

NOTES CRITIQUES

AGULHON Catherine & XAVIER DE BRITO Angela. *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. Paris : L'Harmattan, 2009, 284 p.

Cet ouvrage, composé de textes réunis et présentés par Catherine Agulhon et par Angela Xavier de Brito, traite des expériences individuelles et collectives des étudiants étrangers en France. Le processus de mobilité n'y est pas analysé à partir d'une vision centrée sur une problématique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, mais à partir d'une problématique de l'intégration sociale et culturelle. L'hypothèse posée est la suivante : les étudiants étrangers expatriés en France s'affilient à la culture d'accueil ou se replient sur leur culture d'origine lors de leur voyage d'études. Elle est interrogée par différents auteurs, doctorants pour la plupart qui ont, chacun de leur côté, mené une enquête qualitative auprès d'une centaine de jeunes venus étudier en France, issus de six zones géographiques distinctes (Brésil, Argentine, Chine, Maghreb, Afrique noire, Europe de l'Est). De ces travaux, présentés successivement dans six chapitres différents, on retiendra, à partir d'une lecture transversale, plusieurs conclusions, qui confirment ou approfondissent les analyses déjà produites sur les étudiants étrangers en France.

Tout d'abord, les étudiants étrangers apparaissent différents des migrants ordinaires, par leurs origines sociales et scolaires, par leurs aspirations, leurs projets de migration plus ou moins temporaires et leurs modes d'intégration institutionnelle. La migration étudiante est *a priori* non définitive et s'inscrit dans ce qu'on appelle aujourd'hui la mobilité internationale. Cependant la question du retour ou non au pays reste posée puisque certaines mobilités estudiantines (notamment chinoises et africaines) entraînent une fuite des cerveaux ou ce que l'on dénomme plus récemment une circulation des savoirs. En même temps, les enquêtes sur les étudiants étrangers montrent qu'un « habitus de migrant » (Angela Xavier de Brito, p. 19) les caractérise également puisqu'ils rencontrent des sentiments fréquents de domination, d'infériorité, de repli identitaire et des difficultés économiques proches de ceux des migrants ordinaires.

Le choix de la France repose sur des critères communs à la plupart des étudiants en mobilité : qualité de l'enseignement, prestige académique, coût des études, influence de certains professeurs, amis et relations (notamment

pour les Argentins) sont les principaux. Il faut également ajouter l'attrait pour la capitale parisienne puisque l'ouvrage ne concerne que les étudiants en mobilité à Paris. La France n'est cependant pas toujours le premier choix des étudiants étrangers (les étudiants chinois lui préférant souvent les États-Unis). L'arrivée en France est décrite comme un processus d'affiliation (Coulon, 2005) : les tracasseries administratives sont dénoncées par de nombreux étudiants de toutes origines (plus encore par les étudiants chinois et africains) ; la recherche d'un logement reste un défi difficile à dépasser ; l'exercice d'un travail rémunéré contraint le temps de travail studieux. Le processus d'acculturation concerne également les codes culturels, les valeurs, les habitudes, les façons de se comporter, différents de ceux des pays d'origine. L'apprentissage d'un habitus académique universitaire français (méthodes de travail, modes d'évaluations, distances aux enseignants...) est décrit comme déstabilisant par la plupart des étudiants en mobilité. L'appréhension de la langue française reste aussi un obstacle, en particulier pour les étudiants chinois. Le processus de « conversion-transformation » (Catherine Agulhon, p. 137), dans lequel les étudiants étrangers sont engagés, relève du métissage et pour certains de l'assimilation. Il reste cependant moins traumatisant pour les étudiants issus des pays d'Europe de l'Est, dont la culture et les codes culturels sont plus proches de ceux de la France.

L'adaptation sociale est facilitée par le contact régulier avec des autochtones – petit(e) ami(e) français(e), logement en cité universitaire – mais le réseau de relations des étudiants étrangers reste lié le plus souvent au principe de « similarité attraction » : le partage d'une même langue et de codes culturels similaires rapprochant les individus, le mixage social reste faible ; les étudiants chinois « vivent entre eux », les étudiantes africaines « se replient sur leur réseau national »... D'une manière générale, les travaux présentés montrent une opposition entre les « privilégiés » (élite internationale) et les « préca-risés », entre les « boursiers » et les « non boursiers », qui ne se côtoient pas même lorsqu'ils sont accueillis dans les mêmes institutions universitaires et dont les rythmes de vie diffèrent radicalement. Cette séparation est particulièrement marquée entre les étudiants chinois. L'élite internationale est décrite à travers l'expérience des étudiants chinois dans les grandes écoles, soutenus par les

gouvernements, inscrits dans le cadre de programmes d'excellence, ce qui leur assure des conditions de vie et d'études privilégiées, contrairement aux étudiants chinois « privés » venus par leurs propres moyens.

Les auteurs constatent enfin la fabrication d'un « capital international » : il se construit à travers la familiarité qu'ont certains étudiants à partir de leurs propres expériences de déplacements antérieures (lycée international, déplacements personnels), à travers leur familiarité avec l'étranger (passé de migration, contacts avec des personnes qui ont voyagé ou vécu à l'étranger), ce qui caractérise plus les étudiants brésiliens et argentins ainsi que les étudiants polonais que ceux d'autres nationalités. Ce capital favorise nettement l'adaptation socioculturelle en France mais également le capital social acquis en France.

Reposant sur une enquête qualitative auprès d'une centaine d'individus, cette recherche permet finalement d'explorer les modes d'affiliation scolaire et culturelle des étudiants en mobilité. Elle ne peut cependant prétendre à l'exhaustivité. Son objectif reste modeste. Complémentaire à d'autres études, elle confirme les analyses quantitatives récentes (Ennafaa & Paivandi, 2008) produites sur les conditions d'intégration des étudiants par nationalité et qui marquent bien l'impact de l'origine géographique. Un tableau synoptique des modes d'affiliation de ces jeunes selon leurs origines aurait d'ailleurs été le bienvenu, afin de faciliter la lecture transversale des études présentées dans l'ouvrage. Le parti pris d'une approche résolument qualitative permet de dépasser cependant l'analyse causale en cherchant à révéler le sens que les migrants pour études accordent à leur expérience en France. Cette approche nous rappelle également que, malgré les politiques d'immigration choisie, mises en place ces dernières années pour réguler les flux d'étudiants en mobilité, la figure de l'étudiant étranger, venu étudier librement en France et dont le devenir n'est pas encore défini, n'a pas disparu au seul profit de l'étudiant international, étudiant compétitif bénéficiant de programmes gouvernementaux et représentant l'« élite migratoire » (Endrizzi, 2010). La fin de l'étudiant étranger (Slama, 1999) ne serait donc qu'une fiction institutionnelle. Le mérite de cet ouvrage est aussi de nous rappeler que ces étudiants « boursiers » et « non boursiers » qui s'opposent sur bien des plans (économiques, sociaux, culturels...) partagent pourtant des difficultés d'affiliation semblables. Les logiques politiques et internationales ne justifient pas non plus toutes les stratégies et capacités d'adaptation des migrants pour études.

C'est donc bien la question de l'intégration des étudiants étrangers en milieu parisien qui est posée dans cet ouvrage. La typologie empruntée à Dominique Schnapper (2007) permet aux auteurs de repérer quatre ferments

d'intégration : sur un plan structurel, l'intégration est réussie puisque les étudiants en mobilité s'intègrent aux institutions dans le pays d'accueil ; l'intégration sociale est plus souvent caractérisée par le repli que par l'ouverture ; l'intégration culturelle est double, partagée entre les valeurs et modes de pensée des pays d'accueil et d'origine ; enfin sur le plan identitaire, l'intégration reste inachevée. De ces conclusions globalisantes, ressortent des différenciations individuelles, également au sein d'une même nationalité d'origine, liées aux histoires familiales, scolaires et de migration de ces jeunes en mobilité, qui amènent à penser que l'intégration reste un mythe lié à la problématique de la migration en France. Les auteurs précisent d'ailleurs dès l'introduction de l'ouvrage que les questions d'intégration, « idéologiques et le plus souvent traitées de manière idéologique », restent cependant à l'ordre du jour. Ces questions au cœur de la sociologie de l'immigration nourrissent de nombreuses controverses, mais on peut cependant regretter que les notions d'identité, d'étiquetage, de stigmatisation ne soient pas abordées de manière plus approfondie à travers ces différentes études, alors même que les coordonnateurs de l'ouvrage rappellent que « les recherches sur la construction de l'identité complètent avantageusement les approches en termes d'intégration ». Il aurait été intéressant en particulier de développer les analyses concernant la recomposition des identités collectives de ces jeunes migrants en France, en essayant de mieux montrer comment ils reconstruisent, en situation de mobilité, leur identité sociale, scolaire et familiale en France, tout en étant tiraillés entre leur culture d'accueil et leur culture d'origine. Ceci afin d'approfondir les réponses à la question posée en préface de l'ouvrage par Éric Plaisance : « Peut-on parler d'intégration comme transformation identitaire ? »

Valérie Erlich

Migrations et société, université de Nice-Sophia-Antipolis

BIBLIOGRAPHIE

- COULON A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- ENDRIZZI L. (2010). « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 51. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/51-fevrier-2010.php>> (consulté le 15 juillet 2010).
- ENNAFAA R. & PAIVANDI S. (2008). *Les étudiants étrangers en France*. Paris : La Documentation française.
- SCHNAPPER D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- SLAMA S. (1999). *La fin de l'étudiant étranger*. Paris : L'Harmattan.

BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF, 2009, 184 p.

Le livre d'Élisabeth Bautier et de Patrick Rayou constitue la synthèse d'un ensemble de travaux (les leurs et ceux qui leur font écho) sur les « phénomènes d'apprentissage différenciés » dont ils montrent la cohérence et la pertinence pour l'analyse des « processus sociaux par lesquels les élèves apprennent ou n'apprennent pas selon les normes scolaires ». Il ne s'agit donc pas de la présentation des résultats d'une enquête empirique particulière. Plusieurs choix descriptifs structurent le propos de l'ouvrage. Le premier est de couvrir tout le spectre du système éducatif. Loin de se focaliser sur la seule école primaire comme le font nombre d'études centrées sur la question des apprentissages scolaires, l'ouvrage cherche à dégager des processus transversaux dans les scolarités « défaillantes », de la maternelle à l'université. Le second réside dans l'attention particulière accordée aux dimensions sociolangagières (discours pédagogique, usage de la langue dans les classes, littératie étendue, etc.) comme analyseur du rapport d'apprentissage. Le caractère exemplaire de ces dimensions dans l'appréhension des inégalités scolaires, et les orientations empiriques des auteurs, en fait un vecteur de démonstration empirique récurrent, présent tout au long de l'ouvrage. Le troisième développe une perspective à la fois historique, sociologique et psychologique qui, dans l'analyse de ce qui fait les inégalités et difficultés d'apprentissage, articule l'effet des transformations générales de l'école, leurs conséquences sur la relation pédagogique et les pratiques de classes et la question des épreuves « subjectives » que les situations scolaires constituent pour les élèves.

C'est la notion de malentendu, central à tout l'ouvrage, qui constitue le fil directeur de l'argumentation. Son intérêt heuristique est d'éviter de réduire les difficultés scolaires à des incapacités cognitives ou à un désintérêt scolaire des élèves. Elle conduit à penser au contraire les différences d'apprentissage comme des « constructions conjointes » de l'enseignant et de l'élève, en confrontant les situations mises en place par les enseignants pour apprendre et les interprétations ou détournements qu'en font les élèves. La notion offre un renversement de perspective intéressant : ce n'est plus ainsi « parce que les élèves n'apprennent pas, ne travaillent pas qu'ils ont des difficultés, c'est parce qu'il y a ces malentendus que les apprentissages ne peuvent s'effectuer [...] ». Tout l'ouvrage consiste à restituer les conditions de ces malentendus qui font les difficultés scolaires des élèves, et à éclairer leurs incarnations concrètes dans les classes autour de causes à la fois sociales, historiques et pédagogiques.

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou défendent l'idée selon laquelle la scolarisation de masse, en changeant à la

fois les publics comme les savoirs scolaires, est indissociable d'un ensemble de brouillages de la forme scolaire. C'est ainsi, par exemple, qu'en réaffirmant les missions intégratives de l'école, la massification s'est parfois traduite en une série de renoncements scolaires, c'est-à-dire par une adaptation à la baisse des programmes dispensés aux élèves des quartiers populaires ou par l'adoption de méthodes d'enseignement basées sur l'image, le jeu ou la théâtralisation davantage que sur la conceptualisation. De même la levée progressive, dans l'école, des obstacles sociaux qui empêchaient certains élèves d'en franchir les étapes a-t-elle eu pour conséquence de retourner contre la personne des élèves, dans une logique responsabilisante et individualisante, le résultat de leurs échecs. Au-delà, ce sont les transformations des matrices scolaires que l'ouvrage pointe comme étant au principe d'une forme scolaire devenue moins lisible. La promotion d'une forme scolaire moins fermée dans l'espace et le temps spécifiques de sa relation et de ses savoirs a eu pour effet de rendre celle-ci plus perméable « à des savoirs, des comportements, des influences locales, des objets qu'elle avait contenus à sa frontière, voire annexés. » Or, en promouvant la scolarisation des objets de l'expérience commune, source supposée de motivation et de facilitation scolaires, l'école a aussi rendu plus indistincte la frontière entre l'expérience commune et l'expérience scolaire et contribué à altérer l'identification des tâches scolaires.

À cet égard, les auteurs de cet ouvrage montrent que l'ouverture scolaire est indissociable de « bougés curriculaires » et pédagogiques dont il faut prendre la pleine mesure pour saisir les mécanismes de production des malentendus sociocognitifs et des difficultés d'apprentissage. Car l'ensemble de ces évolutions tant curriculaires que pédagogiques vient contredire la figure de l'élève en formation, autonome, figure effectivement visée par l'école, fondée sur la maîtrise d'une « littératie étendue » (c'est-à-dire d'une langue et d'une raison ancrées dans les habitudes de l'écrit généralisé qui caractérise nos sociétés contemporaines). La préconisation du débat et les échanges langagiers qui trament désormais le quotidien des classes, sur lesquels les auteurs s'arrêtent longuement, en témoignent. Sous couvert d'un oral de la « quotidienneté » ordinaire par l'intermédiaire duquel l'école tente d'amener les élèves à parler coûte que coûte, c'est pourtant toujours la maîtrise d'une langue secondarisée ou scripturale scolaire qui est attendue. Or ces situations de langage accréditent l'idée, chez les élèves, que prévalent « les caractéristiques linguistiques et langagières d'une communication dans l'entre-soi, où chacun parle au nom de ce qu'il est autant que de ce qu'il sait, où l'enseignant dit "nous" en s'intégrant ainsi au groupe, dans un statut et un rôle indistincts de ceux des élèves, l'âge seul pouvant justifier une expérience et des connaissances plus larges. »

De mêmes analyses sont encore proposées en ce qui concerne les situations scolaires de travail à faible cadrage, faiblement contrôlées, où l'apprentissage par la pédagogie du « faire » conduit les élèves à percevoir l'école comme une succession de choses à faire, sans lien les unes avec les autres, dans le cadre de laquelle « faire et voir se sont peu à peu substitués à apprendre, enseigner, expliquer, travailler, dans la langue même censée décrire et dire les activités scolaires. »

L'ensemble de ces analyses, et bien d'autres encore, permettent de mettre en relation « les inégalités potentielles d'apprentissage avec des évolutions curriculaires, des changements qui concernent les principes de clôture de l'école à l'égard de l'extérieur, les modes de faire la classe qui valorisent les échanges langagiers et certaines formes individualisées du travail de l'élève. » Au final, le livre constitue un bel exemple de sociologie cognitive appliquée aux questions scolaires. Contrairement aux analyses qui négligent la question de la transmission et de l'appropriation des savoirs scolaires, celles-ci se centrent sur la nature et les modalités de ce qui y est enseigné et les relations d'apprentissage qui font la matière principale de l'école et s'avèrent indispensables à la compréhension des mécanismes différenciés d'appropriation des savoirs et des situations scolaires. Pour autant, l'ouvrage n'évacue pas complètement une analyse plus classique en termes d'inégalités socioculturelles. Est par exemple rappelée, en référence notamment aux travaux sur la forme scolaire, l'existence de tensions socialisatrices entre le mode scolaire de socialisation et les logiques socialisatrices dans les familles populaires. Poursuivant le débat entre Samuel Johnsa et Bernard Lahire dans la revue *Éducation et sociétés* (n° 4 de 1999), les auteurs s'efforcent ainsi de lier approche didactique et approche sociologique. D'un côté, il s'agit de saisir les gestes d'apprentissage sans raisonner sur un élève moyen ; de l'autre, de prêter attention aux mécanismes sociaux de différenciation scolaire sans omettre la question, centrale, des modalités d'apprentissage.

Mathias Millet

GRESCO, université de Poitiers

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique. *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock, 2008, 264 p.

Les questions abordées dans cet ouvrage reprennent et prolongent celles qui avaient été traitées par les mêmes auteurs en 2002 sous le titre *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Seulement, le centre de gravité de la réflexion s'est un peu déplacé : alors que l'ouvrage de 2002 posait davantage à l'école des questions politi-

ques (celles de la République, de la démocratie, de l'égalité, du civisme), celui de 2008 intervient sur un autre registre, épistémologique cette fois, puisqu'il s'agit de problématiser les conditions mêmes de l'éducation. Des thèmes sont néanmoins communs aux deux livres : ceux des savoirs, de la culture et de la transmission, et corrélativement ceux du statut de l'enfant et de la famille. Un thème trouve dans le second livre un développement spécifique : celui de l'autorité.

L'éducation serait-elle donc devenue impossible ? Non pas pour les raisons évoquées par Freud dans son article de 1937, *Analyse terminée et analyse interminable*, sur les trois métiers impossibles, mais parce que les conditions qui rendent possible l'éducation se seraient à ce point affaiblies ou se heurteraient à de tels obstacles que son « entreprise » même semblerait ne plus pouvoir être menée à bien, ou pire ne pourrait plus être tentée. Ces conditions, les auteurs les voient au nombre de quatre : l'alliance (sociale, culturelle et politique) entre la famille et l'école serait rompue ; la place des savoirs, de leur nature, de leur transmission – plus directement, la question de leur sens – serait devenue problématique ; l'autorité de l'école, non pas seulement de ses maîtres, mais de ses dispositifs institutionnels et pédagogiques, serait en faillite ; enfin, de façon générale, c'est l'articulation entre la société et l'école qui non seulement s'est terriblement compliquée, mais qui n'arrive plus même à être pensée, du moins de façon adéquate, de telle sorte que, de façon assez brutale, la question pourrait être posée : « À quoi au juste prépare l'école ? »

L'entente entre école et famille reposait sur quelques idées simples allant de soi : les parents déléguaient à l'école – là où l'éducation familiale, privée s'achevait – le soin de poursuivre, et de compléter de façon propre, la formation des enfants pour les conduire à l'âge adulte ; globalement, « famille et école [participaient] de concert à un projet commun » (p. 14). Cet équilibre se serait rompu à la suite d'un certain nombre de transformations ou de basculements : la famille devient le centre de gravité de l'existence sociale ; les parents inquiets ou perfectionnistes revendiquent un droit de regard sur les objectifs et les modalités de scolarisation de leurs enfants ; la spirale puérocentriste par ailleurs fait que l'enfant, selon l'expression de Daniel Marcelli, devient « chef de famille » (p. 48). Cette évolution a maintes fois été décrite et ne va pas sans engendrer de profondes contradictions dont Marie-Claude Blais rappelle les principales : d'un côté, les familles visent à davantage de liberté, de responsabilité pour leurs enfants et pour elles-mêmes, de l'autre la demande de prise en charge, voire de protection institutionnelle ne cesse de grandir. D'un côté, la dimension privée de l'existence personnelle et familiale (souci de soi,

protection contre l'environnement social) ; de l'autre, les familles souhaitent s'ouvrir de multiples façons vers les espaces publics : loisirs, engagements associatifs, formations efficaces. La question des normes et des valeurs se brouille, quel(s) projet(s) éducatif(s) mettre en place ? Plus encore, notre société est travaillée par la quête de l'accomplissement de soi (p. 46), mais comment y parvenir quand on pense « pouvoir apprendre à être libre », hors de tout sentiment d'obligation, quand la notion de « loi » est vide de signification, quand l'indispensable confiance envers le monde adulte semble disparue ? Éduquer un enfant « ne consiste pas à l'aider à devenir soi-même, mais à devenir adulte » (p. 55), à entrer dans la culture, dans un héritage et une histoire (p. 59).

À l'intérieur de cette configuration, la notion d'autorité vient occuper une place centrale. Or, paradoxalement, selon Marcel Gauchet, « le problème de l'autorité ne se pose plus [...] ; la question est tranchée. Personne ne se prononce plus *pour* l'autorité » (p. 135). Il montre ainsi comment la critique de l'autorité s'est développée selon trois strates qui sont aussi trois étapes : celle de la critique politique, historiquement liée aux idéaux de la Révolution française, de Condorcet à Alain ; celle de la critique pédagogique, où elle est perçue comme une entrave aux aptitudes naturelles de l'enfant ; celle de la critique psychologique et psychiatrique où l'exercice de toute autorité y est dénoncé comme l'antichambre de l'oppression et de l'aliénation des individus. Ces analyses sont poursuivies dans une annexe (p. 173-212) axant la réflexion sur l'idée que la critique de l'autorité est profondément ancrée dans le projet républicain de l'école : former des citoyens libres, donner libre cours à l'exercice des talents, permettre à l'élève de découvrir par lui-même les savoirs à acquérir, d'avoir confiance en l'auto-organisation du groupe classe, en la pédagogie de l'autodiscipline, etc. Ces propos demanderaient davantage de nuances, et en particulier de replacer chacune de ces caractérisations dans son contexte de pertinence. Il y a loin en effet de la place accordée à l'autorité dans les conceptions éducatives de Ferdinand Buisson ou de Gabriel Compayré à la pédagogie anti-autoritaire des années soixante-dix, qui emprunte d'ailleurs l'essentiel de ses thèses à la littérature anglo-américaine (Neill, Rogers, Illich). Il ne faudrait pas non plus se méprendre sur les thèses de l'Éducation nouvelle qui, en ce qui concerne le *self government*, le travail en groupe, etc., emprunte là aussi à l'Angleterre et aux États-Unis (Dewey). Le « modèle républicain » a bon dos ! Toujours est-il que pour cet auteur, ce modèle serait porteur de graves illusions et sa mise en œuvre ne conduirait à rien de plus qu'à des impasses ou des contradictions.

Aussi faudrait-il repenser la question de l'autorité à partir de ses « fondements anthropologiques et sociopoli-

tiques », et d'abord sur ce constat : l'autorité n'est pas dissociable des notions de pouvoir et de puissance, mais elle doit cependant être pensée séparément si l'on veut en comprendre les fonctions et l'inévitable nécessité. « L'existence de l'autorité semble [en effet] intimement liée à cinq traits distinctifs du domaine humain-social » (p. 149) : pour qu'une société existe, il lui faut des normes légitimes et également la croyance ou la confiance en des institutions ; il y a par ailleurs de l'autorité parce que le fait même de l'humanité repose sur l'appartenance à une collectivité et sur l'interdépendance entre ses membres ; enfin l'autorité est inséparable de la liberté parce que nous ouvrir à autrui demande d'exercer de l'autorité sur nous-mêmes. Aussi l'autorité a-t-elle une fonction médiatrice fondamentale dans la possibilité de l'existence collective, sous une forme représentative (elle s'exprime « au nom de ») et « incarnée » ou « personnifiée ». Mais encore faut-il « franchir un pas de plus. L'autorité est une condition de l'éducation, du point de vue même de celui qui doit être éduqué » (p. 162). En effet, d'une part, « nul ne s'éduque lui-même » (p. 162) et d'autre part « aucune société ne peut se désintéresser de sa propre perpétuation » (p. 162). Dès lors, l'autorité est l'unique médiation possible, symbolique, institutionnelle, culturelle ; si elle se retire, c'est l'idée même d'éducation qui se trouve ébranlée.

Ces analyses touchent juste le plus souvent et semblent adaptées à leur propos. Mais, en même temps, elles se déroulent de façon trop lisse et n'entrent pas suffisamment dans la complexité des choses : on pourrait très bien penser les mêmes questions, certes à partir de l'idée d'autorité, mais aussi de celle de conflit dont on peut tout à fait estimer qu'elle est structurellement (et de façon anthropologiquement plus profonde que l'autorité) au cœur de la transmission, de l'individualisation des sujets, de l'existence collective (démocratique) et qu'elle recouvre tout le champ des finalités et des modalités (politiques, pédagogiques, institutionnelles, psychosociologiques) de l'éducation. Il aurait peut-être été utile d'examiner les conceptions alternatives à l'autorité en éducation et de voir si l'on ne peut pas envisager d'autres médiations éducatives, qui soit non autoritaires (tout se passe dans l'exposé de Marcel Gauchet comme si elles étaient invalidées *ab initio*). Le lecteur pourrait aussi regretter que dans la triade « autorité, pouvoir, puissance », les deux autres notions soient si rapidement congédiées : en particulier, dans une perspective plus foucauldienne il est vrai, il faudrait voir comment les modes d'expression de l'autorité dissimulent de fait des processus entremêlés où se manifestent et s'exercent des micropouvoirs, qui peuvent se contrarier ou se renforcer, assurer sans heurts la « bonne gouvernance » de l'institution, ou au contraire faire le lit de la violence.

À côté de l'autorité, l'ouvrage réserve une large place à la question du « sens » des savoirs scolaires, dont la dimension, institutionnelle et symbolique, est devenue problématique. La question du « sens » de l'école est aussi une question centrale depuis vingt ans et les explications en sont nombreuses : les savoirs enseignés n'ont pas de sens pour les élèves parce qu'ils ne voient ni leur intérêt ni leur utilité, parce qu'ils n'éveillent aucun écho dans leur univers, parce que, tout simplement, ils ne les « comprennent » pas. « Le constat est devenu banal » (p. 65). Néanmoins, au moment où le thème de la « société de la connaissance » est présenté comme décisif dans la concurrence économique, à ce moment-là précisément, « le désir de savoir », selon Marcel Gauchet, a disparu. La question demeure donc entière et, « pour avoir une chance de saisir les raisons qui font que les savoirs ont l'air de n'avoir plus de sens, il faut commencer par se demander ce qui leur en donnait » (p. 69). D'abord le rapport à la tradition : l'école, de ce point de vue, a entretenu une position ambiguë car, d'une part, elle s'est construite contre la tradition ; d'autre part, elle s'appuie sur une hypothèse de transmission des connaissances, dont la pédagogie et la didactique ont pour fonction d'assurer la réalisation efficace. Risquons cependant sur ce point une objection : le rapport au passé, à la tradition, au patrimoine n'est pas du même ordre que la transmission scolaire qui concerne principalement les connaissances « actuelles » et se soucie de leur constante « mise à jour ». Certes l'école a affaire aux deux, mais elle sait distinguer les registres (il faut aller y voir de près). Quant à la relation au futur, l'anticipation de l'avenir qui donne sens à l'institution scolaire en tant qu'elle le façonne et y prépare, cette anticipation, selon cet auteur, serait minée par l'individualisation des comportements et des représentations sociales ; le collectif aurait perdu toute « précédenance » symbolique sur l'individu. « Les savoirs étaient au centre du devenir-individu » (p. 80). Aujourd'hui, « l'individu est posé avant les savoirs » qui sont à sa disposition, « extériorisés » (p. 84) et dont il pourrait se dispenser : « Le rôle pivot et constituant de la culture se voit contesté et subverti par la nouvelle logique de l'individu » (p. 81). La réflexion serait plus convaincante si cet auteur avait pris la précaution de distinguer entre les différents registres du terme « culture » et ses différents points d'impact, à tout le moins distinguer entre la culture comme héritage, la culture comme transcendance et les formations immanentes de la culture : les cultures scolaires (primaire, secondaire, technique), les cultures sociales (familiale, régionale, professionnelle), les cultures de loisir et de divertissement (des sports à la bande dessinée). Marcel Gauchet donne cependant, p. 67, la clé de l'aporie qu'il a présentée : « L'appétit de connaissance prend sens en fonction d'une certaine configuration culturelle, au sein d'un certain fonctionnement social ». Nous y sommes !

Pour les élèves d'aujourd'hui (comme pour la société tout entière d'ailleurs), l'école n'a plus le monopole des savoirs, mais leur transmission ou simplement leur présentation passe par d'autres canaux, d'autres médiations : ces domaines de connaissances ont un sens collectif avant leur reprise en compte par les individus et ils assument des fonctions cognitives qui ne peuvent être méconnues. La jeunesse n'est ni décultivée ni ignorante, mais sa culture est autre et elle y trouve les formes de son éducation, de même que d'autres institutions sociales (dont on ne peut dénier ni le sens, ni l'efficacité) lui proposent des dispositifs d'acculturation. Il semble que les auteurs, en réfléchissant sur les conditions de l'éducation, auraient gagné à regarder dans cette direction.

Il est vrai que le problème est bien abordé dans le dernier chapitre, quoiqu'en creux, en particulier quand Dominique Ottavi réactualise la thèse de Dewey du « continuum expérimental » qui relie l'expérience du sujet (singulière et contextualisée) à l'expérience sociale et collective. Ainsi, en un sens, « tout savoir est en nous » (p. 233) – une sorte d'anthropologie des expériences premières, de sorte que connaissances et culture se développent par intégrations successives (entre autres par l'école) dans l'histoire du sujet. L'enfant n'est pas plus « sans culture » qu'il ne l'était autrefois, seulement les adultes (les enseignants, les éducateurs, les parents) ne savent pas trop ce qu'elle est et ce qui la compose (il n'est pas certain que l'école n'y tienne pas sa place, et de façon importante). À partir de ces hypothèses aussi, il serait possible (et les travaux ne manquent pas) de penser les conditions de l'éducation.

Ce livre est donc un livre utile, il apporte des éléments de réflexion intéressants sur les débats en cours, en particulier par sa volonté de varier les perspectives. Il touchera le grand public davantage que les chercheurs qui y trouveront peu de chose nouvelle. Nous ne pouvons pas à cet égard ne pas ressentir quelques déceptions, parce que si dans son projet l'ouvrage est intellectuellement nécessaire, s'il faut très certainement penser la « crise » de l'école à partir des transformations globales de la société, il reste assez largement inabouti, et cela pour plusieurs raisons : la réflexion reste trop souvent générale, faute de s'appuyer sur les recherches existantes en sciences sociales pour étayer analyses et démonstrations (particulièrement dans les chapitres 2 et 3). Cela conduit les auteurs à des assertions infondées, sinon sur un argument d'évidence, qui ne peuvent guère être discutées car les éléments de la discussion sont absents. Enfin une certaine façon de présenter les questions fait que le texte lui-même construit les apories qui trouveraient les voies de leur solution si un certain nombre de sources secondaires avaient été prises en compte.

Alain Vergnion
CERSE, université de Caen-Basse-Normandie

DANVERS Francis. *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2009, 656 p.

Cet ouvrage s'appuie sur plus de trente ans d'études et de travaux dans le domaine de l'orientation pédagogique, scolaire, universitaire et professionnelle. Il trouve son origine dans un engagement professionnel de longue durée dans l'Éducation nationale (conseiller d'orientation psychologue, inspecteur de l'information et de l'orientation, directeur des Services communs universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle, ou SCUIOIP). Cet engagement a en effet donné lieu à la réalisation de très nombreuses fiches de lecture d'ouvrages, de repérage de questions, de citations. La masse de travail accumulée à cette occasion a ensuite été intégrée et finalisée : elle a permis à l'auteur de constituer le cœur d'un premier ouvrage intitulé *700 mots-clefs pour l'éducation. 500 ouvrages recensés (1981-1991)* et publié aux presses universitaires de Lille en 1992, ouvrage qui a connu un succès d'édition. Une dizaine d'années plus tard, l'auteur a repris cette idée en élargissant cette fois le champ de l'éducation à celui de la formation. Ceci donne lieu à la publication, en 2003, de *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, publié aux presses universitaires du Septentrion. Le fait que les préfaciers de ces deux premiers ouvrages soient différents constitue un indicateur d'un approfondissement théorique et méthodologique : à Patrick Boumard, spécialiste d'analyse institutionnelle et d'ethno-méthodologie, succède Christophe Wulf, spécialiste d'anthropologie philosophique et culturelle.

L'ouvrage dont il est ici question, préfacé par Georges Solaux, reprend un certain nombre de mots et de thèmes de l'édition de 2003. C'est un dictionnaire conceptuel qui interroge le thème de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, par le biais de la question de l'orientation. L'auteur se situe dans la mouvance intellectuelle chère à Edgar Morin, qui revendique la nécessité de construire des savoirs dialogiques. En effet cette entreprise, qui tente de surmonter les frontières et les limitations imposées par la spécialisation universitaire, nécessite la pluridisciplinarité. Le regard est ici « psycho-socio-anthropologique ». À l'opposé des théoriciens et des praticiens du conseil psychologique en orientation, généralement préoccupés davantage par le souci de maîtrise d'outils et de méthodes d'intervention éducative en orientation des jeunes et des adultes, l'auteur adopte comme hypothèse l'existence d'une dimension existentielle de nature anthropologique dans le domaine de l'orientation, qui le conduit inévitablement à penser l'orientation de manière élargie. Il n'y a en effet pas d'orientation sans vision du monde : ceci renvoie au courant de la phénomé-

nologie de tradition allemande et française, notamment sartrienne, à la question du rapport au monde dans toutes ses dimensions, à celle du rapport à l'avenir, du rapport à soi, du rapport à l'environnement physique, social et humain.

Ce monumental dictionnaire conceptuel, œuvre d'un seul auteur professeur à l'UFR des sciences de l'éducation de l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3, constitue une création littéraire originale, qui n'est pas sans évoquer un tableau impressionniste où l'auteur procède par petites touches. L'ensemble qu'il donne à voir, en mobilisant aphorismes, interrogations philosophiques et références scientifiques, est une manière de faire signe et sens. Le livre présente une structure homogène. L'auteur part d'un mot (par exemple le mot « décision »), le met en scène à travers un questionnement d'essence philosophique (« Nos décisions sont-elles l'expression de notre liberté ? »), explore sa dimension étymologique puis convoque différents auteurs (ici et entre autres Aristote, Bayle, Simon, Oléron, Tardieu, Reuchlin, Bacher, Gelatt, Hilton, Tiedman, O'Hara, Huteau, Mullet, Bulle, Damasio, Berthelot, etc.), chaque contribution constituant le contrepoint d'une contribution précédente. S'il y a bien souci permanent de travailler l'histoire des mots, l'ouvrage n'est pas pour autant un dictionnaire étymologique. Il constitue plutôt une mise en scène des mots : ce n'est pas un abécédaire avec questions/réponses ni un ouvrage destiné à l'aide à la décision ou à l'éducation des choix. Il y a un va-et-vient permanent entre les mots et les questions, au sens où des mots peuvent faire émerger une question et où, inversement, des questions peuvent faire naître un mot.

Cet ouvrage qui, s'il ne se limite pas à une vision scolaro-centrée trop souvent attachée aux travaux des sciences de l'éducation, ne sous-estime pas pour autant l'importance du parcours scolaire dans la construction d'une orientation. Le fait qu'aujourd'hui la scolarité commence dès le plus jeune âge (deux ans et demi, trois ans) jusqu'à la vingtième année en moyenne – et beaucoup plus pour une fraction minoritaire de la classe d'âge – est un phénomène majeur dans l'histoire de l'institution scolaire, mais aussi dans l'histoire de l'humanité. Ce fait participe d'un rapport au monde, d'un rapport au réel économique qui est fondamental. Le fait de ne pas se limiter à une vision scolaro-centrée ne doit cependant pas conduire à associer l'entreprise de Francis Danvers aux travaux de certains chercheurs, qui considèrent que les sciences de l'éducation ont des rapports à tout sauf à l'école. Au contraire, l'auteur pense qu'un travail sérieux sur l'orientation doit s'attacher par le menu détail à tout ce qui se passe de la maternelle à l'université : ce qui explique l'importance du nombre de termes du dictionnaire qui sont liés à l'école (baccalauréat, classe, collège,

conseil de classe, curriculum, décrochage, déscolarisation, diplôme, discipline, école, erreur, etc.). Mais d'autres thématiques sont abordées et la contribution qu'apporte l'auteur à la problématisation de certaines notions est passionnante : ainsi en est-il des questionnements relatifs à l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, au bien-être, au bonheur, à la vocation (question essentielle d'essence théologique, cf. l'œuvre de Max Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, traduite aujourd'hui dans une problématique « laïque », cf. les travaux de Marie Duru-Bellat et de François Dubet), à la désorientation. Ainsi la question essentielle que pose cet ouvrage semble être davantage celle de la désorientation que celle de l'orientation. Il existe en effet une dialectique intrinsèque entre ces deux questions (cf. le remarquable numéro de janvier 2010 que consacre la *Revue des deux mondes* à ce sujet : « Penser la désorientation »). On ne parle jamais autant d'orientation qu'au moment où la plupart des individus sont, sinon désorientés, sinon manquent singulièrement de repères. En ce sens, « s'orienter c'est trouver son orient » (trouver au sens d'une quête ininterrompue). C'est aussi consentir à une désorientation et donc ouvrir le champ des possibles, ce qui est une tâche pour l'éducation.

On regrettera un choix typographique peu confortable (une taille des caractères très petite imposée par l'éditeur au vu du volume de l'entreprise), certaines données statistiques à réactualiser (l'auteur ayant pris le risque de données empiriques, en particulier quantitatives, qui nécessitent une actualisation permanente) et un relatif manque d'unité dans les références des citations : certains auteurs ont en effet droit à leur nom, d'autres à leur nom et au titre de l'ouvrage (cf. les articles « agent », « acteur » et « auteur ») ; les normes typographiques en matière de références bibliographiques étant aujourd'hui beaucoup plus prégnantes qu'auparavant. L'auteur a semble-t-il délibérément fait le choix de ne pas préciser en notes de bas de page les références des citations mobilisées, pour des raisons de limitation du volume (c'est déjà un très gros livre !) Autre argument à ce choix : pour l'auteur, la question de l'orientation est autant sociale que scientifique ; l'ambition d'être lisible par le plus grand nombre nécessite alors de sacrifier partiellement la rigueur, même si tous les articles sont fondés sur un corpus scientifique. Il y a une très grande richesse des citations et des contributions et un réel apport d'informations sur tous les sujets traités. Ceci a d'ailleurs valu à cet ouvrage d'être distingué par le CUIP (Comité universitaire d'information pédagogique) qui lui a attribué une bourse Louis Cros en 2009.

Soulignons enfin que l'ouvrage dont il est ici question, *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?*, constitue le premier volume d'une œuvre ambitieuse qui doit se

décliner sous la forme d'une trilogie. Le second, à venir, a pour ambition de problématiser la question de l'orientation à travers la notion d'« injonction biographique » supportée par 600 mots-clés. Le troisième volume, comportant 700 mots-clés et s'intitulant *S'orienter dans la vie : une utopie éducative ?*, précise le message ultime, à savoir qu'il ne peut y avoir d'orientation sans utopie.

Bernard Courtebras
CIREL, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

DELIGNY Fernand. *Œuvres*. Paris : L'Arachnéen, 2007, 1 854 p.

Un livre extraordinaire pour un auteur extraordinaire, Fernand Deligny. Deux extraordinaires, en dehors des modes et des conventions, des habitudes et des routines. Qu'on en juge déjà sur le premier point. Un livre à la mesure du personnage, divers, foisonnant, à multiples entrées, suivant dans une logique chronologique la vie de Deligny, où se croisent et s'entrecroisent des sources multiples. Un volume de 1 854 pages, sous couverture toilée, avec une jaquette photographique présentant Deligny jeune (en 1959) et dessinant. Un volume impressionnant mais, en même temps et paradoxalement, relativement maniable, car de format relativement réduit (16 cm sur 21 cm). Quant à la présentation interne, quelle belle diversité. Des alternances savamment contrôlées de pages en blanc et d'autres sur fond grisé : généralement en blanc pour les textes de Deligny, plus rarement en grisé pour des reproductions de certains de ses textes en fac-similé ou de ses correspondances, et des pages systématiquement en grisé pour les textes de cinq commentateurs invités (Michel Chauvière, Annick Ohayon, Anne Querrien, Bertrand Ogilvie, Jean-François Chevrier). Et puis des photographies en grand nombre, dont certaines en couleurs, des extraits de films, des reproductions de manuscrits et de dessins, dont les fameuses « lignes d'erre », lorsque Deligny cherchait à mettre sur papier les traces des « trajets et gestes coutumiers » des enfants accueillis dans les lieux de vie qu'il avait mis en place dans les Cévennes.

Le tout est piloté par la responsable de l'édition, Sandra Alvarez de Toledo, attirée par la manière dont Deligny a su faire de son œuvre multiforme d'écrivain (essais, aphorismes, romans, scénarios, contes, etc.) le reflet de sa vie auprès d'enfants délinquants, puis psychotiques et autistes. Elle ne s'est pas contentée de concevoir et de superviser cet ensemble de grande envergure, elle a aussi rédigé les nombreuses introductions (pas loin d'une vingtaine) aux textes de Deligny, en les situant à la fois dans la

trajectoire personnelle de l'auteur et dans le contexte des époques traversées, avec les autres acteurs concernés. Dans son texte introductif, qu'elle ne met d'ailleurs pas en tête, comme pour s'effacer derrière le « journal d'un éducateur » de Deligny, daté de 1966, elle déclare ne pas fournir des œuvres complètes, mais plutôt un « bréviaire substantiel ». Les images y occupent une grande place et le recueil ne cherche pas à révéler un grand écrivain mais expose plutôt une « activité » déployée sur plus de 50 ans, « une activité portée par une imagination constante, la faculté d'adaptation d'une pensée confrontée à des situations d'urgence ("tirer d'affaire des enfants fous") et un ensemble d'objets littéraires et d'images ». La même introduction générale rappelle la quantité considérable des textes et des documents dont on ne trouve ici qu'une partie : 3 000 pages restent inédites, sans compter les 3 000 pages d'un manuscrit inachevé, qui comporte 26 versions, *L'Enfant de citadelle*. Ce manuscrit est présent à la fin du recueil, mais seulement en une cinquantaine de pages sous forme de reproduction originale. C'est dire l'originalité de ce volume qui ne prétend donc pas à l'exhaustivité mais qui met à notre disposition des textes épuisés, des inédits, des correspondances avec des auteurs célèbres (parmi lesquels Louis Althusser, Isaac Joseph, Émile Copfermann, Françoise Dolto, Marcel Gauchet, François Truffaut...), sans oublier les dessins, des images de films achevés ou non, etc.

Pour l'auteur lui-même, quel est son parcours hors de l'ordinaire ? Pour rappeler sa biographie (1913-1996), la tâche nous est facilitée par plusieurs sources : les annexes qui comportent une chronologie très précise et un répertoire bibliographique complet (ouvrages, articles, correspondances, entretiens...) ; les textes des commentateurs ; les introductions à tel ou tel moment de ses activités ; mais aussi les textes de Deligny lui-même. Il est en effet frappant de constater que de nombreux textes de l'auteur sont des retours réflexifs sur son histoire de vie. Comme si ses positions énoncées à telle période ne pouvaient faire sens, à ses propres yeux, que par cette vision de son propre passé. Et ceci sans aucune complaisance. C'est même avec un regard critique, parfois violemment critique, qu'il revient sur certains épisodes ou sur certains de ses écrits. Qu'on en juge. Il renie son célèbre texte d'aphorismes, qui l'a fait connaître en 1945, *Graine de crapule* (Deligny, 1945). Il s'adressait alors à un éducateur virtuel et il lui prodiguait des analyses, voire des conseils pas du tout conventionnels. Or, plus tard, par exemple en 1967, dans un numéro de la revue *Partisans* éditée par Maspero et consacrée à la pédagogie (avec un titre significatif de cette époque, *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?*), Deligny (1967) récuse toute méthode qui lui serait attribuée, revendique même le « n'importe quoi » et du coup énonce brutalement : « Je n'ai jamais eu ni le goût ni

le talent pour le façonnage des caractères. Je sais bien que, de par le monde, des éducateurs s'ingénient à modeler cet "homme nouveau" que l'État leur demande ou leur commande... Je ne voudrais pas qu'on s'y trompe. J'ai bien écrit en 1944 un petit livre qui parle de ce métier-là. Ce n'est pas le mien. »

Trois grands moments de la vie de Deligny peuvent être distingués, qui correspondent à des changements de lieux (*grosso modo* du Nord de la France vers des régions situées de plus en plus au Sud), de modes d'activités et aussi de recherches de traces graphiques et visuelles, au-delà de l'écriture proprement dite qui a été une préoccupation permanente de l'auteur. Le point de départ est bien le Nord, celui des cités ouvrières marquées par la grande industrie. Deligny provient plutôt de la petite bourgeoisie avec certaines racines politisées (anarchisme et syndicalisme) et il exerce un regard acéré sur la misère, sur l'exploitation, sur la bonne conscience des puissants. Il fait ses études secondaires à Lille, suit des cours à l'université, sans grande assiduité. Sur proposition de François Chatelet, alors inspecteur de l'enseignement primaire, il est tout d'abord instituteur dans une classe de perfectionnement à Paris et dans la région parisienne (1938), puis instituteur spécialisé à l'asile psychiatrique d'Armentières, dans le Nord (1939). C'est là, en 1941-1942, qu'il devient éducateur dans le pavillon 3, un institut médico-pédagogique qui reçoit une bonne centaine d'enfants « étiquetés anormaux, résidus de maisons de rééducation ou de foyers d'assistance publique pour la plupart » (1). Cette expérience est relayée ensuite par la fonction qui lui est confiée en 1943 de conseiller technique d'un plan de prévention de la délinquance, selon les orientations définies par le régime de Vichy puis, à la Libération, par celle de directeur pédagogique d'un centre d'observation et de triage. Sur ces bases, il développera ses aphorismes dans *Graine de crapule* (Deligny, 1945) et ses propos dénonciateurs des hypocrisies en place dans *Les Vagabonds efficaces* (Deligny, 1947). Et il vise à la fois la description sans concession des enfants et adolescents reçus et la violente critique des bien-pensants. Qu'on en juge par ces brefs extraits parmi de nombreux autres possibles : « Devant le flot montant des jeunes asociaux on colmate les vieilles digues, et les équipes de sûreté dont on se sert le plus volontiers sont vieilles filles, juges, avocats et avocates. Tous ces guignols dont la drôlerie un tantinet désuète n'échappe pas à l'œil vif des petits instables pour peu que leur niveau mental dépasse l'âge de neuf ans, s'acharnent à creuser, du côté du Bien et du Droit, des petites mares insuffisantes où croupissent salement les enfants honteux. » (Deligny, 1947) Et voici des propos encore plus dénonciateurs des membres des comités, conseils et associations en principe chargés de la protection de l'enfance : « Ils pullulent autour des enfants en danger moral,

délinquants ou inadaptés. Partisans surnois d'un ordre social pourri et qui s'écroule de partout, ils s'affairent autour des victimes les plus flagrantes des éboulements : les enfants misérables. Importuns et tenaces, ils se rassemblent comme des mouches et leur activité bourdonnante et bienfaitrice camoufle un simple besoin de pondre dans cette viande à peine vivante leurs propres désirs d'obéissance servile, de conformisme avachi et de moralisme de pacotille. » (Deligny, 1947)

Mais alors quelles activités possibles ? Deligny innove en recourant à des éducateurs hors normes, qui ne sont issus ni des écoles ni des stages, d'anciens ouvriers, issus de milieux pauvres, certains peut-être d'anciens délinquants, qui doivent être des « créateurs de circonstances ». Il se réfère à Henri Wallon et lui emprunte l'idée que le caractère se forme à la croisée des situations vécues et des dispositions du sujet. Pour Deligny, « l'observation familiale » permet de comprendre ce que sont devenus les individus. Le lieu d'activités avec les enfants et adolescents ne saurait donc se construire sur le modèle de la caserne mais plutôt sur celui de plusieurs ateliers fonctionnant en coopérative de fabrication. Le régime n'est plus celui de la punition ou de la contrainte mais bien celui de l'activité, où d'ailleurs l'imprévu a droit de cité. Et l'objectif n'est pas d'aimer les enfants mais de les aider, de « leur apprendre à vivre, pas à mourir. »

La deuxième période est celle de la Grande Cordée, association fondée en 1948. L'association est présidée par Henri Wallon et les premières réunions ont lieu au laboratoire de psychobiologie de l'enfant. Au conseil d'administration, figurent aussi des psychologues et des psychiatres célèbres, liés au parti communiste dont Deligny lui-même est membre (il le restera jusqu'à sa mort). Le projet associatif est hérité des essais de Deligny pour constituer des réseaux d'accueil pour enfants et adolescents, en alternative aux lieux traditionnels. Il décrit rétrospectivement cette expérience, cet « organisme expérimental », comme il le nomme lui-même dans la revue *Partisans* : « L'office public d'hygiène sociale me demandait de m'occuper, le plus utilement possible, de jeunes gens implaçables, psychothérapies inopérantes. Cette fois, la position prise était un peu différente : – pas de lit, ni maison, ni foyer ; – un réseau de séjours d'essai à travers toute la France, basé sur le réseau d'auberges de jeunesse et tout autre lieu où « on » voulait bien prendre en séjour un gars de La Grande Cordée ; consigne formelle : l'éjecter s'il devenait gênant d'une manière ou d'une autre. » (Deligny, 1967) Donc pas de méthode revendiquée mais, dit Deligny, une « position du « n'importe quoi » » qui n'est certes pas une position pédagogique mais qui permet de découvrir des « horizons infinis ». Sans doute pourrait-on aujourd'hui la définir comme une position attentive au cas par cas, au sujet en tant que tel, loin de toute générali-

sation ou systématisation. C'est bien ce qui apparaît dans les descriptions faites par Deligny dans quelques revues militantes qui retracent l'expérience. De fait, les adolescents reçus ici ou là sont envoyés par le pédopsychiatre Georges Heuyer ou par des juges pour enfants et, selon un bilan établi en 1956, ils sont environ 130 à avoir été accueillis. C'est aussi la période où Deligny envisage l'utilisation de l'image cinématographique. La caméra doit devenir un « outil pédagogique », et le projet est de réaliser un film documentaire sur la Grande Cordée qui serait l'œuvre collective de ses membres. Le film *Le Moindre Geste* sera bien présenté à Cannes, mais sans que Deligny se reconnaisse dans la réalisation finale et le montage, effectués par quelqu'un d'autre.

La troisième période, à partir de la fin des années soixante, est sans doute la plus connue et elle occupe la plus grande place dans le recueil de documents. C'est la période d'installation de Deligny dans les Cévennes où il restera jusqu'à sa mort en 1996. Une telle installation succède à la période précédente qui avait été marquée par une succession de localisations différentes, et même à une grande précarité matérielle, à tel point que Deligny avait été accueilli à la clinique de La Borde, près de Blois, à l'invitation de Jean Oury et de Félix Guatarri. Désormais les Cévennes forment le cadre de vie pour l'accueil d'enfants psychotiques, la plupart du temps autistes. Dans une lettre de 1969 adressée à Émile Copfermann, alors édité par Maspero et responsable de la revue *Partisans*, Deligny explicite ces conditions : « Cet été, il nous est arrivé de prendre en séjour une petite dizaine d'enfants psychotiques de neuf à onze ans, gravement touchés. Même position que lors de la Grande Cordée mais à l'échelle de ces gamins-là : un petit réseau de territoires. Il s'agissait d'enfants suivis pour la plupart par Maud Mannoni. Ce qu'il en est advenu fait une belle faille dans l'institution. Pour pouvoir persister dans ce travail qui repose sur deux idées : le séjour (différent de l'observation et du placement) et l'ailleurs (sacrée notion quand on y regarde de plus près), il faudra sans doute que je publie un compte rendu de cette tentative... » (lettre citée p. 676 du recueil).

La période doit une bonne part de sa célébrité au fait que le film *Ce gamin-là*, sur les enfants reçus par Deligny, a été présenté en salles publiques en 1976, au moment où se diffusaient diverses informations sur les tentatives d'ouverture des hôpitaux psychiatriques et en général des lieux de relégation des « anormaux », enfants ou adultes. La présentation du lieu de vie dans les Cévennes faisait partie de ces informations sur les ouvertures des traditionnelles institutions de soins, par exemple effectuées en Italie du Nord par Basaglia. Les relais militants étaient aussi actifs, plutôt à distance du parti communiste, mais liés aux éditions Maspero, aux groupes d'études et de

recherches institutionnelles... Bref, Deligny crée une nouvelle attention et d'autres lieux qui s'en inspirent sont créés.

Il décrit à plusieurs reprises, dans des textes divers, cette aventure cévenole. D'abord il soutient l'idée, déjà exprimée, du réseau. Ce n'est pas « l'institution », mais une « tentative en marge », « un petit réseau très souple qui se trame dans la réalité comme elle est, dans les circonstances comme elles sont... », une sorte de « radeau », une structure légère, voire rudimentaire, qu'il ne faut pas surcharger, car elle risque de couler ! Ensuite, il revient longuement sur son approche des enfants autistes, en prenant souvent l'exemple de Janmari, qui lui est confié dès 1966 et qui restera un « permanent ». C'est un enfant mutique, attiré par l'observation de l'eau qui coule, diagnostiqué médicalement comme « encéphalopathe profond » par l'hôpital de la Salpêtrière à Paris. Mais Deligny n'a que faire des diagnostics. Ce qui l'intéresse, c'est de se dégager des idées préconçues et de partir précisément de l'absence de langage chez certains enfants. « Notre projet est bien de battre en brèche les mots et leurs abus, comme on parlerait des abus d'un pouvoir qui aurait la fâcheuse tendance à se prendre pour sa propre fin. » (Deligny, 1977) Cette défiance vis-à-vis du langage, cette opposition à « l'oppression de la parole », ouvre vers d'autres valorisations, celle de la main et des activités de la vie quotidienne dans un lieu isolé. Deligny pratique alors avec les autres accompagnateurs (ni éducateurs, ni psychologues, dit-il) ce qu'il a nommé les « lignes d'erre », c'est-à-dire des tracés des déplacements des enfants, les transcriptions de leurs trajets, dont une part a été publiée. C'est aussi « la recherche d'un certain nous », un moyen de resserrer les liens entre les accompagnateurs qui peuvent se situer dans des lieux plus ou moins éloignés dans les Cévennes, bref une tentative pour visualiser « la toile d'araignée de l'ensemble du réseau. »

La lecture de ce recueil sur Deligny est une cure salutaire. Car celui qui ne se revendique ni comme éducateur ni comme psychologue, encore moins comme psychiatre, tout au plus comme offrant un lieu de vie aux enfants fous, se situe aux antipodes des orientations actuelles, prises dans le carcan des procédures d'évaluation, dans l'obsession de la gestion efficace et de la validation des « bonnes pratiques ». Deligny, notre contemporain ? Ou « inactuel », au sens où il n'a jamais voulu dépendre de l'actualité ? Dans les propos tenus dans le recueil par des commentateurs, les qualificatifs semblent parfois opposés. En réalité, ils traduisent contradictoirement la complexité de l'auteur, son allure marginale qui ne se laisse pas enfermer dans des définitions trop simples et dans des identités fermées. Les expériences de Deligny sont aux antipodes des institutions, elles sont réseaux, lieux de vie mais, alors que la mode gestionnaire actuelle est à la « désinstitution-

nalisation », Deligny n'hésite pas à dire qu'il aimait l'asile, que sa liberté se situe dans « cet asile des Cévennes ». Il n'est jamais entré dans la dénonciation des « murs de l'asile » (selon le titre du livre de Roger Gentis en 1970). On l'a dit libertaire, mais il se référait à Makarenko et il est longtemps resté inscrit au parti communiste, au moins jusqu'au début des années soixante, et il s'est maintenu « compagnon de route ». On l'a dit modèle d'éducateur mais il récusait avec virulence cette assimilation. Pas de leçons à donner mais des tentatives, des expériences confrontées à la radicale altérité d'enfants hors normes, par un auteur lui-même atypique et irréductible aux prêts-à-penser.

Éric Plaisance

CERLIS, université Paris-Descartes-Paris 5

NOTE

(1) Les citations entre guillemets proviennent des textes de Deligny lui-même, sauf indication contraire.

BIBLIOGRAPHIE

- DELIGNY F. (1945). *Graine de crapule : conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*. Paris : Victor Michon.
- DELIGNY F. (1947). *Les Vagabonds efficaces. Ouvriers, artistes, révolutionnaires, éducateurs*. Paris : Victor Michon.
- DELIGNY F. (1967). « Le groupe et la demande : à propos de la Grande Cordée ». *Partisans*, n° 39.
- DELIGNY F. (1977). *Nous et l'innocent*. Paris : Maspéro.
- DELIGNY F. (1998). *Graine de crapule suivi de Les Vagabonds efficaces*. Paris : Dunod.

LIPMAN Matthew. *Mark. Recherche sociale* [manuel par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp ; trad. et adaptation de Nicole Decostre]. Bruxelles : PIE Peter Lang, 2009, 418 p.

L'ouvrage est composé de deux parties distinctes et interdépendantes : d'une part, le roman, rédigé par Matthew Lipman, *Mark* ; d'autre part, le manuel, *Recherche sociale*. Celui-ci est constitué des plans de discussion et des exercices, conçus à partir du roman, en majorité élaborés et rédigés par Matthew Lipman, tandis que certains l'ont été avec la collaboration d'Ann Margaret Sharp ou adaptés par Nicole Decostre. L'ensemble a été traduit par Nicole Decostre. Cette partition s'explique notamment par le fait que Matthew Lipman préconise de partir à la fois de narrations qui permettent aux élèves de « mieux appréhender les significations contextuelles, qui sont beaucoup moins discernables dans les exposés argumentatifs », mais aussi, pour que la

formation cognitive soit efficace, « de manuels d'enseignement qui proposent des *exercices* permettant de développer les aptitudes cognitives et des *plans de discussion* favorisant la conceptualisation » (Lipman, 2005). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Matthew Lipman a rédigé un roman et un guide d'accompagnement pour chaque année de l'enseignement obligatoire (Elfie, Pixie, Kio et Gus, Harry, Suki, Lisa et Mark, voir Lipman, 2005, p. 19). La grande majorité des romans de Matthew Lipman et les manuels qui les accompagnent ne sont pas disponibles en français en librairie. Il nous faut donc, en premier lieu, saluer l'événement éditorial de cette publication par PIE Peter Lang, d'autant que tout ce matériel pédagogique (plans de discussion et exercices) est très intéressant pour les enseignants qui n'ont généralement ni la formation, ni le temps de les « reconstituer » par eux-mêmes.

Avant de décrire l'ouvrage proprement dit, je voudrais rappeler brièvement la méthode initiée par Matthew Lipman et intitulée « philosophie pour enfants » (*philosophy for children*). En vue de développer les compétences à la lecture et toutes les compétences cognitives supérieures, Matthew Lipman propose de partir d'une lecture partagée d'un roman, de recueillir ensuite les questions que se posent les enfants à la lecture de ce roman, de classer les questions de telle manière à composer un ordre du jour de discussion et de recherche et enfin de se constituer en communauté de recherche afin de répondre aux questions que l'on a recueillies.

Le roman *Mark* se déroule dans un milieu d'adolescents. L'histoire telle que nous la résume Phare (1) : un acte de vandalisme a été commis à l'école et Mark a été arrêté sur les lieux du délit. Il se déclare victime de la société. Mais qu'est-ce que la société ? Quelles forces en font la cohésion et quelles sont celles qui entraîneraient sa déstabilisation ? Telles sont les questions que se posent Mark et ses condisciples. Ce faisant, ils transfèrent dans leur propre milieu familial l'analyse de la société développée en classe. Ce qu'ils recherchent, ce sont des moyens d'évaluer les institutions sociales, les règles et les valeurs, pour pouvoir déterminer comment la société est capable de maintenir les idéaux qui, à l'un ou l'autre moment, ont été fixés pour elle. Ils font particulièrement attention à la nature de la loi et du délit, à la tradition, à la bureaucratie et aux problèmes d'autorité, de responsabilité et de contrainte. Mais ce qui retient surtout leur attention, c'est la démocratie, la liberté et la justice.

Le manuel et programme *Recherche sociale* s'adressent à un public âgé de 16-17 ans. Il est principalement composé de « plans de discussion », c'est-à-dire d'une série cohérente de questions qui permettent d'analyser un problème ou de reconstruire un concept. Par exemple, le plan de discussion n° 31, p. 64, vise à reconstruire le concept de démocratie par le biais de la présence ou non du multi-

partisme, d'une éducation scolaire, d'une égalité devant la loi. Le plan de discussion n° 53, p. 145, vise à faire cerner le concept d'intérêt général ; le plan de discussion n° 48, p. 212, permet de réfléchir à une définition de la « normalité », tandis que le plan de discussion n° 23 p. 300 initie une réflexion sur le concept du « bon » enseignant. Les concepts envisagés ne sont pas que sociaux ou politiques. Ainsi, par exemple, Matthew Lipman propose une réflexion sur le concept de jalousie (plan de discussion n° 60, p. 84) et d'amitié ou d'amour (exercice n° 23, p. 188). Les plans de discussion sont complétés par des exercices. Ainsi, par exemple, un exercice a pour objectif de discerner les raisons des bonnes raisons (p. 47), les raisons des conclusions (p. 48), les raisons des explications (p. 49), les causes et les symptômes (p. 124), une généralisation et une universalisation (p. 147).

Les plans de discussion et les exercices proposés constituent de véritables inventaires de problèmes, questions, significations qui évitent à l'enseignant de refaire chaque fois, pour lui-même, le tour de ces questions. En ce sens, l'ouvrage constitue un véritable outil pour tous ceux qui veulent faire réfléchir leurs élèves. Cependant, comme à chaque fois avec les romans et manuels de Matthew Lipman, l'enseignant n'y trouvera pas de recette toute faite et encore moins de corrigé d'exercices qui supposerait des réponses *a priori* ou tout au moins valables aux questions posées. En outre, il est parfois très fastidieux pour les élèves de travailler toute l'année scolaire sur le même roman, surtout lorsqu'il est écrit pour la circonstance et manque à ce titre de force dramatique. La richesse de la littérature de jeunesse aujourd'hui nous permet généralement d'entrer dans le vif du sujet et de varier les sujets de discussion. D'un autre côté, lorsque l'on travaille prioritairement à faire acquérir aux enfants des compétences, il est sans doute conseillé de se focaliser sur une progressivité de l'apprentissage que Lipman a longuement réfléchi (voir Lipman, 2005, tableau 1, p. 19).

Claudine Leleux

Catégorie pédagogique Defré, Haute école de Bruxelles, Belgique

NOTE

- (1) Phare est une association sans but lucratif dont l'acronyme signifie Analyse, recherche et éducation en philosophie pour enfants. Le site Internet de cette association est disponible à l'adresse : <<http://users.skynet.be/philoenfants/index.html>> (consulté le 26 mai 2010).

BIBLIOGRAPHIE

- LIPMAN M. (2005). « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie ». In C. Leleux, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck, p. 14.

METTON-GAYON Céline. *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »* Paris : L'Harmattan, 2009, 202 p.

Si la catégorie même de « jeunesse », ou le brouillage de ses frontières avec l'âge adulte, fait en France l'objet de débats, les recherches sur l'entrée dans l'adolescence ne sont pas légion, malgré un intérêt plus marqué pour la population des moins de quinze ans lors de ces dernières années. Il existe alors une distance entre les préoccupations sociales et médiatiques qui en parlent abondamment, la plupart du temps en termes de risques ou de problèmes, et les chercheurs, qui ne les considèrent que sous des angles précis, par exemple comme des élèves, des usagers d'équipements culturels ou des déviantes. Le parti pris de Céline Metton-Gayon est donc de réduire cette distance en s'intéressant aux « mondes sociaux » des adolescents dont le téléphone portable et Internet sont le centre, à partir du constat que les activités qu'ils génèrent sont massivement présentes chez les 11-15 ans, et en faisant l'hypothèse qu'ils jouent un rôle dans l'affirmation de leur autonomie et dans la structuration de leur identité. Le concept, repris à Anselm Strauss, doit permettre une approche dynamique et contextuelle des usages de ces deux nouveaux médias qui intègre les injonctions sociétales à la réalisation de soi, tout en envisageant comment elles se traduisent dans les coopérations entre acteurs. Pour mener à bien son étude, cette chercheuse a réalisé 76 entretiens, majoritairement auprès d'adolescents de 11 à 15 ans, mais aussi avec des parents, pour 17 d'entre eux, et avec des frères et sœurs, pour 5 d'entre eux. Sa situation d'aide éducatrice dans un collège et d'animatrice de centre de vacances a été la matrice de cette étude, lui permettant d'aborder comme observatrice le monde juvénile ; elle a aussi pu analyser des blogs et avoir connaissance de messages SMS. Les résultats de l'enquête sont présentés en trois grandes parties et huit chapitres, qui permettent d'aborder successivement ce que font le téléphone et Internet à la vie en famille des adolescents, puis à la sociabilité juvénile en général, et enfin à la construction des identités sexuées et à la vie sentimentale.

La première partie pose d'abord la question de l'accès à ces équipements et à leur usage, un accès qui fait l'objet de négociations et d'accords socialement situés dans la famille. Si les parents partagent la double préoccupation du coût (surtout en matière de téléphone) et de la préservation du temps des devoirs scolaires, les plus socialement favorisés d'entre eux mettent également en avant des arguments beaucoup plus culturels. Le téléphone portable est pour eux l'objet de davantage de méfiance qu'Internet, même si les adolescents savent jouer finement sur les inquiétudes parentales – le téléphone portable permet d'être joint et donc d'être surveillé à tout moment – pour emporter la décision. En matière de pratiques, il est clair

que ces deux équipements permettent à la fois de se séparer de la famille, par la construction d'un quant-à-soi privé et de communiquer avec elle, y compris, mais pas seulement, par la fameuse « rétro-socialisation » due à une familiarité plus grande – plutôt qu'à des compétences explicites – avec ces équipements. Face à des préoccupations de contrôle partagées par tous les parents, mais plus intrusives et axées sur la rentabilité scolaire chez les parents de couche moyenne, les adolescents défendent l'accroissement d'autonomie permis par ces nouveaux équipements.

La deuxième partie envisage les rapports avec la vie juvénile, en montrant dans un premier temps comment le téléphone surtout, dans ses aspects très matériels, mais aussi les communications sur Internet, sont pris dans les jeux de conventions très fortes déjà observés par ailleurs : codes stylistiques, classements internes où la « bonne maturité » et la bonne distance aux adultes, en particulier à l'école, sont décisives, d'où la double condamnation du « bébé » et du « bouffon ». Mais ils introduisent malgré tout certaines transformations : la popularité recherchée y est davantage possible à objectiver (nombre d'amis et de contacts) ; les liens faibles y deviennent aussi importants que les liens forts du groupe restreint dans la construction d'un véritable capital relationnel, la mise en scène de la popularité voit s'enrichir ses possibilités d'expression. Surtout, c'est là l'objet d'un deuxième chapitre, les adolescents gagnent des marges d'autonomie relationnelle, y compris à l'intérieur des groupes de pairs bien constitués : grâce au *chat*, on peut élargir ses horizons ; grâce à l'anonymat, on peut essayer d'autres registres relationnels tout aussi bien que confirmer ses liens habituels en « délirant » avec ses pairs familiers.

Enfin, à l'intérieur de cette problématique, celle des rapports entre les sexes justifie une approche spécifique, évidemment à la hauteur de sa centralité pour les adolescents, mais aussi des évolutions apportées par l'extension de ces modes de communication. Un des intérêts de l'enquête est ici d'élargir à l'ensemble des adolescents des constats faits souvent dans le seul milieu populaire ou dans les quartiers. La communication entre garçons et filles est difficile, tendue et acquiert sur Internet de nouvelles possibilités d'expression de conflictualités, en même temps que de sentiments amoureux, même s'ils sont parfois ensuite difficiles à assumer dans la réalité. Évidemment plus inquiétantes d'un point de vue adulte, les possibilités de s'informer sur la sexualité croissent avec la fréquentation plus facile de toutes sortes de sites et d'images (pas uniquement pornographiques), en même temps qu'avec l'opportunité intéressante d'aller « infiltrer » l'autre camp, en changeant, pseudo-aidant, d'âge ou de sexe. En qualifiant ces pratiques de « carnavalesques », la chercheuse nuance cependant le propos : les échanges

sexuellement très crus ou les travestissements provisoires sont des démesures partielles, qui n'empêchent pas la vraie vie sentimentale de suivre un cours évidemment plus hésitant et pudique. La construction de l'identité sexuée est le lieu d'une complexification, où les provocations entre sexes voisinent avec des socialisations sentimentales diverses. Au total, les mondes sociaux adolescents se voient densifier par Internet et le téléphone portable, rendant le travail éducatif plus complexe mais ne signifiant pas, aux yeux de l'auteure, une intrusion brutale dans le monde adulte. Au contraire, c'est l'adolescence comme espace propre qui se voit ici réaffirmée et enrichie de nouvelles possibilités identitaires.

Très agréable à lire, en particulier en raison de son économie d'ensemble et de sa structuration en chapitres nerveux, le livre tient amplement son pari et vient dresser un tableau équilibré et nourri des univers adolescents à l'heure des nouveaux médias. On peut interroger sans doute le choix d'exclure l'école ou les activités institutionnelles proposées aux jeunes de l'enquête, alors même que leur prise en compte aurait sans doute permis de construire plus globalement ces mondes sociaux contre la division du travail entre sociologues, très justement mise en question au début de livre, mais aussi parce que les conditions de l'enquête (en milieu scolaire ou en centre de vacances) paraissaient le permettre. Mais au fond, l'école est malgré tout présente : le contrôle des familles se fait largement au nom de la réussite scolaire et la maturité adolescente s'y codifie largement ; par ailleurs, une enquête doit toujours faire des choix. On peut aussi remarquer la difficulté à faire des différenciations marquées à l'intérieur même des expériences juvéniles, dans la deuxième partie du livre, en dehors de celles que permet la variable de genre. Puisque se jouent dans ces usages des confirmations ou des invalidations partielles de soi, l'adolescent au faîte de sa popularité numérique utilise-t-il ces outils de la même manière que ceux qui en font un jardin secret ou qui connaissent des expériences difficiles de rejet ou d'invalidation de soi ? Le livre donne une idée de ces différences sans parvenir à les formaliser vraiment, ce qui ne l'empêche pas d'être stimulant et convaincant.

Anne Barrère
CERLIS, université Paris-Descartes-Paris 5

ROMAINVILLE Marc & COGGI Cristina. *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck, 2009, 298 p.

C'est d'un vrai courage qu'ont fait preuve Marc Romainville et Cristina Coggi en codirigeant un ouvrage sur un sujet aussi délicat que l'Évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). C'est que la simple évoca-

tion de ce type d'évaluation dans nos universités suscite une gamme variée d'attitudes allant de la bienveillance à l'ostracisme le plus déterminé. Courage donc, mais pas témérité, puisqu'ils se sont entourés d'auteurs francophones ayant marqué l'EEE par leurs pratiques et leurs recherches au cours de cette dernière décennie.

En soi, la publication d'un ouvrage en langue française sur cette thématique controversée, voire sulfureuse, est un événement digne du plus grand intérêt, ce qui se confirme à la lecture des deux objectifs annoncés dans l'introduction : dresser un bilan critique de l'EEE en montrant que s'y observent des tensions entre options à la fois méthodologiques et idéologiques ; discuter quelques expériences innovantes qui tentent de dépasser ces critiques et d'atténuer ces tensions. Ce sont des objectifs pertinents et ambitieux qui visent à mettre en lumière et à surpasser un des grands paradoxes de l'EEE : la désarticulation entre savoirs scientifiques et pratiques de terrain. Ce phénomène perdure tout au long de l'ouvrage. Nous y observons le référencement de nombreux articles scientifiques offrant des cadres théoriques susceptibles de baliser une mise en œuvre efficace de l'EEE, mais également la description de pratiques parfois pauvres ou stéréotypées qui semblent ne pas systématiquement profiter des pistes ainsi offertes.

Les onze contributions éclairent bien la problématique et les tensions sous-jacentes. La majorité de celles-ci s'ancre dans le paradigme de l'étude de cas. Les informations délivrées proviennent le plus souvent d'une observation participante ou de l'analyse de documents. L'éclairage est alors porté sur une innovation en termes d'EEE ou sur la présentation d'un dispositif jugé pertinent dans sa globalité. Quelques chapitres sont quant à eux consacrés à des résultats de recherche action. On appréciera tout particulièrement la volonté affichée de rendre compte de ces actions avec le sens critique qui sied à la posture de chercheur. Ces analyses réflexives, sans concession ni forfanterie, rendent compte avec honnêteté des difficultés qui jalonnent la mise en œuvre d'une EEE de qualité, visant l'amélioration des pratiques pédagogiques et en corollaire l'amélioration des apprentissages des étudiants. La grande diversité des présentations recueillies participe à la richesse de l'ouvrage. La provenance des auteurs (issus de onze institutions distinctes) et leur nationalité (au total, six nationalités différentes réparties sur trois continents) confèrent une hétérogénéité aux publications, hétérogénéité renforcée par la diversité de leurs formations, fonctions et profils respectifs. Par ailleurs, les dispositifs d'EEE présentés sont à des états de maturation différents, certains datant de plus de 30 ans alors que d'autres sont jeunes de quelques années tout au plus. Ils s'inscrivent généralement dans une politique menée à l'échelle de l'université, mais certains sont décrits dans le contexte d'une faculté ou d'un département.

La plupart des points névralgiques concernant l'EEE sont parcourus dans cet ouvrage. C'est notamment le cas des objets de l'évaluation, du rôle des différents acteurs, des méthodologies de présentation d'enquête, de la publicité faite autour des *feedback*, de la valorisation associée et des biais éventuels qui sont abordés de manière récurrente au sein de plusieurs chapitres. Ces concepts sont traités sous divers éclairages, tantôt complémentaires, tantôt antinomiques, mettant ainsi en exergue le statut de l'EEE qui reste une thématique « en construction ». À titre d'exemple, on notera que le choix des critères utilisés, élément crucial des dispositifs d'EEE, est abordé au travers de six chapitres (même s'il l'est parfois de manière périphérique) exposant six méthodologies différentes, qui impliquent les enseignants à des degrés divers dans le processus. Pour Romainville (chapitre 7), leur place est centrale dans le cadre d'une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. Rege Colet (chapitre 11) propose de les intégrer, dès le début du processus de choix, dans une démarche qualité impliquant également les étudiants et les autorités académiques. C'est également le cas de Quinton (chapitre 4) qui propose que ces critères émergent en temps réel lors de l'évaluation, qui prend alors la forme d'un débat. Dans l'institution de Heyde et Le Diouris (chapitre 3), les enseignants se voient proposer deux questionnaires types qu'ils ont l'opportunité d'adapter au cas par cas. Par contre, dans l'université de Sall, les enseignants ne sont pas partie prenante dans la constitution des critères de qualité, même s'ils ont pu exprimer leur perception concernant ces derniers à travers la recherche présentée au chapitre 10. Dans la même lignée, Postiaux et Salcin (chapitre 5) proposent que les critères découlent de la perception que les étudiants ont de leurs apprentissages et préconisent par conséquent que le questionnaire d'évaluation soit construit au départ du référentiel de compétences visé par le programme de formation.

L'on pourrait craindre que, de cette diversité de points de vue, naisse un sentiment de confusion, voire de déconstruction de l'objet d'étude. Ce n'est toutefois pas ce qui prédomine, les auteurs nous offrant en guise de conclusion un remarquable exercice de style car les pièces préalablement exposées s'emboîtent en un puzzle formant une image et esquissant *in fine*, avec justesse et précision, les éléments les plus saillants de ce champ de recherche. Le résultat est un ouvrage riche et varié, posant davantage de questions qu'il n'apporte de réponses mais qui, en ouvrant des perspectives riches et intéressantes, offre au lecteur curieux de l'EEE (qu'il soit chercheur, praticien ou enseignant) de nombreuses pistes de réflexion et, souhaitons-le, d'action.

Pascal Detroz
SMART, université de Liège, Belgique

ROUDET Bernard (dir.). *Les jeunes en France*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2009, 220 p.

Cet ouvrage dirigé par Bernard Roudet synthétise les résultats de recherches récentes en sociologie de la jeunesse en France, conformément au principe de la collection « Regard sur la jeunesse du monde » des presses de l'Université Laval. Bernard Roudet y propose une analyse des grandes mutations de la société française depuis la Libération à travers une mise en perspective historique des travaux sur la jeunesse. Cette question est ensuite déclinée sous l'angle de la condition étudiante (par Valérie Erlich), de l'insertion professionnelle (Léa Lima), des pratiques culturelles (Olivier Donnat), des modes d'engagement politique (Valérie Becquet), de la sociologie des grands ensembles urbains à habitat social (Éric Marlière), du rapport au corps (Vincenzo Cicchelli et Bernard Andrieu), des spécificités des modes de communication à l'adolescence (Chantal de Linares et Céline Metton-Gayon), ou encore des valeurs en Europe (Olivier Galland). Un tel découpage présente l'intérêt de laisser la place à des domaines de recherche en pleine expansion, comme la sociologie du corps ou celle des usages des NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la communication).

L'ouvrage se caractérise par la clarté de ses contributions et, de manière générale, par un souci didactique auquel répondent des encadrés descriptifs présentant des données démographiques, l'organisation du système scolaire ou encore la chronologie des mouvements lycéens et étudiants. L'objectif est ici, pour reprendre les termes de Bernard Roudet, de réaliser un « état des travaux » (p. 1) sur les thématiques abordées, même si certains chapitres sont davantage centrés sur les recherches des contributeurs (c'est le cas du texte d'Olivier Galland, qui présente ses travaux à partir des enquêtes européennes sur les valeurs). Ce mode de présentation complète donc bien les manuels existant sur le sujet (voir notamment Galland, 1991), du fait de ces entrées thématiques très ciblées, parmi lesquelles figure entre autres celle des « jeunes des banlieues » (voir le texte d'Éric Marlière, p. 127-146). Au carrefour d'enjeux centraux dans la société française actuelle (immigration, racisme, insécurité, ségrégation spatiale et scolaire, violences urbaines, déstructuration des quartiers ouvriers...), cette question a donné lieu à énormément de travaux, suite aux émeutes urbaines de 2005. Et contre la fausse évidence, véhiculée par les médias, d'une homogénéité de cette population, il est sans doute important de constater, comme y insiste cet auteur (p. 138), la diversité des processus de socialisation à l'œuvre dans cet espace géographique, notamment du fait de trajectoires scolaires contrastées à l'origine de groupes bien distincts (des « étudiants » désertant progressivement

les espaces publics de la cité aux « galériens », « déviants » et « voyous » souvent précocement déscolarisés).

À la question des mutations des modes de vies et des comportements juvéniles, les auteurs répondent en adoptant des perspectives variées. On retrouve ainsi dans l'ouvrage un va-et-vient entre réflexions sur l'évolution des perspectives théoriques sur la jeunesse et analyses plus empiriques des mutations touchant cette classe d'âge. Le premier chapitre rédigé par Bernard Roudet insiste par exemple beaucoup sur la manière dont les sciences sociales ont progressivement pris en compte la jeunesse depuis la fin des années quarante, ce qui permet d'ailleurs un retour intéressant sur la controverse initiée par Jean-Claude Chamborédon (voir Chamborédon, 1966) à propos de l'utilisation de la catégorie « jeune », qui tend à homogénéiser des conditions sociales très contrastées selon lui (on se souvient du débat avec Edgar Morin sur cette question, voir notamment Morin, 1969). De même, Chantal de Linares et Céline Metton-Gayon consacrent une grande partie de leur contribution aux évolutions des réflexions théoriques sur l'adolescence, d'abord en psychologie puis en sociologie, qui en fournit des éclairages variés mais qui offre peu d'éléments permettant de définir de manière plus théorique cette période du cycle de vie (p. 163-180). *A contrario*, cette réflexion d'ordre épistémologique est beaucoup moins centrale dans d'autres contributions. Celle de Valérie Erlich, par exemple, revient sur les principales mutations du monde étudiant et met ainsi en évidence à quel point l'explosion des effectifs dans l'enseignement supérieur a modifié la condition d'étudiant : la « démocratisation ségrégative (1) » (Merle, 2000), si elle a permis à une proportion beaucoup plus grande de la jeunesse d'accéder au statut d'étudiant – ce qui a contribué à « juvéniliser » la condition étudiante » (p. 64) – a également eu pour corollaire la précarisation d'une partie des étudiants ainsi que la fragilisation d'une frange du public des universités, institutions mises à mal par cette croissance très brutale des effectifs. Les textes de Léa Lima sur l'insertion professionnelle et de Valérie Becquet sur les formes d'engagement politique se situent eux aussi dans une perspective plus empirique, moins centrée sur les outils utilisés par les sciences sociales pour penser la jeunesse.

Les contributions se différencient en outre par leur caractère plus ou moins diachronique. Si l'ouvrage se situe globalement dans cette perspective, comme l'annonce Bernard Roudet en introduction, certaines contributions adoptent plutôt un point de vue synchronique. C'est par exemple le cas du texte d'Olivier Galland, qui, en guise de conclusion, décrit les particularités des valeurs des jeunes français par rapport à celles de leurs homologues des autres pays de l'espace européen (la jeunesse

française serait ainsi marquée par une association paradoxale d'individualisme et de méfiance envers l'économie de marché). À l'inverse, Olivier Donnat met en exergue les mutations à l'œuvre dans le domaine des pratiques culturelles, qu'il interprète comme le résultat du renouvellement générationnel, très sensible selon lui depuis la génération du baby-boom, la première à avoir bénéficié de l'allongement de la scolarité et de l'émergence de produits culturels spécifiquement destinés à la jeunesse *via* les médias de masse. Cette analyse générationnelle a l'avantage de lier spécificités de la jeunesse et mutations culturelles plus globales, et permet même à l'auteur de s'aventurer sur le terrain glissant de la prospective : si l'on admet l'idée que les pratiques et les goûts adoptés au cours de la jeunesse perdurent tout au long de la vie, le futur de certains domaines culturels paraît en effet bien sombre. C'est le cas de la musique classique, genre qui risque de connaître un très fort déclin avec la disparition des générations les plus âgées, qui ont grandi avant l'émergence des « cultures juvéniles » et la mise en concurrence des registres musicaux dits « savants ». Inversement, les pratiques numériques sont vouées à une diffusion progressive dans la population française, au fur et à mesure de l'avancée en âge de la « génération Internet (2) ». Dans cette perspective, étudier les pratiques culturelles de la jeunesse – caractérisées par une massification accrue de l'écoute musicale, une « culture de l'écran » intense et diversifiée et un recul de la lecture de la presse quotidienne et de livres –, c'est se donner les moyens d'identifier les mutations culturelles de fond à l'œuvre dans la société française dans un contexte de « juvénilisation de la culture ».

Au-delà de cette diversité, il faut également souligner une certaine unité théorique de l'ouvrage, caractérisée par une attention particulière à l'individu et à son autonomisation par rapport aux structures sociales. C'est ainsi que l'accent est souvent mis sur l'accroissement des marges de manœuvre des jeunes, au détriment notamment de la socialisation familiale, par exemple à travers les NTIC qui permettent un maintien quasi permanent des liens avec les groupes de pairs (voir les textes d'Olivier Donnat, p. 99, et de Chantal de Linares et Céline Metton-Gayon, p. 163). Cet ancrage laisse parfois dans l'ombre le rôle de la transmission intergénérationnelle (3), mais semble cohérent avec l'objectif de l'ouvrage qui consiste à cerner les évolutions de la jeunesse française, en donnant à voir la nouveauté plutôt que le déjà-vu, les changements plutôt que les permanences.

Florence Eloy

Centre d'étude des mouvements sociaux,
EHESS et département des sciences de l'éducation,
université Charles-de-Gaulle-Lille 3

NOTES

- (1) Ce terme renvoie à la persistance des inégalités scolaires malgré le phénomène de massification de l'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure, de l'enseignement supérieur.
- (2) À savoir la génération contemporaine de l'apparition et du développement d'Internet et du numérique, voir le texte d'Olivier Donnat, p. 99.
- (3) À ce titre, la contribution de Valérie Becquet montre bien comment peuvent s'articuler le renouvellement générationnel des modes d'engagement politique – les jeunes ayant tendance à délaissier les structures partisanes traditionnelles – et la transmission familiale de l'intérêt pour la politique.

BIBLIOGRAPHIE

- CHAMBORÉDON J.-C. (1966). « La société française et sa jeunesse ». In Darras, *Le partage des bénéfices*. Paris : Éd. de Minuit, p. 155-175.
- GALLAND O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- MERLE P. (2000). « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50.
- MORIN E. (1969). « Culture adolescente et révolte étudiante ». *Annales. Économie, société, civilisations*, vol. 24, n° 3, p. 765-776. [Repris dans MORIN E. (1975). *L'esprit du temps. Vol. 2 : Nécrose*. Paris : Grasset, p. 179-202].