

C

OMPTES RENDUS

ERRATUM

Vous avez dit "pensée unique"? Bizarre...

Ainsi que chacun l'avait bien lu dans le sommaire du numéro 2, page 4, l'ouvrage d'Éric Delamotte dont nous avons rendu compte pages 182-185 s'intitule *Introduction à la pensée économique en éducation*. La rédaction présente ses excuses à l'auteur du livre, à celui du compte rendu et aux Presses Universitaires de France.

MICHEL AMIEL, FRANCIS BONNET ET JOSEPH JACOBS, 1998

Management de l'administration, 2^e édition

Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 294 pages.

LA DIDACTIQUE DU MANAGEMENT

La deuxième édition du livre de Michel Amiel, qui dirige le service du personnel d'une importante administration publique, de Francis Bonnet, chef d'établissement honoraire, et de Joseph Jacobs, responsable du département informatique d'une administration, se présente comme un ouvrage de formation des cadres de l'administration. Guide des pratiques de management applicables au secteur public, il a pour objectif de donner des pistes de réflexion qui font essentiellement référence à la sociologie des organisations. Les mots-clés retenus à la première lecture sont: management, organisation, gestion, travail.

Cet ouvrage très didactique, dont le plan détaillé obéit à une rigoureuse subdivision des différentes problématiques du

management, est composé de quatre parties: l'immersion dans le monde du management, la valorisation des ressources humaines, les facteurs organisationnels, et l'amélioration de "l'ordinaire", auxquelles s'ajoutent seize études de cas et trente-cinq mises en situation non commentées. Les quatre parties sont enrichies de bibliographies sélectives organisées autour des différents chapitres et illustrées de nombreux schémas. Une bibliographie générale, un index des auteurs et un index thématique complètent l'ouvrage.

Chaque chapitre porte en exergue une citation, le plus souvent connue, extraite d'œuvres littéraires ou philosophiques, parfois de proverbes de différents pays, qui ont comme dénominateur commun de se présenter comme des vérités générales. La culture des lecteurs, présumée



scolaire et universitaire, mais également universelle, ancre la réflexion sur l'innovation dans la tradition et dans l'histoire des sociétés.

SURVOL HISTORIQUE DU MANAGEMENT

Le survol historique du Management (avec un M majuscule) qui introduit le sujet constitue une première approche de la fonction de manager et de ses secteurs d'activité. La clarification systématique du vocabulaire de base, nécessaire à toute science nouvelle, fait tantôt explicitement référence à leurs auteurs, tantôt incite le lecteur, en l'absence de notes de bas de page, à exploiter les bibliographies "pour un savoir davantage". Les références des ouvrages utilisés par les auteurs sont toutes en langue française, faciles d'accès, synthétiques voire grand public (beaucoup de "Que sais-je?"), et datées de la période 1980-1997. Il n'est pas fait référence à des revues spécialisées.

Les thèmes abordés dans ce livre séparent deux dimensions de la gestion, celle qui traite du personnel et celle qui traite de l'organisation administrative. L'accent est d'abord mis sur la valorisation des ressources humaines, et prend appui plus sur la sociologie appliquée à l'univers professionnel que sur les travaux récents en matière de psychologie du travail. On peut repérer, en effet, les différentes strates des théories qui ont inspiré les directions de personnels dans les entreprises, et dont le transfert dans le service public a connu certains avatars.

Les facteurs organisationnels constituent le deuxième point fort de l'ouvrage. Les développements sur la gestion matérielle et financière entrent dans le détail de l'agenda du manager, supposent qu'il est également chargé du recrutement (ce qui relèverait plutôt de la partie précédente), et analysent finement tous les éléments internes et externes qui peuvent influencer sur la bonne marche de l'organisation. La gestion des documents et le traitement informatique des informations,

compétences reconnues des documentalistes, donnent ipso facto une dimension managériale à cette fonction.

La démarche qualité qui préside dans la partie suivante exploite également le champ de compétences des responsables d'information et de communication, que les auteurs ont implicitement désignés pour cible dans l'avant-propos sous le terme générique d'encadrement intermédiaire. La notion de projet, liée nécessairement à ce type de métier, ouvre la voie à la dimension politique du management, dans son approche systémique puis stratégique.

LE PILOTAGE DE L'ORGANISATION

Le concept de "pilotage" est introduit sous l'angle des outils (p177) dans le chapitre intitulé "Le tableau de bord", et par la citation de Sénèque "C'est pendant l'orage qu'on connaît le pilote". L'image traditionnelle du pilote d'avion (largement exploitée dans les formations de cadres) permet de développer le thème du pilotage sous l'angle exclusif du bon usage des outils. Le discours techniciste, "mesure", "contrôle", "informations", "objectifs opérationnels", "écarts", "tableau-type", "indicateurs", "données quantitatives", "pourcentages", "taux", "efficacité", "efficience", "économie budgétaire", "productivité", est ici destiné à convaincre le lecteur que la transparence est l'objectif ultime de l'administration.

Dans sa visée de rationalité absolue, le manager du troisième millénaire informatise les systèmes, et c'est l'objet du chapitre suivant. Le manager espère prendre un jour du recul par rapport à sa gestion, mais sa tâche est, par nature, toujours inachevée. De plus, il travaille à l'image futuriste du nouveau service public, dont chaque composante est reliée à un réseau. La référence absolue est l'information parfaite et complète pour chaque agent de l'institution.

On commence à prendre conscience, un peu tardivement, que cette perfection et cette complétude ne doivent pas

seulement caractériser l'information de chaque agent sur l'état du monde, mais aussi son information sur l'information des autres agents, et ainsi de suite jusqu'à l'infini. Si l'on a le courage d'étudier ce cas limite, préalable à la compréhension des situations d'imperfection qui sont le lot quotidien des cadres, on s'aperçoit que le savoir absolu est assimilé à ce que devient un savoir imparfait lorsque l'imperfection tend vers zéro. Cette position, bien sûr, est intenable. Pour retrouver le raisonnable, il suffit de s'écarter un peu de cette position rationnelle absolue.

En somme, si l'on introduit une certaine dose d'imperfection dans le système d'information, si l'on montre aux différents interlocuteurs qu'il n'est pas nécessaire de suivre toutes les modes technologiques, à l'inverse, on sait, de façon argumentée, accepter de faire entrer l'innovation dans l'organisation. L'information sur les motivations de tel ou tel refus sert à étayer une stratégie plus globale et surtout plus qualitative.

OUÛ L'ON EN REVIENT À LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

On jouera donc la coopération si, à aucun niveau, le doute n'apparaît sur les choix effectués en matière de recherche et de traitement de l'information. Il faut passer du discours techniciste sur la gestion informatisée à la question fondamentale de sa finalité définie par le responsable de l'organisation. L'économie générale de la démarche, qui prend en compte les objectifs stratégiques, le recensement des ressources existantes, l'évaluation des "gaps" de compétence (écarts entre besoins et ressources), n'écarte pas, last but not least, la définition de la compétence attendue d'un manager.

Cet équilibre est instable car nul n'est immunisé contre la logique du soupçon qui peut se confondre parfois avec l'apparence du raisonnement. La solution apportée par Rousseau à ce paradoxe est bien connue. Le passage à la bonne société du contrat reste une énigme, mais la nature

de la solution est assez claire: il faut se laisser guider par la "préférence que chacun se donne". La transcendance du marché dans les entreprises est simplement remplacée ici par un autre objet collectif, le service public et son administration.

Le point de repère est "la culture organisationnelle", définie comme "ce qui est partagé et transmis" dans une communauté par opposition à "la complicité de quelques-uns". Les attitudes face à la délégation et les dérives, tant du côté du manager "égoïste", qui ne sait pas partager son travail, que du côté des collaborateurs, qui ont peur des responsabilités, tendent à démontrer l'importance de la politique de communication.

LE DÉTOUR PAR LES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

La question de la grille de lecture de cet ouvrage clair et analytique est ici liée à celle de la cible, ou plutôt des cibles. Si, dans un premier temps, l'évidence de l'usage apparente le livre aux guides et mémentos du parfait manager, dont nul ne saurait se passer sans pour autant l'avouer, tant sont nombreuses les bonnes recettes applicables sans attendre, une lecture plus attentive lui donne une autre dimension. L'omniprésence du monde de l'entreprise, qui a précédé le secteur public dans ce type de questionnement, les théories sur la gestion des groupes ou sur la motivation, la déclinaison des jeux de pouvoirs ou des conflits, le chapitre sur la communication centré sur l'animation des réunions ou l'information écrite et orale, font un peu penser au fond documentaire d'une bibliothèque d'étudiant en BTS "action commerciale" ou au centre de ressources d'un CAFOC (centre de formation continue de l'Éducation nationale), où la dimension de la formation est inséparable de celle de l'information.

Les questions partout agitées autour de l'information ou de la communication ne sont pas frivoles, mais soulèvent un

point de vocabulaire. On parle des technologies d'information et de communication en associant tranquillement les deux mots. Une définition, parmi d'autres, peut être retenue: la communication est un processus dont l'information est le contenu, mais cela encore est réducteur. L'information a une fonction politique, qui s'apprécie dans le cadre de l'espace d'exercice des pouvoirs et des institutions. L'information crée l'opinion, elle la construit, elle lui donne corps, elle a une dimension structurante.

Quant à la communication, qui a une fonction sociologique, elle est autre chose qu'un bavardage ou un bruit, même si les dictionnaires dégagent l'idée d'entretien, de *commerce* individuel. Dans le processus de communication, l'individu est plus ou moins actif. Ce type de communication utilise essentiellement les canaux naturels, physiologiques: parler, écouter, voir, toucher, etc. Le contenu de la communication interindividuelle est abstrait, non médiatisé par un support physique: les pensées, les idées, les sentiments, etc. Sa fonction est intellectuelle, pédagogique, elle vise à accroître les connaissances. De plus, la

communication a une fonction politique quand elle établit des relations entre une collectivité, un groupe, et une personne publique (l'État, le ministre, le chef d'établissement ou de service, le documentaliste, etc.). Elle est un instrument politique.

L'apparition des outils numériques de communication sur des réseaux, en particulier ceux qui utilisent les protocoles de type Internet, apporte une dimension supplémentaire à la communication. Ces outils donnent une impulsion décisive à l'utilisation des nouvelles technologies, apportant de nouveaux types d'accès aux ressources, ajoutant la communication active à la simple information, le partage des connaissances au travail individuel. Ce chapitre, que les auteurs ne manqueront pas de développer dans une troisième édition de leur livre, peut parachever la tendance dégagée dans la seconde édition: élargir au public des étudiants et des chercheurs la volonté affichée de former les managers de l'administration.

Françoise LEBLOND
Personnel de direction
de l'Éducation nationale

ROBERT BALLION, 1998
La démocratie au lycée,
Paris, ESF Éditeurs, 284 pages.

Si Robert Ballion se propose de dresser un bilan de l'évolution des pratiques démocratiques à l'intérieur des lycées d'aujourd'hui (partie 4), il ne le fait qu'après avoir versé au dossier toutes les pièces qui permettent de le comprendre en profondeur: tout d'abord l'évolution des rapports entre l'institution scolaire, les élèves et leurs familles (partie 1) mais aussi un portrait collectif des lycéens vus au travers des sondages (partie 2), enfin la définition d'une offre politique après le mouvement de 1990 (partie 3).

La première étape identifie quatre grandes figures des rapports des élèves et de leurs familles à l'institution scolaire, qui sont apparues successivement mais coexistent pourtant aujourd'hui. La première, celle de "l'administré assujéti", rend l'élève et sa famille contraints de se soumettre à des règles fixées unilatéralement et fait de l'école un espace dérogeatoire à la loi. Cette subordination acceptée facilement, au regard des bénéfices escomptés et dans le cadre d'une obligation scolaire limitée, devient bien davantage problématique dans le cadre actuel de l'allongement de la scolarité et des difficultés de l'insertion des jeunes. La seconde, celle du citoyen de la démocratie représentative, donne droit de cité à l'usager dans la seule mesure où son intérêt particulier coïncide avec l'intérêt général. Le chef d'établissement, entre local et national, trouve sa légitimité dans la création d'un ordre local républicain, pourtant miné par la montée en puissance des demandes de consommation d'école. En effet cette troisième figure, qui s'affirme dans les années 1990, celle de l'usager consommateur d'école, infléchit l'institution scolaire vers un modèle d'organisation prestataire de services. Les résultats au baccalauréat, l'assouplissement de la carte scolaire, le recours à l'enseigne-

ment privé dessinent des marges de manoeuvre de familles "averties". Enfin, la figure de l'usager actif correspond à une nouvelle entreprise de légitimation de l'école par les relations personnelles, prenant acte de son affaiblissement en tant qu'institution. La loi de 1989, en mettant "l'élève au centre du système", mise sur le sentiment d'appartenance à l'établissement, et sur l'élargissement de son champ d'action. Élèves et parents sont alors les acteurs d'une démocratie locale qui se donne pour objectif la paix sociale et la formation des personnes, qui prétend de plus en plus tenir compte des individus mais leur renvoie aussi, du coup, la responsabilité de leur réussite ou de leur échec.

Dans une deuxième partie, l'auteur revient à la réalité des deux millions de lycéens de quinze à vingt ans telle que leurs réponses à des sondages en font le portrait évolutif, de 1982 à 1993. Jeunes de plus en plus tard, et pourtant adultes de plus en plus tôt, les lycéens n'en sont pas pour autant une population homogène. Mais la situation sociale n'est pas le seul facteur à prendre en compte pour expliquer leurs différences de pratiques et d'opinions: le genre, la situation scolaire, en particulier la scolarisation dans un lycée général ou professionnel et certains facteurs subjectifs de satisfaction ou d'insatisfaction personnelles expliquent également nombre de disparités. Mais ils accordent dans l'ensemble une importance égale et massive à la réussite professionnelle, surtout vue sous l'angle de la sécurité de l'emploi, et à l'épanouissement familial et affectif. Ainsi, l'école est avant tout pour eux un moyen de préparer l'insertion professionnelle, sans que cela implique de désaffection vis à vis de la culture générale: les lycéens considèrent à 91 % qu'il est utile "d'apprendre à réfléchir". La "formation du citoyen" ne leur

paraît pas un des buts primordiaux de l'école, et le civisme est la dernière des valeurs citées. Seule une minorité paraît disposée à un engagement politique actif, même si la plupart des lycéens semblent prêts à des actes minimaux comme signer une pétition ou regarder avec sympathie l'engagement associatif et humanitaire. Mais ces résultats doivent être remis en contexte, celui du refus de toute valeur transcendante, au profit de valeurs relationnelles, qui font par exemple refuser la malhonnêteté non parce "qu'il ne faut point voler" mais parce qu'elle est un accroc à l'authenticité des relations. Ainsi, de 1986 à 1991, la barrière relationnelle et la difficulté de parler avec les enseignants de problèmes personnels sont de plus en plus mal vécues par les lycéens, alors même que leurs principaux domaines d'inquiétude: la lourdeur des programmes et des effectifs, l'orientation, le sentiment de l'injustice de l'évaluation ne débouchent pas sur des revendications en termes de droits. Autre évolution marquante: les lycéens doutent bien davantage à la fin de la période qu'au début du pouvoir de protection des diplômes. S'ils se disent dans l'ensemble heureux d'aller à l'école et d'y retrouver leurs copains, ils ont tendance à surestimer le risque de connaître le chômage et estiment "moyen" le moral d'ensemble des lycéens. Mais, au total, s'ils aspirent en tout cas à être reconnus en tant que sujets, les jeunes sont donc loin de se revendiquer explicitement comme des "apprentis citoyens".

Dans la troisième partie de son ouvrage, Robert Ballion s'interroge sur l'ouverture d'espaces de construction réelle de citoyenneté au sein des établissements scolaires. Celui de la relation pédagogique apparaît aujourd'hui relativement clos du fait de l'absence d'autocritique des enseignants qui rejettent massivement la responsabilité de l'échec scolaire sur l'élève, sa famille, son milieu, ou "l'organisation de l'école". Quant à celui de l'établissement, et malgré l'avancée de la décentralisation, la dissociation bien française entre vie scolaire et vie pédagogique n'aide pas à

le faire vivre. Si la vie scolaire n'est qu'un petit "supplément d'âme" à la périphérie des cours, elle dépérira à l'exemple des activités socio-éducatives délaissées par des jeunes surtout préoccupés de réussite scolaire. Elle n'a d'intérêt que si elle est le lieu d'expérience de conduites et d'apprentissages qui s'étendent à tout l'espace scolaire. Les années 1990 marquent un tournant, sur lequel revient assez longuement l'auteur. En effet, si le mouvement lycéen de 1990 correspond à une nouvelle crise de croissance démographique des lycées, il est aussi lourd d'interrogations sur la violence scolaire, une "notion-écran" où le chahut et les indisciplines côtoient une violence délictueuse localisée à quelques établissements de quelques académies. Ce qui est en question de manière plus profonde, ce sont les normes culturelles sur lesquelles repose la relation pédagogique, leur explicitation par des enseignants décontenancés par des situations qui "ne vont plus de soi". Mais si la "violence scolaire" n'a guère d'unité, sa prise en considération a néanmoins mené les politiques à un "plan d'urgence" spectaculaire dans sa présentation et les moyens financiers débloqués. En effet, à côté de mesures d'amélioration du cadre de vie et des conditions de travail lycéennes — surtout réclamées par les grévistes — le plan prévoit une extension du droit de délégation, avec l'instauration d'instances purement lycéennes (conseil des délégués, conseils académique et national de vie lycéenne) à côté des instances traditionnelles, ce que l'on peut lire d'ailleurs comme une manière d'écarter les conflits ou les discussions avec les enseignants au profit d'un dialogue direct — au risque de paternalisme — entre le pouvoir et les jeunes. Certes, la fonction de délégation reste toujours périphérique: il n'existe pas de statut scolaire de délégué. Mais d'autres droits apparaissent, faisant de l'école un espace de libertés publiques garantissant le droit d'expression, de réunion, de publication, et d'association. La Maison des lycéens, contrairement au foyer socio-éducatif, devra être gérée totalement par les

jeunes. Ces droits seront au départ l'objet de grandes réticences de la part des enseignants et chefs d'établissement: si le lycéen est un "apprenti" de la citoyenneté, comment penser qu'il usera judicieusement de ces droits, qui supposent son apprentissage fini?

La dernière partie du livre s'attache, à partir d'une enquête réalisée dans 92 lycées en avril 1995, quatre ans après la mise en œuvre du plan d'urgence, à en retracer les conséquences sur la vie dans les établissements. Les trois quarts des adultes interrogés estiment que les droits sont davantage mis en pratique, et que diminuent les réticences des enseignants à leur égard. Les fonctions de délégué trouvent preneur sans problèmes, même si la formation à ces fonctions n'est mise en place que dans 70 % des lycées, surtout centrée sur les classes de seconde, et faite pour moitié sans les enseignants. Les élèves sont assidus aux différents conseils, même s'ils y sont assez peu actifs, moins encore en lycée professionnel qu'ailleurs. Mais si les craintes que les nouveaux droits éveillaient seront totalement vaines, c'est qu'ils n'ont pas non plus enthousiasmé les lycéens. Les maisons des lycéens "marchent" moyennement, s'alignant plutôt sur l'ancien modèle des foyers socio-éducatifs: la gestion d'une association à part entière étant aussi peu souhaitée par les jeunes, qui la jugent trop lourde, que par les adultes, qui la jugent dangereuse. Les journaux lycéens existent dans 39 % des lycées, et sont relus dans 64 % des cas par les proviseurs. Le droit de réunion s'est exercé dans le quart des établissements enquêtés. Les délégués lycéens, motivés par l'intérêt pour la chose et les relations publiques ainsi que par l'acquisition des compétences sociales qu'elles supposent, jugent positivement leurs fonctions mais restent partagés sur la dimension médiatrice de leur rôle, en cas de conflits entre jeunes et adultes. Par ailleurs, conformément à l'image qu'en donnaient les sondages, ils sont peu demandeurs d'extension de leurs droits: ils disent à 100 % ne pas avoir à se prononcer sur la qualité de

l'enseignement, un droit de regard que leur concéderait volontiers une bonne moitié des proviseurs, 30 % des enseignants et le quart des CPE! Ce qui ne peut que conforter les enseignants dans une conception très limitée du dialogue avec les élèves sur les sujets pédagogiques, un refus significativement beaucoup plus fort devant des élèves aux résultats faibles. Là réside sans doute l'ombre la plus sérieuse au tableau: la démocratie à l'école fait moins recette dans les établissements faibles, même si en matière d'activités socio-éducatives et de participation des élèves, certains établissements aux résultats moyens font mieux que des établissements forts. Les inégalités sociales alors d'être redoublées par des inégalités dans l'accès aux pratiques scolaires démocratiques, qui ne sauraient être réservées aux lycéens déjà protégés de l'échec scolaire et moins inquiets quant à leur insertion sociale sans voir gravement se dénaturer leur raison d'être.

C'est sur cette sérieuse nuance que l'auteur termine cet état des lieux malgré tout assez optimiste de la démocratie lycéenne. Mais au fond, les trois chapitres qui le précèdent, et la richesse du matériel recueilli, en montrent bien d'autres. Les problèmes qui ont déterminé l'offre politique de citoyenneté, incivilités et troubles scolaires, semblent oubliés dans son exercice concret. De même la vie et la culture juvéniles, si importantes aux yeux des lycéens, semblent à peine être concernées par les pratiques démocratiques à l'intérieur des lycées. Enfin, l'aspiration au respect, à la justice, voire à la chaleur affective dans la relation pédagogique, dont le livre montre avec force l'importance, semblent pour l'instant impossibles à transformer en demandes collectives. La démocratie au lycée n'est-elle pas menacée du risque encouru par la vie scolaire: n'être qu'un satellite de la "vraie vie" du lycée, la vie des classes et de la course scolaire?

Anne BARRÈRE
IUFM Nord-Pas-de-Calais et
Université de Lille III

JOËLLE BORDET, 1998

Les "jeunes de la cité",

Paris, PUF (collection le sociologue), 232 pages.

Les "jeunes de la cité" décrit les relations qu'entretient un groupe de jeunes d'une cité de logements sociaux de la banlieue parisienne. Joëlle Bordet s'est placée dans une perspective relevant de la psychosociologie clinique avec une démarche utilisant les ressources de l'observation participante. Elle étudie les différentes formes d'agrégation et de ségrégation qui intéressent la dynamique relationnelle d'un groupe d'adolescents dans leurs rapports entre eux mais aussi avec plusieurs catégories d'adultes. Le problème central qu'analyse l'auteur concerne les processus d'exclusion sociale que les jeunes subissent tout en disposant cependant de quelques marges d'autonomie. L'un des enjeux de cette situation sera de sortir socialement de la cité, ce qui interagira sur le plan psychologique, avec une "sortie" de l'adolescence.

Le livre de Joëlle Bordet paraît dans une période marquée par la publication de plusieurs ouvrages qui traitent tous du thème des jeunes dans les cités avec des approches spécifiques. Ainsi, des chercheurs ont analysé comment les jeunes mobilisent les ressources issues des modes de vie alternatifs (Roulleau-Berger 1991), d'autres se sont intéressés en premier lieu à la culture adolescente qui s'affiche dans le langage et les sociabilités (Lepoutre 1997), enfin sur le thème de la violence et de la prévention de la violence, des auteurs ont enquêté sur l'arrière-plan d'une émeute dans un quartier (Bachmann, Le Guennec 1997) ou ont étudié un dispositif de prévention sociale connu sous le nom de "grands frères" (Duret 1996).

Schématiquement, on pourrait dire que ces ouvrages sont tous d'inspiration socio-anthropologique et que, sur bien des points, Joëlle Bordet se situe en proxi-

mité avec ces travaux, que ce soit sur la forme de recueil de données qui utilise les ressources méthodologiques de l'observation participante ou sur l'emploi de concepts comme celui de "stigmatisation" emprunté à Goffman. Cependant, la référence disciplinaire centrale de l'auteur s'ancre dans des problématiques issues de la psychosociologie clinique, notamment à partir des travaux de Selosse sur la déviance dans les groupes de jeunes (Selosse 1997) formant le "public" des services de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. L'une des spécificités de l'ouvrage est le travail sur la souffrance des "jeunes de la cité".

Les "jeunes de la cité", titre du livre, comportent des guillemets pour bien signifier que les jeunes dont il est question ne sont que ceux qui se nomment eux-mêmes ainsi. Même si cette appellation définit le public ordinaire de ce type de recherches, à savoir une population essentiellement masculine, issue de l'immigration et de milieu ouvrier, avec peu de capitaux social et culturel, ce groupe se distingue d'abord par de l'interconnaissance rendue visible par l'appropriation de certains espaces de la cité, places et abords de commerces et d'entrées d'immeubles, datant de la première période de construction, au tout début des années soixante. Devenir "jeune de la cité" résulte d'un processus, commencé dès l'enfance, fondé sur les représentations des familles intégrant ou évitant la "culture de rue". À l'adolescence, c'est donc par l'exposition de leur vie collective que ce processus se poursuivra.

L'auteur note que l'inévitable "bande" des années soixante apparaît seulement à l'état de survivance tant les conditions d'identification à des modèles de jeunes adultes et à leurs pratiques voient leur

sens s'effriter. La fin de la bande c'est aussi la fin d'une certaine forme très ritualisée de transmission déviante entre les générations de jeunes. Au modèle visible mais replié sur lui-même et quasi-militarisé de la bande d'autrefois, succède un modèle de "fratrie élargie" qui repose, en partie, sur une prise en charge des générations plus jeunes. Cette relation est structurante même si elle peut apparaître lointaine voire absente pour l'observateur non averti : ainsi, les enfants "livrés à eux-mêmes" le soir dans la cité ne le sont qu'en apparence car la "fratrie élargie" veille. Cependant, s'occuper des plus jeunes ne garantit pas une transmission telle quelle des valeurs et conduites que ce soit dans le registre de la conformité ou dans celui de la déviance. Ainsi, l'attaque d'une boulangerie de la cité par des enfants de moins de douze ans a surpris leurs grands frères qui pensaient que ce lieu était "protégé" et n'auraient jamais risqué une telle attaque.

La "cité" dont il est question n'est pas une façon de désigner l'espace bâti avec ses caractéristiques typiques de l'urbanisme moderne, c'est plutôt une façon de qualifier un milieu de vie spécifique qui s'avère vécu comme une "base de repli" et un espace "défensif" par rapport au reste de la commune. Une observation attentive du territoire approprié par les jeunes montre la typologie très diversifiée des sites en fonction des modes de sociabilité et de visibilité : par exemple, certains lieux comme les porches ont une position stratégique qui permet de surveiller du regard les principales places de la cité ; d'autres espaces servent soit de lieu de distinction et de conflits comme la petite place, tandis que d'autres comme le parc, auraient plutôt une fonction de coexistence avec d'autres catégories d'habitants. La finesse de l'observation, armée par des grilles sociométriques, permet de repérer une grande diversité de rôles et d'actions loin des habituels clichés du désœuvrement.

Même si cette recherche a été élaborée, on l'a dit, à partir de la psychosociologie clinique, on voudrait proposer

quelques points de discussion, dans une perspective sociologique, sur la cité, la socialisation et la jeunesse.

Cet ouvrage s'intéresse à la place des jeunes dans la cité et l'on peut constater que le terme "espace public", employé à plusieurs reprises, correspond à une vision urbanistique essentiellement liée à l'espace bâti ou aux espaces de circulation. Il nous semble que l'auteur aurait pu intégrer, à partir de la problématique d'Habermas sur l'espace public (Habermas 1978), les questions relatives à la formation et à la circulation de l'opinion publique par les jeunes et à leur propos. Ainsi auraient pu être mis en scène des acteurs collectifs qui n'apparaissent pratiquement pas alors qu'ils concourent à la dynamique de cet espace public : on peut penser notamment aux élus municipaux et à l'organisme HLM, en gestion municipalisée.

Les propos des jeunes sur la cité ne semblent avoir trouvé d'écoute qu'auprès de l'auteur : a-t-il existé ou existe-t-il des lieux de dialogue entre la municipalité et les jeunes ? Qu'en est-il du caractère public des conflits entre les habitants et les jeunes ? À quels dispositifs de politique locale les jeunes sont-ils (ou non) conviés et selon les cas, comment se déroule (ou non) cette participation ? La place que certains finissent par trouver comme médiateurs avec les pouvoirs publics est évoquée allusivement mais il aurait été intéressant que l'hypothèse de la cité comme part de l'espace public local soit développée.

L'auteur décrit bien, à partir des propos des jeunes, ce que l'on pourrait appeler les affres de la reproduction. De nombreux adolescents n'ont qu'une envie, c'est de pouvoir vivre, une fois adultes, dans la cité comme leurs familles. Les trafics de toutes sortes sont moins des moyens de rompre avec leur monde familial que de trouver de quoi le stabiliser et pouvoir s'y inscrire un jour. La déviance juvénile a, paradoxalement, comme objectif l'intégration dans la cité. On peut se demander si le paradigme de la socialisation implicite utilisé par

l'auteur qui a contribué à éclairer certains aspects n'en n'a pas masqué d'autres. Autrement dit, cette reproduction, fondée sur le paradigme de la socialisation comme intériorisation de positions générationnelles existantes, ne se confronte-t-elle pas à des formes de rupture et d'invention dont aurait pu rendre compte le paradigme de la socialisation secondaire de Berger et Luckmann (Berger et Luckmann 1996)? En prolongation de la remarque précédente, il semble que cette approche aurait pu être un moyen d'interpréter en terme d'expérimentation, selon l'approche de Galland (Galland 1991), certains comportements de jeunes qui dans le cadre du premier paradigme ne peuvent apparaître que comme des "défauts de transmission". Ceci aurait d'autant plus été fondé que l'auteur insiste bien sur l'instabilité normative qui caractérise la vie juvénile dans la cité.

Ces remarques ne remettent pas en cause l'intérêt de la démarche dont il faut signaler également l'utilité dans le milieu professionnel de l'auteur, intervenante et formatrice dans les champs de l'éducation populaire, du travail social et du développement social urbain.

Alain VULBEAU
CREF, secteur "École, Crise,
Terrains Sensibles", Université Paris X

BIBLIOGRAPHIE

- BACHMANN C., LE GUENNEC N. 1997 *Autopsie d'une émeute: histoire exemplaire du soulèvement d'un quartier*, Paris, Albin Michel
- BERGER P., LUCKMANN T. 1996 *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin
- DURET P. 1996 *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, PUF
- GALLAND O. 1991, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin
- HABERMAS J. 1978 *L'espace public*, Paris, Payot
- LEPOUTRE D. 1997 *Coeur de banlieue: codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob
- ROULLEAU-BERGER L. 1991 *La ville interville: jeunes entre centre et banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck
- SELOSSE J. 1997 *Adolescence, violences et déviances: 1952-1995*, recueil de textes par PAIN J. et VILLERBU L-M., Vigneux, Matrice

JEAN-NOËL LUC, 1997

L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle,
Paris, Belin, 512 pages.

Issu d'une thèse de doctorat d'État soutenue en 1995, l'ouvrage de Jean-Noël Luc offre, à travers l'histoire institutionnelle des salles d'asile, une belle synthèse de la perception de la "seconde enfance" (entre deux et sept ans) par les hommes et les femmes du XIX^e siècle. S'appuyant sur des sources très variées (décrets, archives nationales et départementales ou privées, journaux intimes, correspondances, revues et journaux pédagogiques, publications médicales, littératures enfantines, etc.), l'auteur jette un éclairage nouveau sur des acteurs du passé relativement délaissés par l'histoire récente de l'enfance et des femmes: les enfants âgés de deux à sept ans et des femmes défenseurs de l'ordre social et de la place respective des sexes mais qui "ouvrent malgré tout une brèche dans le confinement des femmes dans le domaine privé" (p182).

Prenant pour modèle les *infant schools* anglaises, les salles d'asile françaises naissent en 1826 sous l'impulsion de dames patronnesses et de philanthropes parisiens qui se battent auprès des autorités compétentes pour obtenir des fonds et qui parviennent à être reconnus "d'utilité publique" en 1829. L'ordonnance royale du 27 décembre 1837 se présente comme une véritable charte des salles d'asile préconisant un partage de gestion de l'institution entre université, communes et dames bénévoles. Le texte reste en vigueur jusqu'au décret impérial du 21 mars 1855 qui renforce le pouvoir de l'État. En 1881-1882, au moment où se créent les écoles maternelles, 650 000 petits français fréquentent les salles d'asile dans près de 5 000 établissements, malgré la concurrence des garderies ou des initiatives privées qui offrent souvent aux parents des classes laborieuses une plus grande souplesse d'horaires et des

conditions d'admission moins contraignantes: le personnel des salles d'asile, en effet, n'accueille les enfants que de 9 h 50 à 16 heures et exige des parents un acte de naissance et un certificat de vaccination antivariolique.

Jean-Noël Luc, cartes et tableaux statistiques à l'appui (chapitre IX), montre l'inégale répartition des salles d'asile sur le territoire national. Ainsi le Nord-Est urbain, la région parisienne et les périphéries des grandes métropoles méridionales sont particulièrement avantagés au dépens de la France rurale du Sud et du Sud-Ouest. L'auteur procède également à une fine analyse des multiples raisons du succès de cette institution: laïcs chrétiens cherchant à manifester leur charité, engagement des philanthropes, appui de l'État et des communes dans le but de reconquérir l'éducation religieuse et privée, stratégie scolaire de l'Église par le biais des congrégations, reconnaissance par certains adultes des spécificités de la seconde enfance, ambition des femmes aristocrates d'exercer une fonction sociale ou encore volonté des industriels de disposer d'une main-d'œuvre féminine et d'éduquer les classes laborieuses.

L'auteur dresse également de très beaux portraits des principales actrices de l'histoire des salles d'asile: pionnières à l'origine de la création de l'institution (la fille du banquier Christophe Oberkampf, Emilie Mallet (1794-1856) pour laquelle l'auteur a pu utiliser un fond très riche d'archives privées) ou Marie-Pape Carpentier (1815-1878); responsables des salles d'asile choisies avec soin pour leur moralité et leur qualification, maîtresses laïques (en majorité des femmes seules, célibataires ou veuves) et "sœurs" des congrégations des Filles de la Charité

ou des Filles de la Sagesse. L'ensemble de ce personnel est de plus en plus compétent, pouvant suivre une "formation continue", actualiser ses connaissances grâce à une revue spécialisée, *L'Ami de l'Enfance* qui paraît de 1835 à 1896. Les salles d'asile offrent à la femme "après le métier de sage-femme, la seconde profession qui lui soit officiellement réservée au nom de sa spécificité" (p. 337). Avec le corps des inspectrices, les femmes accèdent à de hautes fonctions.

Mais, malgré ce vif succès, dans les dernières années du siècle, les salles d'asile déclinent très rapidement et sont supplantées par les écoles maternelles. Mutation qui s'explique en partie par l'apport de nouvelles pédagogies (jardins d'enfants de Froebel par exemple) mais surtout par la mise en place de l'école républicaine qui tente également de contrôler la pré-scolarisation. Après le 30 janvier 1879, date à laquelle les Républicains, dirigés par Jules Grévy, ont la totale mainmise sur l'État, la collaboration avec les dames patronnesses et les congrégations s'avère impossible. Il convient désormais que l'enseignement préscolaire des 2-6 ans soit étroitement lié à l'école de la République et confié à de véritables institutrices. On assiste alors à de virulentes dénonciations des salles d'asile. Ainsi, en 1889, Marie Matrat, inspectrice générale des écoles maternelles, dans son *Histoire de l'éducation enfantine publique*, se livre à un violent réquisitoire à l'encontre de ces "écoles de charité". Elle déplore que "la salle d'asile annihile l'individualité" et fasse de l'enfant "un être passif". Selon elle, l'éducation doit retourner à la famille: "La France (...), écrit-elle, doit, d'une manière générale, organiser l'éducation de l'enfant du peuple par la famille, et elle le peut. Elle le doit dans l'intérêt de l'État, de l'enfant et de la famille même". La circulaire du 25 janvier 1882 proclame que l'école maternelle "... ne ressemble plus à la salle d'asile d'autrefois" mais "est une véritable maison d'éducation".

Jean-Noël Luc remet en cause cette idée reçue issue des violents conflits

entre Républicains et Catholiques qui voudrait que l'école maternelle ait représenté une révolution en matière d'éducation au regard de salles d'asile conçues comme un instrument d'exploitation des classes laborieuses et dangereuses, un moyen de défense sociale mis en place par les classes dirigeantes. L'auteur démontre que la salle d'asile a été pendant plus d'un demi-siècle un lieu d'innovation pédagogique, la "première entreprise d'éducation collective des jeunes enfants": acquisition des "notions élémentaires", lecture, calcul, écriture, apprentissage des fables, poésies, "leçon de choses" mais aussi hygiène corporelle, exercices physiques, éducation morale et religieuse. Jean-Noël Luc pense même que la pédagogie développée dans les salles d'asile était parfois mieux adaptée que celle dispensée dans les écoles maternelles, revalorisée sur le modèle et en fonction de la grande école et donc souvent mal adaptée aux besoins de la seconde enfance. Sans nier que l'assistance ait été une priorité dans l'esprit des créateurs des salles d'asile et que l'enfant du peuple soit la cible privilégiée de l'institution, l'auteur souligne que celle-ci s'adresse également aux classes aisées, propose une solution digne aux mères mondaines défailtantes. Pour alimenter son argumentation, Jean-Noël Luc indique que le mouvement n'a pas seulement été défendu par l'Église, mais aussi par l'État et même par les milieux socialistes (bucheziens, fouriéristes...) approuvant un projet qui fait de l'enfant un être appartenant moins à sa famille qu'à la société. On regrettera cependant que l'auteur s'attarde si peu sur la raison dominante (certes la mieux connue à ce jour) qui préside à la naissance des salles d'asile: l'assistance. Rappelons, par exemple, que, sous la plume de Salvandy, trempée dans l'encre du catholicisme social, les salles d'asile sont perçues comme "l'œuvre de saint Vincent de Paul continuée jusqu'à l'époque de l'entrée aux écoles".

Comme le démontre bien Jean-Noël Luc, la grande nouveauté de la première

moitié du XIX^e siècle est la prise en charge par l'État d'un domaine (l'éducation des enfants âgés de deux à sept ans) laissé traditionnellement aux familles ou à l'Église, l'essor de l'idée que le jeune enfant est aussi un être scolarisable. Le XIX^e siècle aurait donc "découvert" la seconde enfance. À partir des années 1840, la périodisation de la petite enfance dans les publications médicales se dédouble en deux groupes d'âges nettement distincts: 0-2 et 2-7 ans. L'auteur a parfaitement raison de centrer son attention sur un groupe d'âges de l'enfance et non pas sur un concept vague d'enfance qui, aussi bien au XIX^e siècle que dans les époques antérieures, n'a pas une grande signification. Et, surtout, son étude permet de mieux se rendre compte à quel point la seconde enfance a été un âge mal connu et occulté pendant des siècles. Depuis l'Antiquité, on le sait, l'enfance se divise en deux groupes, de part et d'autre de l'âge de sept ans: l'*infantia* et la *pueritia*. La définition de l'*infantia* la plus courante, que l'on retrouve pendant toute l'époque médiévale et encore à l'époque moderne, est celle énoncée par Isidore de Séville (début du VI^e siècle): "On dit *infans* parce qu'il ne sait pas encore parler (*fari*), c'est-à-dire qu'il ne peut pas encore s'exprimer (*loqui*). En effet, n'ayant pas encore ses dents bien ordonnées, son langage est de moindre valeur". Pour l'étymologiste qu'est Isidore, l'*infantia* se définit donc par l'absence de parole expressive liée à une dentition incomplète. La définition isidorienne est porteuse d'une contradiction. L'*infantia* est la première période de la vie d'un individu, marquée par l'absence de parole (*qui fari non potest*), qui se termine à sept ans. Une partie d'enfance a donc, pendant très longtemps, échappé à la spéculation, celle qui se situe de deux à sept ans. L'enfant qui appartient à ce groupe d'âge-là, en effet, sur un plan normatif, relève de l'*infantia* bien qu'il puisse déjà "bien parler et former parfaitement ses paroles". Cet âge a peu intéressé les "spécialistes de l'en-

fance" avant le XIX^e siècle: les médecins ont toujours plus centré leur attention sur le corps du nourrisson et les pédagogues ont attendu que l'enfant atteigne "l'âge de raison" pour le considérer vraiment digne d'intérêt. Entre l'*infantia* au sens strict et la *pueritia*, il a longtemps existé une enfance occultée que le XIX^e siècle a effectivement "découverte". Mais (et nous nuancions ici le propos de Jean-Noël Luc, p54), ce n'est pas tant l'éducation de l'enfant entre deux et sept ans qui est un phénomène nouveau du XIX^e siècle (les hommes et les femmes du Moyen Age, par exemple, ont toujours été intimement persuadés des "prédispositions antérieures à l'âge de raison") mais la prise en charge de son instruction en dehors de sa famille.

C'est pourquoi, on peut se demander si, en "découvrant la seconde enfance", les hommes et les femmes du XIX^e siècle (avant les années 1880) n'auraient pas aussi inventé, sous l'impulsion du catholicisme social obsédé par la volonté d'assistance, l'idée d'une séparation nécessaire de l'enfant (du peuple surtout) d'avec sa famille, phénomène tout à fait nouveau et original si on l'inscrit dans la "longue durée" d'une histoire de l'enfance. Dans le cadre du capitalisme sauvage de la première moitié du XIX^e siècle, la "découverte de la seconde enfance" s'accompagne également d'une prise en compte de sa capacité de travail et des ses "qualités ouvrières" et donc d'une exploitation des petits enfants à l'échelle industrielle. Ainsi "l'invention du jeune enfant", si brillamment exposée par Jean Noël Luc, a également pour conséquence l'essor de l'enfant sans famille et de l'enfant exploité. Il faut attendre la fin du XIX^e siècle pour assister à un très fort recentrage sur la famille. Ainsi, l'*Ami de l'enfance* se dote en 1869 d'un nouveau sous-titre: *Journal d'éducation maternelle* et étend ses intérêts à l'éducation des jeunes enfants qui restent dans leur foyer avec leur mère et non plus seulement aux enfants en institution préscolaire.



Comptes rendus

L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle

À l'heure où tous les enfants français vont à la maternelle, où l'on débat pour savoir si l'enfant doit y entrer à deux ou à trois ans, à l'heure où l'histoire de l'enfance et de l'éducation connaît un véritable essor pour des périodes très diverses, cette très belle étude permet de porter un regard nouveau à la fois sur

une institution éducative jusqu'ici bien mal connue et sur la perception d'un groupe d'âge de l'enfance trop souvent occulté.

Didier LETT
Université de Versailles
Saint-Quentin-en-Yvelines

POLYMNIA ZAGEFKA (dir.), 1997

Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945,
Fontenay Saint-Cloud, ENS Éditions, 202 pages.

La sociologie de l'éducation pouvant exciper, en France, d'une séculaire tradition remontant au père fondateur de la discipline sociologique académique, Durkheim lui-même, ainsi que de débats théoriques ayant produit quelques ouvrages au retentissement international au cours des années soixante et soixante-dix, les sociologues œuvrant dans ce domaine ont pu suivre leur inclination à ressasser leurs disputes sans trop s'enquérir de ce qui se tramait chez leurs voisins immédiats. Il aura fallu ce qui apparut comme une crise de la discipline durant les années quatre-vingt pour que les sociologues de l'éducation se tournent vers le monde anglo-saxon et acclimatent des modèles théoriques plus interactionnistes, inspirés de la lecture de Mead, Berger et Luckmann, entre autres, et se laissent tenter par des méthodes d'approche de type ethnométhodologique. La sociologie britannique du curriculum a aussi suscité de la curiosité de la part des sociologues en mal d'un nouveau paradigme. Ce moment de crise épistémologique aura finalement été mis à profit, dans les années quatre-vingt-dix, pour, d'une part, réinvestir la dimension historique de la question scolaire et, d'autre part, développer des études comparatives des politiques éducatives -la sociologie et l'économie se trouvant un intérêt commun pour la question de ce que les premiers appellent l'égalité des chances et les seconds, l'équité.

L'une des raisons invoquées pour justifier le manque de curiosité des sociologues français de l'éducation envers le travail de leurs confrères européens était la singularité du système éducatif propre à chaque pays, tant il est vrai, comme le démontre le recueil de contributions réunies par Polymnia Zagefka, que le déve-

loppement de la discipline est intimement lié aux contextes socio-politiques nationaux. Il est donc heureux que voit le jour ce tour d'horizon européen de la sociologie de l'éducation de cette seconde moitié de siècle, qui ne sacrifie ni l'histoire des institutions éducatives nationales ni les conflits de valeurs qui dessinent le paysage idéologique sous-jacent aux divers développements théoriques. L'évolution de la discipline est ainsi évoquée pour six pays (Grande-Bretagne, Allemagne, Pays-Bas, Espagne, Grèce et Italie) de manière plutôt systématique et fort instructive — sans que l'on sache pour autant ce qui a présidé au choix de ces pays ni davantage qui sont les auteurs sollicités, dont on ne contestera au demeurant pas la bonne foi. Cette petite lacune, jointe à une traduction trop littérale et parfois abusive, s'agissant notamment d'appellations et de concepts déjà connus par le lecteur francophone dans leur langue d'origine, assurée pour l'ensemble des textes par la seule Polymnia Zagefka dans des conditions éditoriales qu'on imagine éprouvantes, closent le chapitre des griefs à l'encontre de l'ouvrage. Polymnia Zagefka s'efforce de broser, dans son texte introductif, une sorte de portrait en creux de la sociologie de l'éducation française tout en plaidant pour une mise en perspective historique et comparative des contextes institutionnels et politiques qui informent les programmes de recherche des sociologues de l'éducation. Ce faisant, elle invite à une utile sociologie de la sociologie de l'éducation.

L'ouvrage révèle, en dépit des idiosyncrasies nationales en matière de systèmes éducatifs, la récurrence des problématiques traitées par les sociologues de l'éducation dans leurs pays respectifs. Parfois issues, il est vrai, de théories élaborées

ailleurs et dont l'importation ne va pas sans un travail de confrontation avec des réalités empiriques différentes, ces problématiques n'en renvoient pas moins à des clivages politiques et à des tensions institutionnelles voire corporatistes partagées par l'ensemble des pays concernés. On songe ici aux conflits de compétences et de définitions qui opposent de manière endémique dans l'ensemble des pays (et singulièrement en Allemagne) les tenants d'une pédagogie normative et pratique aux sociologues plus relativistes et critiques de l'institution scolaire, et, plus généralement, la résistance des instances gouvernementales ancrées à droite (et même à l'extrême droite en Grèce et en Espagne dans les années soixante-dix) envers l'émergence d'un discours sociologique enclin à réformer le système éducatif, assimilé non sans raisons à une critique politique et sociale plus globale de la société. Les analyses de la pensée critique française (Bourdieu et Passeron, Baudelot et Estabiet, Althusser et Foucault), largement exportées et mêlées ici et là aux théories de Bernstein, Habermas, Gramsci..., radicalisant des préoccupations déjà européennes à propos de l'inégalité sociale et sexuelle d'accès à l'éducation et de la nécessité des investissements éducatifs (rapports de l'OCDE dès le tout début des années soixante), ne sont pas étrangères aux crispations qui ont accompagné la création de départements de sociologie de l'éducation dans différents pays européens dans les années soixante-dix et quatre-vingt. Il n'en reste pas moins que cette tendance lourde de la sociologie de l'éducation a constitué le noyau dur de la discipline dans ses rapports aux autres sciences de l'éducation, et lui a fourni une identité forte et des modèles analytiques durables dans l'ensemble des pays européens. Même si ces théories "dures" — dont d'aucuns dénoncent l'aspect scientifique — ont été revues à la baisse consécutivement aux débats sur les thèmes de la centralité ou de la marginalité de l'école en Italie, du local versus global, ainsi qu'aux controverses liées au

National Curriculum ou au collège unique en Grande-Bretagne et en France, elles continuent à fournir l'armature de théories plus souples comme la "théorie de la structuration".

Chacun fera son miel de cette lecture qui aiguillonne la curiosité et livre d'utiles sources de références. Le lecteur pourra y mesurer l'influence de la Fabian Society (société savante socialiste et réformatrice anti-marxiste inspiratrice du Labour Party) sur les recherches socio-démographiques menées à la London School of Economics, puis sur l'acclimatation plus structuraliste qu'individualiste du courant constructiviste importé des États-Unis. Il suivra l'inflexion critique de la sociologie de l'éducation britannique avec la constitution d'une "théorie de la résistance" par Willis, les tentatives de Young pour concilier marxisme et phénoménologie ou la "théorie des codes" très bourdieusienne (si l'on nous passe cet accès franco-centriste, justifié en l'occurrence) de Bernstein.

Il découvrira les difficultés rencontrées par la sociologie de l'éducation allemande à se dégager de la Pädagogische Soziologie humaniste et individualiste, focalisée sur le concept de Bildung, et anti-durkheimienne, revendiquant une autonomie, illusoire aux yeux des sociologues, pour l'institution scolaire. L'expérience national-socialiste a du reste renforcé ce fossé en ce sens que les pédagogues y ont lu une confirmation de leur souci de non ingérence sociale et politique dans l'enceinte scolaire tandis que les sociologues y ont vu la conséquence d'un aveuglement idéologique. Aujourd'hui encore, la sociologie de l'éducation allemande semble se caractériser, en regard de ce qui se passe en France ou en Grande-Bretagne, par l'absence d'une sociologie substantielle de l'école et des processus éducatifs au profit du non-scolaire.

En Espagne aussi, l'essor de la sociologie de l'éducation fut longtemps contre-carrée par le corporatisme et la réaction, appelant à la rescousse idéologique et stratégique la "pédagogie sociale". La sociologie espagnole de l'éducation paraît

souffrir aujourd'hui de l'absence de tradition sociologique et conséquemment de la carence de théorisation élaborée à partir de problématiques locales. Le même scénario vaut pour la Grèce, où la discipline est jeune et importée, essentiellement de France. La situation italienne offre un saisissant contraste tant par l'abondance de travaux empiriques cités et commentés que par l'intégration rapide de thématiques de recherche internationales. L'auteur déplore toutefois le fait que la sociologie italienne de l'éducation délaisserait le courant interactionniste, mais le caractère programmatique et partisan de son article, qui tranche avec le ton des autres contributions plus tempérées, ne permet pas de savoir s'il s'agit d'un état de fait ou d'un plaidoyer pro domo.

Le lecteur apprendra encore qu'aux Pays-Bas, les sociologues de l'éducation,

d'obédience pragmatiste et individualiste, se définissent volontiers comme des "ingénieurs sociaux" et privilégient les enquêtes quantitatives et comparatistes au détriment de théorisations souvent importées et d'une conceptualisation faible. Cette caractéristique leur a par ailleurs permis d'occuper des fonctions-clés dans l'administration de l'État, d'être partie prenante dans les orientations de la politique éducative, et de préserver une forme de cohésion consensuelle au sein de la discipline. Cet état se paie néanmoins d'une faible visibilité internationale et d'un crédit hypothéqué auprès des autres sociologues.

Daniel VANDER GUCHT,
Institut de sociologie
Université Libre de Bruxelles

BERNARD CHARLOT, DOMINIQUE GLASSMAN (éds.), 1998

Les jeunes, l'insertion et l'emploi,

Éducation et Formation, biennales de l'éducation, Paris, PUF,
collection Pédagogie aujourd'hui, 341 pages.

Ce livre est issu de travaux présentés à la troisième biennale de l'éducation et de la formation, qui s'est tenue à la Sorbonne et au Conservatoire des Arts et Métiers en avril 1996. Il propose différentes approches et réflexions centrées sur l'un des thèmes de ces journées : les jeunes, l'insertion et l'emploi.

Les contributions, différentes par les champs disciplinaires qu'elles mobilisent et par les points de vue selon lesquels elles étudient cette question, sont regroupées autour de cinq thèmes. L'insertion est tout d'abord interrogée comme notion dont le contenu a évolué dans l'histoire. Elle est ensuite abordée du point de vue des entreprises, des jeunes et des organismes d'insertion. Enfin, les deux dernières parties rassemblent des travaux qui portent sur les parcours d'insertion et sur les rapports entre l'insertion et la construction de soi.

En introduction, pour cadrer la réflexion proposée, les conditions d'émergence de la notion d'insertion et de l'évolution de l'acception qui lui est donnée sont rappelées. La notion d'abord comprise comme un moment dans la vie d'un individu, est progressivement devenue un processus qui tend à s'allonger et dont l'issue est incertaine.

Au cours de l'histoire, on peut distinguer différentes phases. Quand l'enfant participe à l'activité exercée dans sa famille, l'idée même d'insertion n'a pas de sens : vie et travail sont étroitement imbriqués, ainsi que les apprentissages de l'une et de l'autre. Quand l'activité productive évolue, sa maîtrise implique des savoirs qui n'ont pas cours dans la vie quotidienne, la formation est séparée du travail, impliquant un moment où se fait le passage entre l'un et l'autre. À partir du

début des années soixante, se construit un univers de l'école et de la jeunesse, différent du monde du travail. On ne passe plus de l'espace familial au monde du travail mais du système scolaire au marché du travail. L'insertion apparaît comme le moment où se réalise l'articulation entre les savoirs et les aptitudes et les besoins de l'économie, entre formation initiale et emploi. Mais à la fin des années quatre-vingt, l'enjeu de l'insertion n'est plus de trouver la meilleure place possible sur le marché du travail mais d'en trouver une, quelle qu'elle soit. L'insertion ne relève plus d'une logique d'articulation des espaces, mais d'une logique de parcours. Les diplômés n'ouvrent plus de droit à un emploi mais constituent plutôt une ressource que le jeune doit mobiliser dans un parcours dans lequel il doit se construire comme sujet au travail.

Ces évolutions obligent aujourd'hui à renouveler le regard que l'on peut porter sur l'insertion.

Le flou actuel qui entoure cet objet sociologique est dû à la dualité des acceptions qui le sous-tendent. L'insertion est inscrite dans de nombreuses politiques de l'emploi. À ce titre, elle implique des constructions institutionnelles et des procédures. Mais l'insertion est aussi une phase de la biographie des individus importante dans la construction des identités. Du coup, la reconnaissance de cette dualité suggère, au-delà des nombreuses recherches de nature empirique existantes, l'exploration de nouvelles pistes, articulant les théories de la structuration du marché du travail et les théories de la transformation des cycles de vie et de gestion des âges.

Mais dans la réflexion on ne peut dissocier insertion et exclusion. L'insertion

ne concerne pas que des jeunes sortant de formation initiale. Elle s'adresse aussi à des adultes ayant perdu leur emploi, ou dont l'emploi est menacé. Dans ce contexte, la réduction de l'exclusion des salariés de bas niveau nécessite une action qui associe une organisation du travail qualifiante et des formations qui aident chacun à changer son mode de "faire". Ce point de vue implique de construire, dans chaque cas de figure, des formations qui accompagnent la démarche.

Le renouvellement de l'interrogation sur l'insertion passe aussi par une autre définition de la jeunesse. C'est l'âge de l'indétermination entre une position sociale définie par la famille d'origine, le capital scolaire accumulé et une position future, encore inconnue. L'insertion est alors un double processus d'insertion sur le marché matrimonial et sur le marché du travail. C'est la phase au cours de laquelle les divers classements professionnels et matrimoniaux vont assigner une identité sociale.

La deuxième partie de l'ouvrage regroupe des interventions centrées sur le rôle des entreprises et plus largement des politiques publiques vis-à-vis de l'insertion.

Les points de vue défendus, au regard des difficultés que rencontrent les jeunes à leur entrée dans le monde du travail, peuvent être très différents. Pour les uns, les problèmes d'insertion tiennent en partie au lien, jugé trop étroit dans notre société, entre diplôme et niveau d'emploi. D'autres, à l'inverse, pointent l'ambiguïté des politiques d'emploi vise à améliorer l'insertion des jeunes. Ces politiques conduisent à réduire le coût de la main-d'œuvre juvénile pour les entreprises. Elles ne créent pas d'emploi et donc, à long terme, ne s'opposent pas aux effets destructeurs du marché. Dans ce contexte, les dispositifs d'insertion constituent un vaste système de tri qui risque d'amplifier les signaux sociaux et scolaires aux jeunes. On peut alors s'interroger sur la pertinence de politiques qui, ayant pour objet la réduction des inégalités, semblent

au contraire les renforcer. Malgré leurs ambitions contraires, ces politiques ne tendent-elles pas à rendre acceptable la sélectivité du marché du travail ?

D'autres travaux proposent des explorations de ce processus de l'insertion vu comme un passage entre la formation initiale et l'emploi. Ce passage peut être utilisé par les entreprises qui mettent en œuvre de nouvelles modalités de formation pour assurer les transformations des modes d'organisation du travail. Elles peuvent s'appuyer sur des jeunes en formation en alternance pour accompagner ces mutations. Partie d'un autre point d'entrée, l'analyse des résultats d'enquêtes de suivi de jeunes sortants sur six ans permet d'avancer un certain nombre de résultats et de propositions de pistes de recherche ultérieures. Ces analyses montrent que, si l'on est passé d'une vision conjoncturelle à une vision plus structurelle des transformations de l'insertion, la catégorie insertion devient elle-même plus floue. Pour donner une explication cohérente de la crise de l'emploi, il devient nécessaire de déterminer les fondements de ces statuts hybrides par rapport à la norme d'emploi, statuts qui caractérisent aujourd'hui l'insertion.

Les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) ont pour objectif de fournir une formation qui permette de répondre aux difficultés d'insertion des jeunes. Ces initiatives sont fondées sur l'hypothèse d'une incapacité des formations existantes à répondre aux attentes spécifiques des entreprises. Celles-ci, confrontées à ces incertitudes de recrutement, sont conviées, par ce dispositif, à intervenir dans la constitution des compétences pour les ajuster à leurs besoins. On peut ainsi considérer ces formations, qui relèvent de constructions locales entre entreprises et organismes de formation, comme une coordination non marchande qui permet la mise en forme des qualités de la main d'œuvre, avant son intégration dans l'entreprise.

La façon dont tuteurs et stagiaires vivent leurs relations en entreprise a

également été explorée. Cette approche permet de proposer quelques points clefs à prendre en compte lors de la prise en charge d'un stagiaire ou d'un apprenti. Il importe surtout de clarifier les intentions de l'entreprise et du tuteur en intégrant un stagiaire ou un apprenti et de communiquer avec lui et avec le centre de formation sur les différents aspects de sa prise en charge et sur son évolution au cours de la formation.

Un ensemble d'interventions porte sur les parcours d'insertion, ce qu'ils ont en commun, ce qui les différencie. Partant d'analyses de parcours d'individus, ils permettent d'enrichir la connaissance des "constituants" de l'insertion. Pour les "héritiers", l'insertion réussie résulte d'une accumulation de capital scolaire et social, fondée sur une articulation forte entre les différents lieux de socialisation que constituent la famille, les écoles spécifiques, les rallyes. Le parcours des jeunes diplômés issus de l'immigration souligne des aspects peut-être inattendus de l'insertion. La diversité de la trajectoire des jeunes montre que l'appréciation de la réussite de la trajectoire d'insertion varie selon la durée de l'observation. L'insertion réussie à cinq ans peut être un échec à dix ou inversement. Si les insertions réussies de jeunes issus de l'immigration restent le lot d'une minorité, elles permettent à ces jeunes de s'éloigner de la condition sociale et économique de leurs parents. Mais le poids du déterminisme social se manifeste à travers les secteurs dans lesquels ils s'insèrent. Ce sont des secteurs en voie de dévalorisation. Le secteur privé leur reste fermé, même quand ils sont diplômés. Les différents intervenants du débat sur l'éventuelle spécificité du secteur rural mettent en garde contre une vision passiviste du milieu rural. En fait, le rural et l'urbain se mêlent. Les populations rejetées de la ville viennent vivre à la campagne sans être pour autant composées d'agriculteurs. Les modes de vie sont identiques. Par contre, la faible densité, la transparence de la vie locale obligent à poser immédiatement les problèmes d'in-

sertion en termes de développement local. On ne peut poser les problèmes par référence à des publics cibles.

Une dernière partie interroge l'insertion comme phase de construction de soi pour les sujets.

Cette phase d'insertion peut être vécue de façon différente par les jeunes, en fonction de sa durée, mais aussi du capital scolaire et social initial. Vécue au départ comme une opportunité de reculer le moment des choix, les engagements, la peur de s'insérer devient au fil du temps une peur de ne pas s'insérer. Cette peur de ne pas s'insérer frappe très directement les porteurs de titres scolaires dévalués. De temps d'attente utilisé pour préparer activement l'entrée dans l'emploi, l'insertion devient un temps "labyrinthique" qui ne mène nulle part.

D'un autre point de vue, la démarche du formateur prend souvent comme origine la recherche d'un "manque à combler" chez le jeune, et ne se fonde pas sur le "potentiel à faire émerger". Dans les programmes de formation, enseignants et jeunes mettent souvent en œuvre des mécanismes relevant de la relation dominant-dominé. Ce dernier croit que les seules bonnes valeurs sont celles du dominant... et que c'est également lui le seul possesseur des clés nécessaires pour les acquérir. Pour rompre ce cercle vicieux dans lequel le dominé se sent de plus en plus incapable d'accéder aux normes, il est nécessaire de mettre en place une autre façon de regarder, de former et d'évaluer.

Mais le soutien apporté par le formateur au jeune, qu'il soit émotionnel ou cognitif, n'a d'effet qu'en articulation avec les stratégies développées par les uns et par les autres dans leur engagement dans la formation.

Une recherche conduite sur le public de six Ateliers de formation personnalisés repère les dynamiques identitaires qui favorisent l'engagement dans la formation et les processus d'évolution personnelle qu'elle entraîne. La formation conduit à faire émerger chez les participants une

autre représentation de soi, mais aussi une autre représentation de la place que l'on souhaite occuper dans la société. Dans ce contexte, la demande de certification vise à faire reconnaître des savoirs acquis, mais elle correspond aussi à un besoin de réparation pour tenter de dépasser la dévalorisation personnelle attachée à l'expérience négative de la sortie du système scolaire, sans diplôme et sans qualification.

Il est intéressant de constater que, à l'occasion d'aide à l'insertion des jeunes diplômés, les mêmes mécanismes sont à l'œuvre. Dans cette aide au passage du monde des études au monde du travail, ce qui est en cause, pour les jeunes, c'est la question de l'identité. Le levier le plus important de sa construction est la reconnaissance.

Souvent, la définition de l'insertion adoptée met l'accent sur la stabilisation sur le marché du travail, permettant de définir un début et une fin du processus. La prise en compte de la socialisation professionnelle et la construction de l'identité

sur une période un peu longue conduisent à remettre en cause cette définition. Des individus peuvent se considérer comme insérés sur le marché du travail, alors qu'ils changent fréquemment d'emploi, si ces emplois correspondent à leur formation et leur permettent de se sentir reconnus dans un statut. On est alors amené à considérer l'insertion comme un processus ouvert dont les frontières sont à géométrie variable.

La richesse et la variété des approches rassemblées dans l'ouvrage témoignent de la complexité de ce processus d'insertion. Elles permettent aussi de rendre sensible le chemin parcouru par rapport aux approches de la relation entre l'emploi et la formation conduites en se fondant sur des hypothèses adéquationnistes. Mais en même temps, ce foisonnement invite à prolonger la réflexion afin d'en asseoir de façon plus ferme les fondements.

Mäiten BEL
CNRS-CEREQ



FRANÇOISE IMBERT, MICHÈLE FERRAND, CATHERINE MARRY, 1997

L'excellence scolaire: une affaire de famille?

Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques,

Paris, CSU-LASMAS, IRESCO/CNRS, DEP, Convention 93-230, 222 pages.

Ce rapport d'enquête propose une analyse de la réussite scolaire en termes de stratégies familiales éducatives. Françoise Imbert, Michèle Ferrand et Catherine Marry s'attachent à l'étude des histoires scolaires et familiales des jeunes filles admises au concours d'entrée des filières scientifiques (mathématique, physique, chimie et biologie) de l'École Normale Supérieure entre 1985 et 1990. À partir d'une enquête statistique, elles mettent en évidence les parcours d'excellence scolaire qui mènent à ces formations très prestigieuses. L'exploitation d'entretiens biographiques menés auprès des normaliennes scientifiques et de leur famille montre également que les stratégies éducatives et les modèles familiaux de réussite, notamment en fonction du sexe, jouent un rôle déterminant dans les processus de "fabrication sociale" de ces étudiantes d'exception.

Parmi le foisonnement des livres publiés à l'occasion du centenaire de l'École Normale Supérieure ce rapport adopte une démarche sociologique alors que d'autres sont davantage des reconstitutions mythiques, des souvenirs anecdotiques ou des monographies historiques. Les auteurs ne sont pas des ex-normaliennes et traitent de l'excellence scolaire d'un point de vue original. En sociologie de l'éducation, le plus souvent ce sont les handicaps (sociaux, culturels, sexuels, etc.) qui sont mis en évidence. Ici, la démarche est inverse, les auteurs s'intéressent à des exceptions statistiques, les filles dans les filières scientifiques de l'ENS, pour comprendre les processus de production scolaire et familiale de l'excellence scolaire.

L'enquête répond à un appel d'offre intitulé "L'éducation des enfants et des adolescents, un enjeu pour la famille", financé par la MIRE et la DEP. Sa spécificité réside dans le choix des filières étudiées.

Les chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation ont tendance, sans doute plus par méconnaissance que par mépris, à écarter les formations scientifiques. Françoise Imbert, Michèle Ferrand et Catherine Marry s'attachent donc à un objet d'étude relativement marginal. Leur point de départ est le constat de la très faible présence des filles parmi les lauréats aux concours scientifiques de l'ENS, voire d'une quasi-disparition depuis 1986, date de la fusion des écoles des filles et des garçons. Quelles sont donc les caractéristiques de ces jeunes femmes? Ont-elles bénéficié de pratiques familiales spécifiques? Les auteurs se proposent de répondre grâce à leur enquête par questionnaire qui, malgré quelques distorsions d'échantillonnage, permet de dresser un tableau des principales caractéristiques sociales et scolaires des normaliens et normaliennes. Ces informations sont complétées par des entretiens biographiques des lauréates (et de quelques lauréats témoins) des promotions de 1985 à 1990 et de leurs parents, menés de 1992 à 1995. Les informations recueillies permettent de retracer les itinéraires familiaux et scolaires et de mettre en évidence des pratiques éducatives.

Devenir normalien ou normalienne scientifique n'est jamais un parcours commun. Nous apprenons, sans surprise, que ces brillants élèves sont très largement issus des catégories sociales les plus favorisées. Ces jeunes ont toujours répondu de façon exceptionnelle aux critères d'excellence scolaire: en avance, mention au bac, précocité de l'inscription au concours, etc. Ces caractéristiques sont peu dépendantes des origines sociales (élevées pour tous); les diplômes des parents jouent un rôle plus net que

l'appartenance sociale. Derrière ces carrières scolaires d'exception, on trouve toujours une forte mobilisation familiale en faveur de l'école. Les entretiens soulignent, par exemple, les stratégies des familles pour sauter une classe, leur bonne connaissance du système, surtout lorsque leurs parents sont enseignants, choix du "bon" lycée ou présentation au concours général.

La mise en œuvre des hypothèses adoptées dans ce travail influence les réponses. En premier lieu, le choix de l'échantillon n'est pas sans incidence. La comparaison des garçons et des filles se fait parmi les lauréats. Nous n'avons affaire qu'aux meilleur(e)s, ceux et celles pour qui le chemin a été le plus "facile". Excellents élèves, ils ont rencontré peu d'échecs. C'est pourquoi les histoires scolaires et familiales semblent si paisibles et linéaires. Pour interpréter les informations recueillies lors des entretiens, les auteurs s'inscrivent dans la lignée des travaux de Bourdieu. Mais, et c'est un autre intérêt, elles introduisent un regard diachronique sur la genèse de l'excellence scolaire et induisent la possibilité de dynamisme dans le processus de reproduction. L'exploitation des données qualitatives se fonde sur une typologie des familles selon le volume, la structure et l'ancienneté de leurs capitaux. Les auteurs en distinguent trois:

- les familles à héritage dans lesquelles les deux générations antérieures appartiennent aux catégories supérieures. Elles adoptent des stratégies souterraines, peu visibles, construites sur la confiance dans l'imprégnation environnante et dans l'inculcation sans souffrance du modèle de réussite scolaire et sociale. Le cursus d'excellence va de soi. La pression à la réussite, soutenue lorsque l'enfant est moins brillant, s'effectue toujours en douceur. La trajectoire scolaire représente la simple confirmation du statut de l'environnement familial;
- les familles peu dotées, où l'élève n'a aucun ascendant appartenant aux catégories supérieures. Ce sont celles dans

lesquelles les parents sont les moins diplômés. Néanmoins les pratiques éducatives favorisent le goût de l'apprentissage et vont dans le sens des normes scolaires. Les parents ne connaissent pas le système et s'en remettent aux enseignants. La famille épaulé l'enfant à d'autres niveaux: psychologique, affectif, financier. S'il n'y a pas de stratégie scolaire, la pression de l'ascension sociale est forte: il faut faire mieux que nous (parents) qui avons été empêchés d'école. Enfin l'implication personnelle de l'enfant, qui se construit avec les succès et à partir d'un goût particulier pour la discipline, est déterminante;

- les familles en ascension, où le père est en mobilité par rapport à ses ascendants, développent des pratiques éducatives qui s'inscrivent dans la poursuite du mouvement de mobilité parental. La réussite scolaire est synonyme de réussite sociale. Les parents encouragent l'enfant à maîtriser le métier d'élève: stimuler son goût d'apprendre, sa curiosité; lui donner de bonnes habitudes de travail; valoriser sa réussite; suivre son travail et ses résultats. Ils soulignent aussi le nécessaire bon développement de l'enfant hors de l'école. Pour les parents dont la réussite n'est pas passée par l'école, la scolarité est davantage encore un outil d'épanouissement personnel qui permet de trouver une activité professionnelle qui plaît.

Les catégories de familles éclairent l'analyse diachronique des histoires scolaires et familiales de ces jeunes filles. L'histoire sociale familiale est réintroduite dans l'analyse centrée sur la reproduction. Les auteurs constatent une relative similitude des pratiques, pédagogie douce, attitude positive face à l'école, qualité de l'environnement de travail, etc. Néanmoins, elles affirment que les pratiques de classes restent distinctives. Elles n'ont pas le même sens, l'objet de la transmission est différent. Les familles les moins dotées n'ont pas de stratégie scolaire à long terme.



Dans les familles d'héritiers, l'entrée à l'ENS est une possibilité dès la maternelle. De même, la place dans la fratrie, couplée à l'effet de sexe, influence la réussite scolaire. Or, les familles d'héritiers ont davantage d'enfants que les autres.

L'interrogation principale est de savoir si les jeunes lauréates ont bénéficié de pratiques familiales spécifiques. La sursélection scolaire des filles joue-t-elle un rôle à ce niveau d'excellence? La généralisation de la préoccupation scolaire des familles et la plus grande indifférenciation des pratiques éducatives selon le sexe se remarquent-elles ici? Les héritages scientifiques, notamment maternels, affaiblissent-ils l'antagonisme entre féminité et exercice des sciences dures? Les données montrent peu de différences entre les normaliens et les normaliennes. L'hypothèse de la sursélection féminine n'est ici ni confirmée, ni infirmée. Les données recueillies montrent une *égalité des investissements parentaux sur la réussite scolaire des filles et des garçons*.

De nombreuses études ont montré l'importance du diplôme de la mère dans la mobilité sociale des enfants. Cette enquête met en évidence, en outre, que la mère valorise, plus ou moins, l'activité professionnelle, le métier d'enseignante ou encore des disciplines, notamment scientifiques. La transmission mère/fille est particulièrement mise en valeur, surtout dans sa dimension subjective même si les auteurs remarquent qu'il n'y a jamais de reproduction à l'identique.

En ce qui concerne la distinction de sexe dans l'orientation, elle n'apparaît qu'au moment du choix de la spécialité:

les filles se dirigent davantage, à niveau équivalent, vers la biologie et les garçons vers les mathématiques. Le choix des filles pour la biologie est plus positif que celui des garçons qui l'adoptent le plus souvent par défaut. Ces derniers suivent la logique de l'excellence reconnue, au contraire des filles pour qui, à niveau d'excellence égal, l'intérêt a un impact plus fort. Pour les auteurs, les choix réalisés par les filles s'expliquent également par un rapport plus distancié au système de valeur dominant (masculin), "impliquant la prise en considération de facteurs parfois antinomiques à ce système, tel le plaisir".

L'intérêt principal de cette enquête est de mettre à jour un double processus qui contrebalance la reproduction simple de l'habitus de sexe. D'une part, la reconnaissance d'un principe de traitement égalitaire quel que soit le rang dans la fratrie ou le sexe de la progéniture est à l'origine de pratiques éducatives similaires. D'autre part, la généralisation de la scolarisation des filles dans des disciplines proches des sciences banalise sexuellement leur apprentissage. Cet habitus est différencié en fonction des classes.

Ce rapport remet en cause l'idée reçue de la passivité et de la soumission des filles aux modèles masculins. La vision que ces normaliennes proposent de la réussite, de leur liberté, peut aussi se lire comme une manifestation positive de la féminité dans un univers d'hommes et non pas simplement comme la soumission à la domination masculine.

Florence LEGENDRE
Université Paris VIII

JACQUES GUILLOU, 1998

Les jeunes et la rue ou "au bout d'être énérvé",
L'Harmattan, 132 pages.

Cet ouvrage privilégie une approche de l'errance des jeunes comme construction sociale au sens, selon l'auteur, d'une participation active de ces jeunes au système de choix, même limités, qui leur sont offerts. "Le jeune SDF, "innocent de son destin", est un fantasme social qui ne résiste pas à l'analyse. Il coopère à la construction de sa situation de sans domicile, comme acteur et sujet de son histoire" (p34). Pour Jacques Guillou, ce rôle actif repose notamment sur la présence d'un roman familial, fonctionnant comme dispositif d'interprétation du réel, leur permettant de s'attribuer une identité sociale négociable, de donner sens à leur errance par la démonstration d'une capacité à agir en sujet autonome.

L'errance des jeunes est un phénomène social qui semble s'être développé ces dernières années, du moins peut-on le constater dans notre pratique de l'espace urbain. En même temps, peu de recherches en sciences sociales ont étudié ce phénomène, sans doute difficile à appréhender. Toute enquête auprès de SDF pose d'emblée la question de ses modalités de réalisation. Le livre de Jacques Guillou donne peu d'informations sur la méthodologie adoptée et sur les éventuelles difficultés rencontrées. Alors que l'auteur a travaillé pendant seize ans auprès de jeunes de la rue et qu'il a mené pour cette publication une "longue enquête", il aurait été intéressant de mettre en relation les apports spécifiques de chacune de ces activités dans sa connaissance de cette population. Nous aimerions aussi savoir dans quelles conditions se sont réalisées les "observations de jeunes SDF dans l'espace public, menées auprès d'individus isolés ou de groupes" (p26)? Pourquoi les entretiens ont-ils été conduits uniquement auprès de

"jeunes sans domicile momentanément hébergés en institution" (p26)? Quelles ont été leurs conditions de passation? Et l'auteur ne donne qu'implicitement les raisons pour lesquelles "l'interview a été la méthode la plus féconde pour cette enquête" et "a contribué à mettre en valeur un vécu individualiste des parcours" (p27).

Une telle discrétion sur la méthodologie n'est pas propre à cet ouvrage. Elle est cependant toujours dommageable car elle empêche de saisir des effets induits sur la connaissance d'une population, ce qui est encore plus gênant lorsqu'il s'agit de groupes sociaux ayant donné lieu à peu d'enquêtes. Ainsi peut-on constater que Chobeaux dans *Les nomades du vide: des jeunes en errance, de squats en festivals, de gares en lieux d'accueil* (Actes Sud 1996) — ouvrage qui rend compte d'une enquête conduite par les CEMEA auprès de jeunes errants accueillis dans des hébergements festivaux — nous présente une image sensiblement différente de ces jeunes: population essentiellement masculine, errance non permanente, sociabilité de groupe plus importante, différents niveaux d'activités rémunératrices témoignant d'une insertion sociale par une socialisation marginale... On peut dès lors penser que les jeunes SDF qu'a écoutés Jacques Guillou dans des centres d'hébergement, davantage sédentarisés dans les grandes villes, seraient plus désocialisés et "individualistes" que ceux rencontrés par Chobeaux dans des lieux de festivals. Il existerait donc différents "profils" de jeunes SDF dont il serait intéressant de préciser les caractéristiques.

Bien qu'il ne conteste pas l'intérêt d'une démarche privilégiant la "production sociale" de l'errance des jeunes, Jacques Guillou ne s'arrête guère sur le rôle de

certaines caractéristiques sociales dans la constiction de ce phénomène. Il souligne que "l'homogénéité du groupe renvoie à certains traits généraux tels que la mise à distance par les parents, la difficulté de stabiliser une vie affective, le rejet de l'institution, une scolarité très vite interrompue..." (p32). Il remarque aussi que ces jeunes "ne développent pas une conscience subjective de leur position objective dans l'espace des positions (le paumé, c'est toujours l'autre)" (p32). Il examine dans une partie de l'ouvrage leur tentative d'appropriation privative de la rue, de l'espace public (gares, métro, jardins publics, centres commerciaux), leurs relations avec certaines institutions (hôpitaux, foyers, police...). "La vie de sans domicile fixe s'affirme ainsi comme une tentative de résolution dans l'espace public de problématiques nées dans l'espace privé" (p122). Alors que l'espace privé apparaît, de par l'histoire du jeune, comme le lieu de toutes les servitudes, "l'espace public lui permet d'engager un certain nombre de sociabilités avec des individus insérés qui "pourraient" l'aider" (p123). Selon Jacques Guillou, les jeunes SDF quêtent l'attention, dans ces espaces, des milieux qu'ils souhaiteraient intégrer (classes moyennes, voire bourgeoisie). "Ils font preuve d'une réelle intelligence dans l'utilisation des possibilités qui leur sont offertes dans l'espace public et dans la relation de face à face avec les différents représentants des classes sociales, groupes professionnels avec qui ils ont "affaire" " (p115). Ces jeunes développent une aptitude "à saisir le sens des terminologies, langages institutionnels, professionnels et à identifier leurs détenteurs légitimes pour pouvoir les interpeller sur un mode correct, leur demander de l'argent, un droit, un service" (p100).

Si la question du rapport aux espaces est importante dans la problématique des SDF (et sans doute aussi dans celle du ministère de l'Équipement qui a financé l'étude dont est issu cet ouvrage), nous pouvons penser, à la suite de Le Breton (dans son introduction à l'enquête de

Chobeaux), que le (jeune) SDF privilégie l'espace au détriment du temps, le déplacement à l'encontre du projet, l'instant à la place de la durée. Jacques Guillou souligne combien le SDF est "l'homme de l'instant, de la relation fugace..." (p94). "La temporalité du jeune SDF est basée sur une succession rapide d'attitudes opposées..." (p106). "Il est capable de développer, dans une unité de temps et de lieu (une journée, une ville...), une somme de comportements paradoxaux qui sont autant de variations sur la gamme insertion/exclusion" (p105), autant "d'expériences atomisées totalement individualisées" (p111). L'errance des jeunes témoignerait ainsi de leur difficulté à construire un rapport au temps, rapport qui est pourtant constitutif de l'entrée dans la jeunesse, puis dans la vie adulte. Jacques Guillou signale d'ailleurs que ces passages peuvent recouper l'entrée en errance. On peut toutefois se demander si cette entrée en errance est spécifique aux jeunes et en quoi l'errance des jeunes se démarque de celle des plus âgés. Quant aux "portes de sortie de ce mode de vie atypique", elles paraissent quasiment inexistantes ou, en tout cas, ne sont guère examinées par Jacques Guillou.

Ce difficile rapport au temps, l'impossibilité pour les jeunes SDF de s'insérer dans un espace privé ou de le construire, nous conduirait personnellement à relativiser leur liberté et leur volonté de décider et à mettre moins en avant la notion de choix que ne le fait Jacques Guillou. Celui-ci écrit: "Il semble bien que la présence du jeune dans la rue soit la résultante d'un ensemble d'interactions spécifiques, du jeune, de sa famille, des institutions "éducatives"... avec pour aboutissement de cette patiente construction un choix d'émancipation original: l'errance" (p33). Cependant, les faits ne confirment pas totalement cette hypothèse: "Il est apparu rapidement, au cours de l'enquête que le jeune rejoint la rue à la suite d'un rejet par son milieu d'origine (famille génétique ou famille d'accueil), et non par seule attirance ou par choix"

(p45). Le "choix" relève essentiellement d'une quête de sens portée par le roman familial que construit le jeune et qui lui permet de maintenir un niveau acceptable d'estime de soi, lui donne le sentiment de dominer le quotidien. Il reste à savoir si ce roman familial peut suffire à lui attribuer une identité sociale (p70).

Vouloir saisir "comment l'on peut devenir jeune SDF aujourd'hui", vouloir appréhender la "dynamique" du jeune SDF ne saurait, à notre avis, conduire à "optimiser" "l'investissement dans l'errance". En clair — et pour continuer à reprendre des termes ou expressions utilisés dans le sommaire de l'ouvrage — le jeune SDF est-il réellement "acteur et sujet de sa propre existence"? Jacques Guillou constate que le jeune SDF recherche une intégration sociale, "marque tant recherchée pour la réussite de son émancipation entreprise avec son parcours dans la rue" (p111). Mais, à lire Jacques Guillou, il semble que la dynamique exclusion/insertion — qui serait le moteur de l'activité du jeune SDF — structure de façon contradictoire son existence. Dans un premier temps, Jacques Guillou note: "L'existence de la dynamique exclusion/insertion démontre ses capacités d'innovation pour l'utilisation d'une temporalité sociale spécifique, sa maîtrise d'un temps qu'il sait construire et organiser à son rythme au travers d'une dynamique spécifique" (p36). Toutefois, "l'existence du jeune s'organise autour de ces services qui structurent son activité, mais en même temps, l'enferment dans une boucle, la

dynamique exclusion/insertion dont il ne sait comment sortir" (p104). Et la conclusion de l'ouvrage est pessimiste: "Le jeune SDF, Individu dépouillé de tout lien social, recherche de l'inclusion dans l'espace public et n'y découvre que les différentes figures de l'exclusion et de l'abandon" (p124). Bien que le jeune SDF tente de contrôler son existence, celle-ci lui échappe à tout instant. "Il est perpétuellement renvoyé aux nécessités d'apprentissage des règles sociales de base" (p124).

Voici donc un livre qui ouvre un questionnement, plus qu'il n'apporte de constats définitifs. Nul doute que Jacques Guillou, en s'appuyant sur les hypothèses et les éléments qu'il nous a présentés, ne poursuive et n'approfondisse sa recherche. Le peu de travaux existant sur les jeunes SDF et les difficultés — que l'on peut supposer — à enquêter auprès d'eux rendent précieuse toute nouvelle contribution à notre connaissance de cette population. Nous pouvons aussi espérer que le savoir ainsi construit favorise un regard plus attentif de notre société sur la situation de ces jeunes. Car si les jeunes SDF appréhendent individuellement leur errance comme un "choix", les réalités sociales qu'ils affrontent quotidiennement et qui les constituent sont, quant à elles, des constructions sociales et historiques impliquant de multiples acteurs collectifs.

Bernard ROUDET
Institut National de la Jeunesse
et de l'Éducation Populaire

SERGE DUFOULON,

(en collaboration avec PASCALE TROMPETTE et JEAN SAGLIO), 1998

Les gars de la marine – Ethnographie d'un navire de guerre,
Paris, Métailié, 257 pages.

L'ouvrage de Dufoulon se présente comme un récit, retraçant l'embarquement et l'installation progressive d'une équipe d'ethnologues à bord d'un navire de guerre. Le livre est construit autour du temps d'une traversée – depuis l'emménagement sur le bateau à quai, jusqu'au retour au port. Cette trame narrative est en partie fictive car le voyage raconté correspond, en réalité, aux séjours successifs (entre 1993 et 1997) des ethnologues (Dufoulon, Trompette et Saglio), au sein de deux frégates anti-sous-marines de la Marine nationale : le "Georges Leygues" et le "Moncalm". Loin d'être arbitraire cependant, l'adoption de la temporalité d'une traversée vise à faire comprendre au lecteur que le séjour en mer joue un rôle déterminant dans l'acquisition d'un sentiment d'appartenance à l'équipage du navire de guerre. Ce thème constitue, en effet, le fil conducteur de l'ouvrage et débouche sur la question, centrale dans le livre, de l'identité sociale des marins.

L'EXPÉRIENCE DU BATEAU ET LA PRODUCTION DE SAVOIRS SPÉCIFIQUES

Ce navire est habité par un groupe d'hommes jeunes — l'âge modal s'établit, en effet, à vingt-sept ans et seuls vingt hommes ont dépassé quarante ans — comprenant différentes catégories hiérarchiques : officiers (au nombre de 25), "officiers-mariniers-supérieurs" (45), "officiers-mariniers" (97), "quartiers-mâîtres" et "matelots" (96, dont 40 appelés). Le navire est composé de trois niveaux : à l'étage supérieur, les espaces réservés au commandant et aux officiers supérieurs, tandis que les étages inférieurs, qui com-

prennent notamment les espaces communs et la cafétéria, sont occupés par les officiers-mariniers et le reste de l'équipage. Le compartimentage de l'espace s'effectue ainsi selon une organisation pyramidale, depuis le sommet jusqu'aux étages inférieurs du bateau. La société du navire est en effet hautement hiérarchisée et le "compartimentage" des lieux est l'une des "conditions nécessaires au bon fonctionnement du lien hiérarchique" (p42). Dufoulon propose ainsi, pour rendre compte de ce monde, le concept de *homohierarchicus*, emprunté à Louis Dumont, car, souligne-t-il : "pour l'ensemble du bord", la séparation des différentes catégories de spécialités, de grades et de territoires dans l'existence journalière est perçue comme se référant à une "construction totale de l'ordre social". Ces principes de distinction sont propre à l'institution qui conçoit les rapports sociaux en tant que rapports de castes" (p43). La ligne de partage entre ces castes, précisément, passe par un clivage entre les officiers et le reste de l'équipage. Car c'est dans cette rupture que les pratiques divergent : "des menus détails, cadres et objets de la vie quotidienne, autant de façons de faire et d'être qui renvoient à des privilèges associés au corps des officiers. Ainsi le service, relativement raffiné dans les "carrés" des officiers rompt avec le cadre de vie, plus rudimentaire, de la cafétéria, où se restaurent les matelots (p43).

Dufoulon se réfère, ensuite, à un concept emprunté à Goffman, celui d'*institution totalitaire*. Si le bateau se caractérise, en effet, par l'univers hautement technologique qui y est implanté, le rapprochement entre le navire et une unité de production civile n'est guère pertinent du fait de la

promiscuité complète qui règne sur le navire. Celui-ci, comme l'hôpital ou la caserne, est donc traité en *institution totalitaire* qui "brise les frontières qui séparent ordinairement les champs d'activités dans les sociétés modernes (...) induisant pour chaque participant une promiscuité totale avec un grand nombre d'autres personnes, soumises aux mêmes lois et aux mêmes traitements" (p85). L'inscription des activités dans "un cadre unique (militaire) et sous une même autorité" a pour effet, par exemple, une minimisation des conflits ouverts, malgré les moments de tension (p113). Le respect des relations hiérarchiques est géré dans ce cadre très contraint, ce qui suppose la mise en place de dispositifs de régulation. Le capitaine d'armes, ainsi, représente un pivot central, un traducteur des propositions des autorités supérieures.

En se référant à ces deux concepts, Dufoulon analyse la façon dont se construit l'identité culturelle des marins, ce qui suppose l'instauration d'un échange très spécifique "entre le marin et l'institution" (p223). Ce jeu peut revêtir des sens différents qui vont du don de soi — dans la "tradition aristocratique de la Royale" combinant service de la patrie et sens de l'honneur — à "l'échange finalisé dans l'espérance d'un emploi stable et d'un salaire décent". L'institution militaire et le navire, en effet, incarnent par excellence "un système professionnel ouvert à l'ascension sociale" et constituent en cela un vecteur de démocratisation: ainsi Dufoulon interprète-t-il la récurrence, dans les représentations, de l'image de l'officier, ancien matelot, monté par le rang (p 224). Ce commerce, entre le marin et le navire, poursuit l'auteur, n'est pas un lien atomisé, mais s'inscrit dans une culture commune, une "culture de bord" (p41) qui se construit grâce au travail de la *mémoire*. Dufoulon voit dans la mémoire un "concept central des métiers de la mer", reliant le "passé mythique" et les traditions de la marine ancienne et le présent ouvert aux changements. Pour vivre en mer, en effet, dans un environnement qui

exige "une rupture avec d'autres modes de vie", il s'agit d'acquérir une expérience de la mer, c'est-à-dire de mobiliser des "savoirs professionnels acquis antérieurement", en les traduisant dans cet espace social particulier et extrêmement contraint qu'est un bateau (p236). La discipline, par exemple, est une valeur reconnue et admise par tous. Mais le respect de la règle ne consiste pas à appliquer aveuglément des préceptes. Il s'agit, au contraire, de les intégrer dans une expérience professionnelle, tenant à la fois à l'acquisition d'un métier et à la connaissance de certaines procédures locales et coutumières.

ETHNOLOGUES ET MARINS

Ce récit de voyage est articulé aux grandes questions qui ont émergé de l'ethnologie et ont participé à la constitution de cette discipline, dans un dialogue avec d'autres champs disciplinaires (philosophie, sociologie, psychologie, psychanalyse). En premier lieu, la question de la relation entre l'anthropologue et son terrain parcourt le texte de bout en bout. On assiste, par exemple, à la mise en place d'un "rituel à l'usage des ethnologues": un repas présidé, au cours duquel le président du "carré" autorise ou interdit, au moyen de figurines, un sujet de conversation, cherchant, ainsi, à éviter les thèmes éventuels de discordance et à préserver une ambiance détendue entre les convives. Les ethnologues se rendront compte que le rituel du repas présidé a été réalisé à leur seule attention, les marins leur livrant, en quelque sorte, un trait de folklore comme on organise en province une danse du terroir pour des invités de marque.

Par la suite, et tout au long du livre, Dufoulon analyse avec subtilité la façon dont se construit, peu à peu, une relation entre chacun des trois ethnologues (tous dotés d'un statut différent) et les membres de l'équipage. L'ethnologue, bien sûr, n'en reste pas aux "rituels" qu'on lui propose, il s'aventure derrière le décor et pénètre le monde des "sans grades", et

des "pompons rouges". Les simples matelots, contrairement aux officiers-mariniers et aux officiers, ne disposent pas de "carrés", mais d'une "salle d'équipage", dans laquelle l'ethnologue, muni de son magnétophone, est pris à témoin de leurs conditions de vie. Parce qu'il ne représente aucune catégorie du bord, sans pour autant être un étranger, il peut entendre les marins lui livrer des "émotions contenues depuis longtemps" avec parfois amertume et déception. Dans cet univers fortement hiérarchisé, les tâches nobles sont confiées aux plus gradés, tandis que le bas de l'échelle "se voit relégué à une condition de non-être, voire de paria" (p40). Parfois, pourtant, le statut extérieur de l'ethnologue est problématique, par exemple, quand, à force de poser des questions, il soulève des sujets tabous à bord (la famille, la vie privée). Or, les enquêteurs, et c'est tout le mérite de leur travail, sont parvenus à gagner la confiance des marins en prenant appui sur les différends qui, parfois, les opposent à ces derniers. Lorsque quelques difficultés se présentent entre certains officiers et l'une des ethnologues — femme, éprouvant difficilement sa féminité dans l'univers masculin du navire — le différend fut géré par le recours aux instances coutumières du bateau : les responsables de "carrés". Ainsi, au fil des difficultés, les enquêteurs accumulent-ils des données concernant les règles et les procédures habituelles du navire.

"UNE CULTURE DU BORD" ?

La notion d'identité culturelle et les questions qui se posent autour de ce concept constituent le second thème transversal de l'ouvrage. Dufoulon s'interroge sur les relations qui s'établissent entre le microcosme du navire et le reste du monde social. Comment l'ordre social hiérarchisé et les lignes de clivage qui sous-tendent la société du navire, s'articulent-ils, par exemple, aux valeurs démocratiques plus universelles ? L'intérêt de l'ouvrage est de montrer que les relations

sociales du navire ne constituent pas un système fermé, mais ont à voir avec "des espaces culturels plus vastes, tels que ceux de la marine et de l'armée" (p41). Ce sont ces espaces qui donnent aux marins leur place, en référence à la tradition et à la mémoire de la mer. Cependant, les valeurs qui sous-tendent ce monde ne sont pas, pour autant, admises dans une sorte de consensus tacite par les occupants du navire. Elles sont, au contraire, discutées, critiquées et parfois fortement remises en cause : la question, par exemple de l'autorité, lorsqu'elle n'est pas assise sur une compétence technique est parfois soulevée. Le chef doit voir son autorité fondée sur un certain charisme — qui donne à ses hommes l'envie de le suivre — mais surtout sur une compétence technique, qui légitime son autorité. Si celle-ci fait défaut — dans le cas de jeunes officiers récemment sortis de l'école — la place de chef se gagnera en faisant preuve d'une capacité d'ouverture à l'expérience des autres. On retrouve le thème de l'expérience de la mer, celle-ci étant perçue comme un lieu où tout est à réapprendre. Les jeunes officiers, par exemple, lorsqu'ils arrivent à bord, sont considérés comme "en apprentissage". À ce titre : "ils se doivent d'être à l'écoute des vieux OMS, les lourds, ceux qui ont l'expérience de la vie à bord, des pannes, des situations de conflit et qui détiennent les compétences pour les résoudre" (p135).

L'ouvrage, enfin, se fait l'écho de la dualité, ressentie par les marins, entre la vie à terre et la vie à bord du navire. Car l'identité sociale du marin se construit, aussi, dans une alternance avec ce qui s'apprend et se vit à terre. Or, si l'ouvrage évoque merveilleusement la façon dont le voyage en mer constitue une sorte d'épreuve, au cours de laquelle cette identité se met en place, il reste silencieux — en raison du point de vue adopté — sur ce qui se déroule à terre, non pas durant les escales qui font encore partie de la vie de l'équipage, mais dans la famille des marins. Or la terre, souligne Dufoulon, est "un espace social" qui "produit des règles, des

représentations et croyances" différentes de celles qui ont cours sur la mer (p215). Aussi les marins oscillent-ils entre deux mondes présentant des repères identitaires différents. Comment se vivre comme père de famille lorsque la maison est laissée, durant les longs mois de traversée, à l'autorité d'une épouse? On aimerait en savoir plus, d'autant que le travail de Dufoulon montre que le concept d'identité gagne à être pensé en termes d'oppositions, voire de déchirements, plutôt qu'en terme d'accumulation, de superposition, ce qui est trop souvent le cas, actuellement, dans les sciences sociales. Le temps d'une vie de marin ne se partage pas harmonieusement entre la vie à bord et la vie à la maison mais est arraché à l'institution militaire. Le temps "chez-soi", en effet, n'est jamais acquis, les permissions pouvant toujours être annulées au dernier moment, si un impératif militaire surgit. Mais, précisément, pour mettre en lumière ces tensions, ces tiraillements, il faudrait les éclairer d'un autre point de vue: celui du marin non plus intégré dans

un équipage mais dans un environnement de proches. En l'absence de cette autre perspective, la question de l'identité du marin est forcément saisie de façon partielle car cet être social n'est pas plongé dans l'ensemble des relations qui participent de son existence. Que signifie, par exemple, pour un matelot ou un officier, le fait de naviguer exclusivement entre hommes, lorsque cette traversée est évoquée auprès de son épouse ou de ses enfants? De quelle façon les valeurs de fidélité, de don de soi, mises en valeur par certains officiers, sont-elles éprouvées hors du navire? Enfin, comment le fait de vivre parfois l'appartenance à un équipage comme une "communauté affective" (p245) est-il mis en perspective avec l'attachement aux siens? Telles sont, parmi d'autres, les questions auxquelles pourrait répondre l'ouvrage si les ethnologues avaient choisi de mettre plus longuement pied à terre.

Agnès VIGUÉ-CAMUS
BPI-Centre Pompidou

H. ALTRICHTER ET P. POSCH (éds.), 1996

Mikropolitik der Schulentwicklung, Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule, hrsg., Innsbruck, Studien-Verlag, 223 pages.

Cet ouvrage collectif s'attache à montrer de quelle façon des innovations peuvent s'enraciner dans des établissements. Il se structure en trois parties: la première est consacrée aux projets d'innovation et à l'expérience qu'en ont les différents acteurs concernés par la vie des établissements; la seconde se conçoit comme une sorte d'interlude et étudie les possibilités concrètes offertes pour l'innovation par les journées pédagogiques; la troisième, plus théorique, tire en quelque sorte les enseignements de la pratique, établissant une micropolitique des innovations des établissements avec, d'une part, une analyse des différents acteurs susceptibles d'être impliqués dans l'évolution de l'organisation des établissements et avec, d'autre part, une réflexion sur les conditions générales nécessaires aux innovations.

Dans leur présentation du volume, Posch et Altrichter partent de l'idée de l'établissement conçu comme un champ de tensions qui doit satisfaire une multiplicité d'intérêts très différents, souvent diffus, voire contradictoires, pour justifier leur approche "micropolitique" de l'établissement. Elle se révèle particulièrement judicieuse lorsque l'institution-établissement se transforme, autrement dit lorsque des innovations bouleversent la routine.

Le livre se réfère à un projet d'évolution de l'organisation des établissements qui en constitue la base expérimentale et dont le titre est *Conditions favorables et conditions inhibantes pour les innovations dans les établissements*. Ce projet se fixait comme but d'analyser le destin des innovations dans les établissements, d'étudier autrement dit quels processus concrets intègrent ou rejettent les innovations au sein des établissements et quels soutiens

internes ou externes favorisent leur intégration dans l'"organisation-établissement". Parallèlement à ce projet, Posch et Altrichter furent chargés par le ministre de l'éducation autrichien de réaliser un audit sur les chances de succès, les risques et les possibilités d'une autonomie accrue du système scolaire. Stipulant qu'une telle autonomie ne pouvait être valide que si l'on construisait au préalable dans les établissements des structures de décision et de collaboration capables de fonctionner, ils voulurent comprendre comment les décisions concernant les mesures à prendre en matière d'organisation de l'établissement et en matière de pédagogie se prennent effectivement dans les établissements et dans quelles conditions ces décisions débouchent sur des améliorations pratiques sans porter pour cela préjudice au climat de travail dans l'organisation. Le *projet d'innovation* se concevait ainsi comme une aide pour répondre à ces questions. Il fournit la matière à la première partie du livre.

Le premier chapitre retrace l'histoire et l'organisation de ce projet de 1991 à 1993. Privilégiant une méthode de type praxéologique, dont le but est de permettre aux acteurs de contrôler eux-mêmes les processus d'innovation et d'en retirer des compétences professionnelles, les concepteurs du projet sélectionnèrent des équipes d'enseignants dans dix établissements de Styrie qui avaient initié des innovations pédagogiques et organisationnelles de portées diverses.

Le deuxième chapitre présente trois études de cas qui ont vu le jour dans le cadre de ce projet. Ces études proposent une *vue de l'intérieur* de ce qui se passe dans les établissements, quand des acteurs sont confrontés à des conflits et aux

négociations qui accompagnent l'intégration d'innovations dans l'établissement. La première étude examine la façon dont, dans un établissement, un projet (*Perspectives de la guerre du golfe*, ou encore *Amour, sexualité et sentiments chez les adolescents et les adultes*) sort progressivement de la marginalisation pour occuper une place essentielle dans la vie de l'établissement. La deuxième étude retrace le difficile chemin d'une innovation dans un établissement, de sa naissance sous la forme d'une idée fixe d'un enseignant (un nouveau type d'évaluation des compétences des élèves présentées sous la forme d'objectifs d'enseignement clairement identifiables par ces mêmes élèves) à son intégration, en l'occurrence limitée, au sein de l'établissement. Cette étude est assortie du commentaire critique d'une collègue qui s'articule en trois points: 1) difficultés du travail en équipe, 2) caractère prématuré du projet (les enseignants ne sont pas encore prêts), 3) exigences trop importantes de l'initiateur. Dans la troisième étude, une équipe d'enseignants analyse un processus d'évolution de l'organisation d'un établissement visant à rendre plus efficace l'enseignement pour adultes. Cette étude est, elle aussi, assortie du commentaire critique d'une collègue dont le titre se suffit à lui-même: "Innovation comme but, ou l'innovation comme chemin".

Le troisième chapitre élargit la perspective et envisage la question de l'innovation en privilégiant cette fois-ci une "vision de l'extérieur" qui dépasse le cadre de l'établissement individuel. Il comporte quatre études qui analysent différentes expériences importantes sur le plan micropolitique selon une perspective comparatiste qui établit une distance critique par rapport à l'objet.

Les deux premières études, qui sont le fait de consultants, alimentent une réflexion sur l'activité de consultant et sur l'encadrement de projets d'innovation. La première se veut une "méta-analyse" de deux études de cas (une innovation réussie et un échec) dans laquelle est examiné

le rôle de la communication et de la réflexion lors de l'élaboration de règles de conduite à respecter dans un travail en commun. La deuxième présente une méthode, dont le but est de contribuer à faire évoluer les structures d'une coopération entre les différents acteurs d'un projet, la méthode de la "négociation des rôles", empruntée à l'évolution de l'organisation des entreprises. Cette méthode, destinée à clarifier les relations entre les différents acteurs, se concentre sur les conditions de travail de ces acteurs pour déterminer ce qu'ils font et comment ils se facilitent ou se compliquent mutuellement le travail.

Les deux autres études permettent d'aborder assez directement le travail réalisé au cours du projet d'innovation. Elles correspondent au compte rendu d'un séminaire dépassant le cadre de l'établissement individuel et dans lequel furent analysées les études de cas engagées jusque-là par les différents participants au projet. Le produit de ces analyses apparaît ici sous la forme d'une série d'hypothèses commentées sous deux angles de vue intéressants sur le plan micropolitique: celui de la relation entre deux positions, interne et externe, vis-à-vis du projet d'innovation et celui des "conditions climatiques d'un travail d'innovation" au sein de l'établissement.

La deuxième partie du livre sort du cadre proprement dit du projet d'innovation envisagé jusque-là. Elle aborde en effet la question des journées pédagogiques comme facteur déclencheur d'une évolution de l'organisation d'un établissement. Ces journées satisfont à une demande grandissante des acteurs impliqués dans la vie des établissements qui souhaitent que soient intégrés dans leur formation continue des processus d'évolution concrets et ponctuels encadrés par des consultants universitaires. L'objectif est de trouver un équilibre entre un encadrement structurel consistant et des espaces de liberté, tant spatiaux que communicationnels, garantissant la poursuite du projet. Altrichter et Salzgeber insistent

à juste titre sur le fait que la journée pédagogique est une impulsion parmi d'autres dans l'évolution d'un établissement, processus qui joue sur le long terme et sur le fond d'une complexité interne à l'établissement. Il importe donc de l'intégrer dès le départ et consciemment dans une perspective de continuité et d'engagement des acteurs.

La troisième partie, inspirée par la sociologie de l'éducation anglaise (Stephen Ball), présente une alternative aux modèles rationalistes de la théorie des organisations: la "perspective micropolitique", qui permet d'appréhender et d'expliquer, selon la formule reprise par les auteurs, "the dark side of organizational life", comme par exemple les rapports de pouvoir et les conflits en résultant. La micropolitique, c'est cet ensemble de luttes d'influence quotidiennes d'acteurs isolés qui cherchent à augmenter leur propre marge de manœuvre et à se soustraire au contrôle des autres acteurs. Altrichter et Salzgeber pointent trois composantes essentielles: 1) une conception des organisations qui se caractérise par une diversité des objectifs en leur sein et un certain flou dans les sphères d'influence, 2) une conception des acteurs qui, par leur action dans l'organisation, défendent leurs propres intérêts et veulent mettre en pratique leurs propres conceptions et valeurs, 3) un accent particulier sur les processus d'interaction dans les organisations qui peuvent s'interpréter comme des conflits stratégiques pour définir et structurer l'organisation. La stabilité d'une organisation est dans ces conditions un phénomène de surface qui est obtenu "un étage plus bas" par un mouvement ininterrompu de processus de concentration et de négociation au coup par coup. Une série d'études de cas exemplifie cette théorie.

Cette "perspective micropolitique" est critiquée.

Tout d'abord, il est insatisfaisant de devoir expliquer tout consensus comme une forme de domination qui élimine, cache ou présuppose des conflits. Le rapport entre pouvoir et consensus semble

plutôt devoir être déterminé à chaque fois de manière empirique au cas par cas, ce qui permet de comprendre le consensus comme un "pacte social de productivité" reposant sur l'acceptation souvent tacite de principes et de normes précis et sur la conscience de leur interdépendance.

Ensuite il convient de se demander comment on peut expliquer la stabilité et la durabilité des organisations. Le concept de "jeu", emprunté à Crozier et Friedberg, le permet, mettant en avant l'interconnexion des différentes actions individuelles dont le maillage élastique s'avère particulièrement résistant. Il permet également de concevoir action et structure comme deux concepts étroitement liés, quasi-dialectiques: il n'y a d'action que structurée et il n'y a de structure qu'agissante, ce qui relativise l'autonomie des acteurs qui, même s'ils ont le pouvoir d'agir, doivent, pour agir, se référer à des structures existantes. C'est le but du jeu: en les faisant agir, il crée et reproduit ces structures qui, souvent à l'insu des acteurs, constituent l'organisation et sa relative stabilité.

Enfin, la conception de la politique que développent la plupart des micropoliticiens est largement insuffisante. Paradoxalement apolitique, voire populiste, apparentée à l'intrigue ou à l'accumulation de pouvoir, la perspective politique s'opposerait à l'idéal de vérité ou de raison.

En référence à Giddens et à Ortman, les auteurs opposent à une micropolitique orientée sur les conflits et les stratégies de pouvoir une alternative qui s'attache à montrer comment se constituent effectivement les organisations. Cette théorie alternative se développe en trois points: le premier analyse l'interaction entre changement et stabilité qui fait qu'une organisation ne peut se transformer si ses structures diversifiées ne sont finement identifiées; le second revient sur la question de pouvoir, dressant une typologie des pouvoirs réels qui sont en jeu dans la structuration de l'organisation d'un établissement; l'objet du troisième est d'établir une grille de référence pour l'éla-

boration de mesures destinées à faire évoluer l'organisation des établissements. Cette grille doit se constituer autour de l'idée d'autodétermination des acteurs individuels et collectifs. Initiant un processus d'émancipation démocratique, elle ne libère pas ces acteurs de toute contrainte, mais elle donne à un nombre grandissant de personnes la possibilité d'entrer, avec une autonomie, une liberté et un pouvoir de décision accrus, dans des jeux dont les contraintes d'action sont socialement construites.

Le dernier chapitre du livre se veut une analyse synthétique des implications théoriques et pratiques des projets d'innovation entraînant un processus d'évolution. Posch y montre d'abord quelles sont les conditions structurelles qui favorisent un travail d'innovation dans un établissement, le travail en équipe par exemple. Par ailleurs, les ressources humaines dispo-

nibles dans les établissements peuvent, selon lui, être utilisées pour l'évolution de l'organisation par le biais d'une formation continue collégiale des enseignants. Enfin, il précise de quelle façon l'administration et les infrastructures éducatives peuvent soutenir ces processus d'évolution.

Posch conclut sur ce qui est le message central du livre, à savoir la nécessité du développement, dans les établissements, d'une culture de la communication et de la négociation constructive, qui permet aux enseignants d'être ce qu'ils doivent être: des professionnels de l'enseignement conscients de leur rôle (contribuer à faire évoluer la société) et prêts à chercher des réponses constructives aux nouveaux défis que cette société en évolution lance au système éducatif.

Philippe BUSCHINGER

Groupe d'études sociologiques, INRP

PATRICK RAYOU, 1998
La Cité des lycéens,
Paris, L'Harmattan, 296 pages.

La principale ambition du livre de Patrick Rayou est d'éclaircir le voile d'opacité qui pèse sur les pratiques des lycéens et qui tient, selon l'auteur, à la volonté des adultes de les interpréter en fonction de leur propres cadres d'analyse. Pour réussir ce pari, l'ouvrage s'efforce de mettre en lumière les modes de socialisation propres à l'expérience lycéenne en s'appuyant, pour l'essentiel, sur les témoignages des acteurs eux-mêmes. Lentement au fil des pages, on est alors invité à "découvrir" un autre univers scolaire, ni organisé, ni cadré par les normes de l'institution. Pour l'auteur pourtant il ne s'agit pas simplement de signaler l'existence d'une "autre" organisation derrière la façade formelle de l'établissement scolaire, un trait que l'école partage avec bien d'autres organisations sociales, mais d'insister sur l'existence d'un véritable univers, spécifique aux lycéens, structuré notamment autour d'un rapport particulier aux pairs d'âge. C'est sans doute la thèse majeure du livre: pour comprendre la *Cité des lycéens* il faut au préalable se débarrasser des représentations qui considèrent leurs compétences politiques à partir des schémas des adultes.

L'essentiel du matériel de recherche consiste dans des entretiens menés, entre 1991 et 1994, avec une cohorte de quarante-huit élèves venant de douze classes de seconde, scolarisés dans un lycée de la communauté urbaine de Bordeaux accueillant 1.200 élèves issus, pour la plupart, des couches moyennes et moyennes supérieures. À ce matériel de base, sont venus s'ajouter quelques entretiens avec des enseignants, tout comme, afin de pouvoir quelque peu élargir la représentativité sociale de la recherche, d'autres entretiens réalisés par d'autres

chercheurs dans des établissements plus "difficiles", à Nice, à La Seyne-sur-Mer, ainsi que dans un lycée professionnel de Bordeaux. La reprise des entretiens, leur mise en œuvre à deux ou quatre, tout comme le fait que pendant la recherche l'auteur ait été lui-même enseignant dans cet établissement ont servi de "contrôle" méthodologique, empêchant la dissolution des niveaux plus "macro" du social vers la seule considération d'aspects personnels.

Pour l'auteur, l'expérience lycéenne est surplombée par une sollicitation contradictoire: chaque élève est incité à être soi-même, mais pour ce faire il est contraint d'emprunter des principes qui lui paraissent largement impersonnels. Situation qui explique pour beaucoup les adhésions et les retraits, les "inéquivalences" ressenties et les sacrifices à faire, surtout le sentiment d'être au lycée moins à l'aide de constructions préalables, une sorte de "métier", que par un savoir-faire à mi-chemin entre la théorie et la pratique, une "métis" dit l'auteur en utilisant une expression grecque, leur permettant "de s'adapter au lycée, tout en n'étant pas exactement les lycéens qu'ils devraient être" (p67). La "métis" désigne alors les stratégies multiples qu'ils mettent à l'œuvre, les divers compromis qu'ils sont contraints de faire entre les diverses disciplines, la manière dont ils parviennent, plus ou moins bien, à bricoler une trajectoire scolaire. En bref, il s'agit de se doter, si peu que ce soit, d'un "quant-à-soi" au sein d'un établissement dont on se sent d'emblée distant. Rien ne l'illustre mieux que les très beaux passages consacrés à la manière dont les lycéens investissent l'espace du lycée, mais aussi, voire surtout, sa périphérie immédiate: des "ambulations" diverses permettant non seulement

l'exploration des nouveaux lieux, mais plus profondément la construction véritable d'un autre univers scolaire.

Mais la réticence propre à l'expérience lycéenne n'est jamais aussi bien démontrée que dans le rapport fort ambigu que les lycéens entretiennent avec les normes et les classements scolaires. Il faut à la fois les respecter, trouver par exemple la bonne distance entre le respect dû aux personnes et l'acceptation des rôles professionnels divers, mais il faut, tout autant, être capable de se mettre à leur abri, d'instituer un monde de camaraderie capable de défendre un élève d'un verdict scolaire mais surtout de s'opposer au classement d'une classe. La clé de la paix des lycées se joue là, en souligne l'auteur avec raison, dans la capacité à accorder les études et le vivre-ensemble juvénile, à "entretenir l'idée (ou l'illusion) du maintien d'une communauté fraternelle dans un monde où tout prépare à l'écartement des destins sociaux" (p130). Des évènements divers sont alors mis à l'œuvre, dont la réussite entraîne paradoxalement un autre dilemme car la capacité à préserver par l'indifférenciation la parité du groupe entre en conflit avec le souhait, et l'exigence, qu'a chacun de développer sa propre personnalité. Tension fondatrice de l'expérience lycéenne, elle induit une distinction entre, d'un côté, une "socialité" régit par le principe d'une parité stricte parmi les groupes des pairs d'âge et, de l'autre côté, une "sociabilité" structurée par une logique plus élective et différenciatrice, permettant l'expression des amitiés personnalisées.

C'est ce monde de pairs d'âge, avec ses règles propres de fonctionnement, qui est mis à l'épreuve par l'appel de l'institution à constituer au sein du lycée un espace de citoyenneté. L'analyse de Rayou reprend sur ce versant la tension ci-dessus présentée. Les délégués, dont par ailleurs les enseignants ont de la peine à reconnaître les compétences en dehors d'une équivalence stricte avec leurs performances scolaires, sont confrontés à une situation fort

incommod. Toujours en train d'être jugés comme en faisant trop ou pas assez. Toujours soumis à une injonction de sympathie immédiate et souvent spontanée de la part des autres jeunes, leur capacité d'universalisation des demandes, notamment en termes de représentation au cœur de l'établissement, s'avère fort limitée. Par ailleurs, la "communauté" juvénile, et la légitimité dont elle se réclame, ne se limite pas seulement à surplomber les manifestations lycéennes, elle peut même, souvent, les écraser dès le départ ou, en tout cas, subordonner toute autre revendication au désir, au seul désir d'éprouver "en grandeur réelle, la communauté d'expérience d'une génération" (p167). Le primat du désir de participation explique ainsi le flou des revendications tout comme leur défiance à toute forme d'institutionnalisation qui "pervertirait" d'emblée les traits propres à la "communauté" juvénile. L'expérience des lycéens apparaît à la croisée étrange de l'absence d'une véritable référence à une communauté politique et des manifestations très fortes de solidarité et d'équivalence parmi les jeunes.

C'est pour expliquer ce paradoxe que Rayou, en s'inspirant des travaux de Boltanski et Thévenot, ainsi que de ceux de Derouet, vise à dégager un modèle particulier de groupement spécifique aux lycéens. Pour le construire, il s'inspire d'une phase historique incertaine, marquée par un célèbre entre-deux, celui propre à l'effondrement des Cités grecques et à l'émergence éphémère de l'empire de Macédoine. C'est donc dans la pensée d'Aristote et la notion de *philia* qu'il va chercher un modèle de groupement humain lui permettant d'établir un pont, sous forme de tension, entre l'éthique et la politique; un type de Cité voué à la gestion d'une incertitude particulière, plus un "vécu-conçu" que véritablement un mode défini de délibération. En approfondissant les développements qu'il avait déjà réalisés dans *Seconde, modes d'emploi*, Rayou veut avant tout préserver le caractère ambigu de la

notion de *philia*, tout comme la nature des épreuves auxquelles elle est confrontée, faite d'ordres de grandeur différents, parfois incompatibles, et traversée par le souci constant de préserver la séparation des diverses sphères et avant tout celle opposant la vie juvénile à l'ordre institutionnel. La difficulté de construire un véritable modèle politique à partir de la *philia* s'ancre à ce niveau, tant elle est définie par une inconstance que les lycéens s'efforcent de préserver. Elle se caractérise ainsi par "l'incommensurabilité de la personne aux évaluations standardisées aussi justes soient-elles, l'existence d'une norme de solidarité avec les pairs supérieure à la déontologie de la classe, principe d'insubstituabilité des personnes les unes aux autres" (p.251). Au sein du regroupement structuré par la *philia*, le consentement "privé" des personnes prime à tout moment sur les épreuves de vérité à venir. En fait, la *philia* est d'emblée définie par la tension constitutive de l'expérience lycéenne toujours susceptible ainsi d'entrer dans les exigences de réciprocité propres aux univers politiques, toujours susceptible aussi, et simultanément, de se satisfaire simplement de la contagion émotionnelle propre à la communauté juvénile.

La thèse de Rayou est séduisante et paradoxale. D'une part, on ne peut que le suivre lorsqu'il démontre l'existence au sein du lycée lui-même d'un "autre" lycée propre aux jeunes, et animé par une sous-culture spécifique des jeunes, construite de manière largement indépendante de normes de l'institution scolaire. Sur ce point, le mérite de l'auteur est de rendre compte non seulement de ses particularités, mais surtout d'avoir souligné que pour les années quatre-vingt-dix l'essentiel du rapport des lycéens à l'établissement et aux normes scolaires se définit moins comme "résistance" ou "indifférence" que comme "réticence", emplie elle-même d'ambivalence.

Mais, d'autre part, la thèse de l'auteur selon laquelle cet univers juvénile construit une Cité à sociabilité pacifiée,

animée par des principes sinon universalisables, au moins universels de justice, est bien plus polémique. Même si on laisse de côté le fait que l'essentiel de la recherche porte sur des lycéens appartenant à des couches moyennes supérieures, ce qui oblige à nuancer quelques généralisations, trois types d'interrogation subsistent. D'abord, on peut s'interroger sur le besoin de formaliser en termes de modèles politiques de justice ce qui n'apparaît largement que comme le fruit d'une sociabilité informelle, propre à toute organisation, de surcroît ici marquée par l'extension d'une sous-culture juvénile. Ensuite, parce qu'à vouloir prouver l'existence de la Cité de la *philia* l'auteur est contraint, à son corps défendant, de durcir la distance séparant les lycéens de l'établissement, au point de refaire apparaître une opposition (même molle) entre les deux univers qui affaiblit considérablement la thèse de la réticence lycéenne. En tout cas, l'idée de la réticence lycéenne est elle-même rétive à l'idée d'une opposition entre deux modèles de Cité, et cette dernière n'est nullement nécessaire pour expliquer la difficulté à constituer les lycéens en véritables partenaires politiques au sein de l'école. Enfin, et peut être surtout, il y a quelque chose de paradoxal dans la volonté de trouver des principes de citoyenneté dans la vie juvénile elle-même. L'auteur semble alors glisser de l'idée de l'existence d'un cadre normatif informel parmi les jeunes à l'affirmation que celui-ci constitue à part entière un modèle de Cité.

DANILO MARTUCCELLI
Université de Lille 3,
C.N.R.S.-C.A.D.I.S.-E.H.E.S.S.

CLÉMENT LEMELIN, 1998
L'économiste et l'éducation,
Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 617 pages.

L'un des objets de la science économique est de mesurer avec quelle efficacité les facteurs de production contribuent à augmenter les ressources à la disposition des agents économiques. En s'intéressant au système éducatif, à partir du concept d'investissement en capital humain, les économistes cherchent à répondre à trois questions essentielles concernant la "production d'éducation": quoi ou combien produire? Comment produire? Pour qui produire? À partir de ces interrogations, Clément Lemelin, en privilégiant une approche micro-économique, dresse un panorama complet des théories et problématiques ayant pénétré le champ de l'éducation depuis les années soixante. S'il affirme vouloir tirer le lecteur de son "sommeil dogmatique" et rompre avec le "discours dominant" dans les sciences de l'éducation, les concepts présentés tout au long du livre sont empruntés à la théorie économique orthodoxe. Toutefois, l'auteur, sans quitter le territoire de l'économiste, parvient à adopter une attitude critique dans l'usage de certains instruments ou la production de certains résultats, ce qui permet au lecteur d'oublier certains passages plus normatifs.

En introduction, est explicité l'intérêt de l'économiste pour les phénomènes d'éducation. Clément Lemelin y présente l'analyse coût/avantages et certains axiomes de la théorie néoclassique (individualisme méthodologique, optimisation, rationalité) comme des préalables nécessaires à toute mesure de l'efficacité et de l'efficacité dans l'affectation de ressources. Après une présentation descriptive des dépenses d'éducation au Québec, l'auteur explique comment l'éducation est un facteur déterminant pour la croissance et le développement d'une économie natio-

nale. Référence est faite aux travaux précurseurs de Denison concernant le lien entre éducation et croissance aux États-Unis sur la période 1929-1957, ainsi qu'aux nouvelles théories de la croissance endogène soucieuses d'intégrer l'accumulation des connaissances dans l'explication du progrès économique.

Dans la première partie, Clément Lemelin présente les travaux consacrés à la théorie du capital humain dans la lignée de G. S. Becker (1964 *Human capital*, New York, NBER et Columbia University Press) et de T. W. Schultz (1961 "Investment in human capital", *American Economic Review*, v51, n1, p1-17). D'après ce courant de pensée, l'analyse des avantages procurés par un investissement en capital humain en comparaison de différents coûts permet de mesurer une rentabilité en fournissant une règle de décision aux agents économiques. Transposée dans le domaine de l'éducation, la théorie permet de calculer une variété de taux de rendement selon le type d'agent économique et la nature de l'investissement. C'est pourquoi l'auteur fait la distinction entre taux de rendement social (mesurant l'effort de la société en éducation), taux de rendement public ou fiscal (comparaison des coûts et bénéfices pour les gouvernements) et taux de rendement privé (concernant l'étudiant et sa famille). De nombreuses enquêtes reliant les profils de revenus de différents groupes sociaux selon le sexe, l'âge et le niveau de diplôme, ont contribué à fournir une estimation de la rentabilité en éducation. De même, celle-ci a pu être évaluée à l'aide de techniques économétriques comme l'ont montré les travaux de Mincer (1974 *Schooling, experience and earnings*, New York, NBER et Columbia University Press) sur la fonction

de gains. Ainsi, l'investissement en capital humain ne concerne pas seulement la formation initiale mais se prolonge au travail; l'effet de l'expérience professionnelle est alors supérieur à celui de l'éducation dans l'explication des profils de gains. Mais d'autres travaux ont remis en cause la corrélation entre la scolarité et le revenu présente implicitement dans le calcul des taux de rendement. Qu'elles s'appuient sur un dévoilement de la domination (Bowles S. et Gintis H. 1976 *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books), sur la théorie du signal (Spence M. 1974 *Market signaling*, Cambridge, Mass., Harvard University Press) ou sur l'hypothèse d'une file d'attente pour les candidats à l'emploi (Thurow L. C. 1975 *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*, New York, Basic Books), ces analyses sont unanimes à contester le lien direct établi par la théorie du capital humain entre l'éducation et la productivité du travailleur. La diversité des interprétations révèle que le rôle de l'école, la définition des compétences ou des aptitudes à l'emploi, la place de l'apprentissage sont plus que jamais au centre des débats.

La seconde partie du livre montre comment la théorie économique utilise des fonctions de production et de coût pour évaluer l'efficacité interne du système scolaire. Plutôt que de raisonner en termes de productivité globale des facteurs dont la mesure est souvent difficile, les économistes cherchent à identifier des coûts unitaires en éducation, ce qui leur permet d'insister sur l'importance de la rémunération des enseignants et du taux d'encadrement (rapport enseignants/élèves) dans l'élévation des dépenses de fonctionnement. Le choix d'une combinaison optimale entre travail des enseignants et mise en œuvre d'équipements pédagogiques peut déboucher sur des stratégies de substitution permettant d'améliorer l'efficacité productive en éducation. Une augmentation de la productivité peut être obtenue en réduisant les exigences de qualification des enseignants, en refusant l'augmentation du taux d'encadrement. ou

en introduisant de nouvelles technologies dans les établissements scolaires.

Dans la pensée des économistes, la question de l'efficacité du système scolaire est étroitement liée à celle de la qualité de la formation. Cette dernière est généralement mesurée sur la base d'une comparaison entre les résultats des élèves à des tests d'évaluation standardisés et les facteurs du "rendement scolaire" tels que les caractéristiques de l'élève (aptitudes, âge, sexe...), des variables concernant la famille (milieu d'origine, profession, revenus...), mais aussi celles concernant l'école et son organisation (caractéristiques des enseignants, ressources matérielles, méthodes pédagogiques). À partir d'une fonction de production à plusieurs variables déterminée selon des principes économétriques, l'effet-qualité se mesure à la réussite des élèves ou d'après le niveau des connaissances acquises pendant leur scolarité, c'est à dire selon la "valeur ajoutée" produite par des facteurs principalement liés aux caractéristiques des établissements et des enseignants.

La quête de l'efficacité à laquelle nous invite Clément Lemelin s'achève sur une analyse de l'organisation scolaire réutilisant les derniers développements de la micro-économie (théorie des jeux, rôle de l'imperfection et des asymétries d'information, modèle principal-agent). Une large place est accordée à l'étude du comportement des acteurs et à l'affectation du temps dans l'analyse de la production d'éducation. En passant en revue les études mesurant les niveaux de rémunération des enseignants et leur impact sur la productivité, puis les débats concernant l'augmentation des coûts liés à la présence des syndicats, l'auteur reprend des figures très connues de la théorie économique lorsqu'elle met l'accent sur l'opportunisme des agents ou le dévoilement de leurs intérêts. Expliquant ensuite les travaux de l'École des choix publics, fortement critique envers les hommes politiques et l'action de l'État, l'auteur s'interroge sur la pertinence des formes d'intervention publique en éducation et

sur les possibilités d'une ouverture du système éducatif à la concurrence. Si des effets externes liés aux imperfections du marché peuvent inciter l'État à intervenir au nom de l'intérêt général, nombre d'économistes pensent qu'un mécanisme décentralisé en éducation peut fournir de meilleures conditions d'efficacité et d'équité dans l'allocation des ressources. Au Québec, l'administration de l'enseignement par des commissions scolaires fournit l'exemple d'une décentralisation de la production d'éducation même si le gouvernement fédéral intervient pour corriger une relative inefficacité de l'impôt foncier, principale source de financement. Mais des économistes, reprochant aux commissions leur fonctionnement bureaucratique, souhaiteraient aller plus loin en élargissant le choix des parents ou en privatisant les écoles. Certains d'entre eux proposent que les gouvernements versent aux familles des "bons d'éducation" permettant le transfert de la décision aux usagers et une plus grande conformité des écoles à leurs préférences. Ceci illustre, chez les économistes, des conceptions différentes de l'éducation. L'une, plutôt utilitariste, qui privilégie l'école privée et le choix des parents, l'autre, plutôt favorable à une école publique s'efforçant de maintenir une cohésion sociale.

Dans la dernière partie "Pour qui produire" l'auteur analyse les facteurs de la demande privée d'éducation et le rôle de l'éducation dans la répartition des revenus. Que l'éducation soit considérée comme un bien de consommation ou un bien d'investissement, les disparités de scolarisation dépendent à la fois de l'offre de formation, des préférences des individus, du coût de financement et de la sensibilité au risque, des caractéristiques personnelles et scolaires des individus, de l'influence de la famille. Cependant, il apparaît que la demande d'éducation est peu sensible au montant des frais d'inscription comme l'ont montré plusieurs enquêtes sur les systèmes d'enseignement américain et québécois. Les études concernant les effets de l'éducation sur la

réduction des inégalités sont plus circonspectes en raison d'effets de compression et de composition. Certaines d'entre elles montrent toutefois que la scolarité obligatoire ou l'augmentation du nombre moyen d'années d'études réduit les écarts entre groupe sociaux. Tous ces résultats soulèvent une nouvelle fois la question de l'équité en éducation et des formes appropriées de l'intervention publique. C'est pourquoi, Clément Lemelin, en prenant exemple sur les spécificités de l'enseignement supérieur au Québec, clôt son livre par un exposé des discussions autour des effets redistributifs du financement public en éducation.

Indiscutablement, l'ouvrage constitue une brillante et passionnante synthèse des travaux effectués en économie de l'éducation depuis les années soixante. En utilisant un langage intelligible et structuré, l'auteur se préoccupe de relier les théories en présence aux enjeux touchant à l'avenir du système éducatif québécois. Ce travail permet également de mieux comprendre certaines tendances de la recherche française dans le champ de l'économie de l'éducation. Ainsi les économistes de l'Institut de Recherche en Économie de l'Éducation (IREDU) ont montré que l'effet de l'école sur la demande d'éducation ne se limitait pas au rendement scolaire mais que d'autres facteurs comme les décisions des conseils de classe étaient tout aussi déterminants (Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. et Mingat A. 1995 "Les scolarités de la maternelle au lycée", *Revue française de sociologie*, v34, n1, p43-60). De même, les travaux précurseurs de Claude Thélot et des enquêtes de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective ont débouché sur la construction d'indicateurs statistiques permettant d'évaluer l'efficacité et l'efficacéité du système éducatif, au travers d'une mesure des connaissances acquises par les élèves ou de la "valeur ajoutée" attachée à un établissement scolaire (Thélot C. 1993 *L'évaluation du système éducatif: coûts, fonctionnement, résultats*, Nathan Université).

Toutefois, l'orientation générale du livre de Clément Lemelin s'appuie sur une théorie économique postulant que les comportements des agents sont réductibles à des calculs d'optimisation manifestant leur rationalité individuelle. Or, les fondements de la théorie du choix rationnel ont révélé un certain nombre de paradoxes ou de biais conduisant à une révision des modèles de l'action utilisés couramment par les économistes (Colloque de Cerisy 1997 *Les limites de la rationalité*, Paris, La découverte. Tome 1 : Dupuy J.-P., Livet P. (dir.) "Rationalité, éthique et cognition", tome 2 : Reynaud B. "Les figures du collectif"). La mise en évidence

de mécanismes de réputation ou de construction de la confiance invite à dépasser l'opposition entre marchés et règles pour étudier des phénomènes de coordination et d'interaction permettant la constitution de collectifs. L'économie de l'éducation aurait sans doute grand intérêt à prendre en compte les apports de cette "micro-économie cognitive et institutionnelle" intégrant la rationalité limitée des agents économiques.

ROMUALD NORMAND,
Groupe d'études sociologiques
Institut National de Recherche
Pédagogique

"Éducation et Sociétés a reçu"

- *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, de Bjørg B. Gundem et Stefan Hopmann (éds), 1998, New York, Peter Lang, American University Studies, series XIV, Education, vol. 41
- *Les théories de l'exclusion* de Martine Xiberras, 1998 (deuxième édition revue et complétée), Paris, Armand Colin
- *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* d'Alain Baudrit, 1999, Paris, PUF, collection Éducation et formation, l'éducateur
- *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*, de Philippe Perrenoud, 1999, Paris, ESF, collection Pédagogies
- *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, guide pratique*, d'André de Peretti, Jean Boniface et Jean-André Legrand, 1998, Paris, ESF
- *L'éducation en débats : la fin des certitudes* de Jacky Beillerot, 1998, Paris, L'Harmattan, collection Savoir et formation
- *La professionnalisation des enseignants* de Vincent Lang, 1999, Paris, PUF, collection Éducation et formation, Formation permanente, éducation des adultes
- *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire* de Marie-Claude Derouet-Besson, 1998, Paris, Métailié, collection Leçons de choses
- *Inégalités des cultures professionnelles, techniques et humanistes des enseignants* d'Anne-Lise Høstmark Tarou, 1999, Paris, PUF, collection Éducation et formation, aspects internationaux, pédagogie comparée
- *L'absentéisme des lycéens*, Les rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, 1998, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique et Hachette-Éducation
- *Diriger en période de transformation*, collectif sous la direction de Guy Pelletier et Richard Charron, 1998, Québec, AFIDES. Au sommaire : "Diriger en période de transformation ou de crise, n'est pas tout simplement diriger ?" par Philippe Perrenoud (Suisse), "Activer le changement et l'innovation : Pistes pour l'action" par Guy Pelletier (Québec), "Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directions d'établissement" par Paul Inchauspé (Québec), "L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard" par André Brassard et Claude Lessard (Québec), "Vers une autonomie accrue des établissements scolaires : les nouveaux défis du changement" par Monica Gather-Thurler (Suisse), "Pilotage, culture d'encadrement et évaluation : les défis de la transformation du système scolaire français" par Jean-Pierre Letourneux et Fabienne Branchereau-Vie (France), "Un organisme scolaire en milieu urbain" par Yves Archambault (Québec), "Un institut de formation des enseignants en France" par Alain Bouvier (France), "Des états généraux sur l'éducation" par Paul Inchauspé (Québec), "Une école secondaire en milieu défavorisé" par Jacques Rousseau (Québec), "Piloter la transformation : de trois "habiletés" et d'une métaphore" par Guy Pelletier (Québec)

- L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse, collectif sous la direction de Guy Pelletier, 1998, Québec, AFIDES. Au sommaire: "Évaluer l'air du temps..." par Guy Pelletier (Québec), "Évaluer les formes scolaires, est-ce bien raisonnable?" par Philippe Perrenoud (Suisse), "L'évaluation des établissements d'enseignement: un tour d'horizon" par Michel Sylvestre (Québec), "Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école?" par Monica Gather-Thurler (Suisse), "Évaluer les établissements scolaires: le cas de l'académie de Lille" par Lise Demailly (France), "À la recherche de dispositifs adaptatifs dans l'évaluation des établissements" par Sylvain Dionnet (France), "Évaluation ou pilotage au sein des organisations de formation?" par Alain Bouvier (France), "Évaluer... une fenêtre ouverte sur un espace froid?" par Guy Pelletier (Québec)
- *L'enseignant, un passeur culturel*, de Jean-Michel Zakhartchouk, 1999, Paris, ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques
- *Le fœtus, le nourrisson et la mort*, de Catherine Le Grand-Séville, Marie-France Morel, Françoise Zonabend (éds.), 1998, Paris-Montréal, L'Harmattan
- *La rationalité des décisions scolaires*, de Nathalie Bulle, 1999, Paris, PUF, collection Sociologies
- *Histoires de lecteurs*, de Gérard Mauger, Claude F. Poliak, Bernard Pudal, 1999, Paris, Nathan, collection Essais et Recherches
- *Le management des savoirs*, de Jean-Claude Tarondeau, 1999, Paris, PUF, collection Que sais-je?
- *Situations-problèmes et savoir scolaire*, de Michel Fabre, 1999, Paris, PUF, collection Éducation et formation, pédagogie théorique et critique
- *Sociologie de l'école*, de Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten, 1999 (deuxième édition revue et corrigée), Paris, Armand Colin, collection U-Sociologie
- La revue *Éducation et management, Les valeurs de l'école et l'esprit d'entreprise* a choisi le thème "L'école et le droit" pour le dossier de son numéro 20, novembre 1998. Au sommaire: "Question de principes" par François Robert, "Vous avez dit juridicisme?" par Claude Durand-Prinborgne, "Protection judiciaire de la jeunesse" par Jean-Michel Lecomte, "Petit manuel des idées reçues" par Daniel Mallet, "Il faut positiver" par Daniel Mallet, "De l'utilité des sanctions" par Eireick Prairat, "Qu'est-ce que le droit?" par Anne Carvallo, "À quoi sert le droit?" par Anne Carvallo, "La loi au collège" par Jean-Pierre Obin, "L'éveil moral" par Maurice Berrard, "Droits et devoirs" par Marie-Joseph Chalvin, "Le harcèlement dans tous ses états" par Mario Horenstein, "À bon droit!" par Jean-Charles Bonnet, "Dix problèmes et quelques solutions", fiches pratiques établies par la rédaction, "Un droit plus présent?" par Martine Denis Linton. Revue publiée par le CRDP de l'académie de Créteil, 20 rue Danielle-Casanova, 94170 Le Perreux-sur-Marne, prix au numéro 60FF, abonnements (quatre numéros) 200FF. Sur Internet www.ac-creteil.fr~crdp-cret

APPEL À COMMUNICATION

La section Sciences de l'éducation et le groupe Frontières culturelles et diffusion des langues de l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud organisent, du 15 au 18 décembre 1999, un colloque international intitulé *Xénophile/xénophobie et diffusion des langues*, qui se tiendra à Saint-Cloud, en bordure de Paris. La revue *Éducation et Sociétés* s'y trouve associée, conjointement avec les revues *Mots/Les langages du politique* (Presses de Sciences-Po, Paris) et *Heteroglossia* (Université de Macerata, Italie).

La problématique du colloque interroge le rapport que les cultures entretiennent entre elles, éclairée en particulier par la relation entre langues (langue maternelle et étrangères ou langue seconde, compétences plurilingues). Ce colloque se donne pour objet de contribuer à l'étude de la circulation transfrontalière des valeurs et des significations, dans une perspective internationale. La relation réelle ou imaginaire à une autre culture ou, plus génériquement, à l'ailleurs, sera au centre de ce colloque, qu'elle alimente des attitudes systématiquement positives (xénophiles) ou négatives (xénophobes) dans la relation à l'Autre.

La revue *Éducation et Sociétés* est plus particulièrement sollicitée pour éclairer comment les savoirs et les concepts, nés dans une langue et un contexte donnés, se transfèrent dans d'autres espaces culturels. En particulier, comment les connaissances conduites en sociologie et anthropologie de l'éducation traversent les frontières, se transforment et contribuent à la construction d'une vision du monde,

de valeurs et d'attitudes différentes dans des contextes spécifiques.

MODALITÉS DE PARTICIPATION

- Date limite d'envoi des résumés : 30 mai 1999
- Confirmation de l'acceptation des communications: juillet 1999
- Date limite d'inscription: 15 novembre 1999

Frais d'inscription: 300 FF avant le 1^{er} octobre 1999, gratuit pour les intervenants dont les communications sont retenues; 400 FF après le 1^{er} octobre 1999.

Les résumés de communication comprennent les éléments suivants:

- en en-tête: titre, nom(s) et prénom(s) du ou des auteur(s), institution(s) de rattachement, ville et pays
- cinq mots-clés
- résumé: 250 mots
- adresses postale et électronique pour la correspondance, numéros de téléphone et de télécopie

L'ensemble est à faire parvenir sur version papier et disquette (celle-ci portant mention du nom et prénom, du titre de la communication et du logiciel utilisé) à l'adresse ci-dessous:

Claudette SOUM
 Secrétariat du colloque *Xénophilie/ xénophobie et diffusion des langues*
 ENS Fontenay-Saint-Cloud 2, avenue
 Pozzo-di-Borgo, 92211 Saint-Cloud
 Téléphone 33 1 41 12 85 28
 Télécopie: 33 1 41 12 85 07

Le comité scientifique privilégiera les propositions de communication faisant état de recherches datant de moins de trois ans, basées sur un corpus précis, dont la problématique et l'ancrage disciplinaires seront explicites et les sélectionnera en fonction de leur adéquation avec la problématique générale du colloque.

Les revues *Mots*, *Éducation et Sociétés*, *Heteroglossia* sont associées au colloque. Elles reprendront des communications dans le cadre de numéros thématiques, définis après accord de leur comité de rédaction.