

C

OMPTES RENDUS

ALAIN KERLAN, 1998

La Science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable
Peter Lang, 326 pages.

La Science n'éduquera pas... est une analyse du "moment positiviste" de l'éducation. Ce moment, encadré en amont par Comte, en aval par *L'Évolution pédagogique en France* de Durkheim, annonce ce qu'Alain Kerlan appelle "l'âge éducatif des sciences"; c'est-à-dire qu'il confère à la science une vocation éducative à la fois éminente et inédite: elle doit désormais prendre en charge l'éducation de la jeunesse, constituer pour elle le nouveau modèle correspondant à l'évolution moderne de la civilisation.

Le grand intérêt, à mes yeux, de l'ouvrage est qu'il n'est pas qu'une contribution de plus à l'histoire de la pensée. Son souci constant est au contraire de comprendre ce moment positiviste en le situant dans la perspective du devenir actuel du rapport entre science et éducation. Cette mise en perspective part d'une remarque pénétrante: la didactique contemporaine des sciences n'en a toujours pas fini de déplorer la non-réalisation du programme annoncé par Durkheim dans les derniers chapitres de *L'Évolution pédagogique en France* et selon lequel les sciences doivent désormais organiser à nouveaux frais la culture intellectuelle et morale. De la relance de l'éducation scientifique dans les années soixante-dix (voir par exemple *Quelle édu-*

cation scientifique pour quelle société? 1978) au projet récent de "La Main à la pâte", il s'agit toujours de souligner que la place faite aux sciences par l'institution scolaire est peu conforme à son importance dans la société et la civilisation, et d'appeler à la nécessaire reconnaissance de ses vertus éducatives. Curieux "balbutiement de l'histoire éducative" commente Alain Kerlan (p9): le fantôme du positivisme hante-t-il encore une didactique des sciences apparemment fondée sur son refus explicite?

La Science n'éduquera pas... montre que cette question surgit au cœur même de la pensée positiviste de l'éducation scientifique. Ainsi Durkheim termine-t-il *L'Évolution pédagogique en France* en voulant insuffler à ses lecteurs une nouvelle foi pédagogique. Rupture par rapport au reste de l'ouvrage: à l'analyse de l'évolution des études secondaires du Moyen Âge au XIX^e siècle, se substitue un discours programmatique teinté de volontarisme. Or, ce volontarisme même pose problème: comme si le mouvement spontané de l'histoire était impuissant à faire advenir cet "âge éducatif des sciences"; comme si quelque chose résistait à l'installation et à la reconnaissance de ce nouvel âge. Alain Kerlan repère ainsi, de Durkheim à la reprise actuelle du thème de la science éducatrice une énigme: l'âge

éducatif des sciences annoncé n'en finit pas d'advenir.

Comment résoudre cette énigme? La réponse d'Alain Kerlan, à laquelle je souscris, me semble être la suivante: c'est le développement même des sciences qui expliquerait l'échec de l'annonce durkheimienne. En évoluant résolument dans le sens d'une pluralité constitutive, en se pensant au pluriel plus qu'au singulier, les sciences se rendent incapables de prendre en charge l'unité spirituelle de l'homme, incapables de remplacer par des "Humanités scientifiques" les anciennes Humanités littéraires. Comte l'avait bien dit: on ne détruit que ce qu'on remplace; mais la science contemporaine, définitivement inscrite sous le signe de la dispersion, ne pouvait être ce remplaçant moderne de la vieille culture théologique, métaphysique et littéraire.

Ainsi, écrit Alain Kerlan, les sciences ont de fait pénétré l'éducation à titre de moyens et non comme pensée des fins: la science dans l'éducation n'existe guère que comme sciences de l'éducation. Je partage quant à moi pleinement le soupçon qui sourd des analyses de *La Science n'éduquera pas...*: le thème positiviste d'un âge éducatif des sciences se leurre sur lui-même. Il croit être l'annonce d'une ère nouvelle de la culture, il est en fait la forme terminale d'une vieille idée avec laquelle le XX^e siècle a semble-t-il rompu: l'idée d'une "uni-versité" du savoir, c'est-à-dire d'une unité foncière de l'esprit qui fonderait le projet de son éducation "libérale" et générale. La science doit être, aux yeux du positivisme, le ferment nouveau d'une culture spirituelle dont il ne conteste jamais l'unité fondamentale. En cela, le modèle positiviste, qui a cru inaugurer la modernité est en vérité la dernière figure d'une configuration classique, commencée au XVII^e siècle avec Descartes et qui se clôt au XIX^e.

C'est sur les bases d'une telle analyse, à la fois originale et forte, qu'Alain Kerlan explore la pensée de Durkheim et de Comte sur ce point, la première précédant la seconde dans une remontée de

l'ordre chronologique significative de la volonté de comprendre l'une et l'autre à partir de nous.

Ainsi, le chapitre "L'esprit et les choses" établit-il comment la pédagogie "réaliste" de Durkheim veut se substituer en le renouvelant au vieil idéal humaniste: il s'agit toujours d'apprendre l'homme, mais l'homme peut s'apprendre à travers les choses, qui sont comme un intermédiaire entre l'esprit et l'esprit, et non seulement dans les œuvres. Durkheim donne un sens philosophique lourd (qu'il n'avait évidemment pas d'ordinaire) à la "leçon de choses" promue par la pensée pédagogique dans la deuxième moitié du XIX^e siècle.

Ainsi également, la deuxième partie de l'ouvrage, tout entière consacrée à Comte, montre-t-elle comment le "positivisme religieux" qui fut la dernière mouture de sa philosophie, loin d'être une "incongruité" (p207), s'articule à l'idée première d'une mission éducative des sciences. C'est qu'on trouve déjà chez Comte lui-même ce soupçon dont nous parlions tout à l'heure: celui d'une incomplétude essentielle de la science en regard de sa vocation éducative. Le pouvoir spirituel, dont l'éducation est un des attributs principaux, est quelque chose de trop important pour être confié aux seuls savants dont la "spécialisation dispersive" est peut-être irréductible (voir pp241 et suivantes, "Les savants en suspicion").

Au total, donc: un livre stimulant et profond; Comte et Durkheim revisités pour mieux comprendre le statut ambigu et irrésolu des sciences dans le discours éducatif d'aujourd'hui. Je n'exprime qu'un regret: que cette visite ait été trop décontextualisée. Le contexte des œuvres et des auteurs étudiés aurait pu en effet les éclairer. C'est vrai notamment de *L'Évolution pédagogique en France*, qui était à l'origine un cours professé à la Sorbonne en 1903-1904, au moment même où Louis Liard impose dans les lycées sa réforme de l'enseignement scientifique "moderne" (1902). Celle-ci est fondée sur l'idée d'"humanités scientifiques" devant faire

pendant aux humanités classiques, et on peut penser que le cours de Durkheim en est la caution théorique. Cette réforme donne d'ailleurs à l'annonce durkheimienne d'un âge éducatif des sciences un début de consistance historique. Elle empêche de ne la voir (ce que, me semble-t-il, a tendance à faire Alain Kerlan) que comme une pure prophétie. De même, il est à mes yeux dommage que *La Science n'éduquera pas...* ne fasse aucune référence au climat scientifique du temps, et notamment à Berthelot qui n'est pas une seule fois cité. Cela aurait permis de mettre en évidence l'existence d'un large courant de pensée "positivo-scientiste" qui ne s'est pas limité à la filiation Durkheim-Comte. Entre la "science édu-

catrice" de Berthelot et "l'âge éducatif des sciences" de Durkheim, la parenté est réelle; elle aurait pu être éclairante.

Toutefois, ces réserves ne touchent pas à l'essentiel d'un livre qui, il faut y insister, aide singulièrement à comprendre ce que son auteur appelle "l'inactuelle actualité" (p284) de la pensée positiviste de l'éducation, c'est-à-dire le rapport ambivalent que nous entretenons avec une figure à la fois dépassée, voire condamnée, et en même temps reprise comme une nostalgie inconsciente d'elle-même, dans le constat parfois fait d'une crise interminable de l'entreprise éducative.

Pierre KAHN
IUFM de Versailles

ANNE BARRÈRE ET NICOLAS SEMBEL, 1998
Sociologie de l'éducation
 Paris, Nathan, collection Éducation en poche, 128 pages.

Si l'objectif de la nouvelle collection chez Nathan, *Éducation en poche*, est de proposer aux étudiants et aux enseignants une synthèse "des savoirs de base en éducation", l'ouvrage d'Anne Barrère et Nicolas Sembel qui l'inaugure tient le pari, et cela d'autant plus qu'il est difficile de gérer les contraintes d'un nombre de pages limité (128) pour traiter un champ de recherche devenu aussi important que celui de la sociologie de l'éducation. L'avant-propos, signé par François Dubet, donne deux pistes de lecture; l'une, scolaire, propre à la lecture d'un manuel, l'autre, en forme de thèse, déployant la théorie et l'histoire de la sociologie de l'éducation et de l'école.

Ouvrage de synthèse certes pour des lecteurs initiés, mais aussi ouvrage d'initiation pour les débutants, ce petit livre, très didactique, offre à travers un langage clair une vue d'ensemble de la recherche sociologique en éducation et une vue focalisée des principaux thèmes et des principaux résultats de recherche relatifs à l'objet traité. Ces principaux thèmes sont: la socialisation des individus (chap. I), la sélection scolaire et sociale (chap. II), les apprentissages scolaires et le rapport au savoir (chap. III) et la gestion de l'ordre et des désordres scolaires (chap. IV).

Selon les thématiques abordées, les auteurs offrent deux types de références bibliographiques. En notes de bas de page, ils proposent des références précises sur les points abordés. En fin d'ouvrage, ils proposent non seulement les titres des travaux qui leur ont permis d'aborder les différents thèmes, mais également des références transversales qui permettront au lecteur d'acquérir ou d'approfondir une "vision globale de la sociologie de l'éducation et du système éducatif". Une liste des travaux plus spécifiquement historiques et une liste d'ouvrages se référant aux diffé-

rents "maillons" du système éducatif (maternelle, primaire, collège, lycée, université) viennent compléter cette bibliographie qui ne se veut en aucun cas exhaustive mais qui correspond à ce qu'on peut trouver actuellement d'essentiel en matière de sociologie de l'éducation. Un index des noms et des notions vient enrichir la présentation.

ÉCOLE ET SOCIALISATION

Commencer par le concept de socialisation n'a rien de surprenant car ce concept, central dans toutes les sciences humaines, est particulièrement utile pour comprendre — disent les auteurs — comment la sociologie de l'éducation analyse le rôle de l'école dans la société. En effet, l'école en tant qu'instance de socialisation, c'est-à-dire d'apprentissage par l'individu des normes, des valeurs, des modèles de comportement qui orientent et régissent son existence collective et les systèmes de relations qu'il tisse au sein des groupes sociaux auxquels il appartient, reste un espace où se joue une grande partie de l'apprentissage de la vie sociale. Toutefois, les auteurs, en évoquant les principales problématiques historiques de la socialisation scolaire montrent, dans un premier temps (I, p12-22), comment cette notion a évolué, passant d'une conception fonctionnaliste et universaliste de la culture scolaire (Durkheim), à une conception de la culture scolaire comme reproductrice des hiérarchies sociales (Bourdieu et Passeron), pour aboutir enfin à une conception plus récente centrée sur la subjectivité de l'individu dans la construction de son expérience scolaire (Dubet). Si, comme le montrent les auteurs, pour Durkheim la socialisation scolaire est une libération, si pour Bourdieu et Passeron, elle est un

processus arbitraire de sélection sociale, et si pour Dubet elle est une expérience, il ne reste pas moins que le rôle de la socialisation reste central pour les trois approches qu'ils ont choisies.

Mais le sociologue qui traite du thème de la socialisation scolaire ne peut pas perdre de vue qu'elle s'articule (ou ne s'articule pas) avec la socialisation familiale. C'est ce que nos deux auteurs essayent de montrer dans un deuxième temps de ce chapitre (II, p23-32). Ils passent en revue les différents thèmes que la littérature sociologique offre aujourd'hui sur les convergences et divergences existantes entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire. Pour cela, ils font référence aux travaux se rapportant à l'investissement des familles vis-à-vis de la scolarité et aux pratiques d'aide familiale au travail scolaire selon les niveaux de scolarité et selon les ressources culturelles des familles; ils évoquent les études traitant des styles éducatifs des familles selon leur appartenance sociale, et plus particulièrement les travaux relatifs aux différents styles d'autorité qui permettent de comprendre la proximité ou la distance qui existe entre le mode d'autorité exercé à l'école et celui exercé dans la famille. Les auteurs font référence également aux travaux qui ont examiné les configurations de transmission de l'héritage culturel selon les milieux sociaux et à l'intérieur des milieux sociaux ainsi que les différentes logiques d'adaptation des familles à l'école.

ÉCOLE ET SÉLECTION

Barrère et Sembel vont dans ce chapitre faire référence aux travaux qui depuis les années soixante prennent comme objet d'étude les inégalités dans la réussite scolaire. En effet, à partir de cette date les sociologues de l'éducation vont s'intéresser à ce qui se passe à l'intérieur de l'école et plus particulièrement aux inégalités de sélection scolaire. Pour aborder ce thème, nos deux auteurs vont privilégier deux versants: l'un, interne, se

référant à la production de diplômés par le système éducatif, l'autre, externe, se référant à la valeur sociale des diplômés et des effets sociaux de la réussite au-delà du système éducatif lui-même. Ces deux versants vont être traités dans la première partie de ce chapitre, à partir des travaux macrosociologiques, et cela selon trois époques historiques: la troisième république ("élitisme républicain mais peu démocratique"), les années 1960-1980 ("massification et fragmentation du système éducatif"), et depuis les années 1980 ("développement d'un marché éducatif"). Dans la deuxième partie du chapitre, les auteurs vont passer en revue les travaux récents qui privilégient une approche plus microsociologique des inégalités de réussite où l'attention est davantage centrée sur les acteurs eux-mêmes, sur l'influence du contexte de scolarisation, sur les parcours des élèves. C'est ainsi que les recherches travaillant sur "l'effet établissement", "l'effet classe", "l'effet-maître", et "l'effet-secteur" sont signalées, ainsi que celles qui prennent comme objet les inégalités de réussite selon le sexe ("les succès ambivalents des filles") et selon l'appartenance ethnique ("les jeunes étrangers ou issus de l'immigration") à travers une analyse de leurs parcours et de leurs vécus scolaires.

ÉCOLE ET APPRENTISSAGE

La sociologie des savoirs scolaires et des apprentissages constitue en France un champ à la fois ancien et relativement neuf. Ancien car, remarquent les auteurs, Durkheim propose déjà, dans *L'évolution pédagogique en France*, une approche sociale et critique de la constitution et de la transmission des savoirs scolaires. Neuf car pendant de longues décennies cette approche ne s'est pas renouvelée, tant le thème des inégalités des chances dans l'école avait pris le devant de la scène en matière de recherche sociologique en éducation. Ces dernières années, grâce aux apports de la sociologie anglaise, la sociologie du curriculum se développe en

France. Cette sociologie, à l'instar de la sociologie de la connaissance, nous a appris que les programmes et les contenus scolaires sont socialement construits, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas indépendants des intérêts des groupes sociaux et de leur culture et, dans ce sens, ils évoluent en fonction de moments historiques et de jeux de pouvoir mais également en fonction des finalités sociales des niveaux de formation.

Ce chapitre, un des plus étoffés de l'ouvrage — ce qui n'est pas surprenant si nous pensons que les deux auteurs sont des enseignants-chercheurs de IUFM —, intéressera à plus d'un titre les apprentis professeurs d'école, de collège et de lycée.

Les auteurs examinent avec beaucoup de pertinence les travaux issus non seulement de la recherche en sociologie de l'éducation mais également les apports de la recherche en sciences de l'éducation. Pour ce faire, trois parties vont aborder la problématique du curriculum (I p64-71), de la relation pédagogique (II p72-78) et des activités scolaires (II p78-88).

Du curriculum formel (les programmes de formation censés être transmis "officiellement") au curriculum réel (les contenus effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent réellement) et au curriculum caché (contenus et valeurs pas explicites dans le programme officiel, mais qui sont cependant appris à l'école), la distance semble importante. Elle est marquée par un rapport social à la culture scolaire et au savoir, et par les interactions existant entre les différents acteurs éducatifs.

La massification du public des collèves et des lycées exige une modification de la relation pédagogique — plus axée sur "l'échange entre générations où la subjectivité et les émotions jouent un rôle" (p78) — et une modification de la division de travail scolaire. Ces nouvelles demandes ne sont pas sans lien avec les apprentissages. Si les travaux recensés dressent le constat des évolutions pédagogiques, ils se gardent bien d'en fêter l'étendue, tant, d'une part, la permanence des pratiques

traditionnelles et parfois caduques sont encore à l'œuvre dans la relation pédagogique et tant, d'autre part, les effets sociaux de pratiques innovantes en matière de pédagogie sont loin d'assurer une pratique démocratisante des apprentissages.

ORDRE ET DÉSORDRE À L'ÉCOLE

Pour finir, les auteurs ont choisi d'aborder, dans une perspective transversale, les principales études qui essaient de rendre compte des principaux aspects de la dérégulation de l'ordre scolaire, ainsi que celles qui essaient d'interpréter la déstabilisation de la forme scolaire dans l'enseignement scolaire. Deux entrées sont privilégiées, celle de la massification qui a produit "une perturbation des accords institutionnels existant entre les différents paliers du système éducatif et les publics qui leur étaient socialement destinés, creusant la distance sociale entre enseignants et élèves" (p92), ce qui a entraîné une montée des incivilités qui doivent alors être interprétées comme un signe de la non-viabilité de l'ordre scolaire antérieur. L'autre entrée est celle de la rupture d'un modèle scolaire, qui a prévalu pendant des années, et qui tentait d'articuler les exigences de la rationalité économique et le projet méritocratique de l'école unique (p94). Ce modèle n'est plus à l'ordre du jour et les enseignants se trouvent confrontés à une multiplicité de modèles, ce qui entraîne une déstabilisation de l'identité professionnelle fondée sur les savoirs scolaires. Aujourd'hui, il ne suffit plus, pour bien enseigner, que les enseignants maîtrisent leurs disciplines, ils doivent également construire en permanence un ordre scolaire tout en imaginant des stratégies de motivation des élèves, fonctions pour lesquelles ils n'étaient pas formés.

Une autre série de travaux est évoquée pour traiter de la dérégulation des situations pédagogiques à travers l'analyse critique des phénomènes de violence et d'incivilité scolaires, travaux où l'appel à la citoyenneté et le règlement par le local

apparaissent comme des tentatives de régulation des difficultés actuelles.

Par son contenu, par la richesse des références bibliographiques et par l'actualité des recherches évoquées, ce petit ouvrage constitue un outil indispensable et précieux pour tous ceux — étudiants, préparatoires de concours, ensei-

gnants et formateurs — qui s'intéressent à l'école et qui veulent s'informer sur le regard que la sociologie de l'éducation porte sur elle.

Judith MIGEOT-ALVARADO
IUFM de Franche-Comté
CERLIS, Paris V

JACKY BEILLEROT, 1998

L'éducation en débat: la fin des certitudes
Paris, Montréal, éditions l'Harmattan.

Voilà un livre qui appartient à cette catégorie d'ouvrages qu'aiguillonne le souci de dégager le sens des transformations qui affectent en profondeur l'éducation et la formation. Jacky Beillerot annonce d'emblée son ambition: il s'agit de "penser l'éducation des décennies à venir" (p46). La difficulté de l'entreprise tient alors au statut du discours: ni essai, ni livre savant, l'ouvrage récuse tout autant le registre de la prospective. Pourquoi alors prendre le risque d'une réflexion globale concernant l'éducation et son avenir? Parce que, c'est la conviction de l'auteur, sous le faux consensus que nourrit l'importance de l'éducation dans les sociétés développées, au cœur même de la *société pédagogique*, les vrais enjeux éducatifs sont largement sous-estimés; parce que les pensées, comme les actes, demeurent, quand il s'agit d'éduquer et de former, encore prisonniers de formes et de problématiques qui appartiennent au passé, et nous laissent "loin du compte pour affronter l'avenir" (p10). L'ouvrage s'emploie dès lors à une vue d'ensemble des grandes mutations sociales et culturelles — production, travail, culture, vie quotidienne, vie des couples, statut de la femme, de l'enfant, mutations des savoirs, etc. — qui ébranlent les fondations d'une éducation séculaire.

Une façon de donner une idée du ton d'un livre impossible à résumer, en raison même du foisonnement et de la généralité des problèmes qu'il lui faut balayer, serait peut-être de noter qu'il s'ouvre et s'achève sur la réflexion d'Edgar Morin, en écho au sous-titre de l'ouvrage: *la fin des certitudes*. L'incertitude profonde dans laquelle est prise l'éducation contempo-

raine est selon Jacky Beillerot celle de l'avenir de notre société tout entière. Le premier chapitre tente de substituer au regard convenu que nous portons sur l'éducation, et dont témoignent les débats et les thématiques dominantes, la considération des "changements qui affectent ses fondations mêmes" (p15). L'auteur constate que l'appel généralisé à l'école et à la formation qu'il avait identifié au début des années 1980¹ triomphe: "tous les indicateurs d'éducation sont en croissance en même temps que la toute puissance apparente du désir d'enseigner, d'apprendre, de former, d'éduquer, de savoir et de connaître, semble construire l'unanimité d'une civilisation" (p25). Mais ce triomphe et le consensus sur l'éducation enferment les sociétés occidentales contemporaines dans une "croyance éducative" et une vision de l'avenir mystificatrice, et bien en-deçà des transformations, des mutations en marche dans la société globale, dont on commence à peine à pressentir les conséquences décisives sur l'éducation et ses fondements. En somme, la pensée de l'éducation ne se serait pas encore hissée à la hauteur des vrais enjeux, prisonnière de cadres et de carcans anciens, même (et surtout?) lorsqu'elle est "replâtrée par les nouvelles technologies" (p15).

On peut s'étonner de voir alors l'auteur assimiler cette conception dépassée et aveuglante de l'éducation au mythe républicain, identifié comme "le mythe *princeps* de nos sociétés" (p29). Que Jacky Beillerot me permette de suggérer que le tableau qu'il brosse du "volontarisme éducatif de l'Occident" (p33) a une portée beaucoup plus large, et que le mythe dont il esquisse à grands traits les

1. Jacky Beillerot, *La Société pédagogique*, Paris, PUF, 1982.

composantes et les valeurs, du christianisme à l'entreprise de Célestin Freinet, est plus proche de ce que l'on peut appeler l'idée éducative, du paradigme éducatif que Durkheim s'efforçait de dégager dans *L'évolution pédagogique en France*, ou encore de ce que Guy Vincent appelle la *forme scolaire*. Non pas que la conception républicaine soit sans rapport avec le projet éducatif du monde moderne qu'analyse Jacky Beillerot, bien au contraire; et il est utile de montrer qu'elle y contribue pleinement. Reste qu'enfermer le débat concernant l'avenir de l'éducation sur le seul terrain d'un affrontement à "l'école républicaine" — comme le montre l'auteur lui-même — serait précisément se laisser imposer un cadre de réflexion tronqué et trompeur.

Penser et agir "avec des schémas anciens" n'est pas la meilleure façon de prendre la mesure des tâches à venir. Il y a plus grave: se tromper de monde. C'est la conviction et le leitmotiv que l'ouvrage formule et reprend du début à la fin. Ce qui se joue de neuf dans l'éducation et la formation se joue dans la profondeur des fondements et des fondations: "des phénomènes profonds sont en train de modifier les fondements des éducations anciennes et contemporaines, au point que les fondations s'effritent, s'estompent, voire disparaissent" (p45). Un exemple: le glissement de l'économie du côté des fondations de l'éducation, et l'entrée de l'éducation "dans l'immense mécanisme de la société dite de consommation", de moins en moins "processus", et de plus en plus "produit" (p51). En mesure-t-on bien la signification et la portée quand on constate l'instrumentation des savoirs ou le développement de l'utilitarisme? Voyons-nous bien avec ce regard-là que "ce qui est en cause maintenant est le changement, même relatif, des relations entre les savoirs, les sujets et l'histoire" (p52)? La notion de rapport au savoir, selon Jacky Beillerot, doit être pensée sur cet horizon anthropologique. Les savoirs eux-mêmes et les formes de maîtrise basculent: explosion quantitative, modification structu-

relle, multiplication des sources et des formes de transmission, modes de raisonnement de plus en plus abstraits, règne du virtuel et de l'immatériel. L'obligation d'apprendre, au fondement de notre éducation, peut-elle dès lors demeurer inchangée? "Faire apprendre toujours d'avantage à toujours d'avantage d'enfants et d'adultes cesserait-il d'apparaître comme une évidence?" (p56) Cette mutation des savoirs ne peut pas ne pas affecter les rôles et les statuts des adultes et des éducateurs. Jacky Beillerot tente alors de croiser les évolutions cognitives et les transformations sociales et culturelles, pour pointer les ébranlements et les mises en cause qui en découlent pour l'éducation à venir: émancipation des femmes un mouvement de civilisation devenu selon l'auteur "un 'modèle' de libération", les femmes ayant "ouvert la voie à la libération des enfants, qui subissent encore, largement, le joug des adultes" (p60) — bouleversements familiaux, modification du rapport au temps substituant l'immédiat et le bénéfique tangible au différé et à la distance dans lesquels se construisait jusqu'alors la capacité d'apprendre, et même déni de mort et déni de souffrance: "Aujourd'hui, les sociétés d'éternelle jeunesse, de prolongement de la vie, les sociétés où se brouillent les âges, où se crispent les vies, ont sapé, sans le savoir, le fondement de l'éducation, par le déni de la mort" (p73).

C'est sans doute dans ce genre d'anticipations et dans sa tentative de décrire les nouveaux univers mentaux en gestation que l'auteur s'expose le plus aux critiques qu'il adresse lui-même aux essais de prospective. Il est vrai que la nature de l'ouvrage, difficilement classable, en court le risque en connaissance de cause. La conclusion du troisième chapitre reprend et structure utilement le propos autour de la question du sens. Elle offre du coup un axe et une perspective théorique sur lesquels la réflexion tout entière aurait pu se bâtir. La question du sens, note Jacky Beillerot, connaît "un retournement exemplaire" (p76), un déplacement décisif: elle ne concerne plus telle ou telle forme

d'éducation, mais l'éducation même, l'intention d'éduquer. Plus précisément: "Aujourd'hui, la question du sens est posée par l'éducateur certes, mais du point de vue de l'éduqué ou de celui qui apprend. Quel sens y a-t-il à savoir, où à apprendre?" (p77) Et sur cette question-là, le point de vue de l'auteur, le choix de porter sur l'éducation un regard extérieur à l'éducation, s'avère pleinement justifié. La question du sens ne saurait être réduite à une question "pédagogique". Elle taraude la conscience des sociétés occidentales: "ne vouloir la considérer que du côté de l'école ne conduit pas à grand chose" (p77). Notre problème est alors celui de l'insistance de la question du sens. Pourquoi est-elle notre lot? L'auteur amorce deux lectures, deux réponses recourant à deux registres théoriques; elles ne sont d'ailleurs pas sans relation. La première emprunte à l'esprit de la postmodernité, et n'est pas sans évoquer les propos d'un Charles Taylor: le retrait, l'effacement des grandes réponses religieuses et idéologiques qui ordonnaient par avance le monde extérieur comme le monde intérieur; bref, l'effacement des grands récits. La seconde analyse met au premier plan l'exigence vitale du lien et de la liaison. "Plus profondément", écrit Jacky Beillerot, "la question du sens est celle du lien, et donc du plaisir que procure la possibilité de relier, de nouer des faits, des idées dans une interprétation personnelle" (p78). Le soubassement de la théorie psychanalytique offre ici à l'auteur le cadre d'une réflexion pertinente et convaincante: "le leitmotiv de trouver du sens n'en a guère; on ne crée pas d'ersatz. Le sens advient des profondeurs du psychisme, car le savoir n'a pas de sens, ni en soi, ni pour personne" (p80). L'approche psychanalytique n'exclut alors nullement la considération sociologique: "on ne saurait oublier que la conquête du sens, elle aussi, est une opération éminemment sociale" (p79). Fabriquer du sens, c'est donc fabriquer du lien. Mais éduquer, est-ce autre chose? Dans le prolongement de son propos, l'auteur me permettra peut-être cette suggestion et cette interrogation: "le volonta-

risme éducatif de l'Occident" était une gigantesque entreprise d'unification, sociale, culturelle, morale; qu'en peut-il bien demeurer dans un monde éclaté, pluriel?

Les deux derniers chapitres du livre tentent une sorte d'inventaire, d'exploration des lignes de force ou de reconstruction d'un nouveau paradigme éducatif. Une première fois en s'attaquant à toutes les tentations de retour et de restauration que ne manquent pas d'alimenter les difficultés et les tourmentes que traversent l'éducation et la formation. Une seconde fois en tentant de prolonger ce qui déjà émerge pour le regard tourné vers l'avenir. Face aux difficultés croissantes à éduquer, la tentation de "l'éducation coercitive" existe bel et bien; "l'éducation par le conditionnement" en est une forme légèrement atténuée. Plus insidieuse, l'entreprise qui voudrait répondre aux désarrois contemporains par une restauration des figures de l'obéissance et de l'autorité. On comprend bien que leur recul soit l'une des manifestations les plus marquées des bouleversements que connaît l'action éducative: "l'obéissance et l'autorité furent les états principaux depuis des siècles et de millénaires, et sans doute dans la plupart des sociétés humaines, de toute éducation" (p92). Mais "le déconditionnement à l'obéissance est loin d'avoir terminé sa trajectoire" (p90), et l'éducation de demain ne peut être pensée et construite en tournant le dos à ce mouvement de la civilisation. Au contraire, il faut selon l'auteur l'envisager dans la perspective de "la fin des volontarismes". L'horizon de notre monde serait dans une refonte de notre vision étroitement prométhéenne de l'éducation et de la formation, dans un "renoncement partiel au volontarisme messianique, à la volonté de construire l'homme de demain" (p92). On le voit, la réflexion de Jacky Beillerot rejoint les analyses critiques de la modernité. Il paraît à l'auteur que "la fin des volontarismes de l'histoire" est déjà engagée, et que le désir — et non plus la motivation — appartient désormais aux fondements de la civilisa-

tion et l'éducation. Mais comment "fonder l'éducation sur le désir" (p93)? Et comment, sur le versant de la société et de la culture cette fois, passer de l'universel au multiculturel? Ou plutôt, comment fabriquer du lien, construire du commun, dès lors que "l'hétérogénéité de plus en plus grande des sociétés" et des valeurs rendent impossible "l'étalement d'un voile unique et civilisateur" (p97)? Ou encore: "Quelles places autoriser à des cultures spécifiques pour construire une culture commune" (p98)? C'est toujours, on le voit, la question du sens comme exigence du lien. Elle se pose tant du côté de l'individu et de la personne, "des sujets-personnes" dans l'enfance même, dont la reconnaissance abolit "la certitude absolue de la barrière entre un état adulte et un état enfant" (p103), que du côté du collectif, des identités et des valeurs, dès lors que "nous attend une tâche d'une autre ampleur, la recherche de liens sociaux en perpétuelle élaboration" (p100).

Peut-être certains rêvent-ils encore d'une philosophie éducative globale, et espèrent-ils que s'élèvent les voix de "nouveaux Rousseau" (p110). Mais le modelage de l'avenir est plutôt dans l'immédiat aux tâtonnements et au repérage, puis au prolongement critique des retournements qui sont déjà là: les développements de l'autoapprentissage et de l'autoformation, l'apprentissage en situation de travail, par exemple, et toutes les nouvelles façons d'apprendre dans la société cognitive. Quelques axes peuvent cependant être dégagés. Ainsi la place des savoirs dans la société contemporaine a déjà opéré des déplacements irréversibles. S'appuyant au passage sur les analyses de Michel Hulin, Jacky Beillerot plaide à son tour pour une "épistémologie sociale". Si la croissance des savoirs et leur opacité sont de plus en plus impénétrables pour l'homme ordinaire, alors une certaine forme d'ignorance fait définitivement partie de la condition de citoyen. Et la question du développement de la démocratie s'en trouve modifiée (p137). Tout comme, paradoxalement, se trouvent revalorisés, à

côté des savoirs rationnels, les savoirs "issus de l'expérience et de la réflexion, ceux venant des émotions et des sensations" (p134). L'affirmation des sujets et des subjectivités est d'ailleurs le second axe repérable d'une nouvelle éducation. La formation proprement dite, dès lors que s'y effectue "un authentique travail intellectuel, psychique, affectif", dès lors qu'elle concerne "l'intégrité du sujet, son identité et ses appartenances, ce que nous appelons son rapport au savoir" (p116), en offre une première approche ici et maintenant. S'y amorce le passage de l'éducation à l'idée de coéducation.

On l'aura compris, cet ouvrage foisonne d'aperçus généraux et d'amorces théoriques. Trop, pourront sans doute juger quelques lecteurs. On peut aisément concevoir que la multiplicité des problèmes abordés et l'ambition prospective, que l'auteur ne peut entièrement récuser, feront sourciller les sociologues comme les philosophes. L'entreprise a pourtant le mérite de faire circuler un peu d'air frais dans une conjoncture qu'étouffent bien souvent les analyses autorisées, qu'elles s'autorisent de la positivité ou bien de la célébration des valeurs. Le maintien d'une ligne théorique aurait sans doute resserré utilement le propos. Au prix de quelques simplifications, vraisemblablement; mais est-il possible de penser le changement sans disposer d'un modèle? C'est bien dans les pages ou celui de Jacky Beillerot s'affirme le plus nettement — disons du côté de la psychanalyse et de la critique de la modernité — que la réflexion emporte le mieux la conviction du lecteur. On ne saurait en tout cas reprocher à l'auteur d'osciller entre de larges aperçus théoriques et l'affirmation d'une sagesse qu'inspire le temps des incertitudes et la fin de la croyance aux grands récits. Ce balancement est bien à la mesure de ce que le livre essaie de saisir: une tâche dont on peut se demander si elle "ne serait pas en train de devenir impossible" (p81).

Alain KERLAN

ISPEF, Université Lumière Lyon 2

À l'heure où les débats sur la parité font rage, il est particulièrement intéressant de regarder ce que les sciences sociales ont à dire sur la question de la place des filles et des femmes dans la société. Plus particulièrement, dans la mesure où les attitudes à l'école prédisposent pour une part au type d'insertion sociale, la question des pratiques sexuées en éducation s'avère déterminante. Deux ouvrages récents permettent de faire un tour d'horizon, tant géographique (résultats européens et nord-américains) que scientifique. Nous avons donc choisi de les présenter ensemble.

PIERRETTE BOUCHARD, JEAN-CLAUDE SAINT-AMANT, 1996

Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire
Éditions du remue-ménage, Montréal, 300 pages.

**PIERRETTE BOUCHARD, NATASHA BOUCHARD,
JEAN-CLAUDE SAINT-AMANT, JACQUES TONDREAU, 1996**

*Modèles de sexe et rapports à l'école, guide d'intervention
auprès des élèves de troisième secondaire*
Montréal, Éditions du remue-ménage, 124 pages.

DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DU CONTENU

Le premier ouvrage fait la synthèse d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'adolescent(e)s de troisième secondaire (quinze ans) nés au Québec et de langue maternelle française. Partant du constat de la meilleure réussite scolaire des filles, l'enquête est construite sur l'hypothèse qu'une moins grande acceptation des stéréotypes sexués permettrait aux filles une plus grande proximité scolaire, et donc une meilleure réussite. L'enquête évalue donc la corrélation entre conformité aux modèles de sexe et réussite scolaire, tout en tenant compte du niveau scolaire des parents.

Le deuxième ouvrage en est l'application pratique, destinée aux enseignant(e)s. Après une première partie présentant une synthèse des processus de l'exclusion sociale et scolaire, complétée par une abondante bibliographie, une deuxième partie propose quatorze fiches pédagogiques directement utilisables par les enseignant/es pour travailler sur la construction

sociale des stéréotypes sexuels, et donc lutter contre l'échec scolaire et l'exclusion sociale.

MÉTHODOLOGIE ET PREMIERS RÉSULTATS

Après une première partie permettant de caractériser les enquêté(e)s (2249 jeunes issu(e)s de 24 écoles secondaires différentes), le questionnaire est composé de 82 propositions, réparties entre mises en situation visant à circonscrire des pratiques sociales et stéréotypes concernant "l'être". 43 énoncés reprennent des stéréotypes masculins, 39 des stéréotypes féminins. Le questionnaire a été "sexué", c'est-à-dire que les répondant(e)s en ont reçu une version rédigée au masculin pour les garçons et au féminin pour les filles. Il s'agit en effet de vérifier ou non des stéréotypes sexués (représentations concernant sa propre identité de sexe), et non des stéréotypes sexistes (représentations concernant le sexe opposé). Les réponses étaient demandées sur une échelle d'adhésion en quatre points.

L'analyse des 82 propositions est présentée en trois parties : d'une part, les propositions non confirmées, d'autre part les propositions confirmées, en distinguant les propositions visant les filles de celles visant et garçons. La notion de confirmation se construit à partir de deux critères : dans un premier temps, le test en t de Student permet d'établir ou non une différence significative entre les deux groupes. Les propositions non confirmées par ce premier test obtiennent donc des réponses voisines sur les quatre degrés de l'échelle. Pour les propositions restantes, le score moyen de chaque groupe a été calculé en affectant des "notes" de 1 (pour : "pas du tout d'accord") à 4 aux différentes réponses. Un score de 2,5 correspond donc à une répartition équilibrée entre accord et désaccord. Sont considérées comme non confirmées les propositions pour lesquelles la différence de score entre les deux groupes est inverse de celle qui était attendue. Lorsque la différence correspond au sens attendu, l'adhésion est considérée comme faible (Fa) si les deux groupes ont un score inférieur à 2,5 (c'est-à-dire si les deux adhèrent peu à la proposition, mais avec tout de même une différence significative); moyenne (M) si les deux groupes ont un score supérieur à 2,5; et forte (Fo) si le score du groupe attendu est supérieur à 2,5 tandis que celui de l'autre groupe est inférieur 2,5. On obtient alors la répartition suivante :

On voit donc d'emblée que les filles rejettent davantage que les garçons les stéréotypes les concernant. On peut ajouter, ce que les auteur(e)s ne signalent pas, que, lorsqu'ils adhèrent, les garçons le font faiblement, ce qui signifie en fait que les stéréotypes masculins sont rejetés par les deux groupes, mais qu'ils le sont encore plus par les filles. L'ensemble est ensuite discuté selon les niveaux scolaires des parents et des élèves.

LES PROPOSITIONS NON CONFIRMÉES PAR LE TEST EN T

Filles et garçons se considèrent comme débrouillard(e)s et actif(ve)s et rejettent l'idée que les études ne sont pas nécessaires pour bien éduquer ses enfants (énoncés visant a priori les garçons). Pour ce qui concerne les stéréotypes a priori féminins, les réponses dépendent davantage du niveau scolaire des répondant(e)s ou de leurs parents : filles et garçons s'estiment patient(e)s, mais ce sont les bons élèves qui font se rapprocher le groupe des garçons de celui des filles; ils ou elles adhèrent autant (ou aussi peu) au souci de leur apparence physique grâce aux filles de parents fortement scolarisés, tandis que le fait d'avoir appris à devancer les attentes des adultes ne dépend que des résultats scolaires. Devoir être sensible plutôt que dur(e) est lié au niveau de scolarité des parents. Enfin, les deux groupes adhèrent moyennement aux faits d'être apprécié(e)s pour ce qu'ils ou elles donnent aux autres et n'estiment pas être moins apprécié(e)s du fait de leur sexe.

Total	39 propositions visant les filles			43 propositions visant les garçons				
Test en t	6 non confirmées	33 confirmées		3 non confirmées	40 confirmées			
Différence de moyenne		16 non confirmées	17 confirmées		2 non confirmées	38 confirmées		
Comparaison par rapport à 2,5		5 Fa	7 M	5 Fo		21 Fa	6 M	11 Fo



LES PROPOSITIONS OÙ LA DIFFÉRENCE DE SCORES MOYENS EST INVERSE DE CELLE ATTENDUE

Les garçons ne préfèrent pas un enseignant du même sexe qu'eux et ne sont pas plus satisfaits que les filles de leurs résultats scolaires. Quant aux filles, elles se sentent moins que les garçons à leur mémoire pour réussir à l'école, pensent moins qu'elles réussissent grâce à leur intuition ou qu'elles se doivent d'être minutieuses dans leurs travaux. Elles adhèrent moins fortement que les garçons au fait qu'être discipliné en classe aide à être populaire et sont moins portées à bavarder durant les cours. Enfin, elles ne se perçoivent pas comme ayant particulièrement besoin d'aide dans leur apprentissage à l'école, et attribuent moins que les garçons leur succès scolaire à un facteur de chance.

Certaines propositions sont plus nuancées: les garçons pensent par exemple plus que les filles qu'ils peuvent améliorer leurs résultats scolaires s'ils veulent réussir. Mais ce résultat est inversé pour les élèves de faible niveau scolaire. D'autre part, les garçons, tout en préférant ne pas laisser les autres décider, et tout en affirmant une préférence pour la position de chef, affichent leur désintérêt quant à une participation aux décisions scolaires.

Concernant leur sexualité, les filles estiment moins que les garçons qu'elles ne doivent pas exprimer leurs désirs sexuels, qu'il est anormal de ne pas avoir eu de relation sexuelle à vingt-et-un ans ou que les homosexuelles ne sont pas de vraies femmes. Notons que l'hétérosexisme diminue quand le niveau scolaire augmente.

LES REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES CONFIRMÉES PAR LES FILLES

Les filles n'ont donc adhéré qu'à dix-sept propositions les concernant.

Cinq de leurs adhésions recourent à l'univers scolaire: elles estiment qu'apprendre à l'école est stimulant pour elles (Fo), recherchent l'approbation des enseignant(e)s plutôt que de bonnes notes (Fa,

surtout pour celles ayant de bons résultats), préfèrent écrire plutôt que jouer aux jeux vidéo (Fo) et lire plutôt que pratiquer un sport (Fa). Enfin, l'éducation physique les intéresse moins que les garçons (Fa, corrélé avec la scolarité des parents). Concernant les représentations de l'avenir, la limitation reste réelle: les filles, en tant qu'enseignantes, préféreraient le primaire au secondaire (Fo) et elles s'imaginent moins ingénieures (M), même si ce résultat est un peu battu en brèche par les bonnes élèves.

Une dizaine d'énoncés s'orientent vers la construction des identités de sexe: les filles, surtout celles dont les parents ont une scolarité faible, sont plus nombreuses que les garçons à regretter leur appartenance sexuée (Fa), estiment davantage qu'elles accordent beaucoup d'importance à leurs vêtements (M) et qu'elles privilégient la relation amoureuse par rapport aux relations sexuelles (M). A leurs yeux, la contraception relève de leur responsabilité (Fa), et avoir plusieurs relations sexuelles est mauvais pour leur réputation (Fo). Elles pensent, davantage que les garçons, qu'elles ont quelques ami(e)s intimes (M, corrélé à la scolarité des parents et des répondantes), qu'il est facile de tout se dire (M) et que "en situation de conflit, il faut discuter pour régler le problème" (M), et ce d'autant plus que leurs résultats scolaires sont élevés. Elles estiment avoir appris à respecter les règles (M) et préfèrent les activités de coopération plutôt que les activités de compétition (Fo) avec, là, une différence très significative: elles choisissent la coopération à 71 % contre 54 % de "compétitifs" chez les garçons, sans corrélation avec les résultats scolaires ou la scolarité des parents. Les filles acceptent, finalement, les stéréotypes qui n'entrent pas en contradiction avec la réussite scolaire.

LES REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES ASSOCIÉES AUX GARÇONS

Les garçons font preuve, globalement, d'une certaine distanciation scolaire. Ils

pensent davantage que les filles pouvoir se passer d'études supérieures (adhésion faible à plusieurs propositions autour de cette idée), se désintéressent des décisions touchant l'école (Fo), aiment l'école parce qu'on y rencontre des filles (M) ou encore accordent leur intérêt scolaire prioritairement aux activités sportives (Fo). Les jeux vidéo l'emportent sur l'écriture (Fo), et le sport sur la lecture (M), pour laquelle ils privilégient, de plus, les histoires d'aventure (Fo). Ils préfèrent les mathématiques au français (M) et la rapidité est plus valorisée que chez les filles (Fa).

Pour ce qui est des rôles des sexes, les garçons ne considèrent pas les homosexuels comme de "vrais hommes" (Fo), pensent davantage que les filles que l'initiative leur revient dans les relations amoureuses (Fa), n'aiment pas l'idée de contrôler leurs désirs (Fo) et accordent plus d'importance que les filles à la performance sexuelle (Fa). Ils puisent leurs modèles chez les vedettes sportives (Fo) et s'autorisent des projets d'avenir plus ambitieux (Fo). Ils s'estiment doués de capacités de raisonnement (Fo), résistants à la douleur physique (M), et finalement conformes aux attentes sociales quant à leur identité de sexe (M), ce qui fait qu'ils se sentent plutôt bien dans leur peau (M).

Les répondants préfèrent les activités de compétition à celles de coopération (Fo). Ils se voient davantage en leader, que ce soit en situation scolaire (Fo) ou sociale (Fa). La bonne entente et la popularité sont favorisées, davantage que chez les filles, par les blagues à caractère sexuel (Fa), le statut de "séducteur" (Fa), et les manifestations d'indiscipline en classe (Fa), qui sont davantage perçues comme un moyen de s'affirmer face aux enseignant(e)s (Fa). "Certains estiment préférable de taire leurs sentiments (Fa) et de cacher leurs émotions à l'école (Fa) et — faut-il y voir une relation de cause à effet? — en situation de conflit ils ont une propension plus grande que les filles à utiliser la violence (Fa) (...). Une minorité approuve une situation inégalitaire concrète (Fa)" (p230).

Certains de ces résultats sont modulés par les réussites scolaires. Les fils de parents ayant eu une scolarité élevée considèrent davantage l'école comme un atout essentiel, accordent moins la primauté au sport, préfèrent la lecture, expriment plus facilement leurs sentiments et s'autoattribuent une moindre résistance à la douleur physique. Les bons élèves sont plus soucieux du soin accordé à leur travail, se voient plus facilement secrétaire que chauffeur et mettent l'accent sur l'importance des études. La distance au milieu scolaire est donc marquée chez tous les garçons, mais beaucoup plus fortement quand le niveau scolaire n'est pas au rendez-vous.

CONCLUSION

Les garçons "collent" donc davantage aux stéréotypes de sexe tandis que les filles ont une plus forte proximité scolaire. Pour les deux sexes, l'affranchissement des modèles de sexe est lié à la scolarisation des parents, mais ce mécanisme se voit chez les filles dont les parents ont été moyennement scolarisés, alors que chez les garçons, il faut attendre une scolarité très forte des parents pour constater un même résultat. Ceci se retrouvait déjà pour les résultats scolaires: le niveau des enfants augmente avec la scolarité des parents, mais cette influence est plus précoce pour les filles.

Dans les deux groupes, l'affranchissement des modèles de sexe s'accompagne d'une meilleure performance scolaire, ce qui confirme l'hypothèse de départ, en contradiction avec la conclusion de Baudelot et Establet (*Allez les filles!* Seuil 1992) pour qui la meilleure réussite scolaire des filles s'expliquerait par une plus grande adhésion aux modèles de sexe qui leur sont associés, par un plus grand conformisme social.

L'ouvrage apporte donc une réponse non négligeable à certains questionnements visant à comprendre les mécanismes de la reproduction sexuée. On ne peut donc que regretter qu'il soit parfois

confus. La présentation des résultats est assez laborieuse, et manque d'outils récapitulatifs: on rêverait, notamment, d'un index des propositions et de leur traitement ou d'un tableau de synthèse des 86 propositions (tel celui qui a été fait dans le présent compte-rendu). De même, on voit mal parfois pourquoi certaines propositions visent plus particulièrement un groupe que l'autre, tandis que les définitions de l'adhésion, après une explication rapide, ne sont que peu reprises dans les interprétations: l'accent est, par exemple, insuffisamment mis sur le fait qu'une adhésion dite "faible" correspond en fait à un moindre désaccord avec la proposition avancée. Les auteur(e)s semblent parfois emporté(e)s par leur militantisme et leur volonté de montrer que les filles sont plus "progressistes" que les garçons, ce qui de toute façon ne serait guère étonnant puisqu'elles ont tout à y gagner. Du coup, on

peut se demander si certaines réponses ne sont pas influencées par les conditions de passation. L'accent mis sur l'appartenance sexuée dans le libellé des questions n'est-il pas susceptible de biaiser les résultats dans le sens souhaité par les enquêteur(trice)s? De même, il peut être gênant que le niveau scolaire des répondant(e)s et de leur parents ne soient obtenu que par les déclarations des jeunes. Tout ceci, néanmoins, n'enlève rien à la pertinence du résultat principal, ni à l'intérêt de l'application pratique qui en est faite: c'est une des grandes qualités des anglo-saxons que de savoir "traduire" les résultats de la recherche beaucoup plus rapidement que nous.

Françoise HATCHUEL et Karine FERRY
Université Paris X-Nanterre
CREF- Secteur "Savoirs et rapport
au savoir"

NICOLE MOSCONI, directrice, 1998

Égalité des sexes en éducation et formation

Paris, PUF, Éducation et formation, biennales de l'éducation, 265 pages.

DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DU CONTENU

Le livre est issu d'une soirée organisée par Nicole Mosconi dans le cadre de la Troisième Biennale de l'Éducation et la Formation, en avril 1996, sur l'égalité des sexes en éducation et formation. Il inaugure la série consacrée aux Biennales dans la collection "éducation et formation" des PUF. Introduites par un état des lieux de la recherche universitaire, cinq conférences et deux tables rondes correspondant aux deux périodes de formation (l'école et la formation continue) permettent à une vingtaine de chercheurs et surtout de chercheuses issu(e)s de disciplines et de pays divers de préciser les enjeux d'une question qui s'avère souvent autant politique, au sens noble du terme, que scientifique.

UN ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE VIVANTE

L'ouvrage constitue une excellente synthèse de l'état des savoirs. Certains sont déjà connus, mais on voit comment ils s'actualisent selon les pays, comment ils investissent de nouveaux champs (par exemple la formation d'adultes) et surtout, comment leur mise en parallèle permet de mieux dégager les perspectives d'avenir et les combats à mener. Si les interventions parfois très courtes peuvent être frustrantes, une abondante bibliographie permet, le cas échéant, de les compléter. De plus, cette "compilation intelligente" présente un avantage certain: montrer comment, sur des thèmes parfois très proches, chacun(e), en fonction de son histoire et de ses préoccupations personnelles, développe et argumente certains points précis. Se construit alors une sorte

de fonctionnement en réseau, où les textes renvoient les uns aux autres. À l'opposé d'un raisonnement trop linéaire, une telle construction permet de s'imprégner réellement des questions, de comprendre comment les problématiques naissent et se développent, comment, à partir d'un terreau commun, apparaissent de nouveaux points de vue, et surtout, comment les progrès sociaux et scientifiques se fécondent mutuellement.

AVANCÉES ET LIMITES DE L'ÉGALISATION

Les avancées sont indéniables: peu à peu, les femmes investissent tous les espaces de la vie publique. Elles votent, étudient, travaillent, se forment, quantitativement autant que les hommes. Leur comportement en matière de vote, par exemple, s'est affranchi de ses caractéristiques initiales (taux d'abstention élevé et préférence pour la droite traditionnelle), signe que les femmes s'autorisent aujourd'hui à exprimer leur désir de changement (Janine Mossuz-Lavau). Mais l'avancée qualitative reste à faire: la place leur est accordée dans l'espace public à condition qu'elles n'y occupent pas une position de pouvoir. Elles sont très peu élues, alors qu'elles en expriment le désir, investissent les filières universitaires les moins prestigieuses, occupent, dans les dispositifs de retour à l'emploi une place d'autant plus importante que le dispositif est éloigné de l'emploi (Maryse Huet), etc. À chaque étape, le combat est à réinventer. Marlaine Cacouault et Christine Fournier signalent ainsi la très importante évaporation des étudiantes entre le deuxième et le troisième cycle, alors même que ce passage est celui qui permet d'accéder aux postes à responsabilité.

DIFFÉRENTES ET ÉGALES

Geneviève Fraisse aborde la question d'un point de vue philosophique: si la différence est une question ontologique, l'égalité ne se conçoit que d'un point de vue politique. L'égalité se construit, la différence est. On peut donc construire l'égalité malgré (ou avec) la différence. Et ce d'autant plus que si les femmes sont victimes de discriminations, c'est-à-dire d'atteintes à l'égalité, elles sont aussi victimes de violences, ou atteintes à leur liberté, au nom même de leur différence. C'est donc bien à affirmer qu'égalité ne rime pas avec identité qu'il faut s'atteler.

Contre la tentation d'une illusoire androgynie, qui voudrait concevoir le monde sans différenciation, Fabio Lorenzi rappelle que, si les jeunes enfants ont, très tôt, la notion d'une différence sexuée et de leur appartenance à l'un ou l'autre groupe, ils/elles n'en tirent pas pour autant de conséquence en termes de domination. Ce n'est qu'à l'adolescence que les jeunes filles en viennent à dévaloriser leur propre groupe et les garçons à survaloriser le leur. "Ce n'est pas le fait que les individus aient ou n'aient pas des schèmes de genre qui importe, mais plutôt l'origine de ce schème et les effets qu'il produit" (p107).

ÊTRE DES "INDIVIDUES" À PART ENTIÈRE

Être fille ou femme demeure bien souvent un label identitaire majeur empêchant chacune d'exister dans sa spécificité (Annick Durand-Delvigne). Véréna Aebischer souligne que les membres des groupes dominants se conçoivent beaucoup plus comme des individualités, alors que les membres des groupes dominés se vivent d'abord dans leur appartenance au groupe. Il apparaît donc essentiel d'amener les femmes à se reconnaître comme des "individues" différentes les unes des autres. À cet égard, N. Mosconi rappelle qu'avec les "nouvelles sociologies", l'irruption de l'acteur(trice)-sujet(te) amène à ne pas considérer certains choix (par exemple

celui des filières moins valorisées pour les filles) comme la simple expression d'une relégation, mais comme l'effet d'un choix positif et rationnel au vu d'un ensemble de contraintes complexes.

Dans une telle perspective, les qualités des femmes pourraient alors être pleinement reconnues. Martine Chaponnière montre par exemple que les qualités nécessaires à l'exercice de leurs métiers (rapidité, minutie, patience) sont considérées par les femmes dites peu qualifiées comme des qualités féminines innées, et non comme de véritables compétences, avec toutes les conséquences que l'on imagine en matière de formation et de carrière. Maria-Giovanna Piano rapporte alors différentes initiatives en leur faveur pour leur faire prendre conscience d'elles-mêmes et de leur parcours.

De même, Anna-Maria Piussi souligne que, l'école étant conçue pour les garçons dans un système patriarcal, si les filles ne s'y sentent pas à leur aise, notamment en sciences, ce n'est peut-être pas en raison d'une carence, mais simplement parce qu'elles ne se sentent pas concernées par ce qui s'y joue. Pourtant, les femmes sont moins emprisonnées que les hommes dans des activités précises, une image d'elles-mêmes, le besoin de dominer, etc. (ce qui rejoint la réflexion de M. G. Piano sur leur moindre sensibilité aux jeux de l'exhibition symbolique du pouvoir). Reconnaître leur point de vue peut donc être une richesse pour l'école et, au-delà, la société. Si l'élan militant l'emporte parfois ("Être femme (...) peut devenir un avantage (...) une source d'intelligence et de liberté"), la réflexion d'A.-M. Piussi a le mérite de montrer clairement la difficulté à contrer des mécanismes dominateurs: doit-on s'y soumettre, au risque de se perdre, ou espérer avoir suffisamment de poids pour parvenir à modifier les règles du jeu?

TRAVAILLER AVEC LES FEMMES MAIS AUSSI AVEC LES HOMMES

La question n'est pas neutre, y compris pour les hommes. H. Krüger souligne les

difficultés auxquelles sont confrontés ceux d'entre eux qui se raccrochent aux stéréotypes masculins. C'est en adoptant des qualités dites "féminines" que les hommes restent dominants. La marge de manœuvre demeure pourtant étroite, puisque, comme le rappelle F. Lorenzi, les comportements considérés comme masculins des filles sont généralement mieux tolérés que les comportements "féminins" des garçons. Les filles et les femmes ont donc, finalement, une plus grande liberté d'action, ce dont elles ont parfaitement conscience (Barbara Mapelli). À elles d'en faire bénéficier leurs condisciples masculins. La sensibilité des garçons à leur présence, prouvée par leurs progrès dans les classes mixtes (V. Aebischer), peut, en la matière, constituer un atout. Ce qui apparaît, là encore, comme l'expression de la domination, souligne, dans le même temps, la possibilité d'une véritable rencontre.

A.-M. Piusi montre alors l'importance de la relation primitive à la mère. Les garçons se construisent pour échapper à leur mère, tandis que la relation des filles à leur mère, moins empreinte de subordination et davantage d'identification pourrait servir de modèle à tout rapport dissymétrique. Dans le même ordre d'idée, M.-G. Piano montre que les initiatives en faveur des femmes en matière de formation continue ont abouti à des critères formatifs valables pour tou(te)s.

Finalement, comme le souligne Rebecca Franceskides, il s'agit avant tout de savoir comment s'intégrer et apprendre à vivre ensemble dans la différence: question cruciale pour la démocratie, qui dépasse largement la problématique hommes/femmes.

POUR UNE MIXITÉ RÉGULÉE

Cette question du "vivre ensemble" se retrouve de façon très concrète dans les problèmes posés par la mixité. Joan Hanafin fait par exemple le point sur les études irlandaises, soulignant le meilleur niveau des filles scolarisées en écoles non mixtes mais aussi les problèmes posés par

les interactions différentielles, le harcèlement sexuel ou les stéréotypes de sexes, adoptés plutôt en écoles mixtes. Pourtant, tous les débats qui ont précédé l'introduction de la mixité montraient bien les dangers, en termes de dévalorisation, d'une "éducation féminine". Amparo Tomé Gonzales et J. Hanafin soulignent à quel point, dans leurs pays à forte tradition catholique (Espagne et Irlande), la mixité est perçue comme une libération face aux traditions puritaines. Sans compter, bien entendu, les questions économiques (A. Tomé Gonzales).

H. Krüger résume très bien la position qui se dégage de cette table ronde: "Il faut sans doute faire attention aux deux premières thèses [la mixité augmente la différenciation en matière d'interaction et de choix disciplinaires] sans pour autant en tirer la conclusion que la solution serait des classes non mixtes [à cause de la troisième thèse, à savoir le risque d'un enseignement qui serait considéré comme un enseignement au rabais]. Il vaut mieux essayer de prendre conscience de l'attribution et de ses effets et les combattre en dévoilant leur pouvoir clandestin de discrimination" (p182).

La question n'est donc pas d'être éduqué(e)s séparément ou ensemble, mais de construire une véritable politique pour les deux sexes, permettant de relativiser le poids des stéréotypes (A. Tomé Gonzales). On retrouve ici les termes d'autres débats plus connus en pédagogie, tel celui sur l'autonomie: de même que prétendre l'enfant déjà autonome est le meilleur moyen de ne pas lui donner les moyens d'accéder à l'autonomie, prétendre à l'égalité sans en mettre en place les outils ne peut que maintenir la domination. Prendre conscience de la situation constitue la première étape d'une volonté de changement. "Ensemble, bien sûr, mais à condition que cet "ensemble" soit objectif, analysé, déhiérarchisé" (A. Durand-Delvigne p163).

Dans ce cadre d'une "mixité encadrée", on peut alors proposer des groupes de femmes (Pilar Ballarin), des heures spécifiques aux filles, des discussions en

groupes mixtes et non mixtes (H. Krüger), etc. Ces lieux spécifiquement féminins doivent être considérés comme des transitions (P. Ballarin), ce que l'on peut interpréter en termes psychiques, en s'appuyant sur la notion d'espace transitionnel de D. W. Winnicott, comme la nécessité pour l'individu(e) de construire d'abord ses propres règles avant de se confronter au monde extérieur. C'est ainsi que N. Mosconi souligne que les études féministes françaises, en étant "intégrées", c'est-à-dire non séparées en un cursus spécifique, contribuent davantage à modifier le savoir commun. Elle considère un tel cursus comme "épistémique", inséré

dans le savoir, en opposition aux cursus "identitaires", qui permettent, certes, de se retrouver et de progresser "entre soi" mais ne s'inscrivent pas réellement dans la vie publique.

Finalement, l'ouvrage dirigé par N. Mosconi montre bien en quoi la question de l'égalité des sexes se pose en termes politiques et sociaux mais aussi psychiques et identitaires.

Françoise HATCHUEL
Université Paris X- Nanterre
CREF- Secteur "Savoirs et rapport
au savoir"

VALÉRIE ERLICH, 1998

Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation

Paris, Armand Colin, Collection "Référence" Sociologie, 256 pages.

L'ouvrage de Valérie Erlich propose un regard étendu sur les transformations qui ont touché le monde étudiant depuis les années 1960. L'université s'est profondément modifiée par rapport à la situation élitiste antérieure. Nous avons assisté à la massification et à la diversification du public étudiant dans le cadre d'une offre de formation supérieure de plus en plus vaste et variée. Ainsi les étudiants sont devenus un groupe social à part entière avec leurs propres valeurs, pratiques et attitudes. La différenciation de leurs modes de vie en fonction non seulement de leur origine sociale, de leur filière, de leur discipline mais surtout de leur âge et de leur position dans le cycle de vie démontre l'existence d'un statut propre aux étudiants. Les données présentées dans ce livre montrent que, s'il n'existe pas d'homogénéité de statut, on constate néanmoins la réalité d'une culture étudiante. Le monde étudiant est donc marqué par la spécificité, notamment en ce qui concerne les pratiques culturelles et relationnelles, en même temps que par la diversité.

La sociologie de l'enseignement supérieur en France est marquée par la parution en 1964 de l'étude empirique de Bourdieu et Passeron *Les héritiers*. La mise en évidence des inégalités sociales dans l'Université influence très largement les recherches qui se concentrent sur cette problématique. Privilégiant l'analyse des effets de structure, les recherches sociologiques qui en découlent s'essouffent quelque peu dans les années 1980. D'une certaine manière, l'appel d'offre "l'Université et la Ville" publié en 1990 par le Plan urbain, le ministère de l'Équipement et celui de l'Éducation nationale, a donné les moyens aux chercheurs de développer d'autres approches et surtout de reconsidérer la situation de l'enseignement supé-

rieur, profondément modifié dans sa structure et dans ses publics. L'ouvrage de Valérie Erlich nous en présente les principaux résultats.

En ce sens, ce livre comble un vide dans la littérature de la sociologie de l'enseignement supérieur. L'auteur utilise les recherches récentes les plus significatives pour présenter un large panorama du nouveau monde des étudiants. À ce florilège, Valérie Erlich ajoute ses propres résultats de recherche. Ainsi l'auteur multiplie les plans d'analyse appliqués à son objet. Elle met en relation une analyse historique, institutionnelle et sociologique de l'enseignement supérieur français. À cette pluralité d'approches correspond une pluralité des méthodes d'investigation. Elle utilise tour à tour la recherche documentaire, l'analyse de données statistiques, l'enquête de terrain (questionnaires et entretiens biographiques).

L'une des grandes questions qui traversent la sociologie des étudiants depuis les années 1960 est celle de l'existence d'un statut propre aux jeunes qui suivent des études supérieures. Existe-t-il une culture étudiante? L'ouvrage de Bourdieu et Passeron sert ici de point de référence pour envisager la situation nouvelle des jeunes au sein de l'université de masse. Leurs résultats sont rapportés aux bouleversements qu'a connus l'enseignement supérieur français. Les "héritiers" ne représentent plus l'archétype de l'étudiant. Valérie Erlich montre qu'ils composent toujours une part du public étudiant, essentiellement dans les filières les plus prestigieuses des grandes écoles, mais elle souligne surtout les modifications profondes qui ont touché la composition du public étudiant.

L'approche historique montre que dans le passé quatre traits caractérisaient les

étudiants: le recrutement élitiste et réservé aux hommes, la distinction entre facultés et grandes écoles et enfin un mode de vie spécifique à la jeunesse bourgeoise. C'est après la seconde guerre mondiale que des changements profonds ont touché l'enseignement supérieur. Et, particulièrement dans les années 1960, les effectifs étudiants ont connu une croissance exponentielle due à l'effet conjugué de la conjoncture démographique, de la demande sociale croissante de formation et d'une politique publique volontariste. L'offre de formation s'est, à cette époque, élargie et diversifiée. À la traditionnelle dichotomie entre Universités et grandes écoles s'ajoutent désormais les formations courtes telles que les Instituts Universitaires de Technologie (IRT), les (STS). Ce sont ces cursus courts et les facultés qui participent le plus à l'expansion des effectifs étudiants. Les grandes écoles gardent un recrutement restreint. Les femmes ont largement participé à l'expansion des effectifs; hier exclues de l'enseignement supérieur, elles représentent aujourd'hui 51 % des étudiants. Néanmoins la féminisation du public ne s'est pas réalisée de manière homogène selon les filières et les niveaux d'étude. Nombreuses en littérature ou en sciences humaines, leur présence est faible dans les disciplines techniques et scientifiques; en outre elles restent moins longtemps dans le système scolaire que les garçons.

Par ailleurs, à l'occasion de cette massification, l'enseignement supérieur s'est ouvert à de nouvelles catégories sociales exclues jusqu'alors. Si les écarts entre les chances d'accès à l'enseignement supérieur des différentes catégories sociales se réduisent, il n'en est pas moins vrai que les inégalités sociales persistent. Elles sont plus ou moins nettes selon les filières et les niveaux d'étude mais elles perdurent.

Ainsi les étudiants sont de plus en plus nombreux et diversifiés. Ils ne représentent plus du tout un groupe homogène. À cette diversité correspond également celle des parcours étudiants et de leurs destins professionnels qui dépendent lar-

gement de la scolarité antérieure (type de baccalauréat) et de l'origine sociale. Les taux de poursuite d'étude sont de plus en plus importants, les taux de réussite s'améliorent (notamment dans le premier cycle qui a une fonction d'orientation). Les cursus s'allongent et le nombre de diplômés s'élève.

Si on assiste à une réelle dévaluation des titres scolaires, l'auteur montre que sur le marché du travail le diplôme protège toujours du chômage. Mais les jeunes diplômés accèdent à la vie active, de plus en plus souvent, par des emplois précaires et qui ne correspondent pas toujours à leur qualification. Ces problèmes d'insertion professionnelle sont bien évidemment variables selon le bagage scolaire: les diplômés des formations scientifiques, les élèves des écoles d'ingénieur et de commerce bénéficient d'une insertion très favorable. À l'opposé, les diplômés des formations tertiaires courtes ou les étudiants des filières d'art et de communication rencontrent davantage de problèmes pour trouver un emploi et encore plus pour occuper un poste correspondant à leur qualification. Malgré cela, les étudiants et leur famille restent attachés à l'importance des diplômés de l'enseignement supérieur, garants de meilleures chances d'accès au travail et de meilleures perspectives de carrière.

Tous ces éléments quantitatifs et qualitatifs se sont accompagnés d'une reconnaissance sociale progressive du statut d'étudiant. D'abord politique, avec l'apparition des syndicats étudiants, le statut juridique de l'étudiant est officialisé après la fin de la deuxième guerre mondiale: extension du régime de Sécurité Sociale, aides sociales (logement, restauration, prêts...). Selon Valérie Erlich, l'État est le principal instigateur de l'invention d'un "âge étudiant". Les sociologues ont, dans les années 1960, également participé à la prise en compte des étudiants en tant que préoccupation sociale importante. Les différentes théories et interprétations appliquées à ce nouvel objet qu'était alors le monde étudiant ont contribué à la légiti-

mation du groupe et à sa reconnaissance sociale.

Après avoir caractérisé la nouvelle population étudiante, dans toute sa diversité, Valérie Erlich se propose d'aller plus loin dans la connaissance de son objet en montrant "comment la population étudiante se construit ou se définit à travers ses modes de vie" (p100).

Cette deuxième partie est la plus riche dans le sens où l'auteur présente les résultats de ses propres enquêtes, tout en prenant toujours soin de les mettre en relation avec ceux des enquêtes nationales.

L'enseignement supérieur n'est pas seulement un lieu de gestion des flux de l'offre et de la demande d'éducation, c'est également un moment de socialisation. C'est la thèse centrale de Valérie Erlich que de dire que le temps des études n'est pas un temps de latence mais bien un espace de construction de son identité future. Et elle le démontre à travers l'analyse très étayée des modes de vie des étudiants des Alpes-Maritimes entre 1992 et 1993. En premier lieu, elle donne la parole aux étudiants pour comprendre leurs rapports aux études et distingue quatre types de rapport aux études.

Les étudiants des premiers cycles universitaires sont ceux qui ont le plus de mal à s'adapter au système (les plus jeunes, ce sont également plus souvent des filles et des élèves d'origine ouvrière). Les étudiants des deuxièmes cycles universitaires s'adaptent aux règles du jeu universitaire: le processus d'affiliation au métier d'étudiant est à ce stade réalisé. Les étudiants des filières sélectives professionnalisantes (IUT, STS, classes préparatoires et grandes écoles) ont un emploi du temps chargé et des rythmes de travail soutenus; leur sentiment d'appartenance est vif; ce sont les mieux intégrés aux études et à l'institution scolaire. Les étudiants en médecine occupent une position particulière: ils ont beaucoup de cours et de travail mais restent très individualistes (sans doute à cause du concours difficile de fin de première année) et montrent un faible sentiment d'appartenance à leur lieu d'étude.

L'hétérogénéité du public de l'enseignement supérieur s'exprime également dans la diversité de ses conditions de vie. Néanmoins, le trait caractéristique, aujourd'hui, de la population étudiante est son étroite relation avec sa famille. D'abord financier, ce lien est également moral et affectif. Ce trait s'inscrit dans le report de l'entrée dans la vie adulte: retard de la décohabitation familiale, de la formation d'un foyer ou de l'entrée dans la vie active. L'enquête de Valérie Erlich montre également que si les étudiants sont plus nombreux qu'avant à travailler, il s'agit le plus souvent d'une prise relative d'autonomie, d'un apport financier complémentaire à une autre source (les parents bien sûr, mais aussi les aides sociales) et de l'acquisition d'une expérience professionnelle. De ce fait, on comprend pourquoi l'activité salariale des étudiants n'est pas liée à leur origine sociale.

L'auteur prend en compte l'ensemble de la vie étudiante, y compris sa sociabilité, ses loisirs et ses pratiques culturelles. La vie étudiante est marquée par une sociabilité amicale extrêmement développée. Dans l'ensemble, les étudiants fréquentent d'abord des étudiants. Avec leurs amis, ils sortent beaucoup. Valérie Erlich distingue trois types de sorties: les sorties juvéniles (boîte, bar, concerts rock, cinéma... caractéristiques de la culture adolescente), les sorties cultivées (musée, théâtre, concert de musique classique ou de jazz... plutôt culture adulte) et, entre les deux, des sorties de type "transitionnel" qui cumulent les deux types précédents (caractéristiques des étudiants). Les étudiants sortent bien plus que les jeunes actifs ou que les adultes. Mais leurs pratiques ne sont pas homogènes pour autant. Elles sont différenciées en fonction de leur cursus, de leur origine sociale, de leur sexe ou, encore plus, de leur âge, de leur situation matrimoniale.

Enfin, les particularités des temps et des espaces étudiants confirment, pour l'auteur, la réalité d'un statut social distinct. La vie étudiante est globalement caractérisée par une grande faiblesse des

contraintes temporelles. Les moments consacrés à l'étude, au travail salarié, à la culture et aux loisirs sont flexibles. L'organisation de la journée varie en fonction du type d'étude suivi et surtout selon la situation matrimoniale et professionnelle. À l'inverse, les pratiques des étudiants sont très marquées dans l'espace. Sur leur lieu de formation ils étudient, alors que leurs activités de loisir se déroulent dans la ville où ils habitent. La séparation géographique est nette.

Au fur et à mesure de l'étude des modes de vie, entendu dans un sens large (travail, famille, études, logement, loisirs, etc.), des facteurs déterminants sont mis à jour par l'auteur. Il s'agit des effets de l'âge et du cycle de vie. Valérie Erlich utilise la méthode de la régression statistique pour mettre en évidence l'effet décisif de ces variables et prouver que le statut étudiant est "un temps de construction de l'identité personnelle et sociale" (p195). Les facteurs explicatifs de la diversité des comportements étudiants ne se réduisent pas à l'origine sociale, au sexe ou à la discipline. L'impact de l'âge et de la position de l'individu dans son cycle de vie et d'étude éclaire tout autant la différenciation des pratiques et attitudes des jeunes qui fré-

quentent l'enseignement supérieur. Le passage progressif des bornes temporelles (décohabitation familiale, mise en couple, premier emploi, etc.) met en lumière la fonction socialisatrice de l'enseignement supérieur. Les modes d'émancipation des étudiants marquent leur future identité. Les études supérieures sont ici considérées comme un processus d'autonomisation.

L'auteur distingue différents types idéaux de mode de vie d'étudiants (d'université uniquement), vus comme des étapes successives de l'autonomisation familiale, culturelle et professionnelle: le type "juvénile", propre à l'étudiant apprenti, le type "transitionnel", propre à l'étudiant qui a intégré le métier, le type "cultivé", caractéristique de l'étudiant plus âgé, déjà engagé dans un modèle adulte.

Valérie Erlich a réalisé un travail très complet sur le monde étudiant d'aujourd'hui. S'appuyant sur les travaux existants, elle apporte un nouveau point de vue sur cet objet en introduisant l'âge et le cycle de vie comme variables explicatives fortes.

FLORENCE LEGENDRE
Université Paris VIII

PASCAL DURET, 1999
Les jeunes et l'identité masculine
Paris, Puf, collection sociologie d'aujourd'hui, 176 pages.

Le livre de P. Duret part d'un constat, celui d'une "crise de l'identité masculine", ce qui le conduit à s'interroger sur les processus de formation de l'identité masculine. Il tente de repérer les principaux modèles de la masculinité et de la virilité et leur appropriation différente par les jeunes selon les groupes sociaux, la religion, les "origines ethnoculturelles". Pour lui, les valeurs de virilité se transforment au sein de la culture populaire et de la culture bourgeoise. Son ouvrage repose sur une série de travaux : exploitation d'un questionnaire auto-administré portant sur un échantillon national de 1 511 personnes de "diverses origines"; réalisation d'une enquête par planches photographiques auprès de 226 lycéens et étudiants de Créteil; entretiens menés avec des jeunes proches de l'auteur, vivant en couple; réutilisation implicite d'enquêtes antérieures sur les "jeunes des cités" et les sportifs.

L'auteur s'intéresse aux représentations de la virilité et à son dénigrement chez les jeunes et dans les "bandes". L'étude des relations amoureuses lui permet de confronter les idéaux affichés aux comportements quotidiens. Il analyse l'influence du rugby, du surf, des sports de combat et de la danse sur les modèles de virilité dont il décrit aussi l'évolution, au cours des deux dernières décennies, grâce à l'étude des personnages masculins des séries télévisuelles et des films d'aventure les plus cités. Pour lui, les rôles virils se sont diversifiés, les personnages transgressant la loi se substituant aux protecteurs des faibles, et les représentations de la virilité sont plus variées chez les garçons. Les "jeunes des cités" valorisent les muscles, atout pour s'en sortir sur le plan professionnel. Considérée comme utile, cette force est stigmatisée lorsqu'elle

risque de n'être qu'apparence et "gonflette". La protection des plus faibles, filles et enfants, reconnue parfois comme une qualité, peut vite être perçue comme une surveillance. Chez les garçons d'origine populaire, le corps viril est conçu comme une ressource qui contribue à "la prise de distance" avec leur milieu. Si les filles d'origine populaire réclament attention et galanterie, celles de milieux plus aisés les rejettent comme une oppression au profit de la compréhension chez leurs partenaires. Dévaluer les idéaux masculins consiste à les pousser du côté de l'infantilisme, l'arriération ou l'animalité. Pourtant les critiques de la virilité ne vont jamais jusqu'à l'abandon des stéréotypes, elles déplacent la compétition masculine vers des domaines comme la musique, les jeux vidéos ou informatiques. Les fils de cadres rapprochent le courage de la volonté, non de la force physique, et dissocient virilité et sexualité. Considérant le corps comme une apparence, souvent trompeuse, ils privilégient la volonté, la confiance en soi, l'autonomie morale rencontrant ainsi les attentes des filles de leur groupe. Si l'indifférenciation des rôles masculins et féminins est revendiquée par les enfants de cadres, les enfants d'origine populaire restent attachés au partage traditionnel des rôles sexuels.

Pour les "jeunes des cités", l'identité masculine compense l'absence d'autres ressources. Les "maghrébines" sont "condamnées à aménager par le cloisonnement et le mensonge une double vie au prix d'une schizophrénie sociale entre le respect de la tradition chez elles et la vie moderne en dehors de la cité" (p 130). Les valeurs masculines ont progressivement pris de l'importance chez les filles qui useraient davantage de la force physique pour s'imposer alors que les valeurs féminines

influenceraient les garçons d'origine bourgeoise se dégageant plus facilement des stéréotypes. Le manque de virilité est associé à une faiblesse de caractère, à l'absence d'autorité, à la lâcheté et au refus de relever les défis, enfin à la dépendance. Les filles disqualifient l'expression de la souffrance masculine. L'homosexualité n'est pas jugée négativement malgré l'homophobie de certains.

P. Duret insiste sur la transformation de la culture populaire en "culture des cités". Les modes de régulation des bandes, par les coups, la parole, les railleries, la ruse, se seraient modifiés. Si les représailles envers les intrus engagent parfois toute la bande, à l'intérieur, la régulation de la violence comporte les joutes oratoires, le lancement du défi, le combat, puis l'après bagarre qui permet au vaincu de ne pas perdre totalement la face en public en usant de la parodie et de l'humour. Pourtant, la raillerie, mode habituel de fonctionnement des bandes, risque à tout moment d'être interprétée comme un non-respect du leader et sanctionnée. L'auteur remarque le recours à "l'art de l'embrouille, de la supercherie, hier à usage strictement limité" (p62) pour éviter d'être stigmatisé comme "arriéré mental". Cette ruse masculine tranche avec la "candeur", supposée, des filles.

Dans la vie quotidienne, les jeunes font des compromis avec les idéaux masculins. L'enquête par planches photographiques (juxtaposant de jeunes hommes, différents physiquement, pris sous le même angle) étudie l'esthétisme corporel selon les appartenances sociales et sexuelles. Les plus virils sont unanimement choisis et les moins virils jugés les moins beaux. Lors de la drague, première étape d'une relation amoureuse, le garçon engage diverses ressources: "la beauté, l'argent, l'éloquence et le culot" (p87). Malgré le refus affiché des ségrégations, les distances sociales ne sont pas abolies. Il s'agit d'échapper à la disqualification du pauvre en "assurant". L'éloquence prend souvent la forme de l'humour voire du culot. Le garçon est alors "particulièrement vulnérable aux atteintes

à sa face" (p102) puisque le groupe peut disqualifier son choix amoureux. Ne pas parler de son couple est, pour un garçon, la "toute première preuve d'amour" (p100). Il évite l'humiliation publique en cas d'échec ou de rupture de complicité ou de confidences. Une certaine pudeur est attendue des filles même si elles peuvent prendre l'initiative. Lorsque la relation se prolonge, "le temps du couple" s'oppose "au temps des copains" et modifie le découpage espace privé/espace public. Dans les milieux populaires, la présentation du partenaire constitue une "entrée" dans la famille. Dans les familles de cadres, l'hébergement du flirt est fréquent. P. Duret insiste sur le problème crucial de l'absence de lieu à soi pour l'exercice de la sexualité des jeunes (notamment des "cités"). Les révélations intimes, les cassettes pornographiques sont les principaux moyens dont disposent les jeunes gens pour se préparer à leur premier coït. Les premiers rapports sexuels sont vécus comme une initiation par le garçon qui évalue sa valeur personnelle. Ce qui n'est pas le cas de la jeune fille qui aspire d'emblée à une relation totale (affective et sexuelle). Les garçons opèrent une dichotomie entre les "salopes" fortement stigmatisées et les "filles bien" avec qui une relation affective est possible. Cette classification est relativisée par les étudiants en fonction de leur situation (recherche d'une relation à dominante sexuelle ou à dominante affective). La fidélité partagée est de mise dans les jeunes couples interrogés par le chercheur. La liberté accordée au partenaire est moins importante que celle qu'on s'accorde, notamment pour les garçons "d'origine méditerranéenne". Si la femme infidèle est la cause du déshonneur masculin, par contre le "cocufieur" se construit une réputation d'homme viril. L'infidélité masculine est perçue comme un "débordement de l'être qui nie ses limites" (p126). En cas d'infidélité de leur partenaire, les garçons adoptent trois types de réaction: mentir, corriger l'infidèle, brutaliser le nouveau prétendant. Les causes de la rup-

ture sont l'absence de rapports sexuels, des exigences excessives et l'infidélité. Les techniques de rupture les plus viriles sont aussi les plus directes, sans intermédiaire. Les rares partisans de la liberté sexuelle hors du couple misent sur la transparence des rapports entre les partenaires, sur la dissociation entre sexualité et amour.

Lieu par excellence d'une division entre les sexes, le sport permet de voir comment s'opère la socialisation lors de l'entraînement mais aussi des activités afférentes. Ainsi la fête sportive serait le lieu privilégié de construction négociée des identités: elle "vise à dissoudre les frontières sociales, culturelles et ethniques" (p138). Dans le rugby, les jeunes sont initiés par les anciens au cours de l'entraînement, avant, pendant et aussi après le match, ils y apprennent le statut de chacun et la mise à distance des relations avec les autres (notamment les femmes). Les arts martiaux, comme pratique autant spirituelle que physique, après un développement rapide, sont concurrencés par les boxes "pieds/poings" prônant le contact et l'efficacité combative. Les pratiques festives des adeptes des boxes "pieds/poings" sont caractérisées par "l'ascétisme du combattant" et par la "prodigalité" du vainqueur qui dépense son gain aussitôt. Le surf s'oppose aux deux sports précédemment cités. Véritable "révolution culturelle dans la construction de l'identité masculine" (p149), il se caractérise par l'esthétisation du corps au-delà de la prise de risque et de la logique de l'honneur. Les observations du chercheur contredisent le discours sur l'indifférenciation des modèles sexuels des surfers dont les pratiques restent marquées par les stéréotypes. P. Duret s'intéresse aussi aux pratiques de danse masculine (Hip Hop, Rap), au cours desquelles "la régulation de la violence s'opère par les défis dansés (smurf, break) et les joutes oratoires qui imposent le principe de domination de l'esprit sur la force physique" (p154). Ces pratiques se construisent en opposition à la danse classique jugée trop féminine. P. Duret conclut ses

analyses sur les pratiques sportives en mettant en lumière "la quasi-disparition de la scission traditionnelle entre sports et activités artistiques" (p155). Le livre se termine par le constat de l'émergence de l'individualisme dans la "formation de l'identité masculine". Les relations entre filles et garçons restent inégalitaires (au profit des garçons) chez les jeunes d'origine populaire (notamment de "culture maghrébine"). Les jeunes d'origine bourgeoise perpétuent "la confusion entre inégalité et différence" en "cherchant à bâtir un monde d'égaux" (p159). Le chercheur énonce une série de conseils pour rendre concevable l'égalité des échanges entre les hommes et les femmes.

La lecture du livre de P. Duret peut donner lieu à plusieurs séries de remarques. Les chapitres relatant les pratiques et la sociabilité amoureuse sont particulièrement intéressants même si le point de vue des garçons est privilégié. L'enquête par planches photographiques, innovante, ne semble pas totalement exploitée. La référence à l'âge biologique n'est pas pertinente. Les garçons décrits accèdent au "marché des liaisons", tandis que les filles tentent de stabiliser leur position sur "le marché matrimonial".

L'annexe méthodologique est trop sommaire pour permettre de saisir les principes de différenciation des discours et des pratiques (les niveaux et les filières scolaires ne sont pas évoqués, aucune référence n'est faite aux statuts scolaires, professionnels des jeunes adeptes des sports). On peut s'étonner de l'absence de précision et de la présentation trop succincte des différentes enquêtes mais surtout de la non-explicitation des termes utilisés: "crise de l'identité masculine", "virilité", "masculinité", "valeurs viriles", "valeurs guerrières", "valeurs féminines". Si l'auteur termine son livre par des recommandations portant sur la "recherche de la complémentarité entre les sexes" et fait état "d'une désymbolisation des genres", l'ensemble de ses travaux témoigne au contraire de la valorisation des attributs de la "virilité". En fait, il met

l'accent sur la forme physique que peut prendre la domination masculine et, du coup, il laisse dans l'ombre ses aspects symboliques. Les comportements ostentatoires des garçons ne sont pas tant perceptibles comme "rusés" (occultés, tus) que comme "malins", permettant de minimiser les effets de l'appartenance à un groupe dominé en y affirmant une position dominante (notamment dans l'ordre des sexes). Quant à l'éloquence "des jeunes des cités", elle devrait être mise en relation avec la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire, et surtout avec la transformation des compétences exigées et inculquées dans les filières conduisant par exemple aux BEP de comptabilité, baccalauréat STT, BTS "Force de vente" (qui recrutent massivement des jeunes gens des classes populaires, et par extension enfants d'immigrés).

Mais c'est surtout l'usage de l'expression euphémique "jeunes des cités" pour désigner, de manière indifférenciée, "les jeunes d'origine méditerranéenne ou maghrébine" qui pose problème. Cette expression construit une opposition entre (jeunes) "d'origine populaire" et "monde des cités" (en fait "maghrébins") et une frontière arbitraire (en tout cas non justifiée explicitement dans l'analyse) entre les sociabilités ouvrières et l'univers des jeunes de familles immigrées du Maghreb. Si l'on peut penser que les sociétés "méditerranéennes traditionnelles" — c'est-à-dire des sociétés dont les activités productives sont pour une large part centrées sur l'usage prépondérant de la force physique comme force de travail, dans le secteur de l'agriculture comme dans celui de l'artisanat et de l'industrie, et dans lesquelles les enfants des classes populaires ont été soumis de manière plus récente et moins systématique à l'action durable d'un système scolaire relativement autonome — peuvent être considérées comme "de part en part organisée[s]" selon le principe

androcentrique" (Bourdieu à propos de la société Kabyle), il resterait à montrer la prégnance et surtout à analyser les conditions de reproduction de ce principe après l'émigration. Si l'on peut faire l'hypothèse d'une certaine permanence des dispositions acquises des pères et des mères ayant émigré vers la France à la fin de leur jeunesse, il reste que, même en ce cas, les conditions d'actualisation de ces schèmes sont bouleversées dans un monde moins strictement structuré selon l'opposition du masculin et du féminin, et en tout cas organisé différemment. La question de la reproduction des schèmes (via la socialisation) se pose a fortiori dans le cas des fils et des filles de ces émigrés, socialisés dans un ordre différent, et de manière différentielle selon qu'ils ont été réunis dans une cité patronale fonctionnant comme une institution totale (artefact social où, comme je l'ai montré dans ma thèse, les schèmes hérités de l'ordre ancien peuvent trouver à s'appliquer plus librement) ou, au contraire, distribués dans l'espace urbain par le jeu du marché du logement. Et les conduites "exacerbées" des jeunes (hommes notamment) pourraient ainsi trouver une explication dans le désajustement entre ces dispositions et les opportunités de les faire valoir. P. Duret, en interrogeant simplement des "jeunes de 23 ans au plus" sans analyser leur socialisation antérieure, postule l'unité des "jeunes des cités" sous l'angle des trajectoires familiales (tant professionnelles que résidentielles) comme de leurs conditions d'existence. Il fait disparaître ce qui devrait faire l'objet même de la recherche: les conditions de reproduction de "l'identité" et de la domination masculines.

Malika GOUIRIR,
Maîtresse de conférence, Paris V,
Centre de sociologie européenne.

**LISE DEMAILLY, NICOLE GADREZ,
PHILIPPE DEUBEL ET JULIETTE VERDIÈRE, 1998**
Évaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats
Paris, L'Harmattan, collection Logiques sociales, 304 pages.

GUY PELLETIER (dir.), 1998
L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse
Montréal, Éditions de l'AFIDES (Association francophone des directeurs
d'établissements scolaires), 168 pages.

Évaluer les établissements scolaires aborde des questions en pointe dans la sociologie de l'éducation actuelle, celles du processus, des objectifs et des effets de l'évaluation. L'ouvrage propose clairement deux parties, qui se veulent complémentaires: la première est un point historique et analytique sur l'évaluation du système scolaire; la seconde rapporte, comme une illustration, l'opération d'expertise de l'audit des établissements d'enseignement secondaire que le recteur Claude Pair a fait réaliser dans l'académie de Lille entre 1991 et 1995. On voit donc tout l'intérêt d'un travail consacré à une réflexion critique de l'évaluation en éducation, une sorte d'évaluation de l'évaluation.

Souignons d'abord, afin de ne pas y revenir, un défaut qui tient aux nouvelles conditions de publication des travaux de recherche: la quasi-absence d'un véritable travail éditorial oblige les auteurs à être très vigilants quant à la forme de leurs écrits (orthographe, présentation, lisibilité), ce qui n'a sans doute pas été le cas ici et conduit à une insuffisante mise en valeur d'un contenu par ailleurs tout à fait intéressant et sur lequel nous allons maintenant nous attarder.

L'aperçu historique de l'évaluation du système scolaire qui commence l'ouvrage a le mérite de nous rappeler qu'on est face à une démarche déjà ancienne, en évoquant, par exemple, ce concours de 1860 consacré aux "besoins de l'Instruction primaire dans les communes rurales du triple point de vue de l'école, des

élèves et des maîtres". Mais la grande nouveauté, dans les années récentes, c'est que cette évaluation s'inscrive clairement dans le champ de l'évaluation de l'action publique et de la comparaison internationale.

L'objet essentiel du travail de Lise Demailly et de son équipe consiste à étudier l'évaluation comme une pratique sociale, en analysant les objectifs et plus encore les effets. De façon connexe, il s'ouvre ainsi sur le lien entre le développement de l'évaluation de l'éducation et les transformations de son encadrement, thème sur lequel l'auteur mène depuis plusieurs années des recherches qui ont donné lieu à de riches publications (Demailly 1992 et 1993). Si cette évaluation s'est développée, c'est qu'elle est liée à la forte émergence de l'établissement comme lieu pertinent de mise en œuvre et, surtout, de mise en cohérence de l'action éducative, au point que l'on a pu parler d'un effet-établissement, que chacun voulait bien reconnaître sans pouvoir en analyser scientifiquement les tenants. L'élaboration par les services du ministère français de l'éducation d'une batterie d'indicateurs ayant vocation de mesurer l'efficacité de chaque établissement et de lui donner ainsi les moyens de s'autoréguler est allée dans ce sens.

L'ouvrage recense quatre formes d'évaluation des établissements dont chacune vise à une meilleure régulation de leur fonctionnement: la régulation académique traditionaliste; le modernisme

organisationnel; la régulation néo-libérale; le projet critique et démocratisant. C'est bien sûr cette dernière forme qui est présentée comme la plus féconde, surtout si elle débouche sur la création de réseaux coopératifs, comme ceux qui se développent dans les pays germanophones (cf. à ce propos les expériences rapportées dans le *Journal für Schulentwicklung* et dans le livre d'Alrichter et Posch, objets d'un compte rendu dans les numéros 1 et 3 d'*Éducation et Sociétés*).

Dans la seconde partie de l'ouvrage, les auteurs présentent l'audit des établissements secondaires de l'académie de Lille comme une opération très complète mais en même temps composite: à la fois travail explicite d'autoanalyse, d'explicitation et de capitalisation et projet visant implicitement à faire émerger une culture commune des personnels d'encadrement. De cette manière, l'évaluation de l'audit, réalisé à l'issue de celui-ci, soit en 1995-1996, a permis de mettre à jour deux tensions fortes dans ses objectifs: tension entre l'objectif de démocratisation du système scolaire et celui de management des établissements; tension entre l'objectif d'animation et celui de gestion des équipes. Les auditeurs étaient pour l'essentiel soit des chefs d'établissement, soit des inspecteurs, ce qui explique des divergences quant aux effets recherchés par les uns ou par les autres. Les chefs d'établissement voient plutôt l'audit comme un outil d'animation et de pilotage des établissements, contribuant également à l'animation de l'académie et à la formation des cadres. Les inspecteurs acquiescent à cette dernière fonction mais le conçoivent surtout comme un outil de pilotage académique.

Au bout du compte, c'est donc l'effet sur les auditeurs qui est le plus significatif: si l'on ne peut encore parler de culture commune d'encadrement, il ressort clairement que chefs d'établissement et inspecteurs sont à la recherche d'un espace d'intercompréhension, dont l'audit en commun favorise l'émergence, notamment dans sa fonction de formation et de formalisation de savoirs professionnels. En

revanche, les évaluateurs de l'audit soulignent que les effets sur ses établissements paraissent assez faibles, sauf sur des établissements déjà actifs: il ne pourra devenir un instrument de pilotage académique que si l'opération est régulièrement renouvelée et si les établissements prennent l'habitude de s'autoévaluer.

En effet, si l'audit de l'académie de Lille propose une approche qualifiée d'"assez humaniste" de l'établissement scolaire, qui s'oppose à une démarche technocratique de type libéral, il est parfois d'une telle prudence qu'il ne permet pas de susciter de salutaires mises en cause. Il est vrai aussi que seuls des personnels d'encadrement participent effectivement à l'opération d'évaluation: si l'on cherche une vraie auto-évaluation, il est naturellement nécessaire d'y impliquer les enseignants. Les auteurs prônent la recherche des bonnes modalités d'une "extériorité proche", sorte de compromis entre une stricte autoévaluation et une évaluation externe: selon eux, systématiser ce type d'évaluation est possible et doit conduire à la transformer en obligation pour les établissements. Indiquons d'emblée que cette injonction nous paraît un peu idéaliste: une bonne évaluation, surtout si elle se veut en grande partie interne, part nécessairement d'une initiative propre à l'établissement.

Il est un peu difficile de porter un jugement global sur l'ouvrage dont le premier intérêt est d'articuler l'analyse à des propositions constructives visant à améliorer le dispositif d'évaluation. On voit là que l'entreprise, telle qu'elle est rapportée, pêche d'abord par son caractère composite: les deux parties les plus intéressantes sont évidemment la première, consacrée à la réflexion sur l'évaluation du système scolaire, et la conclusion, qui tire des enseignements à valeur générale sur l'audit des établissements de l'académie de Lille. Parmi ces enseignements, nous en relèverons deux. L'un porte sur l'évaluation des enseignants: elle peut être soit l'œuvre du chef d'établissement, soit réalisée en coopération par inspecteur et chef

d'établissement, soit rapportée à une mesure objective de la progression des élèves de l'enseignant évalué. La première piste nous paraît la plus dangereuse, la troisième la plus compliquée à mettre en place, la seconde la plus réaliste et la plus complète, si l'évaluation est vraiment la résultante d'un travail en commun des deux autorités. L'autre enseignement se rapporte au thème central de l'ouvrage, tel qu'il apparaît en tout cas dans la première partie, celui de l'évaluation de l'action publique éducative: les auteurs restent sceptiques quant à la naissance d'une culture d'évaluation partagée parmi les personnels de l'éducation nationale. Si elle commence à poindre, c'est autour de l'acceptation récente du passage de l'obligation de moyens à celle de résultats, autour également de l'intérêt d'une évaluation pluraliste. Reste que l'intérêt de cette dernière pose le problème de sa bonne articulation avec le pilotage politique. Ainsi, il semblerait que l'accord se construise plus sur les aspects techniques de l'évaluation que sur ses finalités politiques, en raison de divergences profondes entre ceux qui adoptent une posture néolibérale, ceux qui la conçoivent comme un outil managérial, ceux enfin qui plaident pour son caractère démocratisant. Ces divergences ne sauraient nous étonner, tant il est clair que la coordination de l'action, que suscite l'évaluation, a justement l'avantage de savoir se passer d'un consensus en matière d'idéal. Mais, les auteurs ont raison d'y insister, le problème se pose quand on cherche à s'appuyer sur l'évaluation pour faire des choix politiques, qui eux sont inévitablement référencés.

La parution de cet ouvrage est l'occasion de signaler également celle d'un autre livre, coordonné par Guy Pelletier, *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*, dans lequel on retrouve une contribution de Lise Demailly sur l'audit des établissements secondaires de l'académie de Lille, mais aussi des réflexions de chercheurs francophones sur l'évolution des pratiques d'évaluation des établissements scolaires

et l'intérêt qu'on peut y trouver. C'est le cas par exemple du Québécois Michel Sylvestre qui, rejoignant le propos de Lise Demailly, mais s'appuyant sur les travaux des nord-américains et des organismes internationaux, insiste sur la pertinence d'une évaluation mixte, à la fois participative et externe, du type de ce que l'ouvrage précédent appelle fort justement "extériorité proche". Monica Gather-Thurler plaide à son tour pour la richesse d'une forme d'autoévaluation qui, selon elle, permettrait de rechercher la qualité sans succomber aux dangers du nouveau management public, qui lui semble peu approprié à la gestion de l'éducation.

C'est un exemple de ce type que nous livre Sylvain Dionnet qui a conduit une évaluation longue d'un établissement privé de Franche-Comté à l'organisation originale parce que, notamment, très participative et porteuse d'un projet éducatif innovant. Cette évaluation est un bel exemple de l'émergence d'organisations éducatives apprenantes. Alain Bouvier, directeur d'IUFM, souligne, quant à lui, la faible efficacité d'une évaluation traditionnelle d'établissement telle qu'il l'a récemment connue et croit davantage en la mise à disposition d'indicateurs de pilotage bien conçus. Mais une évaluation participative, avec la possibilité de recours régulier à des médiateurs externes ne constituerait-elle pas le juste compromis entre humanisme et efficacité, clé de la mobilisation des acteurs?

Enfin, Philippe Perrenoud et Guy Pelletier, dans leurs articles respectifs, proposent une réflexion plus globale sur l'intérêt même d'une culture de l'évaluation dans le monde éducatif. Perrenoud s'attarde sur la complexité du processus d'évaluation, qui explique sans doute pourquoi les évaluations sont souvent trop peu porteuses de changements dans le système scolaire. Elles se heurtent d'abord à la prégnance de la subjectivité des personnels qui sont très attachés à leurs croyances personnelles et peu réceptifs aux résultats de la recherche. Il est vrai, ensuite, que ces résultats repo-

sent largement sur l'avancée des travaux en sciences humaines dont la spécificité est la réfutabilité. Enfin, le monde enseignant, profitant peut-être de cette difficulté à faire la preuve dans leur champ d'action, est généralement hostile à l'obligation de rendre des comptes. Pelletier conclut alors justement en rappelant l'inefficacité d'une évaluation qui, tout au long de son processus, n'associe pas étroitement les acteurs dits de première ligne, enseignants, chefs d'établissements et autres personnels des établissements.

Yves DUTERCQ
Groupe d'études sociologiques
Institut National de Recherche
Pédagogique

Références bibliographiques

- ALTRICHTER H. & POSCH P. (ed.) 1996 *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*, Innsbruck, Studien Verlag
- DEMAILLY L. 1992 "Simplifier ou complexifier? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique", *Sociologie du travail* n.4/92, pp429-449
- DEMAILLY L. 1993 "L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants", *Savoir* n.1-1993, pp25-46
- JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG 1997 "Anfänge", Innsbruck, Studienverlag

“Éducation et Sociétés
a reçu”

- *Les CDI des lycées et collèges de Françoise Chapron, 1999, Paris, PUF, Éducation et Formation, L'éducateur*
- *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques de Marie-Claude Penloup, 1999, Paris, ESF, collection Didactiques du Français*
- *Violence et éducation d'Alain Guillotte, 1999, Paris, PUF, Éducation et Formation, collection L'éducateur*
- *Psychologie de l'éducation de Marcel Crahay, 1999, Paris, PUF, collection Premier Cycle*
- *La violence en milieu scolaire, rapport présenté par Jacques Dupâquier au nom d'un groupe de travail présidé par Jean Foyer, 1999, Paris, PUF, Éducation et Formation, collection enfants et adolescents en difficulté*
- *Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche d'André Robert, 1999, Paris, L'Harmattan, Éducation et formation, série thèses et travaux universitaires*
- *Sécurité et responsabilité au collège et au lycée de Daniel Mallet et Étienne Lefebvre, 1999, Paris, Berger-Levrault, collection Éducation nationale*
- *Handicapés: l'accueil depuis l'enfance de Suzy Cohen, 1999, Paris, PUF, Éducation et Formation, collection enfants et adolescents en difficulté*
- *Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche d'André D. Robert, 1999, Paris, L'Harmattan, collection Éducation et Formation*