

Éducation *et* Sociétés

3

1999/1

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Sociologie de l'enfance 2



De Boeck  Université

Éducation et Sociétés



/1999/1

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Sociologie
de l'enfance

De Boeck  Université

Institutions partenaires

Ateliers des Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Belgique
Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, CNRS, Université René Descartes,
Paris V, France
Département d'éducation préscolaire de l'Université d'Athènes, Grèce
Groupe de Recherche en Socialisation, CNRS, Université de Lyon II, France
Institut National de Recherche Pédagogique, France
Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse
Université de Genève, Suisse
Université Libre de Bruxelles, Belgique

Éducation et Sociétés remercie le Fond Canadien d'Aide à la Recherche pour le concours qu'il apporte à sa publication pendant les deux premières années.

PHOTO DE COUVERTURE :
Collection Régine Sirota, cliché Régine Sirota

© De Boeck & Larcier s.a., 1999
Département De Boeck Université
Paris, Bruxelles

Toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilms, est strictement interdite.

Imprimé en Belgique

D 1999/0074/131

ISBN 2-8041-3062-2
ISSN 1373-847X



SOMMAIRE

ÉDITORIAL 5
Jean-Louis Derouet

DOSSIER : SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE 2
(coordonné par Régine Sirota)

- Les enfances imaginées. Modernité et constructions du self dans les récits de vie 9
M. Gullestad
- Les civilités de l'enfance contemporaine. L'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration 31
R. Sirota
- Contes et réversibilité symbolique : une approche interactionniste 55
A. Petitat

Rubrique Miroir

- La constitution d'un regard : deux observatoires de l'enfance
Entretiens avec Armelle Le Bigot Macaux, Observatoire permanent des enfants et avec Gabriel Langouët et Christian Nique, Observatoire de l'enfance en France, recueillis par Régine Sirota 73

Rubrique Débats

- Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires 81
F. Lorcerie

Varia

- Sens et effets de l'expérience d'alphabétisation : le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires de l'île de Montréal 97
M.-A. Deniger et G. Roy



Michel Amiel, Francis Bonnet et Joseph Jacobs, 1998, *Management de l'administration* (Françoise Leblond, Personnel de direction de l'Éducation nationale)

Robert Ballion, 1998, *La démocratie au lycée* (Anne Barrère, IUFM Nord-Pas-de-Calais et Université de Lille III)

Joëlle Bordet, 1998, *Les "jeunes de la cité"* (Alain Vulbeau, CREF, Université Paris X)

Jean-Noël Luc, 1997, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle* (Didier Lett, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines)

Polymnia Zagefka (dir.), 1997, *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1975* (Daniel Vander Gucht, Université Libre de Bruxelles)

Bernard Charlot, Dominique Glassman (éds.), 1998, *Les jeunes, l'insertion et l'emploi* (Maïten Bel, CNRS-CEREQ)

Françoise Imbert, Michèle Ferrand, Catherine Marry, 1997, *L'excellence scolaire : une affaire de famille? Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques* (Florence Legendre, Université Paris VIII)

Jacques Guillou, 1998, *Les jeunes et la rue ou "au bout d'être énervé"* (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* (Agnès Vigué-Camus, BPI-Centre Pompidou)

P. Posch, H. Altricher (éds.), 1996, *Mikropolitik der Schulentwicklung, Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (Philippe Buschinger, Groupe d'études sociologiques, INRP)

Patrick Rayou, 1998, *La Cité des lycéens* (Danilo Martuccelli, Université de Lille 3, CNRS-CADIS-EHESS)

Clément Lemelin, 1998, *L'économiste et l'éducation* (Romuald Normand, Groupe d'études sociologiques, INRP)

Rubrique "Éducation et Sociétés a reçu"

Rubrique "Actualités"

É DUPLICATION ET S OCIÉTÉS

ÉDITORIAL

Ce troisième numéro, qui ouvre la deuxième année d'existence d'*Éducation et Sociétés*, marque aussi son entrée dans un régime de croisière. Il commence bien sûr par un dossier thématique, qui prolonge celui qui a été présenté dans le numéro deux sur la constitution d'une sociologie de l'enfance. Mais il est surtout le premier à publier deux articles hors thème. Si nous sommes attachés, comme beaucoup de revues aujourd'hui, à la réalisation de dossiers qui présentent l'état d'une question, nous ne voulons pas que ce choix coupe la revue de l'actualité de la recherche. L'article de Françoise Lorcerie constitue une contribution à un débat brûlant en France sur la relance des zones d'éducation prioritaires, et celui de Marc-André Deniger et Gilles Roy rend compte d'une recherche sur l'alphabétisation des adultes au Québec dont le rapport a été remis l'an dernier. Ce régime de croisière doit se caractériser par un équilibre entre les objets classiques de la sociologie de l'éducation et les directions émergentes. La sociologie de l'enfance s'inscrit incontestablement dans cette seconde catégorie et les contributions de Marianne Gullestad, Régine Sirota et André Petitat manifestent une recomposition du champ entre sociologie, anthropologie, psychologie et sémiotique qui nous semble porteuse d'avenir. Une conviction mi-rationnelle mi-intuitive nous amène à parier que ce sera dans quelques années un sujet de fierté d'avoir — après la revue de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles qui a consacré un numéro à ce



thème en 1994 — reconnu et soutenu la constitution de ce domaine de recherche dans la sociologie de langue française. Mais nous savons aussi qu'une avant-garde n'est une avant-garde que si le gros de la troupe la suit. Il est donc essentiel pour une revue qui prétend refléter la diversité du milieu de la sociologie de l'éducation de rendre compte des travaux qui constituent le cœur du domaine, surtout lorsqu'ils traitent de manière originale de sujets classiques.

Nous avons également choisi de privilégier, parmi les projets que nous avons reçus, des recherches qui portent sur les populations en difficulté. La sociologie de l'éducation francophone entretient un lien organique avec la question des inégalités d'éducation puisque c'est autour de l'interprétation de ce phénomène que le secteur a été refondé dans les années soixante. Si nos objets se sont depuis diversifiés, cette question reste essentielle. Le dossier du numéro cinq sera explicitement consacré à ce thème, mais il est souhaitable qu'il soit régulièrement présent, que ce soit dans les dossiers thématiques ou dans des articles hors thème. Les entretiens, présentés dans ce numéro par Régine Sirota, avec les responsables de deux grands observatoires de l'enfance, ont d'abord pour but de montrer que la revue ne s'enferme pas dans le monde clos de la recherche sociologique et qu'elle souhaite rendre compte en temps réel des évolutions sociales, mais ils manifestent aussi un contraste très éclairant. L'Observatoire de l'enfance en France s'attache à l'enfance en difficulté tandis que l'Observatoire permanent des enfants s'intéresse à l'enfance consommatrice.

La préparation des prochains numéros nous incite à d'autres réflexions sur lesquelles le Comité de rédaction va travailler mais auxquelles tous les lecteurs sont invités à contribuer. La première est celle de l'originalité du regard sociologique sur des questions travaillées par l'ensemble des sciences de l'éducation. Celle-ci a peu concerné les premiers numéros : le dossier "l'État, l'éducation et le local" rencontrait le problème du lien entre les sciences politiques et la sociologie de l'éducation, mais ce thème n'est travaillé par les sciences de l'éducation qu'au Québec, où il existe des départements d'administration scolaire dans les facultés d'éducation. Dans les autres pays francophones, le problème ne se pose pas pour la bonne raison que l'administration de l'éducation n'y est pas constituée en objet.



scientifique. Il ne se pose pas non plus pour la sociologie de l'enfance mais il est au centre des numéros que nous préparons. Toute entreprise de sociologie des savoirs est amenée à réfléchir sur ses rapports avec la psychologie ou l'anthropologie cognitives, ainsi qu'avec la didactique. Bernard Lahire, responsable du numéro qui traitera ce thème a prévu un dialogue avec Samuel Johsua qui devrait considérablement enrichir notre réflexion. Le numéro cinq présentera un dossier sur les inégalités d'éducation. La recherche pédagogique a longtemps évité cette question. Elle visait une optimisation des conditions de l'enseignement dont le principe était en quelque sorte: "Quand c'est bon, c'est bon pour tout le monde". Une rencontre s'est néanmoins opérée dans les années soixante-dix. Gabriel Langouët, en étudiant les effets des méthodes d'enseignement utilisant les techniques audiovisuelles, puis en analysant les résultats des collèges expérimentaux pilotés par l'INRP, a montré que ces innovations avaient des effets différents selon l'origine sociale des élèves. Dans le même temps Philippe Perrenoud s'interrogeait sur ce que les pédagogies nouvelles (méthodes actives, travail de groupe, etc.) peuvent avoir d'élitaire. Les sciences de l'éducation ne doivent donc plus éviter cette question. Elles la traitent bien sûr en s'appuyant sur les travaux sociologiques, mais elles en reformulent les résultats en les intégrant à des préoccupations qui leur sont propres. Il serait donc très intéressant de se demander ce que deviennent les savoirs et les concepts sociologiques lorsqu'ils sont récupérés par les sciences de l'éducation, et en particulier lorsqu'ils sont utilisés pour la formation des futurs enseignants. Quant au thème des professions de l'éducation, qui sera étudié dans le numéro six, il est peut-être plus travaillé par les sciences de l'éducation que par la sociologie. Il sera donc utile, sans créer ou dramatiser des querelles de territoires, d'entreprendre une réflexion à ce sujet. Elle pourra prendre la forme de contributions dans les rubriques "Dialogue avec d'autres disciplines" ou "Miroir: sociologie de la sociologie de l'éducation", voire celle d'un dossier thématique consacré à l'épistémologie de la sociologie de l'éducation et à ses rapports avec les secteurs ou les disciplines voisines. La revue est bien sûr prête à accueillir des contributions sur ce sujet.

Un dernier mot enfin sur la manière dont *Éducation et Sociétés* peut contribuer à animer le milieu de la sociologie de l'éducation. Nous avons toujours affirmé que le but de la revue

n'était pas seulement de publier des articles mais de créer des occasions de confrontation et de travail collectif. Deux projets sont en cours, qui seront présentés dans le prochain numéro. Le premier est lié au comité de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF). Le prochain congrès de l'AISLF aura lieu à l'Université Laval à Québec au mois de juillet 2000. À l'intérieur de ce congrès, le comité tiendra un colloque sur le thème "L'enseignement de la sociologie de l'éducation et sa place dans la formation des personnels d'éducation". Ce colloque sera organisé par Claude Trottier, professeur à l'Université Laval, qui fait partie de notre Comité de rédaction. Nous publierons donc dans le numéro quatre un appel à contribution détaillé qui devrait permettre de faire de ce colloque un lieu de rencontre entre les différentes écoles sociologiques intéressées par cette question.

Une seconde entreprise est plus propre à la revue. Elle concerne le développement de la sociologie de l'éducation dans les pays du Centre et de l'Est de l'Europe, récemment libérés de l'emprise de l'ex-URSS. Celle-ci a longtemps imposé à ces sociétés une représentation d'elles-mêmes où elles ne se reconnaissent pas. La liberté nouvellement conquise ou reconquise amène une prolifération des modèles qui, pour le moment, augmente le trouble. La sociologie a sans doute un rôle important à jouer dans cette conjoncture: proposer à des acteurs incertains un modèle de société scientifiquement fondé qui leur permette de récupérer leur expérience et d'ancrer leurs identités personnelles dans un projet collectif. C'est particulièrement vrai pour la sociologie de l'éducation qui réfléchit aux différentes formes d'intégration qui sont proposées à la jeunesse. Beaucoup de nos collègues se tournent vers le milieu de la recherche francophone pour lui demander des sources d'inspiration. Cela correspond à des traditions historiques mais aussi à la volonté de ces intellectuels de trouver des références qui puissent contrebalancer l'influence des modes de pensée anglo-saxons véhiculés par les grands organismes internationaux. Il nous semble important de répondre à cette demande et de constituer un réseau de coopération autour de cette question. Là encore, le prochain numéro présentera de façon plus explicite la manière dont nous pouvons répondre à ces sollicitations.

Jean-Louis Derouet



DOSSIER

Sociologie de l'enfance 2

Les enfances imaginées

Modernité et constructions du self¹ dans les récits de vie

MARIANNE GULLESTAD

Institutt for samfunnsforskning (Institut pour la recherche sociale)
Munthes gate, 31, N-0260 Oslo, Norvège

*Traduit de l'anglais par James Fitzpatrick, Marie-Claude Derouet-Besson,
Yves Dutercoq et Régine Sirota*

Deux paradoxes sont à l'origine de ce texte². Le premier est que les souvenirs d'enfance constituent une part cruciale de beaucoup de récits de vie modernes alors que l'on n'a guère étudié ou théorisé ce fait. Le second est que les récits de vie deviennent de plus en plus populaires et la façon de les étudier de plus en plus problématique. Le but de l'article est d'interroger l'utilisation de ce corpus du point de vue de la critique littéraire, de l'histoire et des sciences sociales en reliant deux sujets de recherche habituellement séparés, l'enfance et les récits de vie (autobiographies écrites, récits de vie sollicités lors d'entretiens). Une des thèses principales est que l'attention portée à

1. Les traducteurs, se référant à l'usage sociologique et anthropologique, ont conservé en français le terme "self".

2. Cet article est inspiré de l'introduction du livre, *Imagined Childhoods, Self and Society in Autobiographical Accounts*, Gullestad M. (dir.) 1996, Oslo Scandinavian University Press.



l'enfance devrait être centrale dans toute théorie qui cherche à redéfinir la nature des rapports entre textes et vies, parce qu'une telle attention approfondit et éclaircit le débat sur la vérité et l'authenticité des récits autobiographiques. En même temps, l'étude des liens entre les textes et leur contexte social augmentera notre compréhension du rôle des souvenirs d'enfance dans la construction du "self" moderne et dans sa constitution en objet de recherche.

Pour étudier les différents sens, implicites ou explicites, investis dans les premières années de vie, il est capital de distinguer entre ce qu'on peut appeler les enfances écrites et les enfances vécues. L'enfance écrite est celle que l'on raconte, l'enfance vécue correspond à l'expérience. Cet article ouvre une série de questions à propos des enfances vécues et écrites. Pourquoi les souvenirs d'enfance sont-ils si importants ? Peut-on étudier les changements des rôles et des sens des souvenirs d'enfance comme des éléments de l'histoire en général ? Quels sont les rapports entre le contexte social et la forme narrative ? Quand, et à travers quelles expériences, les enfances écrites commencent-elles et se terminent-elles ? Quels événements sont retenus ? Comment sont-ils présentés ? Quelle place et quel rôle occupent-ils dans la structure de la narration ? Qu'est-ce qui est considéré, explicitement ou non, comme une enfance heureuse ou malheureuse ? Est-ce qu'il y a des différences significatives selon l'identité de genre dans la manière de construire les enfances écrites ? Est-ce que les récits faits par les adultes sont une bonne source pour comprendre les expériences enfantines du "point de vue de l'enfant" ?

Des chercheurs de disciplines différentes ont non seulement utilisé des autobiographies de façons très diverses, mais ils ont aussi travaillé à partir de différentes sources. Les sociologues et les historiens, par exemple, se sont intéressés aux enfances des gens ordinaires, alors que les critiques littéraires s'intéressaient à celles des poètes. Les historiens lisent souvent ces histoires de vie comme des sources d'information sur une réalité antérieure, tandis que les critiques littéraires s'intéressent aux autobiographies en tant qu'œuvres. Traditionnellement, les historiens et les chercheurs en sciences sociales préfèrent les utiliser pour en tirer des informations sur les modes de vie alors que les analystes de textes inclinent à les considérer comme des narrations. Les chercheurs en sciences sociales mettent l'accent sur la vie, les critiques littéraires sur le récit. Ces derniers préfèrent chercher dans leurs écrits ce qui est particulier et "unique" dans la vie de grands écrivains, tandis que les chercheurs en sciences sociales ont tendance à penser que leurs sujets sont "représentatifs" des trajectoires de groupes divers.

Ainsi, l'étude des récits de vie fournit un terrain fertile pour des travaux interdisciplinaires notamment entre anthropologues, historiens, sociologues, etc., autour de leurs modes d'analyse des souvenirs personnels, témoignages spontanés ou sollicités, et autour de l'interprétation d'un écrit autobiographique en critique littéraire.

Nombreux sont les chercheurs qui tentent aujourd'hui de résoudre ces oppositions. En outre, il y a le défi lancé par la critique post-structuraliste à travers le réexamen de rapports autrefois tenus pour évidents. Elle problématise, par exemple, en opposant langage et contenu, texte et vie et place ainsi les chercheurs face à un dilemme d'autant plus radical. D'une part, les récits de vie peuvent être lus comme des "données" transparentes sur la vie sociale. Ils sont alors simplement liés à l'histoire par la surimposition de thèmes et de méthodologies. D'autre part, on peut suivre Bourdieu (1986) lorsqu'il définit l'autobiographie comme une fiction pure, "une illusion biographique". Le risque est alors, en réduisant les récits de vie à un texte pur, de les isoler des êtres humains et des mondes sociaux où ils sont produits et lus. Le défi pour l'analyse des récits de vie est de bénéficier des pistes post-structuralistes sans souscrire aux slogans les plus extrêmes, tels que "l'auteur est mort", "il n'y a rien d'autre que le texte", ou "l'écriture autobiographique doit être lue comme de la fiction pure".

La critique post-structuraliste, de Man (1984) par exemple, nous a appris à prendre au sérieux les conventions et la créativité du langage, mais, forts de ces idées, ceux d'entre nous qui s'intéressent à la société et à la culture doivent essayer de relier textes et vies autrement, à la fois sur les plans théorique et méthodologique. De même, le chercheur qui s'intéresse aux faits doit prendre au sérieux les aspects narratifs des histoires de vie.

La plupart des récits de vie actuels témoignent, d'une manière ou d'une autre, des processus historique, économique, social et culturel de la modernité. Aujourd'hui, la modernisation est devenue mondiale et ne se limite plus à ses formes occidentales. Les récits montrent une gamme très large de réactions d'adaptation et de résistance à elle. À cause des bouleversements générés par les mécanismes de la modernité (Berger et al 1973, Giddens 1991), les liens sociaux sont aujourd'hui recomposés à travers de vastes espace-temps, créant de nombreux problèmes, conflits et ambiguïtés, que les personnes doivent résoudre.



Les souvenirs d'enfance comme ressources pour le self

Ceux qui ont étudié les autobiographies les ont considérées comme des "métaphores du self" (Olney 1972). Dans les idéologies modernes, les individus sont séparés de leurs conditions sociales et matérielles. Cela explique les différentes façons de voir les individus comme des êtres rationnels et autonomes, en philosophie et dans les théories sur les récits autobiographiques (Gusdorf 1966). Jusqu'à présent les chercheurs n'ont pas encore su utiliser tout le potentiel documentaire des autobiographies pour critiquer le côté abstrait et ahistorique des self individuels.

La sociologie depuis Mead (1934) a beaucoup à offrir à la critique littéraire sur ce point. Ce n'est pas une simple coïncidence que l'individualité et le caractère unique de l'être en anthropologie sociale (Cohen 1994) et la nature relationnelle du self en critique littéraire (Eakin 1994) aient été découverts en même temps. Les constructions du self sont tellement enracinées dans la culture que même l'étude de récits de vie en apparence atypiques, comme ceux de grands écrivains, nous facilite la compréhension des conventions culturelles communes de représentation d'une vie. Les deux perspectives doivent être abordées pour chaque récit de vie.

Je définis le self moderne comme un processus, un effort continu de celui qui cherche à rassembler ses différents rôles, identités et expériences. Les rôles sont l'aspect dynamique des différentes positions de l'individu dans la structure sociale, tandis que ses identités sont ces qualités auxquelles un individu, homme ou femme, s'identifie ou qu'il souhaite voir reconnues. Certaines identités sont directement liées à des rôles sociaux, alors que d'autres, l'identité nationale ou ethnique par exemple, peuvent appartenir à plusieurs rôles. Les hommes modernes se bâtissent beaucoup d'identités éphémères, liées à des situations particulières alors même qu'ils s'efforcent de créer une image plus ou moins cohérente et permanente de leur self (Gullestad 1996, p17-32).

Les pistes que je développe peuvent être résumées ainsi. L'homme moderne adopte divers rôles avec les autres dans des situations différentes. Il n'y a pas forcément d'adéquation entre rôles et identités. L'homme moderne incarne des identités multiples, simultanément ou selon la situation. L'image du self, en tant que somme de toutes les identités, est à la fois unique et produite interactivement par les relations et les échanges. Les identités et les self ne sont ni en dehors des conjonctures, ni abstraits, ni figés. Ils varient au contraire avec le temps, selon les contextes, les différences culturelles, le genre, l'âge et la classe sociale. La construction des self et des identités est

ancrée dans la complexité des relations hiérarchiques entre différences culturelles et relations de pouvoir (Gullestad 1996, p20).

Il est rare que les identités puissent être considérées comme attribuées. Elles sont bâties à travers l'utilisation négociée et réflexive du matériau des récits de vie. Ce que l'individu devient est déterminé par les efforts de reconstruction qu'il entreprend. L'autobiographie, en tant qu'interprétation personnelle de sa propre histoire, est le nœud de la construction du self dans la vie sociale moderne.

La réalisation de soi inclut le corps, qui devrait être compris comme faisant partie d'un système actif plutôt que comme un objet passif (Giddens 1991). La conscience du corps est un moyen de se construire un self particulier et une voie pour parvenir à agréger les identités en un self.

Les autobiographies peuvent aussi être fructueusement associées aux théories du changement historique. Toute une littérature fleurit aujourd'hui en sciences sociales sur la théorisation du changement global des structures économiques, sociales et culturelles (Beck 1986, Bell 1974, Giddens 1991, Harvey 1989). Beaucoup de théoriciens avancent qu'il y a eu des changements profonds depuis la deuxième guerre mondiale. Faut de mieux, j'appelle la période contemporaine "modernité transformée" et l'époque précédente "modernité classique". Constatant qu'en général les théories de la modernité ne disent rien de l'enfance, je voudrais défendre l'idée qu'il faut se focaliser sur les façons dont les expériences de l'enfance servent de ressources dans la constitution du self. L'intérêt grandissant pour l'autobiographie, et pour l'enfance, peut s'interpréter comme une manifestation intense de la quête moderne du self. Ce mouvement, commencé avec le romantisme, a établi l'enfance comme un domaine d'expérience, enfoui en chaque être humain sous la forme d'une gamme de sentiments et d'une qualité de vie à réinterpréter indéfiniment. L'appropriation de telles idées par le savoir social général a eu pour effet de sortir l'enfance de l'histoire, de la faire exister par et pour elle-même. Considérées comme la cause et l'origine du présent, les expériences enfantines sont vues comme des composantes profondes et authentiques de l'individu, plus intimes et plus marquantes que ses expériences postérieures. Le lien entre l'enfant et l'adulte est le corps, dépositaire de mémoire et système d'action. Les souvenirs d'enfance sont perçus comme naturels, authentiques enfouis au plus profond de soi, et parfois source de formes de puissance.

Dans l'introduction de *Children and The Politics of Culture*, Stephens (1995) a mis en relief que beaucoup de livres et de comptes rendus de



recherche actuels considèrent l'enfance en termes de risque, de menace et de perte. Elle lie ces approches aux importants changements politiques et économiques déjà évoqués et suggère que ce qui arrive aujourd'hui aux enfants et aux enfances, dans leurs formes locales et leur dimension globale, est moins le reflet de ces bouleversements qu'un élément crucial du puzzle, un "nœud génératif" qui permet d'examiner, de théoriser la société capitaliste et sa dynamique historique. Dans les conceptions modernes, les enfants sont censés être éloignés des dures réalités du monde adulte et habiter un monde sûr, heureux et protégé de jeux et d'innocence. Pour Stephens, ce tableau est menacé par la mondialisation du capitalisme actuel. Les plaintes sur la "perte" ou la "fin" de l'enfance doivent être comprises en fonction de ces mutations. Nous sommes aujourd'hui témoins de changements de place et de nature des frontières entre le matériel et le symbolique, entre la nature et la culture, entre le privé et le public, entre les hommes et les femmes. Ces mouvements provoquent la restructuration des conceptions de l'enfance et de l'enfant. Ils peuvent, à mon avis, être rattachés à la place centrale des souvenirs d'enfance dans les récits autobiographiques modernes où la fin de l'enfance est souvent une expérience de perte. Avec elle prennent aussi fin les conditions historiques qui lui étaient associées. Selon Stephens, on en est arrivé à l'idée que l'enfance en tant que telle a peut-être déjà disparu, au moins dans sa version habituelle, heureuse, sûre et innocente. Pour moi, la panique morale engendrée par l'idée d'une disparition de l'enfance paraît intensifier l'impression de perte, et par conséquent augmenter chez chacun l'envie de raconter sa propre histoire. Ainsi, je défends l'idée que les récits autobiographiques prennent une place plus importante, et non le contraire, dans la conjoncture économique, sociale et historique de la "modernité transformée". Le genre autobiographique se transforme parce qu'il s'étend à de nouveaux groupes, de nouveaux milieux dans le sillage des changements actuels. Cette diffusion peut être comprise comme participant d'une lutte contemporaine pour établir des "constellations de sens", enracinées dans le local, face à un monde où croissent les processus globaux. Une analyse attentive des récits d'enfance s'impose donc pour mieux théoriser les nouveaux self dans la conjoncture capitaliste contemporaine.

L'utilisation des expériences d'enfance comme des ressources indispensables à la construction du self aide aussi à expliquer d'autres phénomènes actuels. Les souvenirs d'enfance sont devenus l'objet de débats animés. Selon certaines thèses de psychologie récentes, il y a en chacun de nous "un enfant intérieur" (Miller 1981), et toute thérapie implique une "prise de contact" avec lui. La métaphore de "l'enfant intérieur" est à la fois nouvelle et ancienne. Elle a été conçue et s'est répandue durant les dernières décennies

mais son point de départ, la notion de sens moral et d'intuition innée du bien et du mal chez l'homme, remonte au XVIII^e siècle. Au lieu de chercher dieu ou le bien, l'homme devait trouver son propre self le plus profond (Taylor 1991). Cette optique subjective tournée vers l'intérieur, où l'homme possède une profondeur innée, est aujourd'hui devenue l'idée que la nature même du for intérieur de l'adulte est un enfant vulnérable.

Plus troublants que "l'enfant intérieur", les débats récents sur les cas de "mémoire retrouvée" d'abus sexuels (Ofshe et Watters 1994). Quelques personnes, surtout des femmes d'un certain âge, se souviennent, pendant des séances de thérapie, d'abus sexuels subis lorsqu'elles étaient enfants, parfois liés à des rituels sataniques. La thérapie de la mémoire retrouvée va avec l'utilisation grandissante du diagnostic de "syndrome des personnalités multiples" auparavant rare. D'après ce diagnostic, chaque personne a plusieurs personnalités qui possèdent, chacune, des souvenirs différents et perdus. Il est vrai que des enfants subissent des abus sexuels et positif que davantage d'attention soit accordée à cette souffrance autrefois taboue. Pour autant la crédibilité de souvenirs apparus pendant la thérapie reste problématique lorsqu'ils n'existaient pas avant. Sans entrer dans le débat, il est intéressant de se demander pourquoi ce phénomène est aujourd'hui si discuté. La réponse tient aux changements des conditions de construction du self. Que des abus sataniques aient eu lieu ou non, que le diagnostic de "syndrome des personnalités multiples" convienne ou non, ces phénomènes excitent l'imagination populaire en tant que métaphores culturelles majeures de la société contemporaine. L'abus sexuel sur des enfants fournit un exemple des inégalités de pouvoir dans une société à dominante masculine et une explication de maladies et de souffrances complexes et embrouillées. Les personnalités multiples nous servent de métaphore de la difficulté -et parfois de l'exaltation- à se déplacer entre des mondes sociaux très différenciés.

Autre exemple d'un problème contemporain concernant les souvenirs d'enfance : la montée en puissance de l'ethnicité, du nationalisme, du fondamentalisme religieux dans beaucoup de pays. Revenir sur son enfance signifie dans une large mesure un retour aux souvenirs de l'intimité de la vie familiale quotidienne, où les identités de groupe étaient pacifiquement transmises par des contes, des mythes, des coutumes, des habitudes alimentaires, des pratiques religieuses, etc. Communiquer avec "l'enfant intérieur" peut impliquer la réinvention des pratiques familiales et renforcer l'identité de groupe qui allait de pair. Les souvenirs d'enfance constituent une part essentielle des ressources métaphoriques nécessaires pour "imaginer" les nations et les groupes ethniques. Sa propre enfance peut même parfois symboliser la nation. Il peut ainsi y avoir à la fois une analogie, un parallèle et un lien entre les nations

vues comme des "communautés imaginées" (Anderson 1983) et des "enfances imaginées".

Le fait que les expériences enfantines soient souvent considérées comme plus "naturelles" que le self de l'adulte conforte l'impression actuelle de mise en péril de l'enfance d'autant que d'autres objets naturels sont repensés comme socialement construits. De même que les analyses textuelles veulent, selon les thèses extrêmes du post-structuralisme, rejeter toute réalité en dehors du texte, les positions extrêmes de la critique sociale postmoderne s'opposent à l'idée d'une nature en dehors du discours ou de la culture. Pour autant, les enfances ne sont pas moins vraies si elles sont socialement construites voire même "imaginées". De la même manière je postule que l'enfance écrite ou narrée oralement n'est pas moins vraie parce qu'elle est reconstruite, des décennies plus tard, par l'adulte.

Le réel et l'imaginaire dans l'étude des récits de vie

Il y a de nombreuses définitions du récit de vie et de l'autobiographie. Pour le sociologue Bertaux, par exemple, les récits de vie sont ce qu'une personne dit elle-même, oralement, sur sa propre vie (1981 pp7-8). Lors de ses recherches pionnières, Bertaux s'est intéressé à des récits oraux et sollicités, qu'il a pris comme des données historiques et sociologiques et non comme des narrations. Cette définition excluant les écrits est souvent utilisée en sciences sociales. Le choix d'écarter l'écrit fait écho à un ensemble de supposés culturels, non vérifiés, sur la différence entre écrit et oral. L'écrit est estimé artificiel ou fabriqué et de ce fait impropre comme donnée sociologique, alors que l'oral est vu comme plus proche de la réalité parce que moins construit et plus spontané.

Il y a bien sûr des différences significatives entre récits écrits et oraux. La question est compliquée par le fait que les récits écrits peuvent avoir un caractère "oral" et les récits oraux un caractère "écrit". Certains récits de vie écrits contiennent des mini-récits, maintes fois transmis oralement auparavant. D'autres contiennent des éléments jamais énoncés précédemment. Ce qu'il faut retenir, c'est que l'écriture peut fournir l'occasion d'explorations différentes de celles qui relèvent de la transmission orale. L'écrit laisse le temps de réfléchir, de donner un style, de choisir ses souvenirs et le vocabulaire approprié pour les reconstruire, d'essayer des formes de présentation variées. Au-delà des différences, il y a aussi de fortes similitudes entre écrit et oral. Les deux sont des reconstructions verbales de "ce qui s'est vraiment passé".

Le débat est ancien chez les critiques littéraires sur la définition des genres, autobiographie, mémoires, roman, confessions, lettres et journaux intimes. L'autobiographie est ainsi centrée sur la vie intérieure du narrateur alors que les mémoires s'intéressent davantage aux gens et aux événements. Un roman est habituellement défini comme une création, une œuvre d'art indépendante. Pourtant, on peut aussi dire qu'une fiction n'est indépendante que jusqu'au point où elle révèle la réalité. Autrement dit, l'imagination n'est peut-être pas seulement la capacité d'inventer, mais plutôt celle de dévoiler ce qui existe. Beaucoup de récits de vie mélangent les genres avec des parties qui se lisent comme des mémoires tandis que d'autres sont consacrées à la vie personnelle, ou intègrent des poèmes et des lettres. Certaines autobiographies sont proches du roman. Elles peuvent être très construites et en même temps révéler de profondes vérités sur l'auteur. D'autres, proches de l'histoire, sont fondées sur des événements vrais mais restent néanmoins, en un sens, des œuvres de fiction. La définition la plus célèbre de l'autobiographie est peut-être celle de Lejeune: "récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité." (1975 p14). Cette définition indique les conditions selon lesquelles un texte est généralement perçu comme une autobiographie.

Beaucoup de récits de vie échappent à cette définition, notamment ceux qui ont été rédigés par des gens qui ne sont ni poètes, ni écrivains de profession. Leurs récits peuvent, par exemple, mettre l'accent sur les expériences d'un groupe social plutôt que sur l'histoire de leur personnalité. Comme le disent Olney (1972, 1980) et Abbot (1988), les définitions sont utilisées de façon normative, ce qui peut réduire arbitrairement le champ d'étude. Ouvrir le débat à toutes les sortes de récits de vie implique de ne pas se laisser enfermer, d'emblée, dans des définitions trop strictes. En tant qu'anthropologue, j'assimile cette démarche à une "méthode ethnographique" appliquée à l'analyse des textes. J'emploie donc les termes "récit de vie" et "autobiographie" dans un sens large et descriptif.

C'est parce que toute vie est vécue dans un environnement culturel que les récits de vie rendent possible l'étude de la manière dont des ressources et des conventions culturelles sont utilisées dans la reconstruction des expériences. Un récit de vie prend forme à partir des faits matériels d'une existence sociale, à travers des références à ce qui est considéré comme la vie normale, les attentes qui vont avec, les définitions, reconnues ou tacites, d'une bonne histoire. La dichotomie entre le réel et l'imaginaire hante les sciences sociales, l'analyse littéraire et la psychanalyse, mais pas de la même manière. La modernité occidentale considère traditionnellement le culturel

et le symbolique comme des distorsions d'une réalité sous-jacente mais fondamentale. La narration d'une vie ne se confond pas avec des expériences et des événements vécus, elle est leur récit. Le chercheur en sciences sociales qui s'intéresse aux "faits objectifs" a toujours tendance à considérer la richesse de ces récits écrits ou oraux comme impure. Pour avoir été repensée, l'information sur des événements anciens est forcément "faussée". La psychanalyse, quant à elle, parle de distorsions en insistant sur la possibilité de préciser le rapport qu'elles entretiennent avec des sens plus authentiques. La méthode psychanalytique veut révéler des sens profonds et inconscients et expliquer les motivations de ces distorsions par la peur de faire face à des réalités émotionnelles.

Sans nier la valeur de l'apport de la psychanalyse, j'aborde les récits de vie d'un autre point de vue en considérant les soi-disant "distorsions" comme pleines de sens et l'impureté des récits écrits comme la source principale de leur valeur. La fascination des récits et la difficulté de leur analyse vont de pair. C'est leur nature multiréférencée qui nous donne tant de plaisir à les lire. L'impureté apparente du matériel autobiographique devient le cœur des choses, une réflexivité, une qualité centrale à étudier et à théoriser en gardant présentes à l'esprit les interconnexions entre de multiples domaines, sans chercher des causalités dans une seule perspective.

Pour construire un cadre théorique aux analyses empiriques, il faut d'abord tirer profit des dernières avancées de la critique littéraire sur l'autobiographie (Abbot 1988, Bruss 1976, Eakin 1992, Jelinek 1980, Gusdorf 1966, Lejeune 1975, Olney 1980, Pascal 1960). Les théoriciens de la littérature situent l'autobiographie entre l'histoire et la littérature créative et imaginaire, mais plus près de celle-ci que de celle-là. Pour les récits d'enfance, il est à noter que certains théoriciens (Abbot 1988, Barthes 1975, Bruss 1976, Olney 1980) soulignent l'interaction entre les différents temps du récit: le "maintenant" de l'écriture, le "alors" du passé raconté et le temps de la conjoncture historique de l'individu. Une autre mutation significative dans l'analyse littéraire des autobiographies est le passage de "bio" à "auto", c'est-à-dire de récits centrés sur la vie à des récits centrés sur la construction du self (Olney 1980). Cette évolution ne me paraît pas seulement propre à la critique littéraire, elle correspond aux changements culturels de la dernière période de modernité évoquée ci-dessus. Pour bien comprendre ce qui est "auto" — construction du self —, il vaut mieux étudier comment ce qui est "bio" — domaine des expériences vécues — est utilisé pour créer des représentations du self.

Des changements ont eu lieu en critique littéraire. Lejeune (1975) a revu son analyse du "pacte autobiographique" entre l'auteur et le lecteur. Eakin

(1992) a rouvert la question de la référence dans l'écriture autobiographique et Abbot (1988) a redéfini l'autobiographie comme un acte de lecture plus que comme une forme littéraire. La différence majeure entre une autobiographie et un roman ne tiendrait pas tant à la vérité de l'une et à la fiction de l'autre, mais aux différentes orientations sollicitées à la fois chez l'auteur et chez le lecteur. Les textes autobiographiques peuvent se définir socialement et culturellement de manière qui nous permettent de les lire comme des récits révélant comment on construit du sens à partir d'expériences du monde, ou comme des récits qui révèlent des expériences du monde. La rédaction de sa propre autobiographie peut être vue comme une pratique en situation qui implique l'auteur et ses lecteurs virtuels. Cette pratique aboutit à un texte lisible et interprétable par les véritables lecteurs y compris les chercheurs. Les nouvelles tendances en critique littéraire visent à repenser les rapports entre toutes sortes de textes et la vie sociale. Certains critiques littéraires, qui travaillent sur la Renaissance, ont approché l'anthropologie et les autres sciences sociales sous les qualificatifs de "nouvel historicisme" ou "poétique de la culture" (Greenblatt 1989, Montrose 1989, White 1989). D'autres critiques littéraires commencent à diriger leurs regards vers des textes qui n'appartiennent pas à la fiction, comme des documents *administratifs* ou d'autres qui ne sont analysés traditionnellement que par des historiens ou des sociologues.

De nouvelles tendances se font aussi jour en sciences sociales sur l'analyse textuelle. Des techniques littéraires ont été récemment utilisées pour analyser des pratiques culturelles (Geertz 1983) ou les processus d'écriture en anthropologie (Clifford et Marcus 1986). La sociologue Stanley (1992), entre autres, a noté la continuité entre l'analyse textuelle et l'analyse de l'interaction sociale quotidienne. Dans la vie sociale, bien plus de temps se passe à la construction, la présentation et la négociation des récits ou des versions d'événements -les textes de l'oralité quotidienne- qu'aux actes et qu'aux événements eux-mêmes. Les gens dans la vie sociale ordinaire tiennent généralement pour acquis que ces récits renvoient à des événements réels du monde. Pour les sciences sociales le défi à relever est de retrouver les diverses façons dont les autobiographies sont liées à l'histoire (et même font l'histoire) sans oublier que ce sont aussi des histoires (Eakin 1992).

La question essentielle porte donc sur la manière dont il faut redéfinir des textes par rapport aux expériences, aux vies et aux contextes, sans les réduire à de plates réflexions sur des réalités passées. Le rapport entre un texte et la vie est dynamique car les gens utilisent les formes narratives conventionnelles pour donner forme à leurs expériences et leurs expériences se constituent jusqu'à un certain point à travers la façon dont elles sont racontées. Les récits ne sont pas seulement tirés de la vie, ils y retournent.

D'après Bruner "Les processus cognitifs et linguistiques façonnés par notre culture orientent notre manière de raconter nos récits, ils ont la capacité de structurer nos expériences de perception, d'organiser notre souvenir, de segmenter et créer les "événements" d'une vie. En fin de compte, nous *devenons* les récits autobiographiques à travers lesquels nous *narrons* nos vies" (1987 p15 traduit de l'anglais).

Les récits, les mots et les classifications construisent la réalité sociale autant qu'ils l'expriment. C'est une question de pouvoir car le choix d'une classification appartient le plus souvent à la lutte entre les individus et les groupes. En plus, vouloir raconter sa propre vie peut être un acte de prise de pouvoir (empowerment). Tout en essayant de reconstruire ce qu'ils ont vécu aussi fidèlement que possible, les conteurs et les auteurs d'autobiographies contribuent à bâtir le monde et leur propre identité en son sein. Ils définissent les modalités de la réalité sociale et s'accommodent des situations multiples et changeantes du monde qu'ils habitent autant qu'ils le construisent. En même temps, les récits de vie ne sont pas seulement des produits sociaux, ils sont aussi socialement productifs. Après une telle définition du champ, les récits de vie ne peuvent être ramenés à de simples transpositions de vies en textes, mais sont partie intégrante de la vie elle-même. À travers un processus symbiotique, écrire ou raconter sa vie aide à remanier à la fois le passé et le présent à travers le passé.

Chaque récit de vie est lié à l'histoire de plusieurs façons à la fois. Une histoire de vie est un récit subjectif des rapports entre un individu, historiquement situé, et le monde social. La subjectivité fait partie de l'histoire. Un récit de vie contient toujours des informations historiques sur des personnes et des événements. Lorsque ces informations sont modifiées pour être plus conformes à certains idéaux et objectifs, ces transformations nous renseignent sur les valeurs culturelles des groupes en question. Les conventions mêmes du récit de vie font partie d'un héritage culturel intersubjectif. En racontant leur propre vie, les narrateurs font un usage créatif des ressources symboliques de leur environnement culturel. Un récit de vie est donc unique mais il met en œuvre des conventions, des idéaux culturels et sociaux. C'est précisément cette tension qui fait des récits de vie des documents historiques si intéressants et si importants.

L'étude des enfances

Avant d'aborder les rapports entre les récits de vie d'enfance et les expériences enfantines, quelques mots de la recherche sur l'enfance. En

problématisant la notion d'enfance, la recherche fournit une part importante des références de cet article. Une telle démarche est nécessaire car les notions populaires d'enfant et d'enfance sont souvent extrêmement ambiguës dans la société moderne. Caractérisés par leur immaturité biologique et par leur dépendance vis-à-vis des adultes, les enfants sont à la fois idéalisés comme plus innocents que les adultes et marginalisés car moins compétents qu'eux.

Ariès (1960) a été le premier à nous avertir que, dans d'autres cultures et à d'autres époques, le sentiment d'enfance ne peut exister dans les définitions qu'en donne le monde occidental moderne. Ariès avance que la conception moderne de l'enfance, une étape distincte de la vie, est lentement née en Europe entre le XV^e et le XVIII^e siècles, en même temps que les pratiques modernes associées aux notions d'éducation, de famille, de foyer, de vie privée et d'individualité. D'après Hockey et James (1993), l'histoire de l'enfance en Occident est celle d'une vision changeante et particulière de ce que signifie être un enfant. Pour les puritains du XVII^e siècle, les enfants, incarnations des péchés de la chair, étaient des êtres incontrôlés et irrationnels. La situation s'est retournée au XVIII^e. Locke, par exemple, défendait l'idée que l'esprit d'un nouveau-né était "tabula rasa", une page blanche sur laquelle des sensations étaient imprimées (Hockey & James p65). Rousseau, dont les écrits sont devenus très importants dans la compréhension moderne de l'enfance, mit l'accent sur l'innocence de l'enfant et l'influence corruptrice de la société comme seule source de mal chez l'enfant (Rousseau 1762).

Pour Rousseau, "l'enfant" était surtout un garçon et ses théories pédagogiques étaient destinées aux garçons. La chose la plus importante à enseigner aux filles était l'obéissance. Le "bon sauvage" de Rousseau peut illustrer que l'émergence de l'enfant, comme un être plus naturel, était intimement liée à d'autres catégories d'universalisation dans l'histoire du colonialisme européen (nature/culture, homme moderne/homme primitif, mâle/femelle). La catégorie moderne de l'enfant a émergé avec la catégorie, aussi ambiguë, du primitif et elles furent souvent construites comme analogues.

D'après plusieurs études sur l'enfance contemporaine, Hockey et James déduisent les caractéristiques de sa construction culturelle moderne. L'enfant est isolé, dans l'espace et dans le temps, parce qu'il est "autre". L'enfant est réputé posséder une nature spécifique et être associé à la nature. L'enfant est innocent et, par conséquent, vulnérable dans sa dépendance (Hockey et James p60). À cette liste pourrait être ajoutée l'assertion de Ennew (1986) selon laquelle l'enfant moderne a l'obligation, toute particulière, d'être heureux. Comme on l'a déjà vu, ces caractéristiques sont aujourd'hui menacées par les changements économiques et sociaux. C'est probablement une des



raisons pour lesquelles il est possible de ne pas les prendre pour acquises. Les schémas culturels se clarifient souvent lorsqu'il en apparaît de nouveaux qui viennent concurrencer les anciens. Selon James et Prout (1990) l'enfance ne doit pas être vue comme une constante, c'est-à-dire en termes naturalistes et universalistes.

Étudier l'enfance revient donc à explorer comment le fait d'être un enfant est différemment compris et articulé selon les courants d'idées, les philosophies, les attitudes, les pratiques qui se combinent et définissent la nature de l'enfance idéale : nous ne devrions plus parler de l'étude *de l'enfance* mais de l'étude *d'enfances particulières*.

L'analyse des enfances peut être divisée en trois domaines de recherche.

Faits d'enfances

Comment les enfances particulières se constituent-elles ? L'idée sous-jacente est que les enfances se développent dans une conjoncture économique, sociale, historique qui existe au-delà des activités de tout enfant ou adulte particulier. Ce domaine de recherches comprend les structures matérielles et historiques, la position des individus vis-à-vis de facteurs tels que région, classe sociale, ethnie, religion, sexe mais aussi les guerres et les événements politiques.

Idées et images des enfances

Il s'agit d'étudier, à différentes époques et pour différents groupes sociaux, les conceptions culturelles, les idées, les croyances sur les enfants et de comprendre les raisons pour lesquelles les gens ont voulu avoir des enfants. Ces idées transparaissent dans les discours explicites sur les enfances et à travers les lacunes et les silences de ces mêmes discours. Elles se révèlent aussi à travers l'étude des façons dont les enfants et l'enfance sont utilisés comme des métaphores dans d'autres types de discours et de pratiques.

Expériences des enfances

Qu'est-ce qu'être un enfant ? Pour répondre à cette question importante, il convient, entre autres choses, de se centrer sur les enfants en tant qu'acteurs sociaux et d'explorer leurs points de vue. Cela ne signifie pas simplement porter le regard sur les enfants, mais, d'abord et avant tout, d'observer la société et la culture du point de vue des enfants. Une partie des expériences de l'enfance, souvent appelée "culture de l'enfant", est construite par

les activités organisées par les enfants eux-mêmes. La méthode courante pour retrouver ces points de vue est l'observation directe et l'entretien avec les enfants. Les chercheurs adultes peuvent aussi puiser des informations ailleurs, en analysant, par exemple, des textes écrits par des enfants ou des souvenirs d'enfance écrits par des adultes. De même pour les périodes antérieures, ils doivent se fier aux traces laissées par les enfants et par les souvenirs d'enfance des adultes. Il s'agit d'essayer de se mettre mentalement dans la position des enfants aux différentes époques, à différents endroits, pour pouvoir retracer et analyser leur vie sociale. Rapporter les points de vue des enfants ne représente, cependant, qu'une partie de la recherche. Le but est d'arriver à une compréhension plus générale au-delà des cas particuliers et individuels.

S'intéresser à l'enfant implique un changement dans la problématisation de la socialisation. Les enfants ne sont plus considérés comme des réceptacles passifs mais observés comme des acteurs de leur propre socialisation. À chaque fois que des pratiques culturelles sont transmises aux enfants, elles sont transformées par ce passage. Puisque, la plupart du temps, les enfants ne sont pas pris comme des informateurs sérieux sur leurs propres vies, il est d'autant plus nécessaire de passer au crible toutes les connaissances portant sur leurs points de vue pour en interroger la validité, la pertinence et la justesse.

Ces trois domaines de préoccupations sont également légitimes. Les deux premiers s'intéressent aux regards que les adultes portent sur les vies des enfants, le dernier propose d'étudier les regards des enfants sur le monde, mais, comme nous le verrons, l'étude des points de vue des enfants est aussi implicitement un regard d'adulte.

À la recherche d'expériences enfantines dans les récits d'adultes

La tâche la plus difficile est de retrouver les points de vue des enfants à travers le matériel autobiographique. Les souvenirs d'enfance d'un adulte peuvent-ils, oui ou non, être des sources pour la compréhension des expériences enfantines? La réponse n'est pas évidente. De nombreux arguments vont même à l'encontre de cette méthode.

Le premier est que la différence entre le self qui écrit et le self qui était (Barthes 1975) est à son paroxysme lorsque les gens racontent leurs expériences d'enfance. Les souvenirs sont colorés par les expériences ultérieures de l'auteur et ses préoccupations au moment où il écrit. La crédibilité des

récits de vie est par essence incertaine. Tributaires de la sorte de vie que mène chaque personne, les souvenirs d'enfance sont souvent réinterprétés, retravaillés et même, dans une certaine mesure, répétés. À la lumière de nouvelles expériences, l'interprétation de certains événements ou périodes passés peut complètement changer. L'enfance racontée peut sans arrêt être modifiée, tant elle est dépendante du présent de l'écriture. Le second argument est que les souvenirs d'enfance sont érodés par la durée et ont souvent un caractère privé. À cause du temps écoulé, ils sont à moitié oubliés et obscurs. À cause de leur nature privée, ils ne peuvent être facilement vérifiés.

Ces caractéristiques du récit de vie sont indéniables. Pourtant, grâce à l'imagination poétique de la narration de l'adulte, il est parfois possible de percevoir, par instants, ce que c'est qu'être un enfant. La part d'enfance d'une autobiographie peut être lue comme le résultat du dialogue entre l'enfant que l'auteur a été et l'adulte d'aujourd'hui. S'ils sont en partie oubliés, les souvenirs d'enfance sont aussi en partie remémorés. En insistant sur tout ce qui est oublié, il faut insister aussi sur la quantité de choses que nous nous rappelons bien. Les souvenirs d'enfance, comme tout souvenir, sont aussi persistants qu'incertains. Mais qu'est-ce qui est remémoré et sélectionné pour figurer dans le récit de vie ? Pourquoi certaines choses et pas d'autres ? Y a-t-il des thèmes et des éléments-clés typiques dans le processus qui mène de l'enfant à l'adulte ? Y a-t-il des points communs entre les enfances narrées des adultes et les thèmes des recherches contemporaines sur les enfants ?

Les souvenirs d'enfance montrent bien que l'enfance n'est pas simplement perçue comme une phase ou comme une plage de temps dans la vie de chacun, elle permet aussi l'évocation d'une certaine qualité de vie. C'est par rapport à cette qualité que des expressions comme "Je n'ai pas eu d'enfance" prennent sens. La conception moderne de l'enfance se révèle dans cette phrase : "elle va de pair avec la protection, l'amour, le jeu et s'oppose au dur labeur et à la misère". Si les histoires d'enfants portent souvent sur la façon dont on devient un adulte, suggérant ainsi que l'âge adulte est un mystère, les récits d'enfance faits par les adultes les montrent en quête de leur enfance, une enfance redevenue mystère à explorer. Les enfants ont généralement une conscience aiguë d'être des enfants mais, s'ils sont capables d'adopter des points de vue d'adulte, ils n'ont souvent pas assez d'expérience ni de recul pour analyser ce qui leur arrive, ni ce qui se passe autour d'eux. Le paysage social de l'enfance demeure en toile de fond et ne prend sens que plus tard, modelé par le cours des circonstances. Certaines histoires écrites par des adultes peuvent ainsi offrir l'avantage d'une vision plus claire sur l'enfance.

Les écrivains adultes finissent souvent leur enfance écrite de façon nette, la mettant ainsi en perspective. L'écrivain adulte peut, par exemple, choisir un incident comme symbole de transition. Alors que les changements dans l'enfance vécue ont vraisemblablement été progressifs, dans l'enfance écrite ils sont souvent clairement situés. Les auteurs délimitent leur vie d'enfant de nombreuses façons, selon leur personnalité et leurs traditions culturelles. Voici quelques exemples de la façon dont l'enfance prend fin dans les textes : perte de l'innocence en général ; perte de l'innocence sexuelle ; perte de la confiance dans les adultes ; perte de la sécurité parfois liée au décès des parents ou des tuteurs, parfois liée aux guerres ou à d'autres événements politiques ; perte de l'association des cinq sens, souvent ressentie comme un privilège de l'enfance ; expérience de la mort, souvent de la mort des grands-parents ; moment où l'enfant accède à des relations de pouvoir plus symétriques avec les autres ; moment où l'enfant est capable d'assumer de nouvelles responsabilités ; moment où l'enfant commence à accomplir des tâches d'adulte ; moment où l'enfant sort du cercle familial ; mariage.

Toutes ces dimensions posent problème dans la mesure où elles dépendent de l'environnement social et historique. Ainsi, le travail a peu de part dans l'enfance contemporaine des sociétés occidentales, il est en revanche une composante intrinsèque de l'enfance dans d'autres environnements culturels ou à d'autres époques. La fin de nombreuses enfances laisse un sentiment de perte ce qui sous-entend que l'enfance est difficile à percevoir de l'intérieur mais qu'elle peut l'être d'un point de vue effectivement ou symboliquement extérieur à l'expérience de cette enfance.

Il est aussi utile de distinguer entre l'enfance thème et l'enfance sujet . Le thème désigne ce que le narrateur découvre dans son sujet d'écriture ; en d'autres termes, c'est la signification trouvée dans les événements et les expériences et développée à travers le récit. De nombreuses histoires de vie illustrent les thèmes de l'adulte à propos de l'enfance. Cela n'écarte, cependant, ni les aperçus occasionnels sur d'intenses émotions enfantines, ni de longs passages sur des pratiques et coutumes de la vie quotidienne pendant l'enfance.

Je voudrais remettre en question le présupposé, profondément ancré dans la modernité occidentale, d'une antinomie entre le construit littéraire et la vérité ou l'authenticité. C'est souvent par un biais littéraire ou imaginaire qu'un narrateur peut rendre compte de ses expériences, du point de vue de l'enfant d'autrefois raconté, d'une manière assez authentique. C'est là-dessus que les chercheurs en sciences sociales ont le plus à apprendre de l'analyse autobiographique en critique littéraire. C'est aussi un point sur lequel la



mise en lumière des questions de l'enfance peut compléter la critique littéraire. Les souvenirs d'enfance, en particulier, peuvent être vrais sans être historiquement exacts. Encore plus peut-être que la distinction entre exactitude historique et vérité poétique (Gusdorf 1966, Olney 1972, 1980, 1996, Pascal 1960, The Personal Narrative Group 1989), aller plus loin dans la différenciation selon les points de vue est utile. J'ai montré ailleurs (Gullestad 1996) que les faits établis et les vérités poétiques peuvent être plus ou moins éloignés des points de vue de l'expérience de l'enfant d'autrefois. Différentes formes de "vérités" de l'enfance coexistent dans les récits autobiographiques.

Une même histoire de vie peut juxtaposer plusieurs types de discours sur l'enfance. La "vérité poétique", d'abord, est générée par l'expression littéraire. En gommant plus ou moins l'écart entre alors et maintenant, elle crée une qualité littéraire immédiate. Moins les réminiscences sont dynamiques dans le temps, plus elles gagnent en force et intensité. La "vérité historique", ensuite, est à la fois une rupture entre alors et maintenant, un mouvement allant de l'un vers l'autre, une progression écrite dans le temps. Alors que le récit historique peut être vu comme une chaîne temporelle, le récit poétique peut presque devenir un lieu grâce à sa qualité littéraire en dehors du temps. Paradoxalement, cette position littéraire hors du temps serait la condition préalable d'une juste interprétation historique des souvenirs de sa propre enfance ; une condition préalable pour discerner comment certains incidents ont façonné notre compréhension de nous-mêmes et de la société. Si les récits qui collent à l'expérience peuvent contenir des formes de vérité sur l'enfance (vérités existentielles et poétiques pour l'enfant), les récits qui prennent du recul peuvent contenir d'autres formes de vérité (vérités poétiques pour l'adulte et/ou exactitudes historiques). Des souvenirs d'enfance peuvent ainsi être historiquement exacts pourtant, utilisés par l'auteur adulte pour appuyer certains de ses thèmes, ils perdent leur authenticité en tant que souvenirs du point de vue de l'enfant tout en restant authentiques en tant que souvenirs du point de vue de l'adulte.

La mémoire

À quelles sources les narrateurs puisent-ils pour construire leurs récits de vie ? La mémoire d'abord, bien sûr. Les souvenirs que nous gardons en mémoire sont habituellement ceux que nous avons tendance à nous raconter ou à revisiter. Mais les souvenirs sont aussi ancrés dans la vie sociale et construits au long de la vie, au sein de groupes sociaux particuliers. Certains souvenirs existent à l'état d'images et de flashes brefs et éphémères.

D'autres sont davantage liés à des histoires. Une expérience peut s'appuyer sur une histoire embryonnaire, mais la faire resurgir demande de l'imagination et un savoir culturel. Quand une histoire est commencée, le récit peut, par sa propre dynamique, aller jusqu'à façonner la mémoire des événements. Dans certains cas, nous nous souvenons des expériences qui peuvent être racontées comme des histoires et nous nous souvenons des histoires qui portent sur des expériences importantes et symboliques. Si l'histoire est perdue, le souvenir l'est aussi.

Celui qui raconte l'histoire de son enfance peut puiser à des sources telles que :

- ses souvenirs de puissantes émotions d'enfant. Les peines, les pertes semblent des émotions particulièrement marquantes, mais des moments de joie intense sont aussi importants. Ces souvenirs sont souvent reconstruits littérairement comme des vérités poétiques ;
- des souvenirs de vie quotidienne durant l'enfance. Ils sont souvent reconstruits avec une grande exactitude historique ;
- des recherches dans les archives et ailleurs pour garantir la justesse historique ;
- des histoires racontées par d'autres et gardées vivantes par la tradition familiale ;
- les albums de photos de famille. Ils insistent souvent davantage sur le bonheur que sur la douleur. "Souris !" disent les parents, voulant dire par là : "Souviens-toi, tu as eu une enfance heureuse !" ;
- des extrapolations à partir de ce que l'écrivain est devenu au moment où il écrit. Si, par exemple, il est devenu célèbre, il est possible qu'il place l'origine de son self créatif aussi tôt que possible dans son enfance. Ou bien, s'il souffre aujourd'hui d'anxiété, il peut en situer les causes dans son passé d'enfant.

Conclusion

Les historiens et les chercheurs en sciences sociales utilisent depuis longtemps les récits de vie pour glaner des informations sur la société et la culture. Pourtant, les informations contenues dans ces récits ne devraient pas — et même souvent ne peuvent pas — être extraites sans prendre en compte la motivation de l'auteur, ses stratégies d'écriture et le public visé.

Des récits de vie, on tire à la fois l'éventail culturel des façons conventionnelles de raconter une enfance, et les définitions culturelles de l'enfance normale ou anormale. Habituellement, les récits de vie peuvent être



interprétés à la lumière des changements historiques, de l'âge, du genre, de la classe sociale, et de l'ethnie. Il est souvent très intéressant de savoir si le narrateur est un homme ou une femme, si le passé raconté est celui d'un garçon ou d'une fille. Il est possible de dévoiler des identités de genre multiples et inconstantes, forgées lors d'interactions avec les autres dans des conjonctures historiques, sociales, économiques, culturelles.

Dans cet article j'ai cherché à ouvrir de nouvelles pistes de lecture et d'analyse des récits de vie d'enfance en discutant les dichotomies qui hantent aujourd'hui le champ. Le but est de montrer que ces dichotomies sont davantage une gamme de pistes d'analyse que des oppositions bipolaires entre lesquelles il faut choisir. Par exemple, la dichotomie entre la vie et le texte peut être surmontée par l'étude de vies historiques comprenant une méticuleuse analyse des textes, l'examen des réactions du public et de l'effet de l'acte de raconter sur la personne qui nous livre son histoire. Il n'est obligatoire ni de considérer ces textes comme des fenêtres donnant sur une réalité extérieure ni comme de pures constructions. Il est possible de regarder les voies par lesquelles les textes autobiographiques, en tant que reconstructions de l'expérience, reflètent leurs contextes de création et les façonnent.

La dichotomie entre subjectivité et objectivité peut aussi être surmontée en indiquant, d'un côté, les aspects culturels et historiques de la subjectivité et, de l'autre, la dimension culturelle de l'objectivité. Je ne renonce pas à l'objectivité et à ses qualités de précision, d'argumentation et d'honnêteté mais je préconise de la rendre plus riche, plus vraie en un sens, en prenant en compte le caractère social de toute subjectivité ou objectivité.

Ce n'est pas par hasard si ces conclusions sont tirées d'une réflexion sur la nature des souvenirs d'enfance. Ils intensifient certains dilemmes de l'analyse des récits de vie et poussent les analystes à aiguiser leurs outils d'investigation. Il y a à la fois des différences et des continuités entre l'enfance et l'âge adulte. Les limites et la nature de cette relation semblent profondément remises en question par le glissement vers la "modernité transformée".

Le paradoxe selon lequel les souvenirs d'enfance qui occupent tant de place, en quantité, en intensité, en centralité, dans les récits de vie, n'ont guère suscité d'intérêt théorique peut fournir une clé pour l'analyse culturelle de cette étape de la modernité. De même que "toute personne dans le monde moderne peut avoir, devrait avoir, aura une nationalité, de même que tout être a une identité de genre" (Anderson 1983 p14), tout être a aussi une enfance (Stephens 1997) et j'ajoute un self. L'examen continu des expériences enfantines est majeur et "naturel" dans la création des représentations

du self de l'adulte si bien que comme les expériences de l'enfance sont devenues "naturelles", elles sont aussi marginalisées. Cet article doit donc être compris comme un appel à de nouvelles recherches sur les variations du rôle et du sens des souvenirs d'enfance dans les récits autobiographiques, ainsi que sur l'usage grandissant à travers le monde des souvenirs d'enfance dans la création du self.

Bibliographie

- ABBOT H. P. 1988 "Autobiography, Autography, Fiction: Groundwork for a Taxonomy of Textual Categories", *New Literary History*, v19, n3
- ANDERSON B. 1983 *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London and New York, Verso
- ARIÈS P. 1960 (trad. 1962) *Centuries of Childhood*, London, Jonathan Cape
- BARTHES R. 1975 "An introduction to the structural analysis of narrative" *New Literary History* v6 pp237-272
- BECK U. 1986 *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main, Suhrkamp
- BELL D. 1974 *Post-industrial Society: A Venture in Social Forecast*, London, Heinemann
- BERGER P. L., BERGER B., KELLNER H. 1973 *The Homeless Mind*, Harmondsworth, Penguin Books
- BERTAUX D. 1981 (éd.) *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*, London, Beverly Hills
- BOURDIEU P. 1986 "L'illusion bibliographique" *Actes de la recherche en sciences sociales*, n62-63, pp69-72
- BRUNER J. 1987 "Life as narrative", *Social Research*, v54, n1
- BRUSS E. W. 1976 *Autobiographical Acts. The Changing Situation of a Literary Genre*, Baltimore-London, The John Hopkins University Press
- CLIFFORD J., MARCUS G. E. 1986 *Writing culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press
- COHEN A. P. 1994 *Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*, London, Routledge
- EAKIN P. J. 1992 *Touching the World. Reference in Autobiography*, Princeton, Princeton University Press
- EAKIN P. J. 1994 *Relational Selves, Relational Lives: The Story of The Story*, inédit, 42p
- ENNEW J. 1986 *The Sexual Exploitation of Children*, Cambridge, Polity Press
- GEERTZ C 1983 *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York, Basic Books
- GIDDENS A. 1991 *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Oxford, Polity Press
- GREENBLATT S. 1989 "Towards a poetics of culture" in Veiser H. A. (ed.) *The New Historicism*, New York, Routledge

- GULLESTAD M. 1984 *Kitchen-Table Society*, Oslo, Scandinavian University Press
- GULLESTAD M. 1992 *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*, Oslo, Scandinavian University Press
- GULLESTAD M. 1996 *Everyday Life Philosophers. Modernity, Morality and Autobiography in Norway*, Oslo, Scandinavian University Press
- GUSDORF G. 1966 Conditions and limits of autobiography in Olney J. *Autobiography. Essays Theoretical and Critical*, (éd. 1980) Princeton, Princeton University Press
- HARVEY D. 1989 *The Condition of Post-modernity : An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford, Basil Blackwell
- HOCKEY J., JAMES A. 1993 *Growing Up and Growing Old. Ageing and Dependency in Life Course*, London, Sage Publications
- JAMES A., PROUT A. 1990 "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems" in James A., Prout A. 1990 (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, The Falmer Press
- JELINEK E. C. (ed.) 1980 *Women's Autobiography. Essays in Criticism*, Bloomington-London, Indiana University Press
- LEJEUNE P. 1975 *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil
- LEJEUNE P. 1984 *Moi aussi*, Paris, Le Seuil
- MAN (DE) P. 1984 *Autobiography as De-Facement in Man (de) P. The Rhetoric of Romanticism*, New York, Columbia University Press
- MEAD G. H. 1934 *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press
- MILLER A 1981 *The Drama of the Gifted Child*, New York, Basic Books
- MONTROSE L. A. 1989 "Professing the Renaissance: the poetics and politics of culture" in Veaser H. A. (ed.) *The New Historicism*, New York, Routledge
- OFSHE R., WATTERS E. 1994 *Making Monsters*, New York, Charles Scribner's Sons
- OLNEY J. 1972 *Metaphors of Self. The Meaning of Autobiography*, Princeton, Princeton University Press
- OLNEY J. 1980 *Autobiography and the Cultural Moment: A Thematic. Historical and Bibliographical Introduction* in Olney J. (ed.) *Autobiography : Essays Theoretical and Critical*, Princeton, Princeton University Press
- OLNEY J. 1996 "On Telling One's Own Story, or Memoty and Narrative in Early Life-writing", in Gullestad M. (ed.) *Imagined Childhoods*, Oslo, Scandinavian University Press, pp41-62
- PASCAL R. 1960 *Design and Truth in Autobiography*, London, Routledge and Kegan Paul
- ROUSSEAU J.-J. 1762 *Émile ou De l'éducation*, Amsterdam, Neaulme
- STANLEY L. 1992 *The Auto/Biographical I : The Theory and Practice of Feminist Auto/Biography*, Manchester, Manchester University Press
- STEPHENS S. 1995 *Children and the Politics of Culture in Late Capitalism* in Stephens S. (ed) *Children and the Politics of Culture*, Princeton, Princeton University Press
- STEPHENS C. 1997 "Editorial Introduction: Children and Nationalism", *Childhood* v4 (1), pp5-18
- TAYLOR C. 1991 *The Ethics of Authenticity*, Cambridge Ma., Harvard University Press
- The Personal Narrative Group (eds.) 1989 *Interpreting Women's Lives. Feminist Theory and Personal Narratives*, Bloomington-Indianapolis, Indiana University Press
- WHITE H. 1989 "New historicism: a comment" in Veaser H. A. (ed.) *The New Historicism*, New York, Routledge

Les civilités de l'enfance contemporaine L'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration

RÉGINE SIROTA

Institut National de Recherche Pédagogique
29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
Centre de Recherche sur les Liens Sociaux,
CERLIS-CNRS-Université René Descartes-Paris V

“Samedi après-midi, elle alla à la pâtisserie du centre commercial. Après avoir feuilleté un classeur de photos de gâteaux collées sur les pages, elle en commanda un au chocolat, le parfum préféré de son fils. Le gâteau choisi était décoré d'un vaisseau spatial avec plate-forme de lancement, sous un poudrolement d'étoiles, avec une planète en fondant rouge sur le bord. Son nom, Scotty, serait écrit en lettres vertes sous la planète. Le pâtissier, un homme d'âge mûr au cou de taureau, l'écouta sans rien dire quand elle lui confia que l'enfant aurait huit ans le lundi suivant... Elle était mère, elle avait trente-trois ans, et il lui semblait que tout le monde, surtout un homme de l'âge du pâtissier, assez âgé pour être son père, devait avoir des enfants et connaître ce rituel des gâteaux et goûters d'anniversaire. Ils devaient bien avoir cela en commun, pensa-t-elle.” (Carver 1985).

Dans un film récent, *Short cuts*, le cinéaste Robert Altman, pour dépeindre la violence des mœurs et la déréliction du lien social au sein de la société américaine contemporaine, bâtit son scénario à partir du recueil de nouvelles de Carver (1985), intitulé *Les vitamines du bonheur*. Point d'intersection de ce montage de vies ordinaires et banales, le rituel de l'anniversaire. Dans chacune des histoires qui s'entrelacent dans le film, la célébration de l'anniversaire incarne le stéréotype d'une vie heureuse, harmonieuse, épanouie. Illusion d'un bonheur dont les failles se révèlent rapidement à partir des dissonances de plus en plus importantes qui s'introduisent dans la célébration du rituel, ce déchirement des apparences se manifeste par les fissures d'un code de communication apparemment

anodin et communément partagé. Le glissement de la célébration de l'enfant roi vers les vicissitudes de l'enfant victime révèle soudain l'envers du décor.

Symbolique des civilités ordinaires qui structurent les relations sociales et célèbrent la place et l'identité de l'individu, l'anniversaire est devenu un des rituels importants de célébration de l'enfance contemporaine. À cette présence s'oppose la discrétion des anniversaires d'antan, que la mémoire évoque dans l'ombre nostalgique des fêtes familiales (Muxel 1996). "Du temps où l'on fêtait mon anniversaire... Ce temps que j'aimais comme si c'était quelqu'un" (Pessoa 1994). Comment cette symbolique s'est-elle partagée, étendue, pour devenir lieu commun du cinéma contemporain ou même sujet d'exposition pour la photographe Sophie Calle (1998) ? À une époque où les civilités sembleraient s'estomper, comment s'instaurent et se diffusent de nouveaux rituels ? Quelle part prennent-ils dans la constitution d'une culture de l'enfance, quelle en est l'autonomie, quelle est la part de l'enfant dans sa construction ?

La construction des civilités enfantines aujourd'hui

La configuration moderne d'un manuel de civilité à l'intersection de sphères d'influence

À chaque époque, à chaque société, son mode d'écriture et d'inscription des règles. À l'édiction de règles clairement partagées quant aux rôles respectifs des acteurs ont succédé, en cette fin de XX^e siècle, un brouillage, une profonde transformation, un questionnement des identités au sein des instances de socialisation, telles que la famille ou l'école. À ce constat, largement mis en évidence par nombre de sociologues, correspond une évolution non moins importante des modes de transmission et de construction des identités, des rôles et des règles de civilité, en un mot du procès de socialisation au sein duquel se construit l'identité enfantine. La partition semblant moins clairement préécrite, la part de chaque acteur dans ce travail devient plus importante et plus indécise, et le regard sociologique plus incertain et plus attentif aux détails de la vie quotidienne. Moins précisément énoncées et identifiées, en constante réélaboration, des règles sociales expriment et régulent cependant toujours les transformations et les modes de construction et de maintien du lien social. Elles sont plus difficiles à saisir car leur formulation n'est plus nette, matérielle et concrète : "Si les préceptes de la politesse remontent à la plus haute antiquité, l'invention de l'imprimerie a permis à une large tradition orale de trouver une formulation objective sous la forme de traités de savoir-vivre,

un genre littéraire d'une extraordinaire fécondité" rappelle l'historien Revel (1987) à propos des usages de la civilité.

Mais on peut cependant faire l'hypothèse que dans la société contemporaine existent aussi des manuels de civilité, aux formes d'expression différentes. Dans l'espace social se construisent des manuels de civilité au sens où se stabilisent puis s'édicte des règles de conduite, des règles de civilité qui dessinent les contours des manières de faire, de penser et d'être de l'enfance contemporaine. Certes, non plus sous la forme d'un ensemble cohérent régissant l'ensemble des conduites, mais dans une "configuration" (Elias 1970) construite à l'intersection de ce que nous nommerons prudemment des sphères d'influence, dont il s'agit ici de tenter l'exploration et l'inventaire, telles que la sphère marchande, la sphère médiatique, la sphère culturelle, la sphère scolaire, et par l'intermédiaire d'une multitude de modes d'expression transmis sous forme d'images, d'écrits, ou d'objets... La configuration de cet espace culturel, au sens large, constitue le cadre des interactions où s'élabore quotidiennement la culture enfantine, celle-ci prenant naissance dans l'ensemble des mondes sociaux que fréquente l'enfance contemporaine. Nulle exclusive a priori ici donc, mais tentative d'inventaire des espaces où s'élabore ce rituel du métier d'enfant qu'est l'anniversaire. Car il ne s'agit pas d'en revenir à une définition fonctionnaliste de la socialisation, mais de saisir — à partir d'un exemple précis — dans quel cadre de référence se construit interactivement l'expérience enfantine. Pas plus que l'expérience sociale des adultes, l'expérience enfantine ne s'inscrit dans un vide social, et inversement, le cadre social ne s'intègre pas dans la tabula rasa d'une expérience enfantine vierge de tout travail social de réinterprétation. Identifier les éléments et décrire ce manuel de civilité de l'enfance contemporaine ne représente donc qu'une partie d'un travail d'ensemble, d'une part sur l'anniversaire en tant que rituel de socialisation, et d'autre part en terme de contribution à une sociologie de l'enfance (Sirota 1998c) qui, bien souvent, à force de vouloir réintroduire l'enfant comme un acteur oublie le contexte social, qui se construit et se reconstruit au fur et à mesure de l'évolution des modes de socialisation.

Or, l'anniversaire peut représenter un excellent analyseur de la constitution d'un rituel de la culture enfantine car "Ce n'est pas tous les jours que l'ethnologue trouve ainsi l'occasion d'observer, dans sa propre société, la croissance subite d'un rite" ainsi que le fait remarquer Levi-Strauss en 1952 dans son étude du Père Noël supplicié, bien avant que l'ethnologie s'en revienne à une anthropologie du proche (Abeles & Rogers 1991). "Mais le développement moderne n'invente pas: il se borne à recomposer de pièces et de morceaux une vieille célébration dont l'importance n'est jamais complètement oubliée." Il s'agit donc de saisir cet



assemblage d'éléments qui, relativement soudainement, exprime de nouveaux modes de socialisation en leur donnant une forme contemporaine. Van Gennep dans sa classique étude du folklore français (1943) ne mentionne pas l'anniversaire parmi les rituels du cycle de vie. Segalen (1998), Picard (1995, 1998) ou Rivière (1995) y font à peine allusion dans leurs synthèses respectives sur les rituels profanes et contemporains.

Il faut donc se reporter à des travaux d'historiens pour trouver trace de l'anniversaire.

Les origines d'un rituel contemporain

Bien que le rituel de l'anniversaire sous sa forme actuelle soit d'apparition récente en France, il prend place dans une évolution qui le situe à l'intersection de l'histoire de la constitution de l'individualité et de son rapport au divin et à l'ordre social selon l'historienne Lebrun (1986). L'anniversaire célèbre chez les Égyptiens la vie et la mort du dieu Osiris mais est quasi inexistant dans le monde grec. Hérodote est surpris, au V^e siècle avant J.C., par la coutume perse: "Un jour entre tous est marqué par des solennités particulières: c'est pour chacun son jour de naissance. Ce jour-là, ils pensent devoir servir un repas plus abondant que de coutume: les riches servent un bœuf, un cheval, un chameau, un âne rôtis au four tout entiers, les pauvres ont du menu bétail." Les Romains firent entrer l'anniversaire dans la vie quotidienne dès le premier siècle avant J.C. L'anniversaire est alors une fête familiale où l'on rend grâce au génie qui accompagne l'individu au long de sa vie. Il est l'occasion de sacrifices, d'offrandes de gâteaux faits de farine, d'eau et de sel aux dieux lares sur l'autel domestique, puis on allume des cierges et la célébration se poursuit avec musique, danses et libations. Famille et amis, habillés de blanc, sont présents et offrent des cadeaux.

Avec l'apparition de la chrétienté, l'anniversaire est assimilé au culte de soi et devient péché d'orgueil; seuls doivent être honorés Dieu et ses saints. La date de naissance n'est plus connue avec précision et n'est célébrée que par proximité avec le jour du saint intercesseur. L'individu se fond dans la communauté de l'Église. Au Moyen-Âge, la célébration du saint englobe l'enfant dans le groupe de ceux qui portent son nom, lors de processions ou de cérémonies qui ont lieu à l'église. La Renaissance et le renouveau humaniste réhabilitèrent l'individu. La Réforme valorisa un rapport à Dieu plus personnel et le monde protestant, écartant les saints, renoua avec le rite de l'anniversaire. Il réapparut dans les cours royales fêtant leur monarque puis s'étendit à l'aristocratie et aux couches aisées de la société.

Au XIX^e siècle l'anniversaire, cher à la reine Victoria pour qui il était l'occasion d'un rappel aux valeurs morales, toucha toutes les couches de la société et devint l'objet d'un commerce de cartes postales, calendriers, livres d'anniversaire. Dans les pays anglo-saxons, le jour de la naissance était seul célébré alors que les Allemands fêtaient aussi celui du saint. La littérature allemande et anglaise lui donna souvent la dimension fatidique d'une rencontre de l'individu avec son destin. Lebrun (1986) fait l'hypothèse que les échanges intellectuels et épistolaires des élites européennes favorisèrent la réintroduction de l'anniversaire en France d'abord dans ce petit milieu, avant qu'il ne s'étende lentement.

Introduit aux États-Unis par les colons venus d'Angleterre, il symbolisa rapidement l'hommage rendu à l'homme libre prenant son destin en main sur une terre nouvelle. Il se développa puis revint, amplifié, vers l'Europe. Lentement repris en France dans le cercle familial (Martin-Fugier 1987) de l'aristocratie frottée aux mœurs anglaises (Mension-Rigaut 1990, 1994) puis dans la bourgeoisie, il prit ses formes actuelles au lendemain de la deuxième guerre mondiale avec la pénétration de la culture américaine et s'épanouit pendant les trente glorieuses. L'individualisation marquée aussi par le choix du prénom accompagne l'évolution de la place de l'enfant dans la famille. Il s'ouvre enfin aux copains avec l'évolution des sociabilités enfantines (Sirota 1998a).

Que retenir de ce rapide historique ? Ce rituel fluctue dans le temps et circule dans l'espace européen en soulignant dans chaque société, la place et la reconnaissance de l'individu dans l'ordre social. À chaque étape il prend des formes nouvelles et comprend aujourd'hui trois formes : l'anniversaire familial, l'anniversaire "copinal", l'anniversaire scolaire (Sirota 1998d).

Une traque ethnographique de l'édiction des règles de civilité

S'il est difficile de retracer précisément la montée d'un rituel, on peut tenter de figer dans un instantané ses modes de diffusion pour s'interroger sur les modes de construction de la culture enfantine contemporaine.

La constitution du corpus devient alors problématique. Il est impossible de s'appuyer sur un corpus délimité à l'avance comme les manuels de civilité étudiés par Elias (1973) ou Revel (1987) : *La Civilité Puérile* d'Erasmus, *Les règles* de Jean Baptiste de la Salle, *Le courtisan* de Baldassare Castiglione ou, de nos jours, sur des corpus comme ceux de Picard (1995), de Montandon (1997) ou de Lacroix (1990) pour déterminer à la fois les règles de savoir-vivre, leurs enjeux (*Les objets dans l'action* 1994) et les situations sur lesquelles ils s'appuient.



Je suis donc partie d'une idée inverse, j'ai pris la situation de l'anniversaire et j'ai cherché dans l'espace social, sans exclusive, où se dit l'anniversaire¹. Cette recherche se poursuit depuis plusieurs années mais le matériau rassemblé ne peut prétendre à l'exhaustivité. Il résulte de l'écoute attentive et privilégiée, voire de l'obsession, d'un chercheur alerté sur son objet et d'un membre de la tribu observée. J'occupe ces deux positions étant mère de famille avec des enfants en âge de fêter des anniversaires. J'ai repris "*la marche de l'anniversaire*" (Sirota 1997) de sa préparation à sa réalisation, en isolant des situations comme l'achat et l'offre de cadeaux et contre-cadeaux, la négociation de la liste des invités, la mise en place des jeux et l'organisation de la fête, les achats nécessaires à la décoration et au buffet... Il s'agit de faire un inventaire des situations où se construisent "les manières de faire" qui se manifestent dans le rituel de l'anniversaire, c'est-à-dire de la performance du rite. Le matériau est le résultat d'une filature ethnographique, la somme de multiples rencontres de terrain qui ont enflé mes carnets de notes pour devenir un corpus en soi.

La première étape a été d'observer, de décrire puis de mettre en évidence les règles de l'anniversaire (à l'instar des règles régissant les cadeaux de Noël, Caplow 1986). Les règles suivantes (Sirota 1997) ont été repérées : règle de l'invitation, petit carton acheté ou décoré envoyé à l'avance ; règle du cadeau, sorte d'impératif catégorique donnant droit à la participation à la fête ; règle de la décoration de l'appartement et de la table ; règle de l'habillement, dont les normes évoluent en fonction de l'âge, chic ou cool ; règle de l'offrande de nourriture, bonbons, boissons sucrées, gâteaux ; règle de la goinfrerie, on peut manger autant qu'on veut ; règle de la spécificité et de l'individualisation du gâteau ; règle des bougies sur le gâteau ; règle du chant de célébration ; règle du contre-cadeau ; règle des jeux organisés ; règle de la mise en souvenir.

L'ensemble de ces règles présuppose des apprentissages pour mettre en œuvre ces manières de penser, d'agir et de faire. On peut tout de suite remarquer qu'elles s'appuient sur des objets : ainsi la règle de la décoration suppose l'achat de guirlandes, de ballons, la réalisation du gâteau exige non seulement des ingrédients, mais des éléments de décoration comme les bougies. La table suppose d'être dressée avec une vaisselle spécifique, souvent en carton, et des serviettes en papier aux motifs particuliers, il en est de même pour les cartons d'invitation, fabriqués ou achetés...

1. Ce texte reprend une communication, "L'anniversaire, un exemple de manuel de civilité de l'enfance moderne", présentée à Lille en 1998 lors du colloque de la Société d'Ethnologie Française, *Sociétés et cultures enfantines*.

À travers l'ensemble des objets proposés à la consommation se dessinent des usages, des pratiques, des manières, en un mot des civilités, car ces objets, longtemps oubliés par la sociologie, "forment un décor que nous fabriquons autant qu'il nous fabrique" (Kaufmann 1998), dans le flux et l'espace de la vie quotidienne. L'apprentissage des comportements ordinaires se fait au contact des choses, "l'armée innombrable des objets anodins et sans histoire qui modèlent nos comportements et qui expriment nos sentiments, et nos relations sociales" (idem). Dans ce rituel, il ne s'agit pas simplement de reproduction mais "d'invention du quotidien". Il devient donc nécessaire de comprendre le mode d'assemblage de ces éléments rencontrés dans des sphères de nature différente.

La sphère marchande, présentation des éléments d'un code de communication

De nouveaux objets, intermédiaires du lien social

Impératif catégorique de l'anniversaire, le cadeau. Son achat est une des premières rencontres, directes ou indirectes, avec la société marchande. Si la sociologie a peu considéré l'enfant face au marché, il n'a pas échappé à l'œil attentif du marketing (Kline 1993) et l'enfant prescripteur est une cible privilégiée, entre autres, des industries agro-alimentaires et du jouet. Suivre l'évolution spectaculaire de la production du jouet (Brougère 1992, Moatti 1992) permet de comprendre l'augmentation de l'offre d'objets susceptibles de devenir des cadeaux. Plusieurs facteurs se sont conjugués pour métamorphoser une industrie qui est passée du stade artisanal à un ensemble de multinationales : croissance démographique, élévation du pouvoir d'achat, concentration de la distribution, mondialisation du commerce, développement du marketing, industrialisation par le passage d'un artisanat du bois à une industrie des polymères de plastique. Se mêlent ici les modalités d'un potlatch traditionnel (Sirota 1998d) et une société marchande proposant les objets nécessaires à cet échange social.

Deux exemples illustrent cette évolution. *Lego*, créé en 1932, fut la première entreprise danoise à acheter en 1947 une machine à injecter la matière plastique, pour mouler les jouets. Depuis 1953, elle fabrique ses moules pour protéger ses secrets industriels et a arrêté la production en bois en 1960. En 1997, elle emploie 9.000 personnes, dans 50 sociétés et 29 pays. Sa production annuelle tourne autour de cent millions de boîtes, distribuées dans 60.000 magasins répartis dans 133 pays... *Playmobil*, créé en 1971, développé depuis 1974 en France et en Allemagne, est de même à la pointe de la

plasturgie et utilise des machines injectant jusqu'à sept couleurs à des températures différentes qui permettent de fabriquer un personnage en une seule opération. L'entreprise emploie 5.000 personnes. Ses personnages et objets sont déclinés autour d'un thème. La série Pirate, par exemple, offre une gamme de quatorze boîtes, différentes en taille et en prix : boîte à 1.500FF, achetée lors des cadeaux de Noël, boîtes entre 70 et 120FF, achetées pour les copains pour les cadeaux d'anniversaire, boîte à 20FF à la portée de l'argent de poche de l'enfant lui-même². Les thèmes collent aux désirs des enfants grâce au courrier. Une des dernières créations en date, la boîte "Happy Birthday n°5511" contient spectacle de magie, table du goûter, gâteau, décoration et cadeaux. Si Noël est l'occasion principale d'achat de jouets, la deuxième est devenue l'anniversaire³.

Dans cette massification de l'offre, l'utilisation du jouet comme cadeau marque toujours le lien social mais, à la portée de l'enfant consommateur et prescripteur (Le Bigot Macaux 1992), il peut devenir un vecteur d'autonomie en lui permettant d'exprimer ses propres relations sociales et la culture du groupe de pairs. Le marketing misa donc, dès les années soixante-dix, sur des campagnes publicitaires s'appuyant sur l'enfant acteur et prescripteur (Kline 1993). Cette multiplication de petits objets à relativement petits prix favorise et permet des achats non plus d'exception mais répétés, de l'ordre de la vie quotidienne et des sociabilités ordinaires. Dans une société de consommation qui entérine le marquage et l'entretien des liens sociaux à travers une économie du don (Godbout & Caillé 1992), l'anniversaire devient non seulement un rite de passage mais aussi d'entretien du réseau social amical qui se signifie par des éléments codifiés, achetables facilement dans la grande distribution. Un double jeu intervient, celui de la mode et de la distinction que Goblot décrivait déjà (1925) et celui du marketing qui propose en permanence de nouveaux jouets et assure leur disponibilité commerciale.

Un rituel prêt à l'emploi

Outre les jouets, magasins et grandes surfaces proposent de menus objets sur des tables d'exposition, des présentoirs ou près des caisses. Les stands de *Monoprix* ou de la *Grande récré* destinés aux goûters d'enfants et aux anniversaires présentent chacun une centaine d'articles, comprenant pêle-mêle : paquets de cartes d'invitation, nappes, serviettes, guirlandes, verres, cotillons, différentes sortes de bougies, signifiant l'âge, figurant des clowns, un petit train, des bougies qui se rallument, des bougies musicales,

2. Interview d'Arthur Wittershein, directeur général de Playmobil France, 1997.

3. Source, Panel, NPD, 1998, Observatoire Fisher Price.

des bougies feu d'artifice, des disques personnalisés au prénom de l'enfant qui chantent bon anniversaire, des pailles, des éléments de décoration, paillettes, petits chapeaux, cotillons, bombes de cotillons qui explosent, boîte de contre-cadeaux pas chers (faux nez de clown, petites voitures ou avions en plastique, fausses lunettes, gommages, petits ciseaux, mini-boîtes de peinture ou de crayons, petits carnets, boîtes de craies, petits bracelets, petites bagues, fausses montres...), des papiers d'emballage, des pochettes, des ficelles dorées ou décorées pour faire les cadeaux, ballons décorés, prégonflés, banderoles de bon anniversaire avec différentes thématiques et des cartes d'anniversaire et de remerciements.

Cet amas, en apparence hétéroclite, propose la plupart des objets permettant de réaliser les différentes étapes de l'anniversaire, la décoration ou les petits cadeaux, suggérant au non initié chacune des règles du rituel. Les catalogues de vente par correspondance ont la même stratégie et structurent l'offre grâce à des kits: le coffret "petits rigolos", pour cinq enfants, contient autant d'assiettes, de gobelets, de pailles, de serviettes, de coiffures, de loupes, de moustaches, de nez, de sans-gêne, de trompettes, dix ballons à gonfler, un jeu "Cross du Sahara" (avec cinq voitures et un dé), six crayons de maquillage pour 118FF. Le décor est planté, la règle de la décoration installée, la table mise, les activités prévues, maquillage, jeu du Sahara, les contre-cadeaux sont présentés dans les objets de la pêche à la ligne, l'ambiance assurée.

Un stand de cartes de vœux voisine souvent avec l'étalage précédent. L'usage anglo-saxon de cartes de vœux pour l'anniversaire semble s'installer. À *Monoprix*, sur les trois cents cartes concernant des occasions sociales, baptême, naissance, fiançailles, mariages, départ en retraite, l'anniversaire en représente les trois-quarts. Ce qui montre son intégration dans les rituels du cycle de vie, comme rite de passage et rite d'entretien.

Un créneau commercial

Aux parents qui seraient encore dans l'embarras des agences spécialisées offrent, comme pour d'autres occasions de festivité, des solutions toutes prêtes. *Bidouille le clown* propose: "spectacles, animations, sculpture de ballons, magie et en tout premier lieu pour vos goûters et anniversaires d'enfants, les fêtes d'écoles, arbre de Noël de comités d'entreprises, les animations commerciales, les clubs du troisième âge, la magie de table en restaurant et, en soirée, les mariages, la décoration d'intérieur en ballons." On peut constater ici que l'anniversaire est une des rares situations privées qui se doit d'être célébrée avec faste. Mise sur le même plan qu'un rite traditionnel à gros budget, comme le mariage, elle reflète la place de l'enfant aujourd'hui.

Certaines agences sont spécialisées dans l'anniversaire clé en main : "Goûters d'anniversaire à domicile. Magie, clown, marionnettes, fée. Exemple d'une animation à 800FF, durée trois heures. Une animatrice déguisée en fée, en clown ou en arlequin, entraînera vos enfants dans un monde magique et merveilleux avec au programme : décoration de la pièce, maquillage, jeux, danses, et pour finir une pêche à la ligne avec gadgets surprise pour tous les enfants. Et, pour 200FF. de plus, spectacle de marionnettes ou mini-tours de magie ou un thème au choix : Tortue ninja, Far-West, Aladdin, Petite sirène, Batman, Europe, Galaxie, Sorcière ou vampire, La belle et la Bête, Pirates, Blanche neige... Ces animations sont prévues pour quinze enfants de plus de cinq ans (ou dix de moins de cinq ans) au-delà, il faut prévoir un aide animateur, supplément 400FF, 600FF. Demandez notre service Buffet et Gâteaux à thème, documentation sur simple appel." Un anniversaire suppose donc un appartement décoré, des jeux, une quinzaine d'enfants invités, une durée de trois heures, une pêche à la ligne, des contre-cadeaux, une animation, un buffet et un gâteau spécifique. Ce commerce est florissant car au fil des années j'ai dénombré, à Paris, une vingtaine d'agences dont certaines vont jusqu'à inclure le nettoyage de l'appartement après de ce que des parents qualifient dans les entretiens de véritable épreuve.

La diffusion internationale du modèle américain

À côté de ces offres relativement artisanales, il faut distinguer les chaînes de restauration rapide qui, comme *Mc Donald's*, proposent une externalisation du service dans l'un de ses 15700 restaurants, implantés dans 83 pays, qui servent trente millions de repas par jour. En France depuis 1972, réellement implanté depuis le début des années quatre-vingt avec actuellement 350 unités (Ariès 1997), *Mc Donald's* offre une mise en forme complète du rite : " Si vous croisez une hôtesse qui tire la langue, rit, chante, saute, joue, tape des mains et des pieds, ne vous inquiétez pas, elle est en plein travail. Joyeux anniversaire ! Joyeux anniversaire ! Elle a décoré la salle. Elle a accueilli les invités. Trois, quatre ! Elle les a fait chanter en chœur et taper des mains. Elle a préparé des jeux, des chansons et mille autres animations. Attention ! On retient son souffle, elle apporte le gâteau d'anniversaire. Elle offre au prince du jour son cadeau. Mais qui est-elle ? Elle est leur grande sœur, c'est-à-dire leur hôtesse préférée qui a veillé à tout pour que cette fête soit vraiment inoubliable pour vos chérubins. Vous êtes sûrement en train de vous dire qu'il n'y en a que pour les enfants. Détrompez-vous. Venir chez *Mc Donald's* c'est un peu retrouver son âme d'enfant."

Centrant une grande partie de ses campagnes de marketing sur l'enfant, *Mc Donald's* propose une panoplie de services adaptés, chaises pour bébé, menu spécial avec un jouet qui change chaque semaine, aire de jeux, et des goûters d'anniversaire entre copains. "Pour que son anniversaire soit vraiment

réussi, il faut que tous ses amis soient là. Votre restaurant Mc Donald's met à la disposition de votre enfant des cartons d'invitation pour envoyer à tous les invités. Au menu deux formules: hamburger, frites et boissons gazeuses ou bien encore, boissons gazeuses et desserts à volonté... *Mc Donald's* réserve une super surprise à votre enfant... et une super surprise à ses invités. La fête ne fait que commencer, nous avons gardé le meilleur pour la fin... : le gâteau d'anniversaire au chocolat. Les enfants passeront un moment formidable et vous ne vous souciez de rien. Ce sera aussi votre fête à vous." La célébration de l'anniversaire obéit donc à une fiche technique (comme tout le fonctionnement de *Mc Donald's*) comportant une dizaine d'étapes, scrupuleusement décrites et minutées pour durer une heure et demie. À un prix modéré, 35ff par enfant, l'anniversaire est un produit d'appel et un vecteur publicitaire. En France, quatre-vingt mille anniversaires par an sont célébrés ainsi, concernant environ huit cents mille enfants, soit plus d'une classe d'âge.

L'anniversaire *Mc Donald's* est un vecteur important du retour du rituel vers l'Europe, sous sa forme industrialisée. Mais s'agit-il d'américanisation, d'internationalisation, de massification ou de standardisation? Si l'on considère qu'un enfant assiste à une centaine d'anniversaires durant la dizaine d'années de sa participation au potlatch (Sirota 1998d), rares sont ceux qui ne sont pas invités au moins une fois dans un *Mc Donald's*, ou n'en entendent pas parler. Ainsi se diffusent, s'inscrivent, s'ancrent des règles sociales, auprès des parents, des enfants, des journalistes en quête de matière pour de futurs papiers...

L'anniversaire est une véritable épreuve de parentalisation. Certes, l'enfant apprend et met en place des codes sociaux mais il exige aussi de ses parents la maîtrise de ces codes. Or ceux-ci ne les connaissent pas toujours puisqu'il s'agit d'un rituel en mutation, qui n'est pas transmis de génération en génération. Faire tenir la situation exige des savoir-faire, animer une après-midi enfantine, gérer une dizaine d'enfants, cuisiner un gros gâteau, trouver des contre-cadeaux, sauvegarder l'appartement. Véritable épreuve physique et psychologique dont le succès est immédiatement mesurable, devant l'enfant, ses copains et leurs parents. Ce rituel devient en fait un rite d'intégration sociale. Il s'agit de le réussir. D'où le succès des anniversaires commerciaux face à une parentalisation de moins en moins évidente.

Des manuels de civilité spécialisés autour de l'anniversaire et des fêtes de l'enfance

C'est pourquoi des manuels de savoir-vivre spécialisés autour des fêtes d'enfants se développent depuis la fin des années quatre-vingt, qui explicitent chaque règle de l'anniversaire et fournissent des secrets de fabrication.

"Il y a tout un tas d'occasions de faire une fête, l'occasion la plus populaire et la plus universelle étant l'anniversaire. Une fête d'anniversaire est un événement familial. Les enfants adorent ce rituel organisé : les cadeaux, les jeux, le goûter, les bougies sur le gâteau et la chanson qui accompagne son arrivée. Vous serez surprise de voir à quel point les enfants, les petits comme les grands, sont sensibles à ce rituel..." (*Fêtes d'enfants*, Fleurus 1990)

Au sommaire, on trouve l'organisation de la fête en fonction de l'âge (à partir d'un an) et du sexe de l'enfant. Les règles de civilité sont énumérées et explicitées : "À trois ans, les enfants commencent à comprendre les significations des fêtes. À cet âge, les mots clés d'un anniversaire sont mes copains, des cadeaux et un gâteau avec des bougies. Programme : * Arrivée des enfants. Ils s'amuse entre eux. * L'enfant qui invite ouvre ses présents. * Servir des boissons aux parents. * Jouer à "suivre le guide". * Rondes ou chansons à mimer. * Goûter. Prendre des photos ou faire un film vidéo. * Proposer deux ou trois jeux. Les enfants s'amuse entre eux. * Petits cadeaux et départ des enfants." (*Fêtes et goûters d'enfants*, A. Wilkes, Flammarion, 1997). Chaque rubrique, invités, invitations, décoration, menu, jouets, jeux, cadeaux est détaillée et étoffée de conseils pratiques. La rubrique premier secours est aussi prévue dans ce livre dont la couverture montre un enfant déguisé en roi.

Ces manuels, d'une centaine de pages environ, figurent en bonne place en librairie. Apparus récemment sur le marché, ce sont souvent des traductions d'ouvrages anglo-saxons ou allemands. Ne s'adressant pas directement aux enfants, à une exception près, ce sont des outils de professionnalisation du rôle de parent, de mère surtout. "La fête ouvre le champ à des préparatifs, à une stratégie, bref à un joyeux complot entre votre enfant et vous. Elle se trouve dans tout ce que vous donnerez de vous-même et qu'il ou elle percevra comme un gage d'amour. Mais aussi dans ce que l'enfant investira de lui-même, imagination, talent, essai et bricolages manqués ou réussis. Dans tous les cas, ce sera pour lui une prise de conscience de ses possibilités, et comme hôte, une réelle occasion de sociabilisation." (*150 activités, fêtes et goûters*, Retz, 1993).

Les enjeux de l'anniversaire sont explicités, constitution du lien social, parentalisation, socialisation, épanouissement de l'enfant à l'aide de notions vulgarisées de psychologie de l'enfant.

Sphère médiatique, une grammaire des relations sociales

L'explicitation des règles de civilité n'est pas réservée aux supports spécialisés, elle se retrouve dans l'ensemble des média.

La presse

S'il n'est pas surprenant de croiser la sphère médiatique dans l'évolution des manières, et plus précisément la presse féminine, il faut non seulement en cerner l'impact sur la vie privée mais aussi sur la culture enfantine. "La vie publique pénètre, infuse, et informe jusqu'au plus secret, au plus intime de la vie privée à travers les média." Trois étapes se dégagent (Prost 1987, Rioux & Sirinelli 1998).

Autour de la seconde guerre mondiale, la presse féminine se développe et apparaissent *Marie-Claire* (1937), *Confidences* (1938), puis *Elle* "l'hebdomadaire de la femme moderne" (1945). Ces magazines ne limitent plus leurs conseils aux recettes de cuisine et aux modèles de tricot, comme avant-guerre *Le Petit écho de la mode*, mais selon leur cible sociale, diffusent sur un ton "amical et assuré" de nouvelles manières d'être et de faire qui concernent notamment l'aménagement de l'intérieur, la mode, la séduction des maris que l'éducation des enfants. Cette presse valorise un "conformisme émancipé" où prennent place de nouveaux rituels, et présente aux lectrices des modes de vie branchés, des manières de s'en sortir face aux nouveaux rôles à assumer. Une nouvelle image de l'enfant et de nouveaux modes de parentalisation sont ainsi vulgarisés.

"Son premier goûter d'anniversaire, l'année dernière, vous avez biaisé en l'emmenant avec sa meilleure copine au Mc Donald's. Mais pour ses quatre ans impossible d'y couper. Embaucher un clown, une fée, des magiciens ou un guignol? C'est pas votre genre ni votre porte-monnaie". Suivent conseils de base, déco, buffet, goûter, jeux, adresses de shopping, catalogue par correspondance, goûter en ville... (*BIBA* juin 1996, rubrique Système enfants). Non seulement un calendrier des âges est ici énoncé avec ses impératifs sociaux, mais il y a discussion entre plusieurs manières de faire, dans un style de vie jeune, décontracté et astucieux à l'image de la femme que promeut et cible le magazine. L'article est publié dans les rubriques pratiques, destinées aux femmes qui veulent assumer leurs rôles professionnel, maternel et leur développement personnel. À la transmission orale de génération en génération s'accroissent de nouvelles références venues de la vulgarisation des sciences humaines.

Autre public, autre style, *Le Figaro Madame*, hiver 97, dans un numéro titré "Faire la fête !" liste celles qu'une maîtresse de maison accomplie et moderne doit savoir organiser : "Halloween, l'Avent, Noël, La saint Sylvestre, l'Épiphanie, une crémaillère entre bons amis, un anniversaire, un déjeuner de copines". À la rubrique "coup de main" quatre pages présentent "Dix conseils pour réussir vos goûters d'anniversaire". L'accroche est la suivante : "Le jour où vos petits monstres invitent quinze copains pour leur anniversaire, un vent de panique souffle sur la maison. Quand envoyer les invitations ? Que préparer ? Comment les occuper ? Revue de détails pour accueillir les rois de la fête comme ils en rêvent." Suivent dix conseils : 1. À quel âge le premier anniversaire ? 2. Combien d'invités ? 3. Quand envoyer vos invitations ? 4. Comment organiser l'accueil ? 5. Quel genre de décoration ? 6. Et le menu du goûter ? 7. Bonbec ou pas bonbec ? 8. Comment les occuper ? 9. Comment distraire les plus grands ? 10. Comment orchestrer la journée ? Puis vient une série d'adresses soit pour acheter le matériel nécessaire soit pour trouver des animations sur mesure, dont le budget va de 900FF à 2.500FF.

Deuxième étape, le renouveau de la presse enfantine. En 1966, Bayard Presse crée *Pomme d'api*, puis devient le plus gros éditeur de presse enfantine français avec une gamme de magazines selon les tranches d'âge. *Pomme d'api* se veut "un journal qui s'émerveille des plaisirs de la vie quotidienne... L'enfant se libère, on le voulait bien élevé, maintenant on le veut bien dans sa peau". Il comprend un supplément Parents "car les familles cherchent des repères et des traditions qui offriront à l'enfant non plus des armes pour l'avenir mais un cocon pour le présent" (mars 1996). Sept pages suivent : "Viens à ma maison, c'est mon anniversaire !" mélange de conseils pratiques et d'analyse distanciée du rituel. "La question des cadeaux. Une coutume s'installe (est-elle venue jusqu'à vous ?) qui veut que chaque enfant reparte avec son cadeau. Si vous acceptez ce jeu-là, mais ne voulez pas contribuer à l'inflation, vous pouvez privilégier les petits souvenirs, comme une photo Polaroid de la fête ou une souris "faite maison" avec laquelle ils auront joué toute cette après-midi-là." Cette stratégie éducative est distillée à travers contes et histoires, jeux et gadgets destinés à accrocher la cible visée. Ainsi trouve-t-on dans un numéro de rentrée de *J'aime lire* (Bayard Presse) un emploi du temps pour l'enfant : " *J'aime lire* t'offre en cadeau ton premier emploi du temps effaçable ! Écris avec un feutre effaçable à sec les choses importantes de chaque jour de la semaine : un cours de judo ou de musique, la piscine, préparer un goûter pour des amis, souhaiter un anniversaire. Quand la semaine est finie, tu effaces tout avec un chiffon et tu recommences pour la semaine suivante". Voulant refléter l'univers quotidien des enfants, ces gadgets reprennent l'anniversaire et le banalisent dans la sociabilité enfantine, la socialisation étant considérée aujourd'hui comme un facteur épanouissant de l'enfant.

Troisième étape, au succès de ces magazines s'adjoint la presse pour parents, *Enfants*, *Parents magazine*. Elle s'installe dans l'incertitude créée par

l'évolution des rôles sociaux et trouve matière dans la vulgarisation de nouveaux savoirs théoriques qui accordent une place grandissante à l'enfant. Elle répond au nouvel idéal des classes moyennes et supérieures, celui de l'épanouissement de l'enfant qu'entoure une famille sentimentale et éducative qui privilégie les aspects relationnels dans la répartition du travail éducatif entre famille et école tout en professionnalisant le travail maternel. Dans l'article, "Fête d'enfants tout pour réussir", l'anniversaire est la première des occasions citées. Dix pages répertorient ensuite règles et conseils pratiques pour mamans débordées car "la fête appartient au paradis de l'enfant" (*Enfants magazine* février 1987).

L'anniversaire s'impose même dans la presse sociale: "Un anniversaire inoubliable. Pas question de rater ce moment magique et tant attendu! Voici des conseils pour préparer et réussir le goûter d'anniversaire de vos enfants. Les invitations, la décoration, les jeux, la musique, le goûter, le gâteau, les bonbons, les boissons, la fin de la fête. Le calendrier: J-30 fixez la date du goûter et faites la liste des invités, J-21: envoyez les invitations ou laissez votre enfant les donner en mains propres à ses amis à l'école; J-15: faites une liste des jeux et des accessoires nécessaires, J-7: faites les courses (boissons, bougies, bonbons, ballons, serpentins, petits cadeaux à emballer) après avoir fait le point sur les invitations; J-1: préparez le gâteau, rangez. Jour J: décorez la maison, gonflez les ballons, mettez les bougies (discrètement). Faites-vous aider À deux c'est plus facile et moins fatigant de s'occuper de tout. Vous pouvez demander à un enfant plus grand, à une amie, ou à une baby-sitter de vous aider." [*Vies de Famille*, publication de la Caisse nationale d'allocations familiales, n°95 bis, mai 1996]. Ce guide, qui ne s'adresse qu'à des femmes, décline le mode d'emploi de l'anniversaire de façon impérative et incitative; ainsi se diffuse vers les classes populaires un modèle social de classes moyennes, nouvelle orthodoxie éducative.

L'anniversaire devient même un sujet pour la rubrique société de la presse, quotidienne et hebdomadaire, ou intervient comme critère dans des articles politiques. Il passe de la rubrique dépannage, pratique ou enfants, à la page société, identifié à un nouveau phénomène social. "Dès la deuxième année de maternelle, impossible de reculer: le goûter d'anniversaire est réclamé à cor et à cri. Fort heureusement, il existe une série d'adresses pour trouver du matériel à petits prix et des pros de l'animation enfantine pour assister les parents dans cette entreprise délicate: amuser une vingtaine de bambins tout un après-midi" (*Le Nouvel Observateur* 5 décembre 1991). Entérinant l'entrée de l'anniversaire dans les rituels contemporains, la rubrique "Entre nous" de *Libération* et "Le carnet" du *Monde* publient une rubrique anniversaire. S'y mêlent anniversaires enfantins et adultes, selon une règle de civilité qui répond à des règles contraires à celles des autres annonces: anonymat du récipiendaire et du rédacteur, messages parfois codés: "Agde. Voilà dix ans que notre merveilleuse petite fille Camille, Esther, Céline,

réjouit nos cœurs et nos yeux. Nous t'aimons très fort. Doudou et Doudoune" (*Le Monde* 17 mars 1998). Paradoxe de l'écriture d'un message privé car codé, mais publié dans un support public.

L'anniversaire figure aussi dans des articles politiques, dans des entretiens de personnages célèbres. Il devient un critère pour juger de l'éducation de Charles d'Angleterre, à qui, marque d'extrême froideur, sa mère n'a jamais souhaité son anniversaire avant quatre ans, signe de fidélité et d'amitié pour M. C. Solar qui aime revenir dans sa banlieue pour fêter un anniversaire, ou pour Bill Clinton qui "n'oublierait jamais de souhaiter un anniversaire" (exemples tirés d'articles parus dans *Le Monde*).

La publicité

C'est ainsi que des messages publicitaires récents sont apparus prenant appui sur la situation de l'anniversaire, la trouvant assez banale pour promouvoir de nouveaux produits et assez branchée pour accrocher la cible. Avec de nouveaux modes de consommation se diffusent de nouvelles ritualités.

L'anniversaire est abordé dans des publicités pour l'annuaire téléphonique, "Si tu cherches un clown pour l'anniversaire de ta nièce, tape le 3611", dans des scénari, organisés autour de la situation de l'anniversaire, pour promouvoir le téléphone mobile, "Des fleurs livrées, in extremis, pile le jour de l'anniversaire", "Arriver à l'heure pour souhaiter l'anniversaire du frère avec l'ensemble de la famille, envers et contre tous grâce aux multiples dépannages du téléphone mobile", pour une imprimante couleur, "tu vas pleurer" dit-on à l'enfant qui prépare des cartons d'invitation car la vieille imprimante est en panne, sa programmation sur un Tam-Tam (messenger téléphonique) évite d'oublier un membre de la tribu. Ces publicités explicitent des manières de signifier et maintenir, de façon pratique et moderne, ces diverses formes de lien social. Car ces accessoires permettent d'accomplir ce rituel qui signifie ici fidélité, attachement, tendresse, amitié ou amour. Jusqu'à cette publicité de *La Poste*, en 1997, qui, pour remettre au goût du jour le plaisir d'écrire, accompagne l'édition de timbres et d'enveloppes d'anniversaire d'un texte inspiré des manuels de civilité du début du siècle: "Quoi de plus délicieux que d'annoncer une naissance, un mariage, la réussite à un examen? À la joie d'écrire une lettre répond le plaisir de sa lecture. En effet, placé sous le signe du partage, le plaisir de l'épistolier se prolonge à l'idée que la bonne nouvelle provoquera une joie intense chez son destinataire. Rien ne remplace la force des mots et rien n'est plus simple que d'envoyer ses félicitations, ses vœux, souhaiter une bonne fête ou un joyeux anniversaire... C'est une partie de soi-même que l'on met à l'intérieur de la lettre. La correspondance épistolaire rapproche les familles dont les liens se sont distendus en raison des obligations... Écrire rompt la solitude et

apporte le réconfort. Nul besoin de talent pour écrire une lettre, il faut surtout du cœur...

D'autres firmes industrielles et leurs agences publicitaires, tablent sur les nouveaux codes. "Vous arrivez à l'anniversaire d'un copain sans une bonne bouteille? Moi j'ai mon ED" dit un petit rouquin d'une douzaine d'années sur les affiches du métro. La situation pertinente, choisie pour symboliser et toucher la cible enfant, est l'anniversaire. L'affiche explicite les règles de politesse entre enfants: une nette décontraction mais aussi le respect de la tradition du cadeau. À l'inverse, la provocation souligne la règle de non-réciprocité entre enfants et adultes: "Ne payez pas plus cher les vacances de vos enfants que ce que leur a coûté votre anniversaire: rien" signé *Le club Méditerranée*. Et au cas où les parents auraient du mal à s'adapter aux nouvelles sociabilités enfantines, le spot télévisé des biscuits *Lu* met en scène une boum d'enfants et leur indique: "Si votre fils vous annonce que pour son anniversaire, la pêche au trésor c'est terminé, que maintenant c'est les boums, ne faites pas cette tête-là. Prévoyez des *Princes*. Parce qu'à dix ans on ne fait pas les choses à moitié. Quand on danse, on danse. *Lu*, un bon goût de chocolat, des céréales. *Princes de Lu* à pieds joints dans l'énergie."

De même, le catalogue des surgelés *Picard* suggère de fabriquer ainsi les gâteaux d'anniversaire: "Bon anniversaire les enfants: sortir les bacs, décorer avec des bonbons, des fleurs, des fruits et de la chantilly. Remettre au congélateur." Apparaissent alors *Coco le hérisson*, *Lala la souris*, etc. La règle, couramment pratiquée aux États-Unis, au Canada ou en Amérique latine, du gâteau décoré pour l'anniversaire est ainsi diffusée. Les règles de présentation de soi, d'hexis corporelle sont aussi signifiées par une publicité du coiffeur pour enfants "Au pays d'Oscar". À l'occasion de l'anniversaire, une invitation pour une coupe à prix réduit est envoyée quinze jours à l'avance. Elle implique que l'enfant doit être présenté au mieux, devant les copains, la famille le jour de son anniversaire. Cette technique de fidélisation va jusqu'à l'offre de repas d'anniversaire gratuits, avec gâteau, bougies et chant, dans des chaînes de restaurants qui cherchent une clientèle familiale, faisant passer la célébration de l'anniversaire enfantin de la sphère privée à la sphère publique. Une à une sont ainsi signifiées, dans différents média, selon différents modes de communication, les règles modernes de civilité de l'anniversaire, précédant ou entérinant l'évolution des mœurs.

La sphère culturelle, une mise en représentation de l'enfance

La littérature enfantine

L'anniversaire est présent dans la littérature classique, que ce soit dans *David Copperfield* de Dickens, *Eugénie Grandet* de Balzac ou *Les malheurs de Sophie* de la comtesse de Ségur. Thème déjà célèbre dans l'épisode du thé malheureux des quatre ans de Sophie, l'anniversaire devient le sujet de certains ouvrages de la littérature enfantine contemporaine, dans *L'anniversaire de Babar*, ou *Les 365 anniversaires de Benjamin* par exemple. Si l'on se borne aux albums pour enfants, on dénombre, en janvier 1994, dans les fichiers de "La Joie par les livres", plus de cinquante albums portant sur l'anniversaire. Les trois-quarts sont des traductions d'auteurs anglo-saxons ou germaniques reflétant l'évolution historique de l'anniversaire et contribuent à sa diffusion et à son internationalisation. Une analyse rapide des scénarios fait ressortir les règles de civilité mises en jeu. Le gâteau, le cadeau, les bougies sont présents dans la quasi-totalité des ouvrages. L'anniversaire est toujours célébré dans un cercle social, copinal dans la majorité des situations. Si la règle de la décoration de la pièce ou du gâteau concerne les trois-quarts des situations, la règle du contre-don est moins présente. Une analyse des incidents critiques souligne la difficulté de l'apprentissage des règles de sociabilité, de la maîtrise des émotions pour faire face aux exigences du rôle social, mais tous les albums affichent des dénouements conformes à l'impératif de la félicité d'une enfance épanouie. "Ils n'arrivaient pas à comprendre pourquoi Benjamin avait essayé d'emballer sa maison. Mais Benjamin le savait, lui, et il en était très heureux. Peut-être plus heureux que jamais. Il avait maintenant le plus gros et le plus joli cadeau d'anniversaire du monde. Benjamin comprit qu'il ne voudrait plus jamais d'autre cadeau d'anniversaire, puisqu'il s'était fait cadeau de tout ce qu'il y avait autour de lui." (*Les 365 anniversaires de Benjamin*, Judi Barrett 1984)

Les musées

Reconnaissance culturelle, l'anniversaire s'expose au musée: "Le jour de mon anniversaire je crains d'être oubliée. Dans le but de me délivrer de cette inquiétude, j'ai pris en 1980 la décision d'inviter tous les ans, le 9 octobre si possible, un nombre de convives équivalent à mon nombre d'années. Parmi eux, un inconnu que l'un des invités serait chargé de choisir. Je n'ai pas utilisé les cadeaux reçus à ces occasions. Je les ai conservés, afin de garder à portée de main les preuves d'affection qu'ils constituaient. En 1993, à l'âge de quarante ans, j'ai mis fin à ce rituel." Ainsi, la photographe Sophie Calle (1998) a-t-elle exposé ses cadeaux lors d'une rétrospective de ses œuvres et publié un livre de photographies, *Le rituel de*

l'anniversaire. À cette consécration muséale, s'ajoutent les stratégies des muséologues qui ne dédaignent pas d'attirer le jeune public à l'occasion des anniversaires pour renflouer les caisses. Portée par la vogue des musées, cette offre culturelle et commerciale rencontre les désirs de distinction, de diversification et d'incitation des classes moyennes. Car il faut occuper l'après-midi de l'anniversaire et la solution proposée résout la question en toute légitimité culturelle. Ce qui reprend et reproduit les "rallyes-confiture" des beaux quartiers pour les jeunes enfants de la grande bourgeoisie ou de l'aristocratie (Pinson, Pinson-Charlot 1989) même si le guide n'est plus membre du cercle familial.

Au musée des Arts décoratifs: "Joyeux anniversaire, minimum 10 enfants. Aux enfants qui grandissent ARTDECO-jeunes propose de fêter leur anniversaire aux ARTS DECO et d'inviter leurs amis pour un grand jeu de piste à travers les collections du musée. Trois formules sont proposées les samedis et les dimanches sur réservation: – une visite/jeu de piste de 14h15 à 15h15 (35 F par enfant), – une visite/ jeu de piste suivie d'un goûter de 15h30 à 17h30 (65FF par enfant), – une visite suivie d'un atelier et d'un goûter de 14h30 à 17h30 (85FF par enfant)". Quant au musée du Petit palais, il invite ainsi ses jeunes visiteurs: "Un an de plus? Ça se fête au petit Palais. Un conte ou une animation sont possibles, pour un groupe de 20 enfants maximum les mercredis, les samedis ou pendant les vacances scolaires. Animation au choix: Un palais pour des trésors. Festin et réjouissances au XVI^e siècle. Jeux et plaisirs au XVII^e siècle. Dame Nature fait son portrait. Ronde des formes, chant des couleurs. Contes libres" [prospectus de l'année 1992-1993].

Si cette technique d'imprégnation culturelle reste marginale, d'où son pouvoir distinctif, suprême ruse du social, l'anniversaire trouve la consécration de sa banalisation dans la sphère scolaire.

La sphère scolaire: la banalisation de l'exceptionnel

L'anniversaire, de la maternelle au collège, surgit dans les manuels. Des **L**textes, des illustrations, des exercices de français, de langues ou de mathématiques, s'appuient sur la vie quotidienne et introduisent cette situation dans l'univers scolaire. Banalisant, entérinant et diffusant ainsi une culture enfantine en pleine élaboration, ces exercices présupposent des éléments d'une culture universelle, venue de l'aristocratie puis des classes moyennes. Ils la diffusent, sous forme d'un curriculum caché qui, à travers des exercices d'acquisition d'apprentissages fondamentaux, tels que la lecture ou le calcul, enseigne non plus les normes et les rôles sociaux traditionnels mais aussi les nouvelles règles de civilité.



En maternelle

Le petit Bobillot, journal d'école maternelle, propose à ses jeunes lecteurs ce texte d'enfant, agrémenté d'un dessin. Autour du gâteau d'anniversaire décoré de quatre bougies, sont attablés trois enfants, un verre à la main et entourés de ballons : Pour organiser une fête d'anniversaire... — faire des cartes d'invitation — gonfler des ballons pour jouer — préparer des petits jeux, du maquillage, des déguisements — acheter des bougies et des allumettes — acheter des boissons et des bonbons — préparer un gâteau -faire un grand ménage — préparer une belle table et amusez vous bien ! (Extrait du *Petit Bobillot*, n4 novembre 1991). Ce texte part d'une conception pédagogique qui ancre l'apprentissage de la lecture dans des situations familières. Il est à la fois le compte rendu d'une expérience sociale, personnelle et commune, et un pense-bête destiné à des enfants ne sachant pas encore lire, pour préparer leur anniversaire.

À l'école primaire

De même retrouve-t-on l'anniversaire au cours préparatoire, dans un livre de lecture, *Gafi le fantôme*, et un manuel de mathématiques *Ermel*. Ces deux collections récentes veulent répondre aux critiques des sociologues et des socio-linguistes sur le caractère suranné et démotivant des situations sociales proposées dans les manuels. Il s'agit de s'adapter à l'enfant d'aujourd'hui, de capter son attention, de le motiver en rencontrant ses centres d'intérêt à partir de situations qui ont "du sens pour lui", slogan majeur de la pédagogie des années quatre-vingt-dix. Le manuel de mathématiques *Ermel* propose l'analyse d'une image, "l'anniversaire d'Anne". Il faut répondre à des questions : "Quel est l'âge d'Anne ? Combien d'enfants sont invités à l'anniversaire d'Anne ? Combien manque-t-il de chaises ?" On note immédiatement qu'il s'agit d'un anniversaire "copinal", il n'y a pas d'adulte présent. La table est mise pour six personnes, le gâteau d'anniversaire est un gros gâteau, décoré, qui porte six bougies. Pour les six ans d'Anne sont invités six copains. La scène se déroule dans la salle à manger ou le living room, décoré avec des guirlandes et des lampions. La nappe est à motif tout comme les verres. La disposition des lieux présuppose que tous s'assieront autour de la table pour manger ensemble le gâteau. De gros cadeaux, emballés, enrubannés, sont apportés par chaque invité. Un des enfants est en train d'offrir le sien et semble dire un compliment. Anne le reçoit. L'habillement des enfants, branché ou chic, est pour partie unisexe, c'est dire la modernité de l'ouvrage. L'atmosphère paraît joyeuse, les enfants sourient. À travers les questions de mathématiques posées, les normes du rituel sont installées et présentées dans le curriculum caché, selon un modèle de classe moyenne.

De même, deux leçons de *Gafi le fantôme* (1995), "Le cadre magique" et "Un magnifique gâteau", s'appuient sur des incidents lors de l'anniversaire d'un des héros du manuel. "Aujourd'hui mercredi, c'est l'anniversaire de Pascale. Tous ses amis sont venus avec des cadeaux : une corde à sauter de la part de Mélanie, une cassette vidéo de la part d'Arthur, un livre-disque de Rachid. Pascale ouvre le dernier paquet ; c'est le cadeau de Gafi : un cadre avec la photo du fantôme près d'un beau château. Pascale est déçue mais elle ne dit rien. Elle accroche le cadre au mur et remercie tous ses amis." Voilà donc les règles de civilités reprises, y compris la séquence "Donner, recevoir, remercier" (Sirota 1998a), même si Pascale n'apprécie pas le cadeau. Nous ne sommes pas loin de l'ancienne leçon de morale. En fait il s'agit du ressort de l'action car ce tableau, cadeau maladroit, s'avère animé et réserve bien des surprises à nos amis... Ici les règles de bienséance s'énoncent et s'enseignent non plus par la prescription, mais par la dérision et l'humour, sous l'influence de la littérature enfantine et de la publicité.

Cette thématique a été reprise, en 1998, dans un exercice de français de l'évaluation nationale en CE2, tant elle est supposée être partagée. "Lis cette phrase, puis en t'aidant de la page du dictionnaire, entoure la bonne réponse." "On m'a offert pour mon anniversaire un bijou en argent, il doit valoir très cher."

Au collège

Quant à l'exercice de français de sixième, il présuppose non seulement la connaissance du rite mais aussi sa maîtrise puisqu'il s'agit de jouer sur les registres de langue dans une situation connue : "Vous envoyez une invitation pour votre anniversaire, rédigez la, 1) en niveau de langue courant, 2) en niveau de langue soutenue".

Mondialisation du rituel, celui-ci est le thème de plusieurs leçons dans le manuel d'anglais *Apple Pie* en sixième. Les objectifs pédagogiques de cette collection sont de "favoriser la vraie communication c'est-à-dire parler et écrire pour transmettre un message, lire et écouter pour obtenir des informations et pas seulement pour rencontrer des structures nouvelles, garder les élèves actifs à chaque moment de l'apprentissage, présenter des éléments de civilisation de façon intégrée, faire lire des documents authentiques tels que les enfants les trouveront lorsqu'ils iront en Angleterre". "A birthday party" est une leçon construite autour d'une photo de goûter d'anniversaire, prise par un père. Elle représente le partage d'un gâteau portant neuf bougies et l'inscription Happy Birthday, entre des enfants déguisés en Zorro, Sitting Bull, et Dracula. La chanson *Happy Birthday to you* et la confection d'une carte de vœux sont proposés en exercice. La page d'application donne les consignes suivantes : "Fais une liste des anniversaires de la classe, trouve quels sont les cadeaux que tes amis souhaitent pour leur anniversaire. Quels sont les prochains



anniversaires dans ta famille, qu'est-ce que les gens veulent? As-tu assez d'argent de poche? Les principes pédagogiques d'une initiation culturelle à la civilisation anglaise et de l'apprentissage du vocabulaire nécessaire dans les situations quotidiennes sont réunis. Les éléments du rituel aussi: le gâteau, les bougies, les enfants invités et déguisés de l'anniversaire copinal, la photo souvenir, une liste de cadeaux et une discussion sur les critères de choix, les cartes de vœux, la chanson de célébration, le calendrier des anniversaires faisant le tour d'un cercle social comprenant amis et famille.

Voilà donc l'anniversaire scolarisé. Un des manuels de civilité les plus usités fut *La civilité puérile*, qui servit souvent de manuel de lecture. Si l'on ajoute aux manuels l'anniversaire tel qu'il se pratique dans les petites classes (Sirota 1998b), voilà un rite accepté, entériné par cette instance de socialisation et vulgarisé par la littérature enfantine présente en bibliothèque. "De l'invention active d'une sociabilité, on est passé à un conformisme contraint, quand la civilité puérile a été scolarisée entre autres par J.-B. de La Salle" (Revel 1987). Cette apparition dans les manuels correspond à l'image du métier qu'ont les instituteurs se considérant comme des spécialistes de l'enfance. Sensibles à l'individualisation du rapport à l'enfant, ils reproduisent leur propre mode de vie. La diffusion de ce rituel dans la sphère scolaire conjugue matériel didactique, conception professionnelle et credo pédagogique.

Au terme de cette promenade, parfois inattendue, dans l'espace social, l'effet de répétition est frappant, car les éléments rencontrés entrent en résonance les uns avec les autres et s'articulent. "Pour comprendre un rite, une institution ou une technique, il ne faut pas l'extraire arbitrairement de l'ensemble cérémoniel, juridique ou technologique dont il fait partie mais il faut toujours, au contraire, considérer chaque élément de cet ensemble dans ses rapports avec tous les autres éléments" affirmait déjà Van Gennep (1941). Cet inventaire cerne la configuration de la construction sociale d'une culture enfantine et ses modalités d'évolution. "Dépassant ainsi cette image artificielle qui représente la société comme un bric à brac où se côtoieraient des sphères indépendantes, dont l'une ou l'autre seraient le moteur de l'évolution sociale" (Elias 1970). Étape d'une recherche, la présentation des données amène des distinctions en partie artificielles. Les objets d'une société marchande sont supports de slogans publicitaires et de comptes rendus journalistiques avant d'entrer dans les manuels comme objets du quotidien. Publicitaires ou journalistes sont aussi des consommateurs et des parents, tout comme l'enfant est, selon les situations, auditeur, acheteur, lecteur, élève, frère ou copain. À chaque situation correspond une déclinaison du rite. Se conjuguent ici les modalités d'un potlatch traditionnel et d'une société de consommation qui propose, sous des formes modernes, les objets

nécessaires à l'échange social. À la constitution du métier d'enfant répond celle du métier de parent, dans un processus interactif où rien n'est jamais joué à l'avance mais où sont prélevés, reconstruits les éléments du rituel dans une constante négociation des règles de civilité régissant le lien social. On peut alors retrouver la proposition d'Élias, "la civilité est l'œuvre de tous" en tentant d'identifier la part de chacun dans la construction d'une culture enfantine et du procès de socialisation.

Bibliographie

- ABELES M. et ROGERS S. 1992 "Anthropologie du proche", *L'homme* n121
- ARIES P. 1997 *Les fils de Mc Do*, Paris, L'Harmattan
- BARETT J. 1984 *Les 365 anniversaires de Benjamin*, Paris, L'école des loisirs
- BROUGÈRE G. 1992 "Le jouet entre industrie et culture", *Autrement*, Le jouet, n133
- CALLE S. 1998 *Le rituel d'anniversaire*, exposition "Double-jeux", Centre national de la photographie, Livre II, Paris, Actes Sud
- CAPLOW T. 1986 "Les cadeaux de Noël, ou comment faire respecter une règle sans pression apparente", *Dialogue* n91
- CARVER R. 1985 *Les vitamines du bonheur*, Paris, Stock
- de SINGLY F. 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan
- ELIAS N. 1970 *Qu'est-ce que la sociologie*, trad. 1991, Paris, édition de l'aube
- ELIAS N. 1973 *La civilisation des mœurs*, Paris, Calman-Lévy
- ERASME 1510 *La Civilité Puérile*, réed. in Seguin J.-P. 1992 *La bienséance, la civilité et la politesse enseignée aux enfants*, Paris-Bruxelles, Le cri/Jean-Michel Place
- GOBLOT E. 1925, réed. 1967, *La barrière et le niveau*, Paris, PUF
- GODBOUT J. T., CAILLE A. 1992, *L'esprit du don*, Paris, La découverte
- JAULIN R. dir. 1979 *Jeux et jouets*, Paris, Aubier-Montaigne
- KAUFMANN J.-C. 1998 *Le cœur à l'ouvrage*, Paris, Nathan
- KLINE S. 1993 *Out of the garden*, New York, Verso
- LACROIX M. 1990 *De la politesse, essai sur la littérature du savoir-vivre*, Paris, Julliard
- LE BIGOT MACAUX A. 1992 "L'achat", *Autrement*, Le jouet, n133
- Les objets dans l'action 1993 *Raisons pratiques*, n4
- LEBRUN F. 1986 *Le livre de l'anniversaire*, Paris, Laffont
- LEVI-STRAUSS C. 1952 *Le Père Noël supplicié*, Sables réed., Les Temps modernes
- MARTIN-FUGIER A. 1987 *Les rites de la vie privée bourgeoise au cours du XIX^e siècle*, in Ariès P. & Duby G. (dir.) *Histoire de la vie privée*, Paris, Le Seuil
- MENSION-RIGAUT E. 1990 *L'enfance au château*, Paris, Rivages
- MENSION-RIGAUT E. 1994 *Aristocrates et grands bourgeois*, Paris, Plon
- MOATTI P. 1992 "L'économie du jouet : vingt ans de bouleversement", *Autrement*, Le jouet, n°133
- MONTANDON A. 1997, *La politesse*, Anthropos
- MUXEL A. 1996 *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan



- PESSOA F. 1994 *Je ne suis personne*. Anthologie, Paris, Christian Bourgeois
- PICARD D. 1995 *Les rituels du savoir vivre*, Paris, Le Seuil
- PICARD D. 1998 *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Paris, PUF
- PINSON M. PISON-CHARLOT M. 1989 *Dans les beaux quartiers*, Paris, Le Seuil
- PROST A. 1987 *Frontières et espaces du privé*, in Ariès P. & Duby G.(dir.) *Histoire de la vie Privée*, tV, Paris, Le Seuil
- REVEL J. 1987 "Les usages de la civilité", in Ariès P. & Duby G.(dir.) *Histoire de la vie Privée*, tIII, Paris, Le Seuil
- RIOUX J.-P., SIRINELLI J.-F. 1998 *Le temps des masses*, t4, Histoire culturelle de la France, Paris, Seuil
- RIVIÈRE C. 1995 *Les rites profanes*, Paris, PUF
- Politesse et sincérité* 1994 Paris, Esprit
- SEGALEN M 1998 *Rites et rituels contemporains*, Paris, Nathan
- SIROTA R. 1997 "Processus de socialisation et apprentissage des civilités, à propos d'un rituel, l'anniversaire" *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine*, Segré M. éd., Paris, L'Harmattan
- SIROTA R. 1998a "Apparition d'un rituel et nouvelles sociabilités enfantines, à propos de l'anniversaire" *Informations sociales*, numéro spécial, *La parole de l'enfant*, n65 pp104-111
- SIROTA R. 1998b "Anniversaire familial, anniversaire copinal, anniversaire scolaire", *L'école et les changements sociaux*, in Hardy M., Bouchard Y., Fortier G. (ed) *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Éditions logiques
- SIROTA R. 1998c "L'émergence d'une sociologie de l'enfance, évolution de l'objet, évolution du regard" *Éducation et Sociétés* n2, pp9-33
- SIROTA R. 1998d "Les copains d'abord, les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir" *Ethnologie française*, XXVIII, pp457-471
- VAN GENNEP A 1943, rééd. 1998, *Le folklore français*, Paris, Laffont

Contes et réversibilité symbolique : une approche interactionniste

ANDRÉ PETITAT

Faculté des sciences sociales et politiques
Université de Lausanne
BFSH2 CH-1015 Lausanne-Dorigny/Suisse

La sociologie de l'enfance est encore dans les choux. Ce constat vaut également pour la sociologie de la littérature enfantine, et plus généralement pour toute la fiction (orale, audiovisuelle, écrite, informatique...) destinée plus ou moins spécifiquement à l'enfance. L'approche proposée ci-après partage peu de choses avec les intéressants travaux thématiques entrepris dans ces zones de l'imaginaire massivement investies par les industries culturelles. S'il est urgent de porter un regard attentif et critique sur la violence, le pouvoir, les rapports de genre et les figures héroïques qui hantent la pâtée fictionnelle servie aux nouvelles générations, il n'est pas moins urgent de jeter les bases d'une approche sociologique qui tente d'appréhender les dimensions universellement présentes dans la culture enfantine. C'est la raison pour laquelle cet article s'intéresse aux contes, en centrant l'interrogation sur certaines virtualités de l'interaction symbolique.

Les contes se présentent comme des suites de mutations dans les statuts et les postures interactives, du faible en puissant, du pauvre en riche, du gentil en méchant, de mère aimante en marâtre destructrice, de grenouille en prince, de réunion en séparation, de confiance en méfiance, de fidélité en trahison, de mensonge en vérité, de caché en montré, de secret en révélé, etc. Cette réversibilité dans les contes déborde la sphère des interactions humaines et s'étend à la nature (métamorphoses magiques) et à la surnature (interventions de personnages doués de pouvoirs extraordinaires). Cette mobilité contrastée dans les positions et les postures interactives entre en résonance avec les résultats d'une analyse de la dynamique de l'ouverture/fermeture réciproque dans les interactions. Les pages qui suivent dessinent une convergence entre ces deux aspects et esquissent sous cet angle une approche interactionniste d'un genre particulier.

Les approches symboliste (Durand 1969 & 1979, von Franz 1978 & 1995), structuraliste (Lévi-Strauss 1958 & 1964, *L'Homme* 1988 & 1995) narrative (Propp 1970 & 1983, Bremond 1973, Greimas 1983, Flahault 1988, Foley 1995, Adam 1996) et psychanalytique (Bettelheim 1976, Kaes 1989) ont toutes, à leur façon, voulu apporter une réponse à la question de la "similitude des contes du monde entier" (Propp 1970). J'aimerais pouvoir entraîner le lecteur sur un chemin différent et le persuader qu'une certaine sociologie a aussi son mot à dire à propos de ces récits universels.

Commençons par un conte des frères Grimm (éd. 1986) intitulé *Jean-le-Fidèle*.

Un vieux roi qui se meurt appelle son serviteur préféré et lui fait promettre de prendre soin de l'éducation du prince héritier. Il lui demande de veiller à ce qu'il n'entre jamais dans la chambre où se trouve le portrait de la fille du roi du Dôme d'Or. Évidemment, le jeune prince entre dans la chambre et tombe fou amoureux de la princesse. Jean-le-Fidèle invente alors une stratégie. Il sait que la jeune femme aime les objets en or et il fait finement ciseler l'or du palais par les meilleurs artistes. Déguisés en marchands, le roi et son conseiller se rendent ensuite par mer au pays du Dôme d'Or. Ils attirent par ruse la fille du roi sur leur bateau et larguent les amarres. La princesse, charmée par le jeune roi, accepte l'enlèvement et la perspective d'un mariage. Arrivent trois corbeaux, dont Jean-le-Fidèle comprend le langage, qui annoncent trois événements malheureux : 1) à l'arrivée, un beau cheval roux se présentera sur la plage ; si le roi le monte, il sera emporté et on ne le reverra plus ; pour éviter ce drame, quelqu'un doit sauter sur le cheval avant le roi et tuer l'animal ; 2) si le roi échappe à ce premier piège, un autre lui sera tendu : on apportera au jeune roi une chemise nuptiale apparemment d'or et d'argent, en réalité de poix et de soufre, qui le brûlera jusqu'à la moelle ; mais si quelqu'un prend la chemise et la jette au feu, le roi sera sauvé ; la troisième prédiction concerne la jeune épouse qui tombera comme morte à l'ouverture du bal ; pour la sauver il faudra aspirer trois gouttes de sang sur son sein droit et les recracher aussitôt. Mais, ajoutent les corbeaux, si celui qui applique les parades aux malheurs annoncés dit une seule parole sur ce qu'il sait, alors il sera transformé en statue de pierre.

Jean-le-Fidèle applique sans mot dire les parades, non sans que les envieux et finalement le roi se posent des questions sur son comportement. Jugé, il est amené le lendemain à la potence. Sur le point d'être exécuté, il explique les raisons de sa conduite et est immédiatement transformé en statue de pierre.

Le roi fait transporter la statue dans sa chambre à coucher et se reproche quotidiennement son manque de confiance envers son fidèle serviteur. Un jour, alors que la reine vient d'accoucher de deux jumeaux, le roi se lamente en disant : "Que ne puis-je te rendre la vie, ô mon fidèle Jean". La statue lui répond alors que s'il tranche lui-même la tête de ses deux enfants et arrose la statue de leur sang, elle retrouvera la vie. Le roi s'exécute quasi sans hésitation ; Jean-le-Fidèle revit et recolle les têtes des enfants.

Ce récit raconte plusieurs transformations mises en route par la mort du vieux roi :

- 1) le jeune roi tombe amoureux ; l'opérateur de cette mutation est un dévoilement interdit et la représentation d'une personne absente ;
- 2) le jeune roi se fiance : ce résultat est obtenu par le truchement d'une ruse et d'un enlèvement ;
- 3) Jean-le-Fidèle est informé des menaces qui pèsent sur le jeune couple par un dévoilement magique associé à un non-dit ;
- 4) la confiance du roi en son serviteur se brise à cause du non-dit obligatoire imposé par l'aide magique ;
- 5) c'est le bris de ce silence contraint qui entraîne la métamorphose de Jean en statue de pierre ;
- 6) la démorphose de Jean a pour pivot une relation de don/contre-don (les deux vies du roi et de la reine contre les deux vies des jumeaux) ; or le don est une forme d'échange qui implique le non-dit sur le retour, non-dit ici transgressable car le roi est coupable et malheureux.

En résumé, ce conte de la confiance perdue et retrouvée articule ses transformations autour d'opérateurs du voilement et du dévoilement. La surprise, c'est que cette dynamique du récit s'applique à quantité de contes, probablement à plus des trois-quarts. La question qui surgit tout naturellement concerne l'origine de cette "logique" de transformation. Or, le schéma communicationnel qui permet de rendre compte des formes du voilement/dévoilement aboutit à une conclusion analogue : ce sont des opérateurs de transformation des relations. Voyons cela de plus près.

La notion de réversibilité symbolique virtuelle

Cette notion dérive d'une analyse phylo- et ontogénétique des conditions de possibilité des figures du secret et notamment du mensonge. La place fait ici défaut pour exposer des considérations empruntées à l'éthologie, à la psychologie, à la psychologie sociale et à la sociologie (Petitat 1995, 1996, 1997, 1998). Aussi, j'emprunterai un raccourci en limitant mes remarques à certaines caractéristiques fondamentales de la communication symbolique.

L'étude du secret en lui-même ne donne rien ; Simmel (1991) a frayé une voie plus dynamique en liant dialectiquement fermeture et ouverture à autrui. Sa perspective est celle du savoir et du non-savoir réciproque dans les interactions, à laquelle on peut avantageusement substituer celle de la communication entre acteurs par le truchement de signaux et de signes.



La démarche génétique nous apprend que les ruses, les tromperies et les dévoilements ne concernent pas que le niveau symbolique, mais commencent dès les premières formes de la vie, dès qu'une membrane poreuse sépare et relie l'organisme et son environnement et les organismes entre eux. Le jeu d'ouverture/fermeture réciproque est d'emblée un jeu de frontières entre intérieur et extérieur. Ce jeu fonctionne notamment avec des interfaces (signaux) susceptibles de communiquer à l'extérieur des états intérieurs.

La médiation du signe multiplie les modalités virtuelles de l'ouverture/fermeture entre intérieur et extérieur. Cette diversité, délibérément accessible à l'acteur, repose sur trois caractères fondamentaux et universels de la médiation symbolique.

En premier lieu, le signe est un passeur entre des représentations mentales invisibles (signifiés) et l'univers du perceptible (signifiants). Le signal biologiquement enraciné établit aussi un lien entre des états internes et un milieu externe, avec cette différence majeure qu'il échappe à la conscience alors que le signe autorise une "basculée délibérée" du caché/montré, mise à profit dès que nous sommes capables de nous représenter nos représentations (entre trois et quatre ans).

En second lieu, alors que le signal est soudé à des référents contextuels ou internes déterminés, le signe est susceptible d'en être délibérément détaché. C'est ainsi que l'enfant s'amuse à appeler sa tante "monsieur" et son oncle "madame" et son chat "éléphant". Cette autonomie du signe et du référent permet d'accueillir l'érosion et la création imaginaires du réel. Elle ouvre la porte à l'expression délibérée non seulement d'un réel perçu, mais de toutes ses métamorphoses.

En troisième lieu, les deux instabilités virtuelles précédentes en appellent nécessairement à une troisième qui s'efforce de les limiter en établissant des conventions réglant les échanges symboliques: conventions excluant, autorisant ou appelant le dit et le non-dit, la sincérité et le mensonge, la connivence et la transparence, la méfiance et la confiance selon la nature des circonstances et des acteurs en présence. Cet effort de régulation des échanges symboliques, qui contrebalance le désordre de la réversibilité virtuelle sur les axes de la visibilité et de la métamorphose, est lui-même faillible, c'est-à-dire susceptible de contournement et de transgression.

En combinant ces trois axes de la réversibilité virtuelle (qui renvoient donc à trois libertés d'usage constitutives de l'échange symbolique) nous obtenons huit postures communicationnelles, élémentaires et universelles.

Ces postures sont mobilisables dans des rapports à deux, à trois ou davantage, ainsi qu'à des degrés métacognitifs variables :

- 1) Caché illicite, avec déformation : mensonge, tromperie, ruse, trahison, manigance, hypocrisie, diffamation.
- 2) Caché licite, avec déformation : pieux mensonge, canular, fiction.
- 3) Caché illicite, sans déformation : non-dit mensonger, bâillonner, étouffer.
- 4) Caché licite, sans déformation : non-dit autorisé ou obligatoire, discrétion, tact, intimité, jardin secret.
- 5) Montré illicite, avec déformation : exagération, affectation, vantardise, parodie, ironie perfide.
- 6) Montré licite, avec déformation : parabole, ironie ludique, litote, euphémisme.
- 7) Montré illicite, sans déformation : indiscretion, ostentation, indécence.
- 8) Montré licite, sans déformation : interpréter, dévoiler, avouer, confesser, authenticité, sincérité, vérité, franchise.

Les trois dimensions de base du signe définissent un espace de réversibilité symbolique virtuelle, dont les propriétés morphogénétiques débordent l'interaction en face-à-face. Car l'incertitude née de la réversibilité symbolique virtuelle s'étend aux organisations, aux institutions et aux relations à distance. Elle concerne l'impersonnelle marchandise, sa fabrication et les moments de sa distribution (achat, vente, location, don, vol...), l'anonyme pouvoir (bureaucratie, abus de pouvoir, théâtre politique...) et aussi la production et la diffusion du savoir (désinformation, tricheries scientifiques). D'où une institutionnalisation de la répression et de la prévention des postures négatives, par le biais notamment d'institutions policières et judiciaires, par une éducation qui vise à les exclure, par des réseaux de coopération et d'intérêt, etc. Un tel espace d'incertitude ne peut fonctionner qu'avec des confirmations et des rétablissements périodiques de la confiance.

En résumé, l'ordre social lui-même est pour une bonne part le résultat d'une lutte permanente contre l'érosion des conventions socio-symboliques, érosion favorisée par les jeux de l'ouverture/fermeture à autrui qui concernent toutes nos relations.

Nous pouvons maintenant revenir à la littérature universelle des contes. Si les postures de base de la réversibilité symbolique sont universelles, on peut faire l'hypothèse que cette littérature universelle les met en scène, en un mot, que les contes sont une dramatisation de l'espace de réversibilité virtuelle et de ses propriétés morphogénétiques.

On comprend l'intérêt d'une telle proposition pour une sociologie de l'enfance et de la littérature enfantine. Dans les contes, les plus jeunes (et les moins jeunes) ne trouveraient pas seulement un écho de conflits inconscients accessibles à travers une forêt de symboles — d'ailleurs seule une minorité de contes se prête à ce genre d'interprétation — mais ils seraient surtout confrontés à ce qui forme le cœur dynamique de nos interactions. Ces constructions avec des mots renverraient au jeu des interactions symboliques, c'est-à-dire à un redoutable et fascinant royaume du réversible, auquel il faut initier le héros, souvent sacré roi au terme de ses vicissitudes.

Les contes et les trois axes de la réversibilité symbolique

Je ne suis malheureusement pas encore en mesure d'étayer cette hypothèse en me fondant sur un large corpus et une typologie renouvelée des contes (Aarne & Thompson 1973, Thompson 1955). Je me réfère dans cet article à une lecture attentive de quelques dizaines de contes, pour la plupart en provenance du recueil des frères Grimm. J'ai sélectionné des contes prototypes, qui viennent illustrer les axes et quelques figures et propriétés de l'espace de réversibilité symbolique. Indépendamment de son contenu, parfois en l'absence de tout contenu, le secret exerce un charme dont les enfants apprennent vers quatre-cinq ans à se prévaloir, en jouissant des effets d'inclusion et d'exclusion qu'il procure. Le narrateur de contes use évidemment du même stratagème, en nous révélant au compte-gouttes l'information pour tout à coup la lâcher subitement dans un coup de théâtre qui révèle les personnages sous leur vrai jour et nous contraint à réinterpréter l'information reçue.¹ La conservation/révélation de secrets tient en haleine aussi bien les auditeurs/lecteurs que les personnages du conte. Et ce ressort est d'autant plus pratique à l'usage qu'il s'applique à tous les contenus².

1. Les frères Grimm rapportent un petit conte d'une quinzaine de lignes intitulé *La clef d'or*, qui résume ce ressort narratif dans ce qu'il a de plus élémentaire. Il s'agit d'un jeune homme qui s'en va l'hiver dans la forêt pour chercher du bois. Son traîneau chargé, il lui prend l'envie de faire un feu pour se réchauffer. Il repousse la neige et découvre sur le sol une petite clef d'or. Il continue à creuser la terre et découvre une cassette. En cherchant bien, il finit par trouver une minuscule serrure parfaitement adaptée à la clef. Qu'y a-t-il à l'intérieur? Il faudra attendre, cher lecteur, que le jeune homme ait ouvert la cassette...
2. Dans cet article, sauf à une ou deux exceptions, je laisse de côté la relation narrateur/auditeur (ou lecteur), en signalant cependant qu'elle recourt également aux trois axes de réversibilité de la communication symbolique.

Premier axe : les représentations mentales visibles/invisibles

L'axe de visibilité/invisibilité des représentations mentales est plus fréquenté qu'un boulevard. Dans quasi tous les contes, les acteurs recourent à la virtualité du dit et du non-dit sans même s'expliquer à ce propos, comme s'il s'agissait d'une capacité prise pour acquise, qui n'exige pas une illustration particulière. La belle, froide et implacable princesse qui exécute les malheureux qui échouent au jeu sauvage de la devinette est peut-être la figure la plus typique et la plus spectaculaire de cet axe.

Le conte *L'énigme* (Grimm) représente une princesse d'une grande sagacité qui promet d'épouser celui qui lui posera une énigme qu'elle ne parviendra pas à résoudre. La question posée par le héros relève d'une expérience si particulière et si unique que la réponse ne pourrait découler que d'une aptitude à lire les pensées. Comme la belle princesse ne possède pas cette magie, elle tente de faire parler le héros pendant son sommeil. Celui-ci fait semblant de dormir, lui donne la bonne réponse, mais garde un témoignage de cette tricherie. Confondue, la princesse humiliée est obligée de se marier.

Dans d'autres contes, le méchant tire les vers du nez d'un héros naïf qui accorde spontanément sa confiance. Ainsi, dans *La sacoche, le vieux chapeau et la petite trompette* (Grimm), le héros a fait l'acquisition frauduleuse de trois auxiliaires magiques: une sacoche qui fournit des soldats à volonté, un vieux chapeau qui apporte canons et canonnières et une trompette qui, comme celle de Josué, ébranle murailles et châteaux. Il conquiert ainsi sans trop de peine la main de la princesse, fort déçue d'avoir à épouser un roturier. Elle se fait faussement tendre et caressante pour le séduire et connaître ses secrets. Il la met imprudemment au courant des pouvoirs magiques de la vieille sacoche. Elle la lui dérobe et, pensant que son mari a perdu tous ses pouvoirs, cherche à le faire expulser du royaume. Le héros en réchappe en faisant sortir canons et canonnières de son chapeau. Une deuxième fois, elle sait se faire douce et gentille et il cède le secret de son couvre-chef. Elle le retourne évidemment contre lui, sans savoir qu'il lui reste la petite trompette. Furieux, il souffle si fort que tout est mis en ruines et que périt en même temps sa traîtresse femme.

Dire et ne pas dire sont étroitement reliés au pouvoir, à l'amitié, à l'amour, à l'ordonnement hiérarchique : voilà ce dont nous parlent abondamment les contes, en caracolant sur ce premier axe.

Deuxième axe : métamorphoses imaginaires et jeux avec le référent

Passons au deuxième axe, celui du jeu entre imaginaire et réalité, jeu dont l'expression exige une autonomie entre signe et référent. Un conte

d'Andersen illustre particulièrement bien ce dernier aspect. Il se nomme *Le vent décroche les enseignes*.

Survient dans une petite ville une furieuse tempête qui arrache les enseignes et en dispose selon un hasard qui ne manque pas d'humour. L'enseigne du barbier atterrit sur le balcon du conseiller de justice, dont la femme, qui a très mauvaise langue, est surnommée "rasoir". Celle des pompiers termine sa course sur la façade d'un charpentier qui a sauvé trois vies humaines lors du dernier incendie. Une enseigne représentant une morue vient s'accrocher à la porte d'un directeur de journal. Une autre portant l'indication "soupe, poisson, choux farcis" se fiche dans le portail d'un théâtre. L'inscription "École des hautes études" finit à la devanture d'un café-billard ! Et le lendemain, promeneurs et étrangers se trompent en se fiant aux enseignes, jusqu'à confondre l'église et le théâtre. Ce petit conte humoristique semble avoir été expressément écrit pour illustrer la réversibilité virtuelle entre signe et référent.

D'autres contes — *Jean-le-Finaud* et *L'envie de voyage* des frères Grimm — nous parlent de l'incapacité de s'adapter à un contexte variable. Ils mettent en scène des héros stupides et rappellent à l'enfant qu'il doit maîtriser le jeu contextualisé entre signes et référents, que ce soit dans le sens d'une adéquation ou d'une inadéquation délibérée.

Troisième axe : respect/transgression des conventions

La foule des contes se presse pour illustrer le troisième axe, celui de la réversibilité des conventions. Évoquons seulement le deuxième conte des frères Grimm, qui ressemble à une terrible fable sur le pouvoir et les conventions. *Chat et souris associés* est cruel pour ceux qui s'identifient au héros faible et vulnérable ; cette cruauté correspond, hélas, à une grande vérité sociologique.

Un chat tombe amoureux d'une souris et, après une cour assidue, il finit par la convaincre de "vivre ensemble dans la même maison, où ils partageraient tous les soins et soucis du ménage". L'histoire commence donc par un contrat égalitaire entre deux acteurs totalement inégaux. Ils font provision pour l'hiver d'un petit pot de beurre qu'ils décident de cacher sous l'autel de l'église. Pris d'une subite et égoïste envie, le chat prétexte un baptême où il serait parrain et se rend à l'église pour lécher la fine graisse sur le dessus du petit pot. À son amour de souris qui s'enquiert du prénom du filleul, il répond "Dessus-Parri" ! À la deuxième escapade, le filleul s'appelle "Mi-Vide", et à la troisième "Tout-Net". L'hiver s'étire et bientôt la petite souris propose à son chat d'aller chercher le petit pot de beurre. Il est bien à sa place, mais il est vide. Alors la souris met bout à bout les prénoms des pseudo-filleuls et la lumière se fait dans son esprit. Mais elle commet l'erreur fatale de laisser entrevoir à son "ami" qu'elle a compris la filouterie ; et il la mange. "Ainsi va le monde, vois-tu", conclut le conte.

Dans cette histoire, le chat trahit un contrat dont il a été le zélé et amoureux instigateur. La souris ne s'est engagée que sur l'insistance amoureuse du chat, en se croyant protégée par cet amour contre la tendance naturelle de la gent féline à aimer croquer les petites souris. La triple trahison du chat, ponctuée des trois pseudo-parrainages, n'est pas compensée dans ce conte : ni par une souris rusée qui se vengerait de gros minet, ni par un juste roi ou un dieu. Et dans ce cas de figure, nous enseigne ce conte, l'asymétrie accentuée du pouvoir débouche sur la mort du plus faible. L'amour, les sentiments, comme les conventions, sont réversibles ; "je t'aime" se conjugue aussi bien avec "je te respecte" que "je te mange".

Ce conte évoque l'impitoyable fable du loup et de l'agneau de La Fontaine (1991), excepté qu'en ce dernier cas les appétits féroces ne sont retenus par aucune histoire d'amour contre nature. De ce même auteur, les fables *La génisse, la chèvre et la brebis en société avec le lion* et *Les loups et les brebis* appartiennent aussi à la catégorie du non-respect d'un contrat entre des parties foncièrement inégales.

Les contes et les formes particulières de l'ouverture/fermeture à autrui

En attendant une démonstration statistique et typologique, persévérons dans notre logique d'illustration en montrant comment les contes mettent en scène l'une ou l'autre et souvent plusieurs postures de l'espace de réversibilité symbolique.

La catégorie 1, celle du caché/déguisé/illicite, est particulièrement bien représentée. C'est ici que logent les figures les plus noires du secret, la trahison, la délation, les bassesses sinistres, les pièges de l'apparence, les ruses et les tromperies. Plus de la moitié des contes sont concernés, surtout si l'on inclut la catégorie 3, celle des non-dits mensongers. *Chats et souris associés*, *La sacoche*, *le vieux chapeau* et *la petits trompette* et *L'enfant de Marie* (cf. conclusion) éclairent suffisamment ces deux catégories.

Illustrons plutôt la catégorie 2, celle du mensonge licite (pieux mensonge, canular...) par un conte farceur, *La demoiselle de Brakel* (Grimm). Une demoiselle est en quête d'un mari. Se croyant seule dans la chapelle, elle se met à chanter "Ô Sainte Anne bénie, trouvez-moi un mari ! Vous le connaissez, oui : il est blond, il habite à Suttmer, près d'ici". Le sacristain, caché derrière l'autel, contrefait une voix d'enfant et crie "Tu l'auras pas ! Tu l'auras pas !" Pensant qu'il s'agit du petit Jésus, la

demoiselle rétorque : "Taratata, petit benêt, tu ferais mieux de boucler ton museau et de laisser parler ta mère !"

Encore dans le recueil des frères Grimm, deux contes très brefs, vingt et trente lignes, sont spécialisés dans les mensonges drôles car impossibles (le *conte du pays de cocagne* et le *conte menteur des ditmarses*). On y présente des poulets rôtis qui volent, une enclume qui flotte, une grenouille qui croque un soc de char-ruie, un aveugle qui voit un lièvre, un muet qui appelle un sourd, la ville de Rome suspendue à un fil de soie, deux colombes qui déchiquettent un loup et deux enfants mettre au monde deux cabris. "Ouvrez vite la fenêtre, que les mensonges puissent s'envoler et partir". Les contes enseignent le sens du possible et de l'impossible en même temps qu'ils franchissent allègrement cette barrière.

Un conte arabe intitulé *Le secret* (Gougau 1990) semble avoir été imaginé pour caractériser la catégorie 4, celle des non-dits licites. Le roi Mahmoud a fait de Ayaz, un errant misérable, son conseiller et son ami. Les courtisans, vizir en tête, en sont profondément irrités. Ils complotent sa perte en épiant ses moindres gestes. C'est ainsi qu'ils apprennent que Ayaz, chaque jour, se rend dans "une chambre basse au fond d'un couloir obscur". Le vizir suggère au roi que son conseiller se livre à des activités subversives. Méfiants, ils s'y rendent et trouvent une pièce vide, avec un manteau rapiécé, un bâton et un bol de mendiant. Alors Ayaz s'explique : "Dans cette chambre, je viens tous les jours pour ne pas oublier qui je suis : un errant en ce monde. Seigneur, tu me combles de faveurs, mais sache que mes seuls biens véritables sont ce manteau troué, ce bâton et ce bol de mendiant. Tu n'as pas le droit d'être ici. Ici commence le royaume des pèlerins perpétuels. Mon royaume. Ne pouvais-tu pas le respecter ?" Le roi demande alors pardon, s'incline devant son esclave et baise le pan de son manteau. Ce conte nous parle de l'intimité à la fois violée et autorisée, du jardin secret et de cette part de vie privée qu'il faut sans cesse défendre contre les assauts du pouvoir arbitraire qui rêve de transparence absolue. Il vaut donc à la fois pour la catégorie 4, celle du voilement licite, et la catégorie 7, celle du dévoilement illicite.

Nous arrivons maintenant aux positions du dévoilement licite et illicite. *Le renard et le chat* (Grimm) illustre l'exagération et la vantardise (catégorie 5). Un chat se fait rabrouer par un renard qui se vante de maîtriser des centaines de ruses et de posséder en plus un sac à malices. Modeste, le chat admet n'avoir qu'un atout : des griffes qui lui permettent de grimper et d'échapper à ses poursuivants. Surviennent inopinément quatre chiens et un chasseur qui attrapent maître renard tandis que le chat, du haut d'un arbre, se moque des ruses et du sac à malices du vantard.

Le recours à l'euphémisme ou à la parabole pour dire de façon indirecte ce qu'on ne peut ou ce qu'on ne veut pas dire de façon directe ou trop explicite est assez commun. Une bonne part des contes constituent en eux-mêmes

des paraboles, des illustrations de vérités plus ou moins enfouies, implicites. La septième nouvelle de la première journée du *Décameron* (Boccace 1988), *L'éminente dignité des pauvres*, nous propose un dévoilement licite sous forme de parabole (catégorie 6).

Un grand seigneur de Vérone néglige d'indemniser un artiste qu'il a invité pour rehausser la magnificence d'une fête. À la première occasion, l'invité raconte à son hôte l'histoire d'un poète réputé négligé par le riche et généreux abbé de Cluny. En entendant cette histoire, le grand seigneur réalise soudain sa propre pingrerie et corrige son inconduite. La parabole est parfois plus efficace que la vérité directe, car elle offre un espace d'interprétation, donc une marge de manœuvre à l'interlocuteur. Ce dévoilement déguisé, enrobé dans un discours dont il faut extraire le sens, affirme particulièrement sa présence dans le sacré et l'ésotérisme (Kermode 1979).

La catégorie 8, celle du dévoilement licite, est très abondamment représentée. Quantité de contes se terminent par la révélation des agissements ténébreux des méchants et leur punition. C'est un délicieux moment où éclate la vérité, moment patiemment construit pour le narrateur, où tous les fils se nouent en un bouquet final.

Dans *Le roi Barbabec* (Grimm), une princesse a été mariée de force à un mendiant pour la punir de son caractère fier et hautain. Soumise à toutes sortes d'humbles besognes, elle apprend à la fin de son calvaire que son mendiant n'est autre que le roi Barbabec lui-même, dont elle avait initialement rejeté la main.

Dans *Le fiancé brigand* (Grimm), la mariée, lors du repas de noces même, prouve aux yeux de toute l'assistance que son frais émoulu mari est un fieffé bandit.

À la fin des *Trois feuilles du serpent* (Grimm), c'est le roi lui-même qui confond sa fille meurtrière en la laissant raconter une version manifestement fautive d'une réalité qu'il connaît déjà.

Spectaculaire aussi la fin de plusieurs contes lorsque le coupable, qui ne sait pas que le roi sait, choisit lui-même sa condamnation en répondant à une question détournée : "Quel châtement mériterait quelqu'un qui...".



Conclusions

En première approximation, disons que les trois quarts des contes entrelacent les postures de l'ouverture et de la fermeture à autrui en combinant ces jeux d'ombre et de lumière à des mutations de positions et de statuts, voire à des métamorphoses magiques plus spectaculaires encore. Il faut bien conclure, même si cet article ne fait que balbutier une intuition organisatrice.

De nombreux contes de la débrouillardise, de la survie et de l'autodéfense, autorisent un jeu très libre et presque scandaleux avec les conventions normatives. *Le Petit Poucet*, *Sept d'un coup* ou *le Hardi petit tailleur*, *De la racaille*, *Grand Claus et petit Claus*, *Le Chat Botté* et *Tom Pouce* font partie de cette catégorie. De nombreux dessins animés ont repris ce schéma, dont le célèbre *Woody le Pic*.

À cette catégorie qui élargit l'espace de jeu autour des règles correspond la catégorie inverse, celle qui punit la transgression injustifiée et se termine par l'amende honorable et la réintégration du transgresseur. *L'enfant de Marie* (Grimm) est typique de ces contes moraux. C'est l'histoire d'une petite fille pauvre élevée par la Vierge Marie au paradis. Lorsque l'enfant a quatorze ans, la Vierge part en voyage et lui donne les clefs des treize portes du ciel, avec ordre exprès de ne pas ouvrir la treizième. Les héros des contes succombent toujours devant ce qui ressemble à une double injonction contradictoire. À son retour, la Vierge Marie constate à des indices évidents que sa protégée lui a désobéi. Interrogée, celle-ci nie trois fois de suite. Comme punition, elle est privée de la parole et renvoyée sur terre dans une zone aride et sauvage où elle vit dans une complète solitude. Après quelques années de ce purgatoire, un beau roi vient à passer et, bien que la fille soit muette, il décide de l'épouser. Au premier enfant, la Vierge apparaît et repose la même question. Comme la jeune reine s'entête, elle lui prend son enfant. Même scénario au deuxième et troisième enfant. Mais entre-temps la rumeur selon laquelle la jeune reine est une sorcière qui mange ses propres enfants s'enfle et le roi, gagné par le doute, accepte une condamnation à mort. Au dernier moment, alors que les flammes lèchent ses pieds, la jeune reine exprime intérieurement un désir de repentance. Aussitôt la pluie éteint le bûcher et la Vierge apparaît avec les trois enfants en disant: "À qui avoue et regrette son péché, il lui est pardonné."

Du point de vue du rapport aux normes, ce conte nous enseigne que l'important est moins la transgression elle-même que la volonté d'amendement et de repentance. Le refus de reconnaître sa faute est synonyme de refus de reconnaître la norme et de défi envers l'autorité chargée de l'appliquer. Elle signifie donc exclusion, bannissement, bûcher et même condamnation éternelle. On reconnaît l'articulation, ici magico-religieuse, de la réversibilité des

positions (pauvreté, paradis, terre solitaire et épineuse, reine, sorcière, reine) et de la réversibilité du caché/montré (maintenir trois fois un mensonge, s'entêter trois fois et finalement avouer et se repentir). Dans cette variante chrétienne du conte, le ciel nourrit d'arguments une fausse rumeur mensongère, un mal qui a évidemment pour but de procurer un plus grand bien. Le repentir ou l'exclusion et la mort, tel est le message de ce conte qui nous dit d'abord que l'apprentissage de la règle, même avec la plus parfaite éducation paradisiaque, implique l'entorse à la règle. La règle est inséparable d'un espace de jeu autour de la règle. Le mouvement de bascule entre transgression et respect passe par la punition (exclusion et mort), la repentance et la réintégration. La clef de la treizième porte interdite symbolise notre liberté individuelle de transgression des interdits.

L'enfant de Marie met en scène une autorité magico-religieuse au-dessus de tout soupçon d'erreur ou de mauvaise foi. Dans de nombreux contes, la ruse du faible triomphe de la bêtise et de la méchanceté du fort dans un duel qui oublie toute instance supérieure d'arbitrage. Dans *Chat et souris associés*, la triple trahison du chat n'est compensée ni par la ruse ni par une justice transcendante. L'asymétrie nue du pouvoir débouche sur la mort.³

Le conte *La lumière bleue* (Grimm) fait intervenir un allié magique. Contre la puissance royale injuste, le petit soldat a besoin d'un auxiliaire magique, sans quoi il courrait à sa perte. Il finit par ravir le pouvoir à celui qui l'avait "licencié en le laissant crever de faim." L'auxiliaire reste sous la dépendance du soldat, obéit à ses ordres; la magie étend le pouvoir des héros, la transcendance religieuse et politique celui des dieux et des rois.

Tous ces contes tournent autour des règles, des conventions et de leur transgression. Les héros débrouillards rétablissent par eux-mêmes le droit, parfois au-delà même du raisonnable. Dans *L'enfant de Marie*, l'héroïne n'a droit qu'à une petite excursion autour de la règle et au repentir. La petite souris, sans astuce ni tiers protecteur, écope pour sa part de la mort. Quant au soldat bafoué de *La lumière bleue*, il ne doit sa revanche qu'à son aide magique providentielle; il rêve.

Dans tous ces contes de l'asymétrie du pouvoir, la réversibilité des positions se mêle à la réversibilité des postures interactives. Ce sont des mises en

3. Freud imagine une "capacité d'amour, nommée libido" douée d'une certaine mobilité (1991, 235). La réversibilité dans les sentiments ressemble donc fort à la réversibilité symbolique; est-ce une convergence entre nature et culture, ou plutôt une ouverture de la mobilité des investissements apportée par la réversibilité symbolique ?



scène des virtualités de l'espace de réversibilité symbolique et de certaines procédures régulatrices : ruse, transcendance et magie rééquilibrante.

L'enfant (et l'adulte) reçoit dans les contes l'image finalement assez réaliste de sa condition d'homme symbolique, c'est-à-dire d'homme dont la liberté et l'apprentissage de la liberté passent par un jeu de voilement/dévoilement autour des règles, dont le respect et la défense des conventions s'effectuent à travers des transgressions et des érosions permanentes, dans une fragilité et une incertitude qui fournissent la trame de nos drames et de nos amusements quotidiens.

“De même que tous les fleuves vont à la mer, écrivait Propp en 1928, tous les problèmes de l'étude des contes doivent finalement aboutir à la solution de ce problème essentiel qui reste toujours posé, celui de la similitude des contes du monde entier” (Propp 1970, p27). C'est bien l'espoir de faire avancer la solution de cette question qui m'a poussé à appliquer la notion d'espace de réversibilité symbolique virtuelle aux contes.

Il est étonnant que si peu d'efforts aient été consentis pour produire une interprétation interactionniste des contes, alors que les analyses symboliste et structurale prospèrent depuis bientôt un siècle, en visant des profondeurs que l'on aurait probablement avantage à articuler sur ce premier niveau interactif.⁴

Cette carence s'explique peut-être par la trivialité des postures du secret et du dévoilement si aucune théorie ne les intègre en un ensemble dynamique cohérent. Lorsqu'on a mis en évidence l'espace générateur de ces postures, une nouvelle perspective semble alors praticable, qui interprète les contes comme des mises en scène drôles ou dramatiques de nos virtualités relationnelles. À ce titre, ils jouent et continueront à jouer (dans les bandes dessinées, dans les films d'animation pour enfants...) un rôle fondamental, en initiant dans le rire et l'effroi à la fragilité, à l'instabilité, à l'ordre toujours à reconstruire contre l'érosion de la réversibilité virtuelle. Soulignons que la perspective défendue ici ne se réfère à aucune sorte de “grammaire” générative des pratiques — c'est-à-dire à un univers codé producteur d'actions codées — mais, à l'inverse, à des libertés d'usage du signe qui ouvrent un espace de jeu générateur de formes relationnelles.

4. Signalons l'ouvrage de Veronika Görög-Karady (1977) qui rapporte l'univers familial des contes à la dynamique des rapports familiaux chez les Bambara et les Malinké. Voir aussi le livre édité par G. Calamé-Griaule et V. Görög-Karady (1984).

La réversibilité virtuellement génératrice de chaos, grâce à des régulations sur lesquelles il n'est pas possible de s'étendre ici (Petitat 1998), donne naissance à un ordre dynamique des postures interactives. L'intelligibilité de nos dynamiques relationnelles et de nos potentialités posturales devient alors possible, et cette intelligibilité trouve aussi à s'appliquer aux contes, véritables mises en scène des potentialités de notre espace de réversibilité. Cette démarche n'opère aucune réduction du contenu à la forme, comme nous y invite Lévi-Strauss, pour rapporter le contenu apparent à une logique d'oppositions formelles qui serait sous-jacente et commanderait les transformations du sens. Nous délaissions aussi la logique strictement narrative, celle qui ne considère que les produits du discours. Nous oublions encore, dans un premier temps, la haute densité symbolique des contes, pour postuler qu'il existe une logique interactive du conte qui appelle une analyse propre.

Si, comme je le pense, il existe une cohérence générative dans le fouillis des postures interactives, le travail d'interprétation symboliste, structural, narratologique et psychanalytique devrait trouver avantage à s'appuyer sur ce premier niveau, plutôt que de procéder de façon autonome en plongeant d'emblée à des niveaux plus profonds. L'universalité des postures interactives appelle partout une symbolisation relativement stable, variable selon les grandes zones d'influence culturelle; les échanges symboliques entre intérieur et extérieur impliquent des oppositions symétriques (donner/prendre, donner/recevoir, cacher/dévoiler, parler/écouter...); les jeux de la réversibilité symbolique alimentent en permanence l'érosion et la création des formes sociales, et cette contribution à l'historicité entre en résonance avec la théorie du récit comme théorie de la transformation; enfin, l'ouverture/fermeture à autrui devient souvent métaphore de l'ouverture/fermeture à soi-même et rejoint ainsi la psychanalyse comme "conte" des conflits psychiques. Il faut donc voir le conte comme un feuilleté à plusieurs niveaux possibles de signification, entre lesquels la réversibilité virtuelle des interactions pourrait jeter des ponts jusqu'ici singulièrement absents.

Lang (1886), déjà au siècle dernier, était fasciné par le caractère "sauvage et absurde" des mythes, remplis d'aventures "infâmes et ridicules", de métamorphoses contre nature, d'adultères, de meurtres, de viols et de cannibalisme. Les contes, sous une forme moins tranchée, accueillent aussi cet envers du monde, ces possibles impossibles, combattus, refoulés et désirés. Et c'est à ce titre que ces récits exercent leur rôle pédagogique le plus profond: non pas comme fixation des interdits et leçons de morale, mais comme voyages symboliques dans les virtualités de la réversibilité, comme initiation aux postures les plus folles, les plus sages et aussi les plus destructrices, pour ensuite exorciser les virtualités jugées dangereuses.



Les contes introduisent aux jeux drôles, dramatiques, tendres et méchants des échanges symboliques. Ils initient à notre espace d'incertitude en identifiant d'infinies dynamiques et nuances de notre jeu du réversible, de ce jeu qui inclut la liberté et la transcendance de l'acteur et qui ne peut durer qu'en s'efforçant de construire en regard la transcendance du groupe et du sens partagé. Les contes nous tendent un miroir, celui de notre condition d'animal symbolique. Le conteur nous invite à passer à travers le miroir ; il se fait initiateur à notre espace de jeu de la réversibilité, ce jeu dont la maîtrise vaut aux héros d'être sacrés rois. C'est pourquoi une sociologie de l'enfance ne saurait ignorer ces récits universels qui mobilisent les ressources de l'imaginaire pour introduire à nos virtualités relationnelles.

Bibliographie

- AARNE A. & THOMPSON S. (1973), *The types of the folktales. A classification and bibliography*, Helsinki, Academia Scientiarum Fennica
- ADAM J.-M. 1996 *L'analyse des récits*, Paris, Seuil
- ANDERSEN J. M. éd. 1985 *Contes*, Genève, Éd. RVG
- BETTELHEIM B. 1976 *La psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont
- BOCCACE éd. 1988 *Le Décaméron*, Paris, Garnier
- BREMOND C. 1973 *Logique du récit*, Paris, Seuil
- CALAME-GRIAULE G. & GÖRÖG-KARADY V. 1984 (éd.) *Le conte, pourquoi? comment?* Paris, Ed. du CNRS
- DURAND G. 1969 *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod
- DURAND G. 1979 *Figures mythiques et visages de l'œuvre*, Paris, L'Île Verte
- FLAHAULT F. 1988 *L'interprétation des contes*, Paris, Denoël
- FOLEY J. M. 1995 *The singer of tales in performance*, Bloomington, Indiana University Press
- GÖRÖG-KARADY V. 1997 *L'univers familial dans les contes africains*, Paris, L'Harmattan
- GOUGAUD H. 1990 *L'arbre aux trésors*, Paris, Seuil
- GREIMAS A. J. 1983 *Du Sens. Essais sémiotiques*, Paris, Seuil
- GRIMM J. & W. 1986 *Contes*, Paris, Flammarion
- KAES R. et al. 1989 *Contes et divans*, Paris, Dunod
- KERMODE F. 1979 *The genesis of secrecy: on the interpretation of narrative*, Cambridge, Harvard University Press
- LA FONTAINE éd. 1991 *Fables*, Paris Gallimard
- LANG A. 1886 *La mythologie*, Paris, A. Dupret
- LÉVI-STRAUSS C. 1958 *Anthropologie structurale Un et Deux*, Paris, Plon
- LÉVI-STRAUSS C. 1964 *Mythologiques*, Paris, Plon
- L'Homme* 1988 n° spécial "Le mythe et ses métamorphoses", XXVIII, 106-107
- L'Homme* 1995 n° spécial "La formule canonique des mythes", XXXV, 135
- PAULME D. 1996 "Un Prométhée africain. Le personnage du tricheur dans les contes, les mythes et les rites d'Afrique noire", *Gradhiva*, 20, 3-22

- PETITAT A. 1995 "Le don : espace imaginaire normatif et secret des acteurs", *Anthropologie et sociétés*, 19, 1-2, 17-44
- PETITAT A. 1996 "Espace du secret et de la connaissance", *Revue européenne des sciences sociales*, 34, 103, 159-174
- PETITAT A. 1997 "Secret et morphogenèse sociale", *Cahiers internationaux de sociologie*, 102, pp139-160
- PETITAT A. 1998 *Secret et formes sociales*, Paris, PUF
- PROPP V. 1970 *Morphologie du conte*, Paris, Seuil
- PROPP V. 1983 *Les racines historiques du conte merveilleux*, Paris, Gallimard
- SIMMEL G. 1991 *Secret et sociétés secrètes*, Paris, Circé
- THOMPSON S. 1955 *Motif-Index of Folk-literature*, Copenhagen, Rosenkilde and Bagger
- VON FRANZ M.-L. 1978 *La voie de l'individualisation dans les contes de fées*, Paris, La Fontaine de Pierre
- VON FRANZ M.-L. 1995 *L'interprétation des contes de fées*, Paris, Albin Michel



La constitution d'un regard : deux observatoires de l'enfance

RÉGINE SIROTA

Institut National de Recherche Pédagogique
29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
Centre de Recherche sur les Liens Sociaux,
CERLIS-CNRS-Université René Descartes-Paris V

**Entretiens avec Armelle Le Bigot Macaux,
Observatoire permanent des enfants, Gabriel Langouët
et Christian Nique, Observatoire de l'enfance en France,
recueillis par Régine Sirota**

Aux différents éclairages portés sur l'enfance dans ce numéro, cette rubrique miroir adjoint deux visions opposées, voire contradictoires, de l'enfance qui ont pour point commun d'être construites à partir d'une même structure sociale, des "observatoires" de l'enfance. Depuis quelques années des observatoires se créent dans les domaines les plus divers, structures intermédiaires entre la recherche et ses utilisateurs potentiels. Signe que les connaissances produites deviennent des enjeux sociaux sur des questions "chaudes" socialement.

Il était stimulant pour clore ce dossier sur la sociologie de l'enfance, de sortir de l'univers de la recherche et de rencontrer les responsables de deux observatoires pour saisir une part de ces enjeux tels qu'ils sont exprimés dans deux sphères bien différentes, mais qui chacune modèle et la gestion sociale et le regard porté sur l'enfance.

Tous expriment la nécessité de disposer d'un outil permettant à différents partenaires de partager une même connaissance, de construire un regard, de mettre à portée des uns et des autres des savoirs jugés difficiles d'accès, dont il faut pouvoir disposer dans une échelle de temps, différente à la fois de celle de la recherche et de l'action immédiate. Car il s'agit autant

de prendre du recul par rapport à l'action quotidienne, d'en maîtriser les orientations que de disposer ou de diffuser rapidement des connaissances adaptées pour ce faire. Or, dans le domaine de l'enfance, les connaissances apparaissent particulièrement éparées et sujettes à des jeux de représentation.

Enfants chéris de la société de consommation, enfants orphelins de la société tels sont les deux portraits que peignent d'une part une société de marketing, d'autre part une association militante. Double face d'une même évolution sociale, cette juxtaposition est destinée à interpeller le lecteur sans plus de précautions sur les dissociations d'un champ de recherche.

Entretien avec Armelle Le Bigot Macaux **Observatoire permanent des enfants, agence de marketing ABC+**

— Comment définiriez-vous l'Observatoire permanent des enfants (OPE) ?

L'OPE est un outil qui a démarré il y a deux ou trois ans. Fortement poussé par nos clients, il procède d'une double démarche. Nos clients, des agences, des fabricants, demandaient constamment à resituer les résultats ponctuels sur des produits ou des gammes dans une perspective globale, pour en tester la cohérence. De notre côté, nous ressentions une frustration terrible devant ce gouffre, cette méconnaissance de la culture enfantine de la part des clients.

Tout ceci m'a donné l'envie de créer l'OPE avec comme principe que ce n'est pas le client qui dicte le contenu d'une étude, mais nous qui prenons l'initiative des sujets qui seront traités.

Il y a trois idées force dans la construction de l'OPE, une veille, une interprétation, un outil d'échange et de proximité pour que tout le monde ait une culture commune. En outre, cela crée un climat de confiance avec les clients.

— Sur quelles thématiques travaillez-vous ?

Nous avons défini les sujets qui nous paraissaient les plus importants. Pour la première année, l'école, le jouet, la pub, le sport, c'est-à-dire des thématiques assez vastes pour broser une toile de fond du public. Sachant que l'OPE est défini sur trois populations d'âge, ceci donne : l'écho des jardins, pour la maternelle ; l'écho des récréés, pour le primaire et l'écho des secrets, pour le collège. Puis, pour la deuxième année, nous avons changé les thèmes,

nous sommes passé aux héros, aux grands-parents, aux pubs, aux ados... Maintenant dans une troisième étape, nous allons pouvoir travailler en tendances, en cherchant à comprendre ce qui est pérenne et ce qui change dans l'environnement et l'actualité des enfants. L'idée c'est d'éviter la course à l'information, c'est une sorte de veille qui est faite avec une interprétation, un mode d'emploi. Ils ne peuvent pas la faire, dans la mesure où nos interlocuteurs ce sont les chefs de produits, les directeurs de marketing de grosses boîtes comme *Mattel, Danone, Disney, Hachette, McDonalds, Procter & Gamble...* Ils sont toujours dans l'urgence, ils sont sur leur secteur-produit, ils n'ont ni le temps, ni les moyens d'aller voir ce qui se passe autour.

— Le fait de travailler avec des enfants sur des enfants, qu'est-ce que cela introduit dans le marketing ?

La dimension enfantine en marketing a beaucoup évolué. Elle n'est pas nouvelle, cela fait longtemps que les fabricants sont de plus en plus conscients du rôle des enfants. En 1972, quand j'ai commencé, les gens nous regardaient comme des zombies, quand on arrivait avec notre discours sur l'enfant prescripteur, à cette époque, on disait "quand même c'est la mère qui paie." Entre 1970 et 1980, il y a un début de prise de conscience, provoqué par la limitation du temps de publicité à la télévision pour les jouets, car tout le monde était persuadé que l'enfant était fasciné par la publicité. Cela a fait beaucoup parler, on a mis l'accent sur le rôle des enfants, ils ont été vus comme étant des acteurs à part entière. Dans les années 1980 et 1990, on nous a présenté les enfants comme des dictateurs absolus : "Les parents ont tout lâché, les enfants décident de tout." C'était l'enfant roi et les annonceurs ne savaient plus trop où ils en étaient, entre la maman qui paie et le gamin, qui décide de tout.

Aujourd'hui, c'est assez dépassé on a retrouvé un discours plus réaliste, plus en nuances. "Non, ce n'est pas l'enfant qui décide, qui choisit la voiture des parents". On considère qu'il y a un vrai partenariat. Quand elles font leurs courses d'alimentation, les mères tiennent nettement compte de l'avis de leurs enfants. Elles expliquent que ça leur fait gagner du temps, que c'est ridicule de les forcer sur une marque de chocolat ou une autre. Mais il y a des différences par secteurs, par univers, par âges.

Les enfants sont au courant de tout, ils connaissent les difficultés de leurs parents. Ce sont des consommateurs très lucides, très avertis mais quand ils consomment, ils consomment à bon escient. Cela ne veut pas dire qu'ils sont versatiles. Ils sont très curieux, à l'affût de tout, mais ils vérifient avant de s'emballer, avant d'en faire un phénomène avec les copains.



Contrairement aux mères ils ne se laissent pas prendre par l'emballage, ils vérifient la qualité, la vraie contenance d'un produit, ils sont pragmatiques.

— Vous les définissez comme des acteurs au sens plein du terme, mais inversement comment pourrait-on définir le poids du marketing dans la construction d'une culture enfantine ?

Importante, mais il est difficile de parler des enfants en général. Huit-onze ans c'est l'âge clé, avant six-sept ans ils ont du mal à faire le tri, à analyser, à sélectionner, en termes de produits ils sont relativement changeants. Si on ne leur donne pas un produit qu'ils réclament, ils passent à autre chose. Alors qu'à huit-onze ans ils construisent leur comportement de consommateur, ils sont à l'affût des informations, ce sont de vraies éponges. Ce qu'on transmet, il s'en imprègnent mais ils en prennent et en laissent tomber. Et puis il y a la bande des copains, c'est une sorte de marketing indirect à travers des phénomènes d'imitation. Ils ne prennent pas les choses pour argent comptant, s'il n'y a pas cohérence entre un outil de marketing, un contenu de message et le produit qu'il y a derrière, ils voient la ficelle.

— Quelles sont vos sources ? Quelles méthodologies employez-vous ?

Avant les années 1980, il y avait une petite oreille tournée vers les enfants mais, massivement, on faisait des études avec les mamans. En 1980-1990 on a fait massivement des études "duo". On convoquait mamans et enfants mais ils étaient séparés et on comparait leurs discours. Les enfants racontaient avec une précision extrême. Au final on les remettait ensemble et on s'apercevait que les enfants étaient plus vrais, plus authentiques. Ça nous permettait de faire un équilibre pour comprendre qui était prescripteur. Aujourd'hui, c'est assez dépassé, on fait des groupes soit avec des mamans, soit avec des enfants suivant les produits. L'enfant est très intégré tant du côté fabricant que du côté distributeur. En plus nous avons un panel de mille enfants qui sont consultés en permanence, par questionnaire, par téléphone, pour faire des groupes, pour valider un sujet, repartir à zéro. À la demande des Américains, nous avons, à côté du panel, des "raconteurs", des gamins qu'on a identifiés comme plus ouverts, plus pointus, curieux, branchés. Ces gamins-là on les transforme en raconteurs en les équipant comme des reporters, la mission c'est d'être en éveil partout.

— Quels sont vos rapports avec les disciplines universitaires constituées ?

L'OPÉ est un instrument, car il y a un manque de pont entre ce qu'on fait nous et ce qui se fait ailleurs. Nous ne sommes que des courtoies de

transmission. Il y a un équilibre à tenir. Quand on a un doute sur l'interprétation, on fait appel à des universitaires. Nous avons aussi une mission de formation, qui enrichit notre vision très marketing mais nous travaillons avec des chercheurs qui savent aussi parler produits. On les fait intervenir comme caution ou comme explication. Mais en faisant attention de ne pas plaquer un discours trop interprétatif car il y a une grande méfiance. Si je faisais directement référence à des réflexions trouvées dans la sphère universitaire je ferais peur. J'ai du mal à faire accepter ce discours.

Entretiens avec Gabriel Langouët et Christian Nique Observatoire de l'enfance en France (OEF)

GABRIEL LANGOUËT,
professeur à l'Université René Descartes-Paris V, CERLIS,
est directeur scientifique de l'OEF.

CHRISTIAN NIQUE est inspecteur général de l'Éducation nationale
et président de la Fédération des pupilles de l'enseignement public.

— Quelle définition donneriez-vous de l'Observatoire de l'Enfance en France, en termes de structure ?

— **GABRIEL LANGOUËT**

C'est un organisme de recherche et de valorisation de la recherche assez particulier en France, au service d'une œuvre militante pour l'enfance, mais indépendant par rapport à la militance, sur le modèle anglo-saxon. C'est actuellement un Groupement d'intérêt économique, mis en place par la Fédération des Pupilles de l'Enseignement Public (PEP) et la Mutuelle générale de l'enseignement public (MGEN). Christian Nique en est le fondateur, le président est le vice-président de la MGEN, le vice-président est le secrétaire général des PEP, la direction scientifique est assurée par Gabriel Langouët, professeur des Universités. Nous mettons en place actuellement un conseil scientifique.

Notre rôle est de montrer les problèmes réels dont la société doit se préoccuper, mais il n'est pas d'aller sur le terrain politique. Nous sommes intéressés par un double public : des responsables et des décideurs et un public de gens du terrain, de praticiens pour lesquels il est utile de donner des outils relativement lisibles. C'est pourquoi nous parlons de valorisation de la recherche. Ce public nous intéresse tout autant que les décideurs, notre hypothèse étant que c'est par le terrain que passent les demandes sociales de changement.



— D'où est venue l'idée de l'OEF ?

— CHRISTIAN NIQUE

L'idée est née en 1995. Élu président des PEP, dont le budget est compris entre deux et trois milliards de francs, pour redéfinir le projet politique de l'association, je suis tombé sur un vide. Il n'y avait pas d'études synthétiques, de tableau général de l'enfance dans notre pays. Il était nécessaire de disposer d'études plus générales, c'est pourquoi nous avons contacté des partenaires, le ministère de l'Éducation nationale, la MGEN, le ministère de la Santé, des organisations qui gravitent autour de l'école, et un partenaire, Hachette, qui était intéressé en tant qu'éditeur. Notre idée d'une structure spécifique d'observatoire militant de l'enfance a rencontré immédiatement un accueil favorable. Il ne s'agissait pas de créer un laboratoire scientifique mais de recenser des informations, de travailler des connaissances, pour produire des connaissances utiles à l'action. Nous voulons comprendre les souffrances de l'enfance, de façon à mobiliser des organisations et la société toute entière pour que cela change.

— Quel type d'actions menez-vous au sein de l'OEF ?

— GABRIEL LANGOUËT

Une de nos fonctions principales est la publication d'un ouvrage par an. Dans le premier, il s'agissait de dresser le portrait des problèmes rencontrés par les enfants en France, de discuter des idées naïves, de mettre au jour les grands problèmes. Le deuxième volume est consacré aux "nouvelles familles". Le troisième portera sur les handicaps. Les sujets sont proposés au conseil d'administration, puis traités librement par l'équipe de l'OEF, avec un dossier de synthèse, une partie informative statistique, et pour la troisième partie nous passons commande en faisant appel à des chercheurs reconnus par la communauté scientifique sur le sujet, tout en multipliant les points de vue et en croisant les approches disciplinaires. Une quatrième partie, plus pratique avec bibliographie récapitulative, donne une liste d'associations afin de fournir un outil aux militants.

— Sur quels types de problématique avez-vous démarré vos travaux ?

— CHRISTIAN NIQUE

Les PEP interviennent traditionnellement, depuis 1915, auprès des enfants handicapés, des enfants en difficultés scolaires, privés de vacances, privés de loisirs, privés d'activités culturelles, en détresse, avec un dispositif de 600 établissements, des bénévoles et 17000 salariés. Dans les années soixante, les besoins de l'enfance se sont profondément modifiés. Jusque-là la France

était un pays rural et sociologiquement stable. Depuis la fin des années cinquante, elle s'urbanise et devient sociologiquement instable, ce qui a engendré des problèmes nouveaux, avec le développement des banlieues, des ghettos, de la misère et du chômage. Les mouvements militants comme les PEP, ont besoin de redéfinir, de recaler leur action pour répondre à ces nouveaux besoins de l'enfance. Les choses apparaissent progressivement, des tentatives sont faites, puis on s'aperçoit que le problème est plus massif qu'on ne le croyait. À partir de cette dynamique, on est arrivé à l'idée qu'il fallait définir un nouveau projet politique et pouvoir l'asseoir sur une meilleure connaissance des difficultés de l'enfance contemporaine, d'où la mise en place de l'OEF.

— Quels étaient et quels sont ces problèmes ?

— CHRISTIAN NIQUE

On peut en donner quelques exemples, il y a des enfants SDF, qui ne savent pas où dormir, qui dorment dans les couloirs du métro. Il y a des enfants SDF, c'est-à-dire sans domicile familial fixe, ils galèrent, ils vont dormir chez l'un, chez l'autre. On peut dire qu'ils n'ont pas d'ancrage. Il y a des enfants d'enfants, ce sont des lycéens qui ont des enfants, qui les cachent, les font garder par des pions. Il y a des enfants qui ont faim, c'est le problème des cantines qui est posé. Il y a des enfants sans repères sociaux, sans structuration, sans affection.

Les PEP à l'origine, en 1915, ont été instituées pour les "orphelins de guerre". Maintenant l'une de leurs préoccupations majeures est de s'occuper des "orphelins de la société". Ce sont les gosses envers qui la société ne joue pas le rôle tutélaire qu'elle joue envers l'ensemble de la société enfantine. Les chiffres sont extrêmement inquiétants, il y aurait un million d'enfants en situation d'exclusion actuellement. Chacune de nos associations départementales a 15.000 enfants dans cette situation autour d'elle. Il nous faut inventer de nouveaux dispositifs. Les centres de vacances, tels qu'ils ont été inventés par les mouvements pour la jeunesse au moment du Front populaire, pour aérer l'esprit et le corps des enfants des campagnes et des villes, ne correspondent plus aux besoins. Il faut inventer un nouveau concept de vacances. Il faut se demander : "quels sont les enfants qui ont des besoins pendant les vacances, quels types de besoins, qui sont ces gosses qui galèrent dans des univers de béton, et qui n'ont d'autre possibilité que d'aller se balader dans les caves de HLM avec un transistor collé à l'oreille ?" On avait besoin de comprendre tous ces problèmes-là.

— Quelle était la situation, non pas du point de vue de la demande sociale, mais des savoirs disponibles ?

— GABRIEL LANGOUËT

L'information est parcellaire et dispersée. Il y a des secteurs sur lesquels on manque totalement d'informations, par exemple sur les enfants qui travaillent, sur la prostitution infantine. D'autre part, il n'y a pas de lieu où on puisse rassembler les savoirs sur l'enfance. De plus, l'hypothèse courante et principale concernant la France était qu'il n'y avait pas de problème majeur concernant l'enfance. Par exemple les cas de maltraitance, de délinquance sont considérés comme marginaux, ils font la une des médias pendant deux, trois jours puis disparaissent. On considère souvent que les problèmes de l'enfance, ce sont les problèmes de l'UNESCO, de l'Afrique, mais pas ceux des pays riches, or c'est faux.

— Dans quelle mesure s'agit-il d'un changement ? La situation de l'enfance s'est modifiée mais n'y a-t-il pas aussi un regard qui a changé, une sensibilité qui a évolué ?

— CHRISTIAN NIQUE

Les deux ont joué de manière combinée. Évidemment on a maintenant un regard différent, la notion des droits de l'enfant n'est pas la même aujourd'hui. Mais les problèmes de l'enfance ont aussi changé de nature. Il y a de nouveaux problèmes qui se posent. Le rapport de l'enfant à l'adulte là où il y a du chômage et de la galère n'est pas de même nature que dans les milieux pauvres villageois. Dans les zones rurales des années 1930, si les enfants avaient des difficultés, ils avaient des points de repères qui ont disparu.

— GABRIEL LANGOUËT

Notre travail consiste à faire changer le regard, à mieux décrire des situations réelles, à fournir une photographie, mais aussi à démystifier des idées surfaites et mal faites. Si on prend un des thèmes du premier ouvrage, la délinquance, toutes les données statistiques font apparaître que la délinquance croît. Vraisemblablement la délinquance a changé, mais le regard aussi a changé, en particulier le repérage de la délinquance est beaucoup plus complexe. Il y a sans doute une part de l'augmentation de la délinquance qui tient à l'évolution du repérage, selon les zones géographiques et les politiques. De même il est important de montrer que le divorce n'a pas le même sens pour les différents milieux sociaux. Le milieu enseignant continue de penser que c'est le divorce qui crée les difficultés des enfants à l'école. L'OEF est fait pour que la réalité change et aussi pour que le regard change.

Publications

L'état de l'enfance en France 1997, Paris, Hachette

Les nouvelles familles en France 1998, Paris, Hachette

Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires

FRANÇOISE LORCERIE

CNRS,

Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman

3, avenue Pasteur, 13617 Aix-en-Provence Cedex 1

Avertissement

Le texte qui suit traite de la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires (ZEP) en France en 1998, tout en participant de cette relance. Il prétend à l'objectivité, tout en s'inscrivant dans la visée de changement affirmée par le ministère. Cette particularité tient à ses conditions de production.

Il a été écrit en tant que contribution à la réflexion collective suscitée par Catherine Moisan, inspectrice générale de l'Éducation nationale. Cette réflexion fut conduite au sein d'un "comité scientifique national de pilotage", présidé par Jacky Simon (IGAEN) et Dominique Glasman (professeur des Universités, président du conseil scientifique du Centre Alain Savary, établi à l'INRP) pour accompagner le pilotage de la relance, entre la première formulation administrative de ses grandes lignes (circulaire "Les zones d'éducation prioritaires", BOEN 40, 13 novembre 1997) et l'énoncé, huit mois plus tard, des dispositions adoptées par le ministère pour la suite de l'opération en 1998-1999 (circulaire "Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite", BOEN 29, 16 juillet 1998). Des extraits de ces circulaires figurent en annexe, ainsi qu'un bref récapitulatif des deux temps antérieurs de la politique des ZEP.

On s'intéresse ici exclusivement à la notion de "contrat de réussite", qui est, avec celle de "réseau d'éducation prioritaire", la principale nouveauté conceptuelle de la relance de 1997-1998. Il était apparu au cours des échanges préparatoires que cette notion était à la fois particulièrement bien reçue intuitivement, mais aussi interrogée: le contrat de réussite, qu'entendre par là en pratique? Le texte qui suit explore *une* ligne de réponse et en tire une nouvelle volée de questions.

Le contrat de réussite est la forme que prend le projet de ZEP dans la nouvelle relance, dit la ministre dans son exposé au conseil des ministres, repris au *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* (BOEN). Cette expression est à la fois parlante et énigmatique. Parlante: elle dit la rencontre des volontés du ministère et des acteurs des ZEP, au service de la réussite des élèves en ZEP. Énigmatique: est-ce "vraiment" un contrat, n'est-ce pas simplement une image, voire un faux-semblant pour rehausser la légitimité d'un outil (le projet de ZEP) qui s'enlisait dans le formalisme? Concrètement, en quoi consistera-t-il?

L'idée générale, avancée à titre d'hypothèse, est la suivante: le "contrat de réussite" fait sens dans une constellation de concepts que nous connaissons bien et acceptons très largement. Ce sont, par exemple: responsabilité, évaluation, projet, équipe, etc. Non seulement ces concepts sont légitimes, mais de plus ils procèdent d'une perspective cohérente, habituellement nommée (dans d'autres sphères que l'Éducation nationale) le "management public". La nouveauté apportée par la nouvelle relance des ZEP est d'étendre la perspective managériale à l'action affirmative dans le domaine scolaire. Si c'est bien là le dessein général de la nouvelle relance, on ne peut que l'approuver (première partie). Mais quelles sont ses chances d'embrayer sur l'activité scolaire en ZEP, telle que nous la connaissons? Ou bien encore: quelles sont les contraintes et les limites de cette ligne d'action que la référence, quelque peu euphorisante, au "contrat de réussite" peut dissimuler, mais qu'il vaut mieux anticiper si l'on se place du point de vue du pilotage de l'action? Il faut, pour les situer, voir comment l'idée de contrat de réussite va déplacer les enjeux pour les différents acteurs individuels ou collectifs. On aperçoit alors que l'ancrage de cette ligne d'action dans les ZEP dépendra crucialement de facteurs socio-administratifs débordant largement le management des ZEP (deuxième et troisième parties).

Le management est bon, même pour les ZEP...

D'un point de vue structural, le "contrat de réussite" est un nouveau signe des transformations qui ont touché l'administration de l'Éducation nationale ces dernières années. L'idée de "management public" les résume assez bien, mais elle a l'inconvénient de n'être pas bien comprise, en dehors d'un milieu d'experts assez étroit.

Dans le milieu des experts qui s'interrogent sur la "modernisation" des services publics (juristes, cadres de l'administration, consultants, spécialistes de l'analyse des politiques publiques), on caractérise les

fonctionnements des administrations en postulant deux "logiques" opposées (ou deux "axiologies", deux "rationalités", deux "cultures", deux "référentiels") :

- une logique juridique, caractérisée par l'unilatéralité, la régularité, l'impersonnalité, la conformité ;
- une logique contractuelle, caractérisée par la rencontre des volontés. Elle est centrale dans la visée de transformation managériale de l'administration, dont les thèmes clés sont : responsabilisation, autonomie, participation, évaluation. L'orientation cruciale est donnée par le mot d'efficacité. Il s'agit avant tout de promouvoir de façon pragmatique les modes de fonctionnement qui permettent d'atteindre les buts assignés au service public.

On observe aujourd'hui une diffusion des préceptes managériaux dans l'administration française. Notamment, ils trouvent des relais dans la haute administration (Rouban 1994), et les réformes qui sont promues organisent une hybridation entre logique juridique et logique managériale (Chevallier 1993). La circulaire Rocard du 23 février 1989 sur le "renouveau des services publics", la circulaire Juppé du 26 juillet 1995 sur la "réforme de l'État et des services publics", la loi du 6 février 1992 sur la déconcentration (qui établit le principe fondamental de la subsidiarité au sein de l'administration) marquent les grands moments communs de cette évolution.

L'appareil de l'Éducation nationale n'est pas en reste dans ce mouvement réformateur. Ce qui fut il y a vingt ans le paragon des fonctionnements bureaucratiques (Crozier 1965) est aujourd'hui un ministère où la "modernisation" est polymorphe et dépasse de beaucoup l'extension des technologies modernes de l'information (Champagne et al. 1993). La loi d'orientation du 10 juillet 1989 s'inscrit tout entière dans la ligne de l'hybridation des fonctionnements réglementaires par des fonctionnements managériaux :

- principe de l'efficacité, institutionnalisé par l'inscription du chiffre des 80% d'élèves à conduire au niveau du bac,
- légalisation des projets d'établissement et extension de cette démarche aux écoles élémentaires,
- révision des missions des inspections générales, chargées en premier lieu de l'évaluation du système,
- organisation d'un cadre de formation, les IUFM, destiné à doter les enseignants d'une nouvelle professionnalité,
- information des familles d'usagers, extension de leurs droits sur la carrière scolaire de leurs enfants, et établissement du principe de "communauté éducative" (faiblement opérationnalisé cependant).



Mais la loi n'est pas seule en cause. Il faudrait souligner notamment le travail de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP, aujourd'hui devenue Direction de la programmation et développement DPD) sous l'impulsion de Claude Thélot, qui a rendu accessible pour tous les agents (et usagers) l'information issue des enquêtes internes et des opérations d'évaluation des acquis des élèves à l'entrée du cours élémentaire deuxième année et de la Sixième; la publication des rapports annuels des deux inspections générales; la construction des tableaux de bord pour la gestion du personnel et des moyens; etc.

Les ZEP avaient jusqu'à présent largement échappé à la logique du management. Alain Savary les avait placées sous le signe de la mobilisation et du partenariat. C'est-à-dire une logique sociale et politique bien plus qu'administrative.

La relance de Lionel Jospin, de même, ne consista pas à mettre les ZEP à l'heure du "renouveau des services publics", mais chercha à les mettre en phase avec la politique de la Ville, qui prenait consistance au même moment. Elle organisa l'interface avec ces politiques territorialisées (tout en refusant de "partenariser" les prérogatives de l'Éducation nationale dans les ZEP). Mais elle ne renforça pas le pilotage interne des ZEP: les ZEP demeurèrent une annexe des bureaux, bien marginales dans la configuration des Inspections académiques, des Rectorats (sauf exception), et du Ministère.

L'idée de "laboratoire" était pourtant mise en avant: il s'agissait de susciter là des changements de comportements, dont on imaginait une possible banalisation et diffusion dans le reste du système, comme si le "centre" ne pouvait être conquis qu'à partir de la "périphérie". La logique qui mettait le tout en cohérence restait essentiellement sociale, insistant sur le partenariat et la mobilisation que favorisait la politique de la ville.

C'est cela qui change dans l'actuelle relance qui est intégralement managériale.

- Elle l'est dans sa genèse: un audit autonome des inspections générales de l'Éducation nationale et de l'administration de l'Éducation nationale, qui va trouver l'occasion de s'inscrire dans un programme ministériel de changement à la faveur de l'alternance gouvernementale, à laquelle nul ne s'attendait.
- Elle l'est dans sa conduite: elle est pilotée par un "leader de changement" qui appartient à l'appareil central de l'Éducation nationale et peut activer, hors commande hiérarchique, l'ensemble diversifié des ressources

humaines et organisationnelles internes (ainsi pour commencer le centre Alain Savary, devenu centre national de ressources sur les ZEP).

- Elle l'est dans sa visée : accroître l'efficacité d'une politique qui est juste et rationnelle dans son schéma général mais dont la mise en œuvre n'a pas encore porté tout son fruit.

Pour cela, l'accent est placé sur le pilotage des ZEP, notamment à l'échelon des recteurs, qui se trouvent sollicités comme le seraient les préfets pour d'autres politiques. Ils devront soutenir la mobilisation des acteurs.

Le "contrat de réussite" devient l'instrument spécifique de la nouvelle relance. Il a le rôle que tenait le partenariat dans la précédente. Cela ne signifie pas que les partenariats avec le milieu associatif ou les entreprises soient appelés à se dissoudre, mais qu'ils devront être argumentés et évalués exclusivement ou principalement en termes de progrès dans les apprentissages scolaires. À vrai dire, la centration des agents scolaires sur les missions de l'école est la condition même d'un partenariat fécond avec des opérateurs extérieurs à l'école, elle a trop souvent manqué auparavant dans la conduite des actions partenariales et l'on a parfois imputé aux partenaires de l'école un manque de rigueur qui n'était pas de leur fait.

Par rapport à celle de projet, la notion de contrat ajoute en premier lieu une idée de rencontre des volontés, en l'occurrence celle de chacune des ZEP, représentées au moins par leur responsable, probablement assisté de son équipe de pilotage, et celle de chacun des recteurs. Il est prévu en effet que chaque contrat soit différencié (comme le sont les projets de ZEP), c'est-à-dire que ses objectifs soient fixés en fonction de l'état des lieux et même — c'est le souhait des auteurs du rapport initial — que sa durée soit spécifique, en relation avec les actions envisagées. Les enjeux matériels devraient logiquement être différenciés aussi. L'idée de contrat souligne donc la mobilisation de l'école autour de la réussite en ZEP, et spécialement l'importance que devrait avoir la nouvelle politique dans l'agenda des recteurs.

L'idée de contrat de réussite souligne en outre la place décisive faite à l'évaluation. L'idée de projet ne pointait qu'implicitement en direction de l'évaluation. Au contraire, l'évaluation est cruciale dans une visée d'efficacité. L'évaluation est en effet "l'activité de rassemblement, d'analyse et d'interprétation de l'information sur la mise en œuvre et l'impact de mesures visant à agir sur une situation sociale et à préparer des mesures nouvelles" (Leca 1993). Elle conditionne donc la régulation de l'action, et sa révision le moment venu, en fonction du niveau et des modalités observées de sa réussite.



Au total, comme l'idée de projet, l'idée de contrat de réussite légitime les initiatives du terrain. C'est fondamental dans une vision des enjeux en termes de subsidiarité: à chaque niveau d'action et à chaque acteur son rôle, avec ses problèmes à résoudre en propre et ses solutions à trouver. Mais, bien plus que ne le fait l'idée de projet, elle inscrit dans la durée la mobilisation autour de la réussite. Les recteurs ont la main sur les Instituts de formation des maîtres (IUFM) et les universités, ils fixent le programme académique de travail des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) et des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), ils coiffent les inspecteurs d'académie. En disposant que les recteurs concluront avec chaque ZEP un engagement précis et spécifique en vue d'améliorer la réussite des élèves, la nouvelle relance des ZEP installe celles-ci en position centrale (ou plus centrale qu'avant) dans la vie du système scolaire, elle en fait les destinataires potentiels de l'ensemble des ressources de l'Éducation nationale, sur la base des contrats souscrits.

L'idée de "contrat", qui n'est pas nouvelle dans les ZEP, revient donc aujourd'hui pour suggérer l'investissement humain du projet de zone et sa valorisation interne à l'école. "Contrat" en vient alors à signifier la reconnaissance mutuelle, et d'abord celle du terrain par la hiérarchie. L'expression "contrat de réussite" combine ainsi les deux composantes essentielles de la nouvelle relance: la focalisation sur la réussite des élèves, et la mobilisation des hommes et des femmes, symbolisée ici par l'engagement personnel du recteur aux côtés des acteurs du terrain. Il s'agit en quelque sorte d'exprimer l'alliance entre les autorités hiérarchiques et les acteurs des zones, dans la visée d'une amélioration des résultats scolaires. L'union d'une attente d'efficacité et d'une mobilisation.

Les inconnues de la réussite

L'application aujourd'hui de la démarche managériale aux ZEP bénéficie d'atouts qui sont indispensables à une avancée:

- la centralité de l'impulsion: alors que la politique des ZEP avait toujours été relativement périphérique dans l'institution, la relance se met en œuvre à partir du centre même, en amont de la segmentation interne de l'institution.
- la durée possible: la nouvelle politique est lancée en début de législature, alors que le gouvernement dispose d'une bonne probabilité de survie (ce fut aussi le cas en 1981, moins nettement en 1990 et pas du tout lors de la relance sur le papier de décembre 1992, réduite à une intention par la perspective de la fin de la législature). La volonté politique ne devrait

donc pas faire défaut à court terme. Il est impossible en tout cas de spéculer plus avant sur ce point.

Mais elle va aussi rencontrer des obstacles, qui sont aujourd'hui autant d'inconnues. Pour nous en tenir à la ligne d'explication que nous explorons (une relance "managériale" des ZEP), on peut distinguer deux sortes d'inconnues: celles qui tiennent à l'amont du processus de contractualisation de la réussite entre les recteurs et les ZEP, et celles qui se situent à l'aval et concernent la signification concrète de la contractualisation sur le terrain.

À l'amont du processus de signature des contrats de réussite avec chaque ZEP, en supposant que le ministre affiche sa volonté de relance, il y a l'inconnue des moyens qui lui seront affectés et l'inconnue de la nouvelle géographie prioritaire: sur quelles ressources portera la nouvelle contractualisation interne à l'Éducation nationale et quelle sera la carte des nouvelles zones (collège + écoles) ou des nouveaux "réseaux" prioritaires?

L'inconnue des moyens. Leur volume global est important, mais aussi leur nature, qui conditionnera la vitalité du processus de contractualisation. Des crédits aux équipes? Du temps? Collectif ou individuel? Des formules telles que les crédits d'heures dans le cadre de l'opération de valorisation des innovations, ou encore le principe "15 + 4" (quinze heures hebdomadaires d'enseignement dans la spécialité, plus quatre heures de service non préaffectées pour les enseignants du second degré) avancé fin avril par la commission Meirieu dans le cadre de la consultation nationale sur les lycées, montrent que les possibilités sont assez ouvertes.

Mais la solution d'une indemnité positionnelle, accordée individuellement sans condition d'engagement dans l'action, comme l'indemnité de sujétion spéciale décidée en 1990 (et à un moindre degré la nouvelle bonification indiciaire dans les établissements sensibles) s'est montrée contre-performante. En bénéficiant autant aux personnels qui cherchent à relever le défi de la réussite qu'à ceux qui ne le font pas, elle n'est justifiable que d'un point de vue corporatiste, dans une logique statutaire.

Des moyens pour quels établissements? Dès 1992, les études de la DEP ont montré que certaines des ZEP dessinées en 1990 ne sont pas plus défavorisées que la moyenne, tandis que certains secteurs scolaires très défavorisés ne sont pas inclus dans des ZEP. La désignation d'établissements "sensibles" a permis de corriger certaines aberrations mais pas toutes. En 1995, une étude de l'Inspection générale a soulevé à nouveau le problème et a conclu que la carte des ZEP est à revoir. La ministre a repris cette idée à son compte.



Néanmoins, dans le processus de montée en puissance de la nouvelle relance, cette partie des décisions à prendre a été laissée pour plus tard, comme un dossier syndicalement et politiquement délicat.

Est également laissée à des décisions ultérieures, mais de moindre difficulté, la question de la liaison entre la contractualisation des ZEP et la contractualisation des quartiers dans la politique de la ville, liaison qui était de principe depuis 1989-1990. La mise en œuvre d'une contractualisation interne plus ferme qu'antérieurement n'exclut nullement que l'école demeure partie prenante d'un dispositif global de développement social urbain. Simplement, les procédures d'instruction des projets scolaires et surtout leurs conditions d'acceptabilité seraient alors sans doute à préciser.

Ceci étant, quel contenu pourrait avoir le "contrat de réussite" ? Les textes évoquent, en bonne logique managériale, des objectifs quantitatifs différenciés, en partant des constats sur ce qui existe, objectifs en fonction desquels les moyens accordés seraient calés. C'est indispensable. Mais cela ne donne pas à l'action pédagogique un cap qui fait sens : on ne fait pas la classe en ayant en tête des valeurs statistiques. La formulation *ex ante* d'objectifs quantitatifs et l'évaluation à terme de la réussite en référence à ces objectifs, entre le recteur et l'équipe de la ZEP, n'entraînent pas qu'un pilotage par objectifs soit possible au niveau d'une ZEP, encore moins au niveau de la relation pédagogique elle-même, dans la conduite des divisions sur l'année. La circulaire publiée au BOEN du 16 juillet 1998 pare à cette difficulté en "rappe-*lant*" dix "objectifs nationaux" pour les contrats de réussite, mais ce sont plutôt des finalités ou des règles générales de nature déontologique que des objectifs quantifiables, et le problème devient dès lors de les convertir en objectifs, si l'on veut pouvoir évaluer la réussite de l'action... (Voir liste en annexe).

Il faut dès lors s'intéresser de près à la question du pilotage du contrat, c'est-à-dire à la question de l'existence concrète du contrat entre ZEP et recteur, dans la durée, à l'aval du contrat. Comment sera mise en œuvre en pratique l'évaluation du processus d'amélioration contractuelle ? Plutôt que d'improbables sanctions pour non-respect des engagements, à l'instar des contrats commerciaux, il vaut mieux penser : accompagnement du processus, pauses et discussions évaluatives, réorientations, etc. Il serait donc intéressant de donner chair à l'idée de contrat différencié conduit dans la durée, ce qui impliquerait de ménager au moins des rencontres régulières entre les autorités académiques et les acteurs des ZEP ou encore des séminaires entre inspecteurs pédagogiques régionaux et professeurs concernés, etc.



En tout cas, la réussite scolaire est un effet global observable, mais le processus qui y conduit est opaque, ses médiations sont diverses. Les résultats scolaires mesurent le degré d'existence d'un tel processus "vertueux", ils ne suffisent certainement pas à le réguler, à le conduire.

De fait, à l'aval du contrat, d'autres inconnues accroissent les aléas de la démarche incitative sur ce dossier.

Tout d'abord, la force de la logique réglementaire dans le professionnalisme des enseignants (ce qu'exprime la notion de conscience professionnelle).

La contractualisation comme outil de management public recourt à une technologie (notamment la définition d'objectifs opérationnels et la construction d'indicateurs, réunis en tableaux de bord), mais qui doit s'inscrire dans une démarche. En tant que démarche, la logique managériale implique de se focaliser sur le service à rendre aux usagers, et de réguler en continu l'action dans cette perspective, par la prise d'information sur ses effets (notion d'évaluation régulatrice). Cela implique donc fondamentalement une relation instrumentale au métier : l'enseignant, l'inspecteur, le directeur doivent être convaincus qu'aucun mode d'action n'est bon en soi une fois pour toutes, aucun n'est soustrait a priori à l'évaluation et à la révision si les effets escomptés ne sont pas là. Le management suppose un relativisme des méthodes.

C'est là une disposition face au métier qui n'est pas toujours acquise parmi les enseignants ni parmi les inspecteurs. Et les formes instituées de la régulation au sein de l'appareil scolaire n'y sont pas toutes favorables. Il n'y a pas si longtemps, le contrôle des enseignants se faisait essentiellement sur la base d'une orthopraxie plus ou moins routinisée. Cette conception a changé officiellement, mais les inspecteurs ont peu de disponibilité pour soutenir une professionnalité nouvelle chez les enseignants qu'ils ont sous leur contrôle. Quant au chef d'établissement, qui est bien placé pour recueillir en permanence des informations de sources diverses, il ne dispose que d'une responsabilité pédagogique floue. Les équipes pédagogiques elles-mêmes servent rarement d'espace de régulation des pratiques. Les conseils de ZEP encore moins.

Enfin, la démarche managériale en ZEP implique crucialement le fameux "pari de l'éducabilité", longuement argumenté par Philippe Meirieu dans ses essais de philosophie pédagogique (Meirieu 1991). La démarche nécessite l'anticipation positive des capacités des élèves. Or, celle-ci n'est nullement générale en ZEP, elle va même à l'encontre du sens commun des enseignants et du monde scolaire, qui est en l'occurrence très largement un



jugement de classe moyenne. C'est dire que dans cet environnement social, le pari de l'éducabilité est une position profondément politique. Les observateurs sont frappés par la récurrence de la mise en cause des parents et du milieu social par les personnels dans les ZEP. Les difficultés des élèves sont fréquemment imputées à leur socialisation (famille, environnement, fréquentations), on ne prend guère en compte le fait qu'une scolarité se construit dans le temps, et qu'au total elle manque ou se réussit à deux, comme une transaction en quelque sorte.

Ces obstacles sont aussi le résultat de l'insuffisance dramatique de l'expérimentation pédagogique. Jusqu'ici, en effet, ce qui devrait être en toute logique la question centrale des ZEP au plan technique a été largement escamoté. On sait que les élèves doivent trouver du sens dans leurs apprentissages et qu'une majorité des élèves des zones défavorisées n'en trouve guère dans les formes scolaires courantes. Mais comment installer le "socle psycho-sociologique propice à l'apprentissage", dont on déplore l'absence chez les élèves "peu scolaires" ? Quels sont les gestes professionnels à promouvoir ? Les dispositifs à mettre en place ? Comme le relevait dernièrement une mission d'experts internationale (OCDE 1996), la France n'a pas développé d'expérimentation sérieuse en la matière. Aucune institution française de recherche appliquée en éducation n'a véritablement assumé cet enjeu.

Ménager des ressources autres qu'administratives : le partenariat, encore...

Par le contrat de réussite, l'attente d'efficacité sera signifiée au niveau des recteurs et des équipes de pilotage des zones. Or, les protagonistes de la réussite sont les enseignants, avec leurs élèves. Le rapport sur les déterminants de la réussite scolaire en ZEP (Moisan et Simon 1997) met en évidence empiriquement, dans les cas favorables, des phénomènes de "spirale ascendante" qui dépendent de facteurs composites, personnels, interpersonnels et contextuels à la fois, à différentes échelles. Un pilotage par objectifs à l'échelle d'une zone ne saurait suffire à réorienter autant que nécessaire le travail pédagogique quotidien. Comment augmenter en ZEP la probabilité de mobilisation des enseignants sur l'amélioration de leur efficacité ? Les ZEP ont déjà une réponse : par des partenariats. Des partenariats enrichis du fait que l'école saura mieux ce qu'elle veut.

Il est inutile de parler longuement du partenariat avec les associations, puisque c'est ce partenariat qui a été le mieux développé dans la relance 1990-1993, au point d'être confondu avec la spécificité pédagogique des ZEP. Il n'en

était qu'un instrument, à disposition de l'école. Le thème du recentrage sur les savoirs scolaires, mis en avant dans la présente relance, a pu faire croire qu'on abandonnait ce partenariat. Ce n'est pas le cas, mais l'école est comptable scolairement des partenariats qu'elle mobilise sur le temps scolaire.

Une autre façon de vivre au quotidien le contrat de réussite, c'est-à-dire de combiner la mobilisation et l'efficacité, d'orienter la mobilisation vers le gain d'efficacité, pourrait être de mieux associer la recherche et la pratique. L'invention pédagogique est mise au défi dans les ZEP. On voit souvent poindre la résignation, non sans cause. Il faudrait, a-t-on dit au ministère, faire connaître les bonnes pratiques. Plus fortement, dans un contexte difficile, le contrat de réussite gagnerait à s'incarner dans un dispositif de recherche-action, au sein duquel les enseignants se considéreraient et seraient considérés comme des praticiens-chercheurs.

Pour ne pas baisser les bras devant la difficulté, pour se mobiliser autour de problèmes concrets d'efficacité pédagogique en situation de classe, pour ajuster ou réviser ses modalités de travail en fonction des effets obtenus sans s'enfoncer dans une mise en cause de soi, il faut être en recherche, collectivement de préférence.

C'est le but des équipes, mais elles sont encore bien rares. Le concours de tiers serait à même de les favoriser. Les ZEP urbaines, notamment, ont souvent dans leur environnement proche des ressources universitaires diversifiées, qu'elles sollicitent très peu. À leur initiative, pourtant, un chercheur ou une équipe de recherche peut apporter une perspective utile sur tel ou tel projet, ou l'aider à se déployer. Ce genre d'association s'est déjà fait ponctuellement, l'idée de contrat de réussite invite à l'envisager à grande échelle. Les possibilités ne manqueraient pas dans l'Éducation nationale pour prendre en compte cette nécessité et la soutenir administrativement.

Les départements universitaires, les IUFM, certains laboratoires du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) : voilà des partenaires à inscrire d'urgence dans les répertoires de partenaires des ZEP. On peut même s'étonner qu'ils ne le soient pas encore, sauf exception, alors que les ZEP sont supposées être depuis longtemps des "laboratoires" d'innovation. Réciproquement, ce rapprochement ne manquera pas de féconder la recherche en éducation. Les types de partenariat (et de cahier des charges) auxquels on peut penser de ce point de vue sont fort variés.

Autres partenaires possibles et sous-utilisés, dont la prise en compte enrichira la notion même de contrat de réussite : les élèves et les familles.



Conçoit-on un médecin qui ne s'aiderait pas du retour de parole des gens qu'il soigne ? Négliger le retour de parole des élèves ou plus largement des usagers, et c'est ce qui se passe banalement dans les ZEP, c'est une facilité. Une facilité illusoire : cela rend totalement auto-réflexive, donc d'une pertinence limitée, l'évaluation régulatrice. On sait que les usagers ne sont pas directement partie prenante des projets de zone, appelés à "prendre la forme de contrats de réussite". Est-il souhaitable qu'ils le deviennent, ou qu'ils soient représentés dans les conseils de zone ? Ne faudrait-il pas plutôt remettre à plat toute la question de la participation des élèves et des parents dans les ZEP ?

Une solution administrative n'est pas en vue au moment où se développe la relance. Dans une logique réglementaire, cela signifie que la situation est bloquée. Dans une logique "managériale", à l'inverse, les initiatives sont largement possibles pour autant que les acteurs le veulent. La revue *Les Annales de la Recherche urbaine* a consacré un important dossier à "L'école dans la ville" (n°75, juin 1997), qui conclut sur cette idée : "Un processus de recherche qui se proposerait de développer l'expression institutionnelle des jeunes scolarisés apprendrait sans doute beaucoup à l'ensemble des partenaires de l'école dans la ville". Enseignants compris, bien entendu.

Poursuivons l'idée : si le contrat de réussite en ZEP doit avoir une réalité sociale, ce sera en tant que processus de recherche pratique orienté par la visée d'une meilleure efficacité. C'est ce qu'on a tenté de dire ici. Dans ce cas, il ne peut se passer de l'expression institutionnelle des élèves ou de leurs responsables, quelque forme qu'elle prenne. Les établissements et écoles des ZEP doivent donner vie à la communauté éducative, établie par la loi mais sans réalité anthropologique dans bien des cas.

En bref, la nouvelle relance des ZEP peut être saluée d'ores et déjà comme une nouvelle étape dans la conception des politiques de démocratisation de la réussite scolaire en France. Elle applique avec mesure mais rigoureusement les principes du management public à l'appareil scolaire, sur ce dossier éminemment social et politique. Le "contrat de réussite" conclu entre chaque recteur et chaque ZEP devrait en être un instrument privilégié. Il scelle la conjonction d'une volonté politique, d'une volonté institutionnelle, et d'une mobilisation professionnelle dans la visée de la réussite scolaire des moins favorisés. Le succès de la formule n'est pas acquis, certes. En tenant pour assurée la volonté politique, plusieurs obstacles sont discernables tant à l'amont qu'à l'aval de la contractualisation des ZEP. Mais une réserve d'opportunités existe aussi. Puisse le dossier ne pas être trop vite refermé.

Annexes

Le contrat de réussite, dans les circulaires de relance des ZEP

Circulaire 1, "Les zones d'éducation prioritaires", BOEN 40, 13 novembre 1997

"Chaque ZEP élaborera un projet qui prendra la forme d'un contrat de réussite (avec le recteur mais aussi avec les partenaires concernés). Ce contrat doit reposer sur un diagnostic de la situation et des résultats obtenus, en identifiant les causes de réussite et d'échec. Il comportera des objectifs précis et des engagements mutuels pour la réussite des élèves. La durée de ces contrats peut être variable selon les académies et les ZEP; elle devrait cependant être comprise entre un et quatre ans."

Circulaire 2, "Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite", BOEN 29, 16 juillet 1998

"La relance des ZEP et la création des Réseaux d'éducation prioritaires s'appuient sur le contrat de réussite passé entre les responsables du Réseau et les autorités académiques. Il s'inspire de la démarche de projet d'école, d'établissement ou de zone familière aux ZEP. Il formalisera l'engagement mutuel des autorités académiques et du Réseau. Ce contrat fixera les objectifs pédagogiques du Réseau, dans le cadre des priorités nationales définies par le ministère rappelées en annexe.

Il précisera les moyens nécessaires en postes, heures et crédits en fonction de ces objectifs. Il intégrera les mesures d'accompagnement, d'animation pédagogique et de formation nécessaires.

Le contrat de réussite répond à une exigence de transparence à l'égard de la communauté scolaire et des parents. Il devra donc être lisible par tous et communiqué à tous les acteurs des ZEP et des Réseaux d'éducation prioritaires. Conclu pour trois ou quatre ans, il prévoira des étapes intermédiaires pour la réalisation de ses objectifs, et une évaluation des actions entreprises. Enfin le contrat de réussite peut éventuellement associer des partenaires extérieurs."

"Rappel des objectifs nationaux pour les contrats de réussite :

- 1) Réaffirmer des exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir.
- 2) Assurer en priorité la maîtrise de la langue orale et écrite et recentrer les projets d'établissement autour de l'appropriation des compétences de base.
- 3) Introduire un enseignement à l'image pour favoriser une meilleure maîtrise de l'information et renforcer les activités culturelles et l'accès aux disciplines de la sensibilité.
- 4) Promouvoir la scolarisation précoce pour ouvrir plus largement les voies de la réussite scolaire.
- 5) Assurer le soutien pédagogique des élèves les plus fragiles et définir les moyens de lutte contre l'échec scolaire.
- 6) Renforcer l'éducation à la citoyenneté et la mettre en place dans les chartes de vie scolaire, les codes des droits et devoirs. Ainsi que mettre en place le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.



- 7) Resserrer les liens de l'école avec les parents.
- 8) Ouvrir l'école sur le quartier et développer les activités périscolaires (le contrat éducatif local est intégré au contrat de réussite).
- 9) Donner aux acteurs de terrain des outils véritablement efficaces pour évaluer leurs progrès.
- 10) Améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant."

Bref retour en arrière sur le passé de la politique des ZEP

La nouvelle relance forme le troisième moment de la construction de la politique des ZEP. De l'un à l'autre, on note une continuité politique et une complexification méthodologique, par superposition des traits du moment précédent. Entre ces temps, la politique des ZEP a connu des phases d'abandon relatif, plus ou moins marqué selon les lieux.

La formule des zones d'éducation prioritaire a été introduite dans le système éducatif français d'après un dispositif anglais, en 1981, par le ministre Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Mauroy (1981-1984), le premier gouvernement de l'"alternance" socialiste en 1981. D'un point de vue politique, l'innovation était argumentée par des considérations fortes d'équité, justifiant une action affirmative (mal nommée parfois "discrimination positive") en faveur des secteurs désavantagés, dont l'existence se trouvait ainsi symboliquement assumée au ministère. Du point de vue des dispositions administratives, ses maîtres-mots étaient : partenariat, zone, projet. Quant au processus de déploiement de l'innovation sur le terrain, il était pensé en termes de mobilisation, essentiellement. Les gouvernements ultérieurs relaient ensuite faiblement cette politique, qui s'étiole progressivement.

La réélection de Mitterrand, en 1988, fut l'occasion d'une relance, impulsée par Lionel Jospin, nouveau ministre de l'Éducation nationale. La légitimité générale de la politique des ZEP étant réaffirmée, l'effort porte sur l'organisation de l'action éducative en ZEP : rôles statutaires nouveaux (responsable et coordinateur de zone), dispositif de coordination de zone (le conseil de zone), indemnité financière aux personnels affectés en ZEP, et consolidation des partenariats externes (associatifs) par la participation de l'Éducation nationale à la politique de la Ville, qui se consolide elle aussi. Mais si l'Éducation nationale tire profit de la politique de la Ville, elle se soustrait à toute régulation croisée. Or, dans le même temps, la politique des ZEP demeure relativement marginale dans l'appareil scolaire, l'investissement des équipes et des services est très inégal, l'évaluation générale annoncée au

départ est incessamment reportée. Dans ces conditions, une mission d'observation de l'OCDE établit un bilan sévère, tandis que les travaux statistiques de la DEP relèvent, dès 1992, certaines aberrations dans la géographie des ZEP. En 1995, un rapport de l'Inspection générale détaille cette question et un autre, en 1997, montre la variabilité locale des résultats des ZEP, en relation avec des facteurs d'organisation collective de l'action scolaire elle-même.

L'alternance gouvernementale inopinée, au printemps 1997, ouvre une nouvelle fenêtre pour une relance de l'action scolaire en ZEP. Les principes de la relance découlent directement des conclusions du dernier rapport des inspecteurs généraux (Moisan & Simon, 1997), et Catherine Moisan elle-même est chargée de préparer sa mise en œuvre, jusqu'aux Assises nationales de Rouen les 4 et 5 juin 1998.

Bibliographie

- CAILLOSSE J. 1996 "Droit public-droit privé: Sens et portée d'un partage académique", *L'Actualité juridique-Droit administratif*, 20 décembre, pp955-964
- CHAMPAGNE P., COTTEREAU Y., DALLEMAGNE G., MALAN T. (IGAEN) 1993 "Les processus de modernisation dans l'administration de l'Éducation nationale", *Politiques et management public*, v11/1, mars, pp87-109
- CHEVALLIER J. 1993 "La juridicisation des préceptes managériaux", *Politiques et management public*, v11/4, décembre, pp111-134
- CLERGEAU DE MASCUREAU C. 1995 "Quelles entraves organisationnelles et institutionnelles à l'innovation dans les organisations bureaucratiques publiques ?" *Politiques et management public*, v13/2, Cahier 2, juin, pp141-171
- CROZIER M. 1965 *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil
- EXAMEN DES POLITIQUES NATIONALES D'ÉDUCATION: FRANCE 1996 Paris, OCDE
- GERARD P. 1996 "Le recteur d'académie", *L'Actualité juridique-Droit administratif*, 20 novembre, pp836-855
- GIBERT P., THENIG J.-C. 1993 "La gestion publique: entre l'apprentissage et l'amnésie", *Politiques et management public*, v11/1, mars, pp3-21
- LECA J. 1993 "L'évaluation dans la modernisation de l'État", *Politiques et management public*, v11/2, juin, pp161-172
- LORCERIE F. 1993 *Le Partenariat et la "relance" des ZEP, Marseille 1991-1992*, Aix-en-Provence, IREMAM (*Les Cahiers de l'IREMAM*)
- LORCERIE F. 1994 "Les ZEP 1990-1993 pour mémoire", *Migrants Formation* 97, pp30-48
- MEMOIRES DE ZEP POUR L'AVENIR, *Sélection d'articles des bulletins de l'association* 1998 Paris, OZP (Observatoire des zones prioritaires)
- MEIRIEU P. 1991 *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF

- MESCHERIAKOFF A-S. 1997 "Ordre intérieur administratif et contrat", *Revue française de droit administratif*, 13-6, novembre-décembre, pp1129-1138
- MOISAN C. (IGEN), SIMON J. (IGAEN) (rapport établi par) 1997 *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP (Centre national de ressources sur les ZEP)
- RELANCE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE, Actes des Assises nationales des ZEP, Rouen, 4 et 5 juin 1998, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie
- ROUBAN L. 1994 *Les Cadres supérieurs de la fonction publique et la politique de modernisation administrative*, Paris, La Documentation française
- WARIN P. (dir.) 1997 *La Modernisation des services publics*, Paris, La Découverte

Sens et effets de l'expérience d'alphabétisation : le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans des commissions scolaires de l'Île de Montréal

MARC-ANDRÉ DENIGER

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval,
bureau 1178, Québec, Canada, G1K 7P4
denigerm@fse.ulaval.ca

GILLES ROY

Chercheur autonome

Introduction

En 1994-1995, dans le cadre du Programme Initiatives Fédérales Provinciales Conjointes en matière d'Alphabétisation (IFPCA), les membres de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle et ceux de la Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal élaboraient un projet de recherche dont l'objectif était, dans un premier temps, d'évaluer la faisabilité d'une recherche visant à mesurer les effets des interventions en alphabétisation en milieu scolaire. En septembre 1995, cette démarche exploratoire démontrait la viabilité d'un tel objectif.

En avril 1996, les membres de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle nous confièrent la responsabilité scientifique d'une démarche de recherche évaluative en alphabétisation; travail qui s'étendit sur les deux années subséquentes et dont nous résumons ici les principaux tenants et aboutissants¹.

1. Le présent article s'inspire du rapport de recherche: Deniger M.-A. (dir), Roy G. 1998 *Le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les Commissions scolaires de l'île de Montréal: Sens et effets de leur expérience en "Alpha"*, Table de concertation en alphabétisation de l'île de Montréal. Tous les documents relatifs à cette recherche sont disponibles auprès de Renée Normandin, Coordonnatrice, Table de concertation en alphabétisation, Île de Montréal, C. S. Baldwin-Cartier, service de l'éducation des adultes, 331 Ave Mimosa, Dorval, Québec, Canada H9S 3K5.

Cette recherche se distingue, aux plans théorique et méthodologique, de celles qui ont eu cours dans le champ de l'alphabétisation ces dernières années. Elle se distingue d'abord par le fait qu'elle fonde son analyse sur la trajectoire des personnes inscrites en alphabétisation, sur leur parole, leur projet, leur bilan et leur expérience. Il s'agit en fait, du moins à notre connaissance, de la première évaluation conduite à partir du point de vue des apprenants et non des professeurs, des intervenants ou encore des administrateurs (pour les publications récentes sur la réussite scolaire en alphabétisation, Moisan, Bourbeau et Payeur 1997, Désilets et Roy 1995; sur l'alphabétisation en milieu multiethnique, Charest et Roy 1992; pour les recherches évaluatives, Blais, Hauteceœur et Lépine 1988, Wagner et Grenier 1984). En ce sens, notre angle d'approche privilégiait donc une sociologie subjective de l'expérience d'alphabétisation. C'est là où réside sa principale originalité. C'est là aussi où se pose son principal défi.

Cette centration sur la personne, sur sa subjectivité, sur ses perceptions et estimés ne doit pas être interprétée naïvement. Ces expériences personnelles s'inscrivent au sein de tensions structurelles qui animent le champ québécois de l'alphabétisation. Ainsi, ce dernier est historiquement partagé entre une politique d'alphabétisation qui s'appuie, en majeur, sur l'imposition d'un modèle scolaire et, en mineur, sur la promotion d'activités d'alphabétisation populaire. Aussi y a-t-il lieu de croire que l'analyse des motivations et projets propres aux apprenants sera colorée par les trajectoires et cheminements associés à ces deux approches de la pratique d'alphabétisation. Nous savons par ailleurs que l'adoption, en 1994, du Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale modifie en essence le paysage de formation dans lequel la mission de l'alphabétisation est appelée à s'exercer. Nous savons également que le champ de l'alphabétisation traverse actuellement une période difficile; les inscriptions sont à la baisse et les ressources disponibles diminuent d'autant.

Au plan méthodologique, la recherche adopte une approche originale. Malgré le recours aux méthodes quantitatives sur certaines dimensions analytiques, la stratégie de recherche demeure résolument qualitative. En effet, si nous avons choisi de mesurer certains effets par l'emploi de questionnaires et d'analyses statistiques, le cœur même de l'enquête est qualitatif. Les bilans (bilan de l'année passée en formation et bilan de relance) que nos répondants ont tracés, l'évaluation de la réalisation de leur projet personnel de formation, de même que l'estimation de la pérennité des effets du passage en alphabétisation ont été analysés par le biais d'entretiens semi-dirigés. La mixité des méthodes qualitatives et quantitatives a fort bien servi cette fin.



C'est une recherche qui se distingue aussi par le fait qu'elle s'est déroulée dans un cadre métropolitain. La composition sociodémographique des adultes montréalais inscrits en alphabétisation diffère ainsi substantiellement de celle des adultes en démarche d'alphabétisation dans l'ensemble du territoire non-montréalais. En effet, les services d'alphabétisation montréalais sont principalement offerts à une population immigrée, dans une proportion de 73 %, ce qui soulève les questions suivantes: cette population vient-elle chercher une alphabétisation ou une francisation ? En est-elle à son premier contact avec une institution scolaire ou encore avec une institution scolaire québécoise ? Pourquoi cette population, souvent en âge de travailler et d'exercer un rôle familial (parent), se retrouve-t-elle inscrite à une formation susceptible de s'ajouter aux différents rôles qu'elle peut déjà avoir à remplir ? Ces différentes considérations colorent l'ensemble de nos questionnements et de nos résultats.

Objet, cadre conceptuel et méthodologie

L'objet de la recherche consiste à comprendre le sens de l'expérience des apprenants et à analyser les effets des services d'alphabétisation, dispensés au sein des six commissions scolaires membres de la Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal, sur les diverses dimensions de la vie des participants, à établir si ces mêmes effets persistent après la formation et influencent le cheminement personnel subséquent des participants, et à discerner dans quelle mesure les effets observés sont attribuables au programme d'alphabétisation.

En particulier, nous voulions répondre aux questions de recherche suivantes :

- 1) Quel est le sens de l'expérience de l'alphabétisation pour l'apprenant ?
 - a) Pourquoi s'y inscrit-il ? Quelles sont ses motivations et aspirations initiales ? Quel est son projet ?
 - b) Quelle appréciation fait-il de son expérience d'alphabétisation ? A-t-il réalisé son projet ?
- 2) Quels sont les effets significatifs de sa démarche du point de vue de l'apprenant ?
 - a) L'expérience de l'alphabétisation a-t-elle contribué à l'acquisition de savoirs notionnels et à la mise en pratique d'habiletés fonctionnelles ? Sait-il mieux lire, mieux écrire, mieux s'exprimer, mieux calculer ? Fait-il un meilleur usage quotidien des habiletés qu'il a acquises ?

- b) L'expérience de l'alphabétisation influence-t-elle ses parcours de formation et d'emploi (ou d'activité) : l'apprenant consolide-t-il son lien à l'emploi ou encore accède-t-il au marché du travail ? Se trouve-t-il mieux outillé pour ce faire ? Réorganise-t-il ses activités quotidiennes ? Entreprend-il une formation plus longue, plus qualifiante ? Entrevoyait-il de la rendre à terme ?
 - c) L'expérience de l'alphabétisation contribue-t-elle aux parcours d'insertion sociale et personnelle de l'apprenant ? Se sent-il davantage impliqué socialement ? Participe-t-il davantage aux activités de sa communauté ? Interagit-il différemment avec son entourage ? Ses relations familiales se sont-elles modifiées ? Se réalise-t-il ? Prend-il contrôle de sa situation ? Son estime de soi évolue-t-elle ?
- 3) Ces mêmes effets perdurent-ils ? Ou, en termes plus modestes, sont-ils appelés à durer ?
 - 4) Existe-t-il des différences significatives dans le sens donné à l'expérience de l'alphabétisation par l'apprenant, dans les effets et dans la pérennité de ces mêmes effets, selon l'âge, le genre, le pays de provenance, le niveau de formation préalable, la situation professionnelle et le fait d'être ou non parent à charge ?

Six dimensions conceptuelles permettent d'opérationnaliser la réflexion portant sur les effets de l'alphabétisation et sur leur pérennité, soit : les savoirs notionnels ; les habiletés fonctionnelles ; le parcours d'emploi (ou d'activité) ; le parcours de formation ; l'insertion sociale et culturelle ; l'insertion personnelle.

Au plan de l'approche théorique, nous nous sommes efforcés de déjouer toute précipitation. Nous ne voulions surtout pas prescrire un "rôle" définitif à nos apprenants, ni homogénéiser plus que nécessaire la compréhension de leur trajectoire sociale précédente en usant pour ce faire d'une affectation (étudier en alphabétisation) qui nous semblait nécessiter un minimum de mise en contexte. Nous avons donc décidé de référer à un modèle théorique qui permet d'épouser de plus large manière l'identité sociale des personnes qui acceptent de s'inscrire en alphabétisation. Ainsi, de manière à comprendre l'expérience de l'alphabétisation et ses effets, nous avons adopté une position constructiviste (Berger et Luckmann 1986) qui se propose d'analyser comment et en quoi l'alphabétisation participe au processus d'insertion ici appréhendée comme une construction sociale, à la fois objective et subjective, résultant de la relation dialectique entre la trajectoire sociale et le cheminement personnel d'un individu.

Le concept de trajectoire sociale réfère principalement aux conditions objectives des sujets (revenu, scolarité, histoire de travail, expérience migratoire, histoire familiale, etc.) et au construit institutionnel (rapport aux services de formation offerts, réponses des institutions et dispositifs sociaux, mode de prise en charge, etc.) qui influencent le processus d'insertion auquel contribue l'alphabétisation. Le concept de cheminement personnel recouvre pour sa part l'univers de la subjectivité, des perceptions et des représentations; la construction du sens de l'expérience chez le sujet à travers des relations dynamiques entre le parcours personnel, qui désigne ici la représentation du rapport aux institutions (l'école par exemple), l'identité sociale et personnelle, que certains nomment carrière sociale, et les actions (capacités, ressources, stratégies, conduites) des individus.

C'est l'analyse des relations dialectiques entre ces deux concepts, devant être perçus comme les deux pôles d'un même axe théorique, qui nous permet de comprendre le sens de l'expérience de l'alphabétisation et l'influence de cette dernière sur la place, les actions et les représentations d'une personne peu scolarisée en processus d'insertion sociale et professionnelle.

Une telle position théorique devrait permettre de dégager des tendances fortes, ou des idéaux-types, constituant une typologie des principales formes de l'expérience d'alphabétisation. Cette même expérience peut — à titre d'hypothèse — être interprétée comme la résultante d'une tension dialectique entre trois logiques de l'action (Dubet 1994). Il y a d'abord une logique intégratrice marquée au coin de l'intégration socioprofessionnelle, s'exprimant dans les finalités poursuivies par le Régime pédagogique applicable aux services éducatifs en formation générale qui définit ainsi l'objet des services d'alphabétisation :

Les services d'alphabétisation ont pour objet de permettre à l'adulte d'augmenter ses capacités fonctionnelles par l'acquisition d'habiletés d'écoute, d'expression orale, de lecture, d'écriture et de calcul axées sur le contexte de ses activités quotidiennes et sur ses besoins et, le cas échéant, de poursuivre des études subséquentes (Gazette officielle du Québec, 1994, p. 2829).

Le Régime pédagogique inscrit par ailleurs les services d'alphabétisation au sein de services de formation, qui eux ont pour objet :

- 1° de développer les compétences de l'adulte, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes qui sont nécessaires pour exercer ses différents rôles sociaux, économiques, politiques et culturels;
- 2° de développer les compétences de l'adulte dans les disciplines qui lui permettent de poursuivre des études (Gazette officielle du Québec, 1994, p. 2829).

Ces services de formation s'inscrivent quant à eux au sein de services éducatifs qui ont pour objet :

- 1° de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie;
- 2° de faciliter son insertion sociale et professionnelle;
- 3° de favoriser son accès, son maintien ou son retour sur le marché du travail;
- 4° de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu;
- 5° de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre.

(Gazette officielle du Québec 1994, p2828)

La logique institutionnelle qui prévaut dans les faits ne saurait cependant être réduite à ces visées réglementaires. Les tensions philosophiques, politiques et institutionnelles qui prévalaient lors de son adoption peuvent lui survivre. De même, sa mise en œuvre demeure laborieuse (le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 1996, centrée sur des intentions de transfert fonctionnel et d'habilitation personnelle, n'a pas reçu la sanction ministérielle; les finalités formellement établies par le Régime pédagogique n'ont donc pas encore de traduction concrète en termes de programmation), sujette à l'influence de forces sociales qui président à sa construction (représentation d'intérêts politiques et organisationnels variés, rationalisation budgétaires, réallocation des ressources, disponibilités des personnels enseignants, identification de clientèles cibles, etc.), et fait l'objet d'une appropriation concrète de la part des organismes dispensateurs et des praticiens du monde de l'alphabétisation.

Par ailleurs, l'identité, les perceptions et les actions des apprenants ne correspondent pas nécessairement aux finalités de l'alphabétisation telles que définies par la logique institutionnelle. Ainsi, les besoins, aspirations, motivations, conduites et stratégies des apprenants sont le creuset d'une seconde logique de l'action qui, par le jeu informel des interactions des élèves face aux règles, aux normes et au fonctionnement institutionnel, contribuent à la construction du sens de l'expérience de l'alphabétisation. L'apprenant n'est pas qu'un sujet "idéal" et passif, un produit de la socialisation scolaire ou un client d'un Centre, mais un acteur de sa condition, un être potentiellement réflexif; le concept de réflexivité désignant ici la capacité d'échapper aux rôles sociaux prescrits par ses propres représentations et ses actions. Cette capacité réflexive est évidemment contingente et variable d'une personne à l'autre selon l'influence des contraintes structurelles, le poids des conditions objectives et les ressources (origine ethnique, revenu, capital culturel, réseaux sociaux significatifs, etc.) dont dispose l'acteur. À titre d'exemple, notons que les personnes immigrantes peu scolarisées au départ ont insisté pour décrire leur expérience concrète comme une expérience de francisation, ce qui déjoue à maints égards le discours officiel qui tend à éluder cet enjeu ou encore à le reléguer à une étape préalable du processus de formation.

Entre ces deux premières logiques, logiques qui peuvent tendre autant à se rejoindre qu'à s'opposer, se situe la mission andragogique des centres d'éducation des adultes et la pratique éducative des enseignantes qui, par une sorte de compromis quotidiennement négocié, font œuvre de médiation entre, d'une part, la définition institutionnelle de l'alphabétisation et le fonctionnement formel de l'institution scolaire et, d'autre part, les demandes, besoins et actions des apprenants. Cette médiation du corps enseignant vient, à son tour, influencer la réalité de l'expérience d'alphabétisation.

Dans une telle optique, il convient de se représenter l'expérience de l'alphabétisation comme le produit des rapports dynamiques entre ces trois logiques de l'action qui, bien qu'elles soient potentiellement d'inégale importance, ne sont ni exclusives, ni homogènes, ni nécessairement conciliables. Ainsi, il n'y a pas qu'un seul facteur explicatif qui rende compte de l'expérience; la réalité observée découle de la combinaison de ces différentes logiques. Également, une logique n'est pas toujours parfaitement cohérente ou dénuée de contradictions.

Notre stratégie d'enquête s'est déroulée en cinq temps. Nous avons, en septembre-octobre 1996, rencontré quatre-vingt-onze répondants provenant de six commissions scolaires. Soixante-dix-neuf d'entre eux furent à nouveau rencontrés en décembre 1996; soixante-et-un furent revus en mars 1997 et quarante-sept d'entre eux furent rencontrés pour une quatrième fois en juin 1997. C'est donc dire que plus de la moitié des répondants sont demeurés avec nous tout au long de l'année scolaire. Cette rétention a dépassé nos prévisions et attentes. Notre cinquième temps d'enquête (mesure de relance), réalisé en octobre-novembre 1997, nous a conduits à rencontrer vingt-huit des répondants vus en juin 1997. Un peu plus de 70 % de ces personnes étaient encore en formation (principalement en alphabétisation, mais aussi au préscolaire et secondaire) au moment de la passation de cette dernière mesure.

Description des résultats

Une population porteuse de projets et d'espoir

L'enquête a permis d'identifier trois principaux motifs justifiant l'inscription des adultes en alphabétisation. Par ordre d'importance, on s'inscrit d'abord en alphabétisation à des fins notionnelles. Ensuite, avec le projet d'entreprendre un parcours de formation et avec l'idée de le mener à terme

ce qui, dans le cas des répondants âgés de moins de quarante ans, suppose l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). Enfin, on s'inscrit avec l'idée arrêtée d'en venir à se trouver du travail, cela même si les pratiques actives de recherche d'emploi sont souvent reportées à un temps situé en aval du parcours de formation.

Ce profil motivationnel initial montre que les répondants placent la barre haut (se former sérieusement, apprendre, puis obtenir un diplôme — ou une attestation — afin de pouvoir tendre vers le marché de l'emploi) et que le but visé leur importe, ce qui, en bien des manières, déjoue l'ordonnement des attentes (intentions d'habilitation personnelle; de développement des habiletés fonctionnelles) qui leur sont par ailleurs souvent attribuées par certaines visées institutionnelles et professionnelles.

En fait, lorsqu'on s'inscrit en alphabétisation à des fins personnelles, on le fait moins sous un mode clinique ou thérapeutique qu'à des fins de réalisation de soi. Par ailleurs, peu de motifs d'insertion sociale sont soulignés afin de justifier l'inscription, à l'exception de personnes souhaitant s'habiliter à certains rôles familiaux (par exemple l'accompagnement scolaire des enfants).

Un bilan positif de l'expérience d'alphabétisation

Le bilan de fin d'enquête montre que plus de 80 % des répondants tracent un bilan positif de leur expérience d'alphabétisation. Natifs comme immigrants accordent ainsi une importance des plus significatives à l'affiliation au statut d'étudiant. Pour leur part, les personnes immigrantes s'identifient également à la finalité d'une francisation accrue permettant une meilleure intégration à la société d'accueil. Par ailleurs, tout ce qui a trait au continuum entre la formation et l'emploi demeure flou.

Le bilan du sens donné par les répondants à leur démarche d'alphabétisation fait apparaître une combinatoire de différents facteurs expliquant les changements engendrés par leur récente expérience scolaire. En particulier, l'expérience de l'engagement scolaire est intimement liée aux relations avec le personnel enseignant lesquelles ne souffrent qu'exceptionnellement de commentaires négatifs.

Les résultats montrent également que la comparaison entre l'expérience scolaire passée et celle vécue récemment favorise toujours cette dernière.

Enfin, l'expérience d'alphabétisation, lorsqu'elle est mise en perspective, révèle une certaine ambiguïté: les répondants sont convaincus de la pérennité des effets de l'alphabétisation mais éprouvent de grandes difficultés à identifier les acquis concrets qui en découlent (diplôme, emploi, etc.) et à se projeter dans l'avenir. Cet apparent paradoxe s'explique par le fait que les aspirations personnelles et projets initiaux ont été révisés par l'épreuve de la réalité et par les conditions sociales objectives de personnes socialement marginalisées qui les cantonnent, bien malgré elles, à "l'ici et maintenant".

Un engagement scolaire qui remet en question bien des stigmates

La forte identification au statut d'étudiant fait en sorte que les participants de notre enquête ont, en bloc, estimé que leur passage en alphabétisation avait créé une "grande différence" dans le développement de leurs compétences en matière de lecture et d'écriture, ce qui constitue pour eux le changement le plus fondamental survenu durant l'expérience scolaire. Ainsi, 66 % des répondants rencontrés disent lire plus souvent; 60 % disent écrire plus souvent; 80 % des répondants immigrants disent converser en français plus souvent et 20 % des répondants disent calculer plus souvent qu'ils ne le faisaient auparavant.

Par contre, si ce changement est présenté comme étant significatif, nos répondants font un bilan mitigé quant à leur capacité de traduire ces progrès en avancées concrètes au plan de leurs pratiques culturelles. Respectivement, 63,9 %, 70,5 % et 65 % des répondants ont estimé que leurs capacités de lecture, d'écriture ou de calcul leur semblaient insuffisantes pour combler leurs besoins quotidiens.

Par ailleurs, les répondants ont estimé que leur passage en alphabétisation avait créé une "différence certaine" dans leur capacité à se trouver (ou encore à conserver) un emploi et à entreprendre une formation de niveau secondaire. Toutefois, cette évaluation subjective ne se confirme pas toujours au sein des autres résultats obtenus.

Ainsi, les répondants en emploi ont associé leur formation en alphabétisation à une habilitation personnelle susceptible de les aider à conserver leur emploi plutôt qu'à une formation qualifiante qui pourrait éventuellement leur valoir une promotion ou encore les amener à pouvoir concourir pour un nouvel emploi.

Pour leur part, les très nombreux répondants sans emploi (85 % de notre population d'enquête) n'ont pu se servir de leur passage en alphabétisation

comme d'une clé qui, à elle seule, aurait suffi à leur ouvrir toutes grandes les portes de l'emploi. Ils s'investissent plutôt dans leur rôle d'étudiant, qu'ils considèrent comme exigeant mais valorisant, et reportent les pratiques de recherche d'emploi à plus tard (de fait : après la fin de leur formation).

Enfin, les répondants vivant en marge de l'activité de travail (retraités, handicapés ou encore assignés à un rôle familial) s'inscrivent en alphabétisation à des fins personnelles et non dans le but de modifier leurs activités coutumières.

L'analyse de ces résultats confirme en partie les craintes souvent évoquées voulant que le parcours d'alphabétisation ne mène que très marginalement vers l'insertion professionnelle immédiate et qu'il ne conduit qu'assez exceptionnellement vers l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Ce constat sévère est pondéré par la prise en considération d'autres facteurs. Notons ainsi que la majorité des répondants ont signalé que leur passage en alphabétisation avait généré des effets (meilleure communication en français, confiance en soi, connaissance de ses forces et faiblesses, de ses capacités) qui ne pouvaient, à terme, que faciliter leur réinsertion professionnelle. Ils ont aussi dit s'investir pleinement dans leur rôle d'étudiant, auquel ils confèrent une valeur et une signification considérables même si, pour plusieurs, cette formation paraît conduire à une impasse (peu de qualification reconnue).

Un lieu de transit dans lequel on s'engage pleinement

En regard du processus d'insertion sociale et personnelle, les répondants rencontrés, d'octobre 1996 à juin 1997, ont estimé que leur passage en alphabétisation avait créé une "différence certaine". Il importe cependant de préciser ici que tant les répondants natifs que ceux nés à l'étranger, ont été peu portés à identifier l'école comme un lieu de transformation sociale susceptible de les habiliter à jouer différemment leurs rôles sociaux. L'école est et demeure un lieu de transit.

Cette tendance de fond n'exclut toutefois pas certains effets associés à l'expérience d'alphabétisation. Notons ainsi que les femmes immigrantes se disent mieux disposées à exercer un certain contrôle sur la carrière scolaire de leurs enfants et que les immigrants plus jeunes se sont servi de leur passage en alphabétisation pour multiplier des contacts avec leur société d'accueil. Notons aussi que les jeunes, sans attache ou encore non établis, se sont également montrés plus perméables aux effets sociaux de l'alphabétisation.

À un chapitre plus personnel, nombre de répondants ont apprécié vivre à l'école. Les effets du passage en alphabétisation sur beaucoup d'entre eux paraissent similaires à ceux rencontrés par des étudiants inscrits aux autres services d'enseignement ; la réussite scolaire représente un pôle structurant et valorisant, alors qu'au contraire l'échec ou le plafonnement auront des conséquences plus négatives. Cette capacité d'engagement et de discernement remet en question, à bien des égards, les différents stigmates (individu brisé, déficitaire, en déphasage face à son environnement) répandus par les interprétations psychologiques normatives portant sur les individus peu formés ayant longtemps vécu en marge de la formation.

L'analyse de ces résultats soulève le caractère déterminant de l'engagement scolaire, sans que cet engagement se traduise par la révision de la relation avec l'environnement social ou par un changement de perception des individus face à eux-mêmes. À cet effet, il semble que l'école ne puisse être confondue avec un lieu d'habilitation sociale et qu'elle soit vue davantage comme une destination que comme un lieu s'ouvrant sur la collectivité ou sur son environnement immédiat.

Conclusion : une remise en question de certains discours sociaux

L'analyse du matériel empirique et l'approfondissement de nos questions de recherche ont permis de démontrer que le vécu de l'expérience d'alphabetisation tel qu'exprimé par les apprenants se démarque considérablement du discours institutionnel et professionnel sur l'alphabetisation. Des univers distincts, parfois distants, se profilent ici. Il existe une représentation instituée des besoins des personnes analphabètes — dont il ne nous appartient pas de juger des mérites — couplée d'un discours sur ce à quoi l'institution scolaire destine les apprenants et balisée par les modalités d'une trajectoire rationnellement conçue. Puis intervient la médiation du personnel enseignant qui, bien que valorisée par le discours des répondants, procède également d'une lecture des besoins et finalités extérieure à l'expérience sociale de ces derniers, ne s'inscrit pas nécessairement en continuité des objectifs institutionnels prescrits et procède davantage d'une pratique orientée sur un modèle classique d'apprentissage et de socialisation scolaire que sur l'articulation d'un projet alphabétique défini par l'apprenant et qui s'inscrirait dans une perspective d'habilitation scolaire et professionnelle. Les tensions dialectiques de cette dynamique liant l'apprenant, l'institution et l'enseignement forment le creuset de l'expérience d'alphabetisation.

Dans ce contexte institutionnel, l'apprenant apparaît comme fondamentalement motivé par une logique d'intégration : le désir d'être quelqu'un, de se réaliser, d'appartenir au monde et de s'y intégrer, de pouvoir vivre selon les valeurs et normes sociales dominantes (l'éthique du travail salarié, la participation à la société de consommation, la prédominance de certains modèles familiaux, etc.). Le sérieux et l'engagement manifestés par nos répondants face à l'expérience scolaire sont les expressions concrètes de cette aspiration légitime à l'intégration. L'affiliation au statut d'étudiant traduit également cette dimension intégratrice de l'alphabétisation. Elle signifie l'adhésion à un statut socialement valorisé qui permet d'échapper, du moins temporairement, à la stigmatisation, à la marginalisation et à l'exclusion. Si l'expérience d'alphabétisation donne lieu à une variété de représentations subjectives, elle ne permet pas pour autant de déceler — du moins de façon significative — les traces d'une réflexivité accrue, c'est-à-dire la capacité des acteurs d'échapper aux rôles sociaux prescrits par leurs représentations et leurs actions. Cela s'explique, entre autres, par le fait que les personnes analphabètes disposent d'une capacité d'action relativement limitée compte tenu des contraintes objectives et du manque de ressources auxquels les confine leur position sociale marginalisée. Par contre, on peut considérer que l'effort de scolarisation et l'engagement consenti par les apprenants s'inscrivent dans la perspective d'une acquisition des ressources du pouvoir socialement valorisées (la connaissance et le titre scolaire), une action qui relèverait d'une logique stratégique toujours contingente. Toutefois, il serait présomptueux de conclure que l'affiliation au statut d'étudiant soit garante d'une insertion professionnelle et d'une mobilité sociale.

Par ailleurs, l'apprentissage notionnel apparaît être la clé de voûte de l'expérience d'alphabétisation bien avant les transferts fonctionnels de ces mêmes savoirs. Un hiatus apparaît ici entre la réalité sociologique analysée par notre enquête et un certain discours intellectuel ayant joui d'une grande influence dans les débats récents sur les finalités de l'alphabétisation. La valorisation de la mission éducative de l'école dans le discours des répondants contraste également avec le discours instrumental qui associe la formation à l'insertion professionnelle sans tenir compte de la durée réelle et des contraintes objectives inhérentes à ce processus. À maints égards, le discours des apprenants semble répondre à la fracture constatée entre la formation et l'intégration par une valorisation du bien-fondé de l'apprentissage en soi et pour soi, sans pour autant signifier l'abandon de la quête d'insertion socio-professionnelle. L'alphabétisation se présente en ce sens comme un véhicule potentiellement profitable d'intégration à la société, mais sa valeur ou sa pertinence peuvent, en cours de processus, être discutées, révisées et renégociées sur le plan personnel. L'intention de s'intégrer et de se réaliser, la quête



d'authenticité sont, quant à elles, toujours présentes, prégnantes et significatives. Le fait que nos répondants puissent avoir, pour plusieurs, longtemps vécu en marge de l'activité d'emploi ne saurait à cet égard médire de l'importance de cette intention de base.

C'est souvent à travers le prisme de cette intention centrale (ou topique) que se joue l'évaluation que nos répondants feront de leur expérience d'alphabétisation. C'est aussi à travers ce même prisme que nos répondants jugeront des effets de leur passage en alphabétisation. Il demeure à cet égard extrêmement significatif de noter le fait que si les effets directs du passage en alphabétisation n'offrent qu'en partie les "clés au monde" (diplômation, formation qualifiante, accès à l'emploi) que nos répondants chérissaient au départ, ces derniers ne sont pourtant pas portés à remettre en cause leur engagement ou encore à minimiser l'importance des efforts qu'ils ont su déployer en cours de route. Aussi importe-t-il de relever le caractère foncièrement civique de cet engagement et de cette intention de s'intégrer. Le fait que nos répondants veulent sortir de la pauvreté et qu'ils se montrent prêts à s'enrôler dans des programmes qui, virtuellement, pourraient les aider à se franciser, à s'alphabétiser notionnellement, à obtenir un niveau de formation "échangeable" sur le marché de l'emploi, et surtout, à travailler, commande à cet égard un respect qui ne trouve pas toujours écho dans les services qui leur sont dans les faits proposés.

Enfin, le bilan de l'expérience d'alphabétisation produit par les apprenants est réaliste en ce qu'il révèle ce que cache le discours institutionnel sur la formation et l'emploi: le fait que le chemin de l'intégration est long, semé d'embûches, peut-être même irréaliste. Pour cette raison, l'année en alphabétisation, bien qu'enrichissante sur plusieurs plans, donnera lieu à une redéfinition des attentes et projets initiaux, qui liaient intimement la scolarisation à des velléités d'insertion professionnelle. Cette redéfinition des projets et attentes s'apparente à une renégociation visant à se protéger du sentiment d'échec et à donner un sens positif à l'investissement personnel. C'est ici que l'affiliation au statut d'étudiant prend tout son sens. Cela explique également que le bilan de l'expérience soit grossi par le prisme de l'effort et de l'engagement consentis. Il y a ici un silence significatif qu'il convient d'explicitier: si l'expérience d'alphabétisation est valorisante en soi, elle n'ouvre pas pour autant sur l'horizon de l'insertion socioprofessionnelle. En ce sens, l'expérience d'alphabétisation révèle avec lucidité les limites du discours social ambiant qui érige la formation au rang de panacée à des contraintes structurelles fondamentales. Elle révèle la dimension idéologique du discours sur la formation, qui occulte la situation réelle du marché du travail, réduit l'interprétation du chômage à un problème de qualification insuffisante et attribue

les causes de l'exclusion à des carences, tares ou déficits individuels, confinant ainsi le débat sur l'avenir du travail à une question de pathologie personnelle.

Bibliographie

- BERGER P., LUCKMANN T. 1986 *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens
- BLAIS H., HAUTECCEUR J.-P., LÉPINE L. 1988 *Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec : évaluations*, Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'éducation, 139p
- CHAREST D., ROY S. 1992 *Départs et abandons en alphabétisation : Enquête auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation*, ministère de l'Éducation, Document de travail, 134p +annexes
- DÉSILETS M. ET ROY S. 1995 *Réussite en alphabétisation : Réflexions et état de la situation*, Direction de la formation générale des adultes, Document de travail, 79p
- DÉSILETS M. 1989 "Des pratiques d'alphabétisation au Québec au Guide de formation sur mesure en alphabétisation", *Revue québécoise de psychologie*, 10, 3, pp161-164
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil
- Gouvernement du Québec 1994 "Régime pédagogique applicable aux services éducatifs en formation générale", *Gazette officielle du Québec*, p2829
- HAUTECCEUR J.-P. 1992 "L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ?" *Alpha 92 Stratégies d'alphabétisation dans le monde associatif*, Institut de l'Unesco pour l'éducation Hambourg, ministère de l'Éducation du Québec, p107-126
- Ministère de l'éducation 1996 *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Direction de la formation générale des adultes, troisième version
- MOISAN S., BOURBEAU L. ET PAYEUR C. 1997 *Le concept de réussite en alphabétisation, Proposition d'une définition opérationnelle et mesurable*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Document de travail, 25p
- WAGNER S., GRENIER P. 1984 *L'alphabétisation institutionnelle au Québec : un aperçu préliminaire*, Direction générale de l'éducation des adultes, 10p

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, présupposée



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 réformiste 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.

Maiten 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.

RÉSUMÉS

Les traductions des résumés sont dues :

- pour l'anglais à James Fitzpatrick, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l'espagnol à Sabrina Solom, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l'allemand à Philippe Buschinger, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour le russe à Élisabeth Nepomiastchy, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l'arabe à Jamal Khellaf, ministère marocain de l'Enseignement Secondaire et Technique

MARIANNE GULLESTAD

L'enfance écrite

Modernité et constructions du self dans les récits de vie

La place des souvenirs d'enfance dans les récits autobiographiques n'a pas été suffisamment étudiée. Abordée jusqu'à présent par différentes disciplines, la critique littéraire, l'histoire et les sciences sociales, elle peut être considérée comme essentielle dans la construction du self moderne. Dans les histoires de vie, l'analyse du lien entre la narrativité et le social, du travail de mémoire et de textualisation peut permettre de comprendre la place des souvenirs d'enfance dans la construction et l'objectivation du self moderne. Ils deviennent ainsi des sources essentielles à la compréhension des expériences enfantines, en particulier pour saisir le point de vue de l'enfant.

Childhood Captured in Writing

Modernity and the Construction of the Self in Life Stories

The place of childhood reminiscences in autobiographical stories has not received enough attention and study. Certain disciplines such as Literary criticism, history and the social sciences have touched upon the subject to a limited degree up to the present, but it should be considered as an essential element in the construction of the

modern self. The analysis of the relation between narration and the social context and between memory at work and its textual expression in life stories leads to an understanding of the place of childhood reminiscences in the construction and in the object status of the modern self. These reminiscences therefore become essential sources for an understanding of childhood experiences and in particular for capturing a child's point of view.

La infancia escrita **Modernidad y construcciones del "self" en los relatos de vida**

No se ha estudiado bastante la plaza de los recuerdos de infancia en los relatos autobiográficos. Abordada hasta ahora por diferentes dominios como la crítica literaria, la historia y las ciencias sociales, se puede considerar como esencial en la construcción del self moderno. En las historias de vida, el análisis de la relación entre la narratividad y lo social, del trabajo de memorización y de textualización puede favorecer la comprensión del papel de los recuerdos en la construcción y la objetivación del self moderno. Así vienen a ser fuentes esenciales para la comprensión de las experiencias infantiles, en particular para entender el punto de vista del niño.

Die geschriebene Kindheit **Modernität und Gestaltung des Ichs in den Lebensaufzeichnungen**

Der Platz, den die Kindheitserinnerungen in den autobiographischen Aufzeichnungen einnehmen, ist nicht genug analysiert worden. Er wurde bis jetzt von der Literaturwissenschaft, der Geschichtsforschung und den Sozialwissenschaften studiert und kann wirklich als ein wesentlicher Bestandteil in der Gestaltung des modernen Ichs betrachtet werden. In den Lebensgeschichten kann die Art und Weise, wie Erzählung und Sozialisierung zusammenhängen und wie am Gedächtnis und am Text gearbeitet wird, zum Verständnis verhelfen, welchen Platz die Kindheitserinnerungen in der Gestaltung und Objektivierung des modernen Ichs einnehmen. So eröffnen sich wichtige Quellen zum Verständnis der Kindererfahrungen und vor allem des Standpunktes eines Kindes.

Детство в биографиях **Современность и построение «я» в рассказах о жизни**

Место детских воспоминаний в автобиографических рассказах не было достаточно изучено. До сих пор мало исследованное разными дисциплинами - такими как литературная критика, история и социальные науки - его можно считать основным в построении современного «я». В рассказах о жизни анализ связи между повествованием и социальным с одной стороны, работы памяти и письменного выражения с другой, может позволить понять место детских воспоминаний в построении и объективизации современного «я». Таким образом они становятся основными источниками толкования детских опытов, в частности чтобы понять точку зрения ребёнка.

مَرْيَانُ كُوْلَسْتَانُ

الطفولة المكتوبة.

المعاصرة وبناء الذات في حكايات حياة.

إن مكانة ذكريات الطفولة في حكايات السيرة الذاتية لم تتم دارستها بما فيه الكفاية. فبالشكل الذي تمت به لحد الآن معالجتها، عبر تخصصات مختلفة كالنقد الأدبي والتاريخ والعلوم الاجتماعية، يمكن اعتبارها أساسية في بناء الذات المعاصرة. وفي قصص الحياة، يمكن تحليل الربط بين ما هو سردي وما هو اجتماعي، وبين عمل الذاكرة والتنصيص، من فهم مكانة ذكريات الطفولة في بناء وتوضيح الذات المعاصرة. وهكذا تصبح ذكريات الطفولة مصادر أساسية لفهم تجارب الصبي، وبالأخص لإدراك وجهة نظر الطفل.

RÉGINE SIROTA

Les civilités de l'enfance contemporaine L'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration

À l'intersection de sphères d'influences telles que la sphère médiatique, la sphère culturelle, la sphère marchande, la sphère scolaire se dessinent les manuels de civilité de l'enfance contemporaine. La configuration du rituel de l'anniversaire esquissée ici permet de saisir comment se conjuguent les modalités d'un potlatch traditionnel et celles d'une société de consommation proposant objets et mise en représentation. Le métier d'enfant se construit bien dans la négociation des règles de civilité qui constituent le procès de socialisation moderne.

Modern Childhood Civility Birthdays or Decoding a Pattern

At the meeting point where spheres of influence come together and bring into play the media sphere, the commercial sphere and the educational one the codes of civility governing modern childhood become increasingly apparent. The pattern of the Birthday Party ritual presented in this work shows clearly how the different forms of a traditional Potlatch combine with those of our consumer society in their handling of gifts and their display and significance. A child's growth is based on negotiating the rules of civility which constitute the process of modern socialization.

Las civilidades de la infancia contemporánea El cumpleaños o el desciframiento de una configuración

Al cruce entre esferas de influencia como la esfera mediática, la esfera cultural, la esfera mercadería, la esfera escolar, se diseñan manuales de civilidad de la infancia contemporánea. La

configuración del ritual del cumpleaños esbozada aquí permite entender cómo se conjugan las modalidades de un potlatch tradicional y las de una sociedad de consumo que propone objetos y representación. El oficio de niño se construye en la negociación de las reglas de civilidad que constituyen el proceso de socialización moderna.

Die Umgangsregeln der heutigen Kindheit Der Geburtstag oder die Entzifferung einer Konstellation

Im Mittelpunkt solcher Einflußbereiche wie der Medien-, Kultur-, Handels- und Schulwelt zeichnen sich die Umgangsregeln der heutigen Kindheit heraus. Die Konstellation des Geburtstagsritus, die hier zusammengestellt wird, zeigt, wie sich die Bestimmungsregeln eines herkömmlichen Potlachs mit denjenigen einer Repräsentationsobjekte und Selbstdarstellung fördernden Konsumgesellschaft kombinieren. Die Kinderrolle wird durch das Verhandeln von den Umgangsregeln aufgebaut, die den modernen Sozialisierungsprozeß ausmachen.

Общественные правила современного детства День рождения или расшифрование конфигурации

На пересечении таких сфер влияний, как сфера средств массовой информации, культурная сфера, торговая сфера, образовательная сфера, вырисовываются учебники общественных правил современного детства. Намеченная здесь конфигурация ритуала дня рождения позволяет понять, в какой мере сочетаются формы традиционные и формы общества потребителей, выдвигающего на передний план вещи-символы. Профессия ребенка строится в усвоении общественных правил, которые составляют процесс современной социализации.

ريجين سيروتا

تهذيب الطفولة المعاصرة.
ذكرى أو فك رموز بنية.

تتموضع كتب تهذيب الطفولة المعاصرة في ملتقى مناطق النفوذ مثل الحقل الإعلامي والثقافي والتجاري والدراسي. وتمكن البنية الشعائرية للذكرى، المخصصة هنا، من إدراك كيف تتخاطر طرائق Potlatch التقليدية وتلك المتعلقة بمجتمع استهلاكي يقترح أشياء وتمثلات. وتنشأ مهنة الطفل في الاحتكاك بين قواعد التهذيب التي تكون ميثاقا للتنشئة الاجتماعية العصرية.

ANDRÉ PETITAT

Contes et réversibilité symbolique : une approche interactionniste

Parmi les terrains qui attendent une sociologie de l'enfance encore dans les choux, on trouve toutes les formes de fiction destinées plus ou moins exclusivement aux enfants et aux adolescents. Cet article applique aux contes un modèle communicationnel centré sur la réversibilité des postures d'ouverture/fermeture à autrui. Cette approche permet de comprendre l'omniprésence de certains traits interactifs dans les contes et jette en même temps des ponts entre des interprétations symboliste, structuraliste, narratologique et psychanalytique qui s'ignorent très largement.

Tales and Symbolic Reversability : An Interactionist Approach

Among the fields awaiting a sociology of childhood now still in its infancy, are the various forms of fiction addressed rather specifically to children and to adolescents. In this article we apply to folktales a communicational model that focuses on the reversibility of opening/closing postures to others. Such an approach enables to understand the omnipresence of certain interactive features in tales, and at the same time creates links between traditionally compartmentalised interpretations — the symbolist, structuralist, narratologist and psychoanalytical approaches.

Cuentos y reversibilidad simbólica : una aproximación interaccionista

Entre los terrenos que esperan una sociología de la infancia que queda por nacer, se encuentran todas las formas de ficción que se destinan más o menos en exclusiva a los niños y a los adolescentes. Este artículo aplica a los cuentos un modelo comunicacional centrado en la reversibilidad de las posturas de apertura/cierre al otro. Esta aproximación permite comprender la omnipresencia de ciertos rasgos interactivos en los cuentos y también construye puentes entre interpretaciones simbolista, estructuralista, narratológica y psicanalítica que suelen ignorarse entre sí.

Märchen und symbolischen Umkehrbarkeit : ein interaktionnistischer Gesichtspunkt

Unter den Feldern, die auf eine noch zu gebärende Soziologie der Kindheit warten, findet man alle Erzählungen, die mehr oder weniger ausschließlich für Kinder und Jugendliche geschrieben worden sind. Dieser Artikel wendet auf die Märchen ein Kommunikationsmodell an, das auf der Umkehrbarkeit der zwei Haltungen — Aufgeschlossenheit und Verslossenheit dem anderen gegenüber — beruht. Dieses Modell ermöglicht die Allgegenwart einiger interaktiver Aspekte in den Märchen zu verstehen und schlägt gleichzeitig eine Brücke zwischen den symbolistischen, strukturalistischen, narratologischen und psychoanalytischen Interpretationen, die meistens nichts miteinander zu tun haben.

Сказки и символическая обратимость : интерактивистский подход

Среди тех областей, которые ждут ещё только зарождающуюся социологию детства, встречаются все формы выдумки, обращённые более или менее исключительно к детям и подросткам. Эта статья применяет к сказкам коммуникативную модель, в центре которой находится обратимость позиций открытия/закрытия по отношению к ближнему. Этот подход позволяет понять всезначимость некоторых интерактивных черт в сказках и перекидывает мосты между символистическим, структуралистическим, повествовательным и психо-аналитическим истолкованиями, которые в большой мере игнорируют друг друга.

أندري بُتِيْطَا

الحكايات والمقلوبية الرمزية: مقارنة تفاعلية من بين الميادين التي تنتظر سوسيولوجيا الطفولة التي لم تنضج بعد، نجد جميع أشكال الخيال الموجّهة خصيصاً للأطفال وللمراهقين. ويطبّق هذا المقال على الحكايات نموذجاً تواصلياً يرتكز على مقلوبية وضعيتي الانفتاح أو الانغلاق على الغير. وتُمكن هذه المقاربة من فهم الحضور الدائم لبعض الخطوط التفاعلية في الحكايات، كما تُمكن في نفس الوقت من ربط الجسور بين تأويلات رمزياتية، وبنيتوياتية، وسردياتية، وتحليل نفسية، التي عم جهلها على نطاق واسع.

RÉGINE SIROTA

La constitution d'un regard : deux observatoires de l'enfance

Entretiens avec Armelle Le Bigot Macaux, Observatoire permanent des enfants, Gabriel Langouët et Christian Nique, Observatoire de l'enfance en France, recueillis par Régine Sirota

Enfants orphelins de la société, enfants chéris de la société de consommation, ces deux portraits contrastés de l'enfance resituent les enjeux sociaux contradictoires qui mobilisent divers acteurs autour de la connaissance des modes de vie de l'enfance contemporaine. Ils sont saisis à travers la création récente de deux observatoires de l'enfance, d'une part par une association militante, d'autre part par une société de marketing.

Forming a View : Two Observatories on Childhood

Interviews with Armelle Le Bigot Macaux from the "Observatoire permanent des enfants" and Gabriel Langouët and Christian Nique from the "Observatoire de l'enfance en France", carried out by Régine Sirota

The two contradictory portraits of childhood presented here (on the one hand, society's orphans, and on the other, the spoiled darlings of our consumer society) restore the contradictory nature of the social questions at stake which mobilize the research activities of certain interested parties around the examination and understanding of contemporary children's lifestyles. These portraits emerge through the work of two recently created observation agencies, one belonging to socially active association, the other to a Marketing company.

La constitución de una mirada : dos observatorios de la infancia

Conversaciones entre Armelle Le Bigot Macaux, Observatorio permanente de los niños, Gabriel Langouët y Christian Nique, Observatorio de la infancia en Francia, recogidas por Régine Sirota

Niños huérfanos de la sociedad, niños mimados de la sociedad de consumo, estos dos retratos contrastados de la infancia sitúan lo que está en juego de modo contradictorio en la sociedad y que va movilizándolo a varios actores, alrededor del conocimiento de los modos de vida de la infancia contemporánea. Se abarcan gracias a la reciente creación de dos observatorios de la infancia, debidos respectivamente a una asociación militante, y a una sociedad de marketing.

Das Ausarbeiten eines Gesichtspunktes : Zwei Institute für Kinderforschung

Ein Gespräch mit Armelle Le Bigot Macaux (Observatoire permanent des enfants), Gabriel Langouët und Christian Nique (Observatoire de l'enfance en France) geführt von Régine Sirota

Zwei miteinander kontrastierende Darstellungen der Kindheit, die sich auf der einen Seite den Waisen der Gesellschaft und auf der anderen den Lieblingskindern der Konsumgesellschaft zuwenden, stellen die widersprüchlichen Gesellschaftsauffassungen in den Vordergrund, die einige Akteure dazu bewegen, sich die Lebensmodi der zeitgenössischen Kindheit als Studienobjekt vorzunehmen. Dies wird anhand der neulich aufgetretenen Gründung von zwei Instituten für Kinderforschung erörtert, wobei das eine von einem engagierten Verein und das andere von einer Marketingagentur ins Leben gerufen wurde.

Формирование взгляда : две обсерватории детства

Беседа Регины Сиота с Армель Ле Бигот Мако (Постоянная обсерватория детей), и Габриэлем Лангюэ и Кристианом Ник (Обсерватория детства во Франции)

Дети - сироты общества. Дети - баловни общества потребления. Эти два резко отличающиеся портрета детства дают новое освещение противоречивым социальным ставкам, на которые направлены разные актёры, которые пытаются познать образ жизни современных детей. Они анализируются благодаря недавнему созданию двух обсерваторий детства. Первая из них создана одной общественной организацией, вторая - предприятием маркетинга.

تشكيل نظرة عبر مرصدين للطفولة

مقابلات مع أزميل لوبيكو حول المرصد الدائم للأطفال، ومع جبريل لا نكوي وكريستيان نيك حول مرصد الطفولة بفرنسا، أجرتها ريجين سيروتا. أطفال أيتام المجتمع وأطفال محظوظو المجتمع الاستهلاكي، هاتين الصورتين المتناقضتين للطفولة تُعيدُ ترتيب الرهانات الاجتماعية المتناقضة التي تحرك مختلف الفاعلين الهتمين بمعرفة أنماط حياة الطفولة المعاصرة. وقد تم إدراك هاتين الصورتين إثر إحداث مرصدين للطفولة من طوف جمعية مناضلة، من جهة، وشركة لتدبير الأعمال، من جهة أخرى.

FRANÇOISE LORCERIE

Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires

En France, la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP) a fait l'objet d'une relance lors du retour des socialistes au pouvoir (1997). La notion de contrat de réussite est l'une de ses principales nouveautés. Cette notion relève d'une stratégie globale de changement administratif dénommée "management public". Elle désigne une demande d'efficacité adressée aux acteurs de terrain, en même temps que l'engagement des autorités aux côtés de ceux-ci. Son potentiel d'innovation dépendra crucialement de certains facteurs passés sous silence : le pilotage du contrat par les autorités scolaires, l'appropriation du dispositif par les enseignants et les inspecteurs, le développement de la recherche-action, notamment.

The Contract of Success in the newly relaunched programme of Educational Priority Zones

The educational Priority Zone policy was relaunched by the socialists when they came back to power in France in 1997. One of its new principal ingredients is the notion of a contract of success. This notion is part of a global strategy to change the administration called "Public Management". In return for more efficiency demanded from those on the ground the authorities commit themselves to backing up their action. The innovatory potential of the scheme depends crucially on certain unsaid factors : notably the capacity of the school authorities to guide the contract scheme, its acceptance by teachers and the Inspectorate, and the development of research and action in the field.

El contrato de éxito en la nueva reactivación de las zonas de educación prioritaria

En Francia, con la vuelta de los socialistas al poder (1997), la política de las zonas de educación prioritaria ha conocido una reactivación. La noción de contrato de éxito es una de

las mayores novedades. Esta noción participa de una estrategia global de cambio administrativo nombrado "management público". Designa una demanda de eficacia que se dirige a los actores del terreno y que pide un compromiso de las autoridades a sus lados. Su potencial innovador ha de depender de modo crucial de ciertos factores pasados en silencio: el pilotaje del contrato por las autoridades escolares, la apropiación del dispositivo por el cuerpo docente y los inspectores, el desarrollo de la investigación/acción.

Der Erfolgsvertrag bei der Wiederaufnahme der Sondermittelpolitik für sozial schwierige Schulen

In Frankreich ist die Sondermittelpolitik für sozial schwierige Schulen bei der Wiederwahl der Sozialisten (1997) wiederaufgenommen worden. Das Konzept des Erfolgsvertrages ist eine der entscheidenden Neuheiten. Dieses Konzept hängt mit der globalen Strategie einer Verwaltungsreform zusammen, die man "öffentliches Management" nennt. Es entspricht einer Forderung nach Effizienz, die den Akteuren vor Ort abverlangt wird, und einem Engagement der Behörden auf deren Seite. Sein Innovationspotential hängt von einigen bis jetzt verschwiegenen Faktoren entscheidend ab: wie vor allem dem Einarbeiten des Vertrages durch die Schulbehörden, dem Aneignen der neuen Vorkehrungen durch die Lehrer und die Schulaufsicht, der Entwicklung der auf Handlung bedachten Forschung.

Контракт об успехе в новой политике «приоритетных образовательных районов»

Во Франции политика «приоритетных образовательных районов» получила новый толчок, когда социалисты вернулись к власти (1997 г.). Понятие контракта об успехе является одним из основных новшеств. Это понятие исходит из глобальной стратегии административного изменения, называемого «менеджментом государственного сектора». Она означает требование эффективности к работникам на местах, и в то же время активное участие и поддержку руководства. Его инновационный потенциал будет в основном зависеть от некоторых факторов, о которых умалчивают, а именно от управления контракта школьным руководством, применения этих мер учителями и инспекторами, развития связи между наукой и её использованием.

فرانسواز لورسري

عقد النجاح في الإقلاع الجديد لمناطق التربية، ذات الأولوية. لقد كانت سياسة مناطق التربية، ذات الأولوية، في فرنسا موضع إقلاع إبّان عودة الاشتراكيين إلى الحكم سنة 1997. وكان مفهوم عقد النجاح إحدى مستجداته الرئيسية. وينبثق هذا المفهوم من الاستراتيجيات الشاملة للتغيير الإداري الذي أطلق عليه اسم «التدبير العمومي». ويشير هذا المفهوم إلى دعوة الفاعلين في الميدان إلى الفعالية والسلطات إلى الالتزام بدعمهم. وتتوقف القدرة التجديدية

بصفة أساسية على بعض العوامل الضامرة مثل قيادة العقد من طرف السلطات المدرسية، وامتلاك العدة من طرف كل من المدرسين والمفتشين، وتنمية البحث التداخلي على وجه الخصوص.

MARC-ANDRÉ DENIGER ET GILLES ROY

Sens et effets de l'expérience d'alphabétisation : le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal

La recherche, dont cet article présente les résultats avec les réflexions théoriques qu'ils inspirent, avait les objectifs suivants : comprendre le sens de l'expérience des apprenants ; analyser les effets des services d'alphabétisation, dispensés au sein des six commissions scolaires membres de la Table de concertation en alphabétisation de l'île de Montréal, sur les diverses dimensions de la vie des participants ; établir si ces mêmes effets persistent après la formation et influencent le cheminement personnel subséquent des participants ; discerner dans quelle mesure les effets observés sont attribuables au programme d'alphabétisation.

The Meaning and Effects of Undergoing an Adult Literacy Programme : The experience of adults registered at the school commission of "l'île de Montréal"

The research work which this article presents alongwith the theoretical reflections it engendered had the following aims : to understand the meaning of what the learners experienced ; to analyse the effects of the Adult Literacy services, which are provided by the six school commissions, all members of the Adult Literacy Concertation Group in "l'île de Montréal", on the different aspects of the participants' lives ; to establish if these very same effects persist after the learning programme and influence their subsequent career paths and personal lives ; to determine to what extent the effects observed were due to the literacy programme.

Sentidos y efectos de la experiencia de alfabetización : el recorrido de adultos inscritos en el programa de alfabetización de las comisiones escolares de la Isla de Montreal

La investigación, de la que este artículo presenta los resultados con las reflexiones teóricas que inspiran, tenía como meta : comprender el sentido de la experiencia de los enseñados, analizar los efectos de los servicios de alfabetización (propuestos por seis comisiones escolares que forman parte de la Carta de concertación en alfabetización de la isla de Montreal) sobre las diferentes dimensiones de la vida de los participantes ; establecer si esos mismos efectos perduran después de la formación e influyen en el recorrido personal subsiguiente de los participantes ; discernir en qué medida los efectos observados se deben al programa de alfabetización.

Sinn und Wirkung des Alphabetisierungsexperiments bei den Erwachsenen, die in den Alphabetisierungskursen in den Schulkommissionen auf der Insel von Montreal eingeschrieben worden sind

Die Forschung, über deren Ergebnisse und theoretische Überlegungen dieser Artikel berichtet, hatte folgende Ziele: den Sinn vom Experiment der Lernenden zu verstehen; die Auswirkungen der Alphabetisierungskurse, die von den am Gesprächstisch über die Alphabetisierung auf der Insel von Montreal teilnehmenden sechs Schulkommissionen gegeben wurden, auf die verschiedenen Lebensbereiche der Mitmachenden zu analysieren; zu bestimmen, ob diese Auswirkungen nach den Kursen anhalten und den weiteren persönlichen Lebensweg der Mitmachenden beeinflussen; zu unterscheiden, in welchem Maße die beobachteten Auswirkungen mit dem Alphabetisierungsprogramm zusammenhängen.

Значение и последствия эксперимента ликвидации неграмотности: жизненный путь взрослых, записанных на курсы ликвидации неграмотности в учебных комиссиях Острова Монреаля

Цель исследования, результаты которого представляет эта статья вместе с теоретическими рассуждениями, на которые она наводит, следующая: понять смысл эксперимента учащихся; рассмотреть последствия и их влияние на разные аспекты жизни участников услуг по ликвидации неграмотности, предоставляемых в рамках шести учебных комиссий, членом Совета согласования по ликвидации неграмотности Острова Монреаля, установить, продолжают ли эти последствия после курса занятия и влияют ли они на жизненный путь участников; проследить в какой мере можно приписать наблюдаемые последствия программе ликвидации неграмотности.

مارك أندري دُنيجِر وَجِيل رَوَا

معاني وأثار تجربة محو الأمية: مسار الراشدين المسجلين في برنامج محو الأمية في القطاع المدرسي لجزيرة مونتريال.
يهدف البحث الذي يقدم هذا المقال نتائجهُ، والتأملات النظرية التي توحي بها، إلى مايلي: فهم معنى تجربة المتعلمين؛ وتحليل أثار خدمات محو الأمية، التي تعطى داخل القطاعات المدرسية الستة الأعضاء في مائدة التشاور في مجال محو الأمية بجزيرة مونتريال، على مختلف أبعاد حياة المشاركين؛ والتأكد من استمرار هذه الآثار بعد التكوين وتأثيرها على المسار الشخصي اللاحق للمشاركين. كما يهدف هذا البحث إلى معرفة إلى أي حد يمكن إرجاع فضل التأثيرات الملاحظة إلى برنامج محو الأمية.

Bulletin de commande • ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS

Je soussigné(e):

Nom _____ Prénom _____

Société/Institution _____ TVA _____

Rue _____ N° _____ Bte _____

C.P. _____ Localité _____ Pays _____

Commande ferme:

_____ ex. abonnement(s) annuel(s) 1999 à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an)
au prix de 1500 BEF/250 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et d'emballage en sus.

_____ ex. abonnement(s) annuel(s) 1999 à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an)
au prix étudiant de 900 BEF/150 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et d'emballage
en sus. (Je fournis ci-joint copie de ma carte d'étudiant pour l'année en cours.)

_____ ex. abonnement(s) annuel(s) 1999 à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an)
au prix enseignant de 1200 BEF/200 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et
d'emballage en sus. (Je fournis ci-joint la preuve de ma fonction.)

Pliez ici

_____ ex. du numéro 1: *L'éducation, l'État et le local*
ex. du numéro 2: *Sociologie de l'enfance (1)*

_____ ex. du numéro 3: *Sociologie de l'enfance (2)*
au prix de 990 BEF/165 FRF* TTC. Frais de port et d'emballage en sus.
par numéro (frais de port et d'emballage en sus)

Paiement à la réception de la facture (libellée en francs belges) par chèque ou mandat poste.

J'autorise la société Accès* à débiter ma carte N° • • •

VISA MASTERCARD/EUROCARD A.E. Date de validité _____

Date _____ Signature _____

À plier, agraffer et retourner à: De Boeck & Larcier s.a. C/O Accès+ s.p.r.l.
Fond Jean-Pâques 4 – 1348 Louvain-la-Neuve

Les commandes sont servies par notre distributeur Accès+, après réception du paiement.

* Les prix en FRF sont donnés à titre indicatif.

L'abonnement se clôture à la parution du dernier numéro de l'année.

Affranchir

De Boeck & Larcier s.a.

c/o ACCÈS⁺

Fond Jean-Pâques, 4

B-1348 Louvain-la-Neuve

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité scientifique

BAJOMI *Ivan*, Université ELTE Budapest, Hongrie – BALL *Stephen*, Center for Public Policy Research Londres, Royaume-Uni – BARROSO *João*, Université de Lisbonne, Portugal – BAUDELOT *Christian*, École Normale Supérieure Paris, France – BOTTANI *Norberto*, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – BROADFOOT *Patricia*, Université de Bristol, Royaume-Uni – BROUGERE *Gilles*, Université de Paris XIII, France – CUNHA *Luiz-Antônio*, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Brésil – DEMAÏLLY *Lise*, Université de Lille I, Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Éducation et de l'Emploi, CNRS, France – DUBET *François*, Université Victor Ségalen Bordeaux II, Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, CNRS, École des Hautes Études en Sciences Sociales, France – DURU-BELLAT *Marie*, Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, CNRS, France – ELIOU *Marie*, Département d'éducation préscolaire, Université d'Athènes, Grèce – FAVRE *Bernard*, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – FRIGERIO *Graciela*, Faculté Latino-américaine des Sciences Sociales, Buenos-Aires, Argentine – HARDY *Marcelle*, Université du Québec à Montréal, Québec – HERAN *François*, Institut National d'Études Démographiques, France – IONESCU *Ion*, Université Al. I. Cuja, Iasi, Roumanie – JAVEAU *Claude*, Université Libre de Bruxelles, Belgique – KLEMM *Klaus*, Université d'Essen, Allemagne – KRAMER *Hans Leo*, Université de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne – MAROY *Christian*, Université Catholique de Louvain, Belgique – N'DIAYE *Malik*, Université Cheick Antar Diop, Dakar, Sénégal – OGGENFUSS *Felix*, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen Ebikon, Suisse – PEDRO *Francesc*, Université Ouverte de Catalogne Barcelone, Espagne – PEREZ LINDO *Augusto*, Université de Buenos Aires, Argentine – PETITAT *André*, Université de Lausanne, Suisse – TANGUY *Lucie*, Laboratoire Travail et Mobilité, Université de Paris X, CNRS, France

Comité stratégique

Jean-Émile CHARLIER, Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Université Catholique de Louvain, Belgique – Walo HUTMACHER, Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse – Philippe PERRENOUD, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse – Éric PLAISANCE, Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, CNRS, France – Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes – Paris V, France – Françoise THYS-CLÉMENT, Université Libre de Bruxelles, Belgique – Guy VINCENT, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon II, CNRS, France

TITRE DU PROCHAIN NUMÉRO

Sociologie des savoirs

Éducation *et* Sociétés

3

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Responsable de ce numéro: Régine Sirota

ÉDITORIAL

Jean-Louis Derouet

DOSSIER: SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE 2

L'enfance écrite. Modernité et constructions du self dans les récits de vie
Marianne Gullestad

Les civilités de l'enfance contemporaine.
L'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration
Régine Sirota

Contes et réversibilité symbolique: une approche interactionniste
André Petitat

RUBRIQUE MIROIR

La constitution d'un regard: deux observatoires de l'enfance
Régine Sirota

RUBRIQUE DÉBATS

Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones
d'éducation prioritaires
Françoise Lorcerie

RUBRIQUE VARIA

Sens et effets de l'expérience d'alphabétisation:
le parcours des adultes inscrits en alphabétisation
dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal
Marc-André Deniger et Gilles Roy

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES

RÉSUMÉS



ISSN 1373-847X

ISBN 2-8041-3062-2



ES - N.99/1
M019