

C

OMPTES RENDUS

FRANÇOIS DUBET, 1999

Pourquoi Changer l'école?

Paris, Textuel, collection Conversation pour demain, numéro 15.

SAMUEL JOSHUA, 1999

L'école entre crise et refondation

Paris, La dispute.

La querelle des "pédagogues" et des "républicains" a largement occupé les médias et le front éditorial à la rentrée scolaire 1999. L'importance qu'accordent ainsi l'opinion et l'édition à cette bataille à l'emporte-pièce peut étonner et irriter à juste titre tous ceux qui tentent de comprendre les évolutions du système éducatif et d'en éclairer les enjeux. Reste que ce phénomène éditorial appartient bien au champ de l'éducation; une sociologie de l'opinion éducative serait sans doute bien avisée de le prendre en compte!

PRINCIPES ET MUTATIONS

Dans ce contexte, le mérite de l'entretien qu'accorde François Dubet à Philippe Petit, et publié sous le titre *Pourquoi Changer l'école?* est double: tenter, en sociologue, de rappeler et de rétablir les faits; mais aussi s'efforcer d'explicitier et de justifier une *politique éducative*, face à un interlocuteur prompt à lui opposer l'argumentaire des "républicains", ou du moins de ceux qui aujourd'hui revendiquent ce titre. L'exercice d'explicitation repose alors sur un distinguo: les principes républicains, affirme F. Dubet, ne sont nullement en cause; mais les formes d'organisation et de fonctionnement de l'école sont devenues caduques. L'ignorer, fermer les yeux sur "les transformations de

l'école, celles de la société, les changements apparus chez les élèves" (p13), c'est, au bout du compte, ignorer les conditions de réalisation des principes républicains et des idéaux de l'école qu'on prétend défendre. L'exercice rhétorique retourne l'accusation des "républicains": "L'avenir de l'école républicaine tient dans sa capacité de changer" (p117).

Changement, et plus encore mutation, voilà le maître mot de l'analyse. Les travaux sociologiques ont déjà amplement repéré les grandes mutations qui ont marqué le système éducatif français depuis trente ans. Trois d'entre elles sont ici mises en avant, en raison de leurs conséquences irréversibles. Toutes trois procèdent de la "massification", de l'entrée dans "l'école de masse". Première mutation, l'instrumentalisation des diplômes. La multiplication des "demandes instrumentales relatives à l'utilité des diplômes" (p44) atteint l'école au cœur même de son fonctionnement et de ses pratiques, voire de son sens. Le modèle de la grande culture "est parasité par le problème de l'utilité sociale des diplômes qui s'impose à tous" (p24). Seconde mutation, une sélection qui s'opérait en amont de l'école s'effectue aujourd'hui dans le cours même de la scolarité. "La sélection, qui était d'abord sociale, se fait dans l'école elle-même" (p25). F. Dubet en souligne la portée para-

doxale, au regard des exigences de la démocratisation: "L'école est aujourd'hui beaucoup plus égalitaire ou démocratique qu'autrefois, et cependant elle est vécue comme beaucoup moins égalitaire et démocratique" (p26). La troisième mutation amplifie la seconde. Les problèmes sociaux que la sélection en amont maintenait en dehors de l'école – au moins pour le second degré – la traversent aujourd'hui de part en part. Ces mutations, insiste le sociologue, sont "des données objectives", qu'aucune incantation n'effacera. Le problème du modèle républicain – que F. Dubet entend décrire "d'un point de vue sociologique et non philosophique" – est aujourd'hui posé dans ce cadre-là, qu'on le veuille ou non. Ses difficultés tiennent d'ailleurs à son succès même: "au fur et à mesure qu'il se réalise, il perd ses bases, il transforme totalement l'école" (p24). Ce processus dialectique explique pour une part le dialogue de sourds à quoi se résume si souvent le débat sur l'école.

Reste qu'un modèle d'école ne peut être réduit à sa description sociologique. F. Dubet le sait bien: le modèle républicain fut un projet philosophique et politique fort. C'est dans le plan Langevin-Wallon qu'il faut en chercher les principes d'une évolution interne. Une continuité paradoxale éclaire les contradictions et les difficultés du débat contemporain sur l'école. La philosophie du plan – l'affirmation du droit de tous les enfants à mener les études en relation avec leurs capacités – repose sur l'ambition d'une transformation de l'élitisme républicain en modèle de l'égalité des chances. Tout le problème du modèle républicain est là: dans la possibilité et la réalité de ce passage. Il suppose une école perçue comme un îlot d'égalité et de justice. Parce que l'élitisme républicain avait le pouvoir de changer le destin de quelques-uns, on a cru que l'ouverture de l'école à tous pourrait changer le destin de tous.

DES CHOIX À ASSUMER

Le choix de l'égalité des chances est désormais fait; ce n'est pas celui de la

sélection d'une élite. Quiconque prétendrait revenir là-dessus devrait en assumer le coût. Du coup, ce n'est pas tant les idées des "républicains" que leur crédibilité qu'il faut interroger. Qu'au moins ils assument les supposés et les conséquences de leurs choix éducatifs. Mais "personne, à l'exception des plus conservateurs, n'ose vraiment tirer les conclusions d'un retour au passé qui supposerait l'exclusion d'un grand nombre d'élèves et, à terme, une déscolarisation massive" (p34). On corrigera légèrement l'auteur sur ce point: les pamphlets de la rentrée 1999 osent, en sourdine, un peu de cette musique-là... Il suffit d'ailleurs de parcourir l'entretien avec Charles Coutel que les éditions Textuel mettent en pendant aux propos du sociologue (Charles Coutel, *Que vive la république!* Conversation pour demain, n°14), pour prendre une nouvelle fois la mesure de la persistance et de l'insistance d'une certaine opposition philosophique et républicaine. Il faut bien qu'elle ait ses raisons. F. Dubet en propose, en deux ou trois coups de patte, une lecture sociologique dont on peut être assuré qu'elle n'affaiblira pas la virulence du débat. Comment comprendre le véritable déni de réalité sur quoi repose un certain intégrisme républicain? "Simple défense de clercs défendant leurs jardins" ou bien sauvegarde de "privilèges culturels et sociaux" (p46), interroge l'auteur, qui enfonce le clou avant de conclure: "Le type d'élite produit par l'école a favorisé certains groupes sociaux qui en tirent les plus grands bénéfices." (p111). Ce qui, après tout, n'est que rappeler une proposition de base en sociologie de l'éducation: "l'école est l'enjeu d'intérêts et de conflits sociaux intenses" (p113).

PLURALITÉ DES FINS ET EXIGENCE DU SENS

Reste que le changement ne constitue en lui-même ni un projet politique pour l'école, ni une philosophie éducative. Les réformes accumulées masquent mal l'absence d'une vocation bien définie. L'école

qui se fait souffrir à la fois de l'indécision du projet, de l'incertitude quant au sujet qu'elle entend former, et des tensions qui l'habitent: tension entre la vocation culturelle et l'utilité sociale, tension entre la culture de masse, la vie juvénile, et l'espace scolaire, mauvaise oscillation – "une sorte de bégaïement", dit F. Dubet – entre le maintien de la tradition et "l'appel à une adaptation sans principes" (p65). Il est pourtant vain de prétendre imposer au système un seul principe et une seule fin. Là est sans doute le cran d'arrêt de la conception de l'école que défend le sociologue: la pluralité des fins. Le système éducatif – et plus largement notre société – est entré dans le monde des fins plurielles, voire contradictoires. L'école se décline aujourd'hui dans plusieurs mondes: "On est entré dans des systèmes qui visent des finalités opposées et les seuls systèmes viables sont ceux qui arrivent à les combiner harmonieusement" (p52).

On est pourtant en droit de se demander si la pluralité et la coexistence de fins opposées peut produire ce que F. Dubet juge être l'essentiel: du sens dans l'école et les activités de l'école. Voilà l'enjeu: "Si l'on est incapable de redonner du sens à ce système-là, je ne vois pas comment on échappera, y compris au sein du secteur public, au marché scolaire, en dépit des appels incantatoires aux grands principes" (p65). C'est donc sur l'horizon de cette exigence du sens, d'une clarification des enjeux globaux de l'éducation, susceptible de "redonner à l'école l'élan dont elle a besoin" (p135), qu'il faudra apprécier les objectifs fondamentaux qu'assigne aujourd'hui, selon l'auteur, une vraie fidélité à l'éducation républicaine: 1) définition d'une culture commune à toute une classe d'âge, 2) résistance sur le principe de l'égalité des chances contre les mécanismes du marché, 3) apprentissage de la citoyenneté dans l'expérience scolaire, 4) refus que l'échec scolaire soit un échec social ("ne laisser personne sans qualification, sans compétences, sans possibilités de comprendre le monde dans lequel il vit") et 5) "permettre à chacun de se former comme sujet" (p124).

UN DÉFI POLITIQUE, ÉDUCATIF ET CULTUREL

En comparant les propos du sociologue aux réflexions qu'un didacticien, Samuel Johsua, consacre à la crise scolaire, *L'école entre crise et refondation*, on ouvre un champ d'analyses et de débats autrement plus fécond que celui où enferment les simplifications éditoriales. Il n'est pas sans intérêt que l'ouverture procède ici d'un point de vue didactique. Les deux auteurs s'accorderont aisément, je crois, sur la dénonciation des faux débats, et du partage en trompe-l'œil de la scène scolaire entre, d'un côté, comme l'écrit S. Johsua, "les partisans d'une École chargée de suppléer les familles, supposées défaillantes, par une pédagogie adaptée" et, de l'autre côté, "des défenseurs des disciplines académiques professant que l'abandon des pédagogies traditionnelles a d'ores et déjà conduit à la destruction de l'école républicaine" (p14). Accord également sur le constat d'une crise profonde de l'école républicaine, qui en réinterroge du coup le sens et l'ambition, et de l'ampleur de la tâche de reconstruction, à l'âge de la "massification". À la notion de *changement*, S. Johsua préfère cependant celle de *refondation* qui exprime à la fois la continuité et la défense de l'ambition démocratique de l'école pour tous, contre les tentations d'abandon, et la conscience des défis auxquels est désormais confronté le système éducatif, l'ampleur et la profondeur des transformations qu'exige l'accès de tous à l'enseignement du second degré. C'est là en effet, selon l'auteur, le cœur de la crise de l'école, et un point de vue qui distingue très clairement sa défense de l'école et des savoirs, son refus d'une "logique de déscolarisation de certains contenus ou disciplines" (p49), des plaidoyers habituels sur ce thème. "La crise que connaît l'École aujourd'hui", souligne S. Johsua, est bel et bien "une crise historique, qui dépasse les seuls effets de la poussée libérale" (p15). L'auteur y insiste: "nous sommes confrontés à une tâche nouvelle, sans équivalent

historique" (p26). La poursuite de la démocratisation constitue un véritable défi politique, éducatif et culturel; le seuil sur lequel elle vient aujourd'hui buter ne pourra être franchi sans un saut qualitatif: "Progresser dans la même direction devient de plus en plus difficile, et exige des investissements matériels massifs, des taux d'encadrements nettement améliorés, mais aussi une réforme profonde des modes d'enseignement", et un examen approfondi des contenus (p16-17). Le débat sur la culture scolaire comme "culture commune" en donne une illustration. Il s'agit, note l'auteur, d'un thème relativement récent, et indissociable de la prolongation de l'enseignement secondaire. Et il s'agit bien d'un problème neuf: avancer comme on le fait, ici ou là, que "l'École de la troisième République disposait d'une réponse indiscutable, et dont l'oubli contemporain aurait conduit à la faillite "du système éducatif" relève du mythe. Tout au contraire, le défi historique tient notamment à la nouveauté du problème: s'accorder sur "une culture commune pour toute une génération" (p129). C'est notamment dans cette perspective que S. Johsua préconise "une mise à jour comparable à celle du début du siècle" (p146), "une révolution comparable à celle qui, en 1902, fut effectuée pour les sciences et les mathématiques, cette fois-ci au profit du secteur des sciences humaines, prises dans un sens élargi" (p147).

LE VENT DU LIBÉRALISME

Il faut donc le dire très clairement, et en tirer les conséquences: "l'option éthique en faveur d'une société massivement instruite" est plus que jamais "un choix de société" (p206). La formule peut paraître passe-partout; elle gagne cependant en acuité quand on la relie à l'autre grand thème de l'analyse que propose S. Johsua du sens historique de la crise: le diagnostic d'une fin du "compromis" historique sur l'École. Jusque-là, résume-t-il, le besoin économique d'une main d'œuvre relativement qualifiée et l'aspira-

tion populaire à l'éducation convergeaient; la conviction d'un "intérêt économique automatique" au-delà de l'intérêt "culturel" de l'étude s'imposait. Ce consensus vole aujourd'hui en éclats. Le vent libéral qui souffle sur la société met en doute le choix de l'école pour tous et sa pertinence. On sait que l'accusation de libéralisme est aujourd'hui au cœur des critiques adressées à l'innovation et aux réformes éducatives. La lecture croisée du livre de F. Dubet et de celui de S. Johsua confirme bien à quel point ce thème pèse sur la réflexion et la recherche en éducation. Au sociologue, on pourrait reprocher d'esquiver le problème, et d'en dédouaner un peu vite les politiques ministérielles. S. Johsua montre assez bien, textes à l'appui, que si "la pensée éducative d'inspiration démocratique se cherche", de leur côté "les partisans d'options éducatives libérales s'expriment avec clarté et détermination" (p12). Mais l'esquive s'avère, de son côté, d'un autre ordre: elle consiste à rassembler un peu vite dans le camp de ce néolibéralisme bien des innovations qui pèchent sans doute plus par tâtonnements que par engagements délibérés, par bricolage que par conviction arrêtée. Où encore de réduire à la posture libérale toute tentative d'analyse différente. On voit mal ce qu'on gagne à figer ces recherches en y voyant l'une des "deux faces de la pensée éducative libérale" (p17). Comment l'ouverture et la diversité des points de vue ne seraient-elles pas le lot d'une période complexe et neuve? Certes, l'ambiguïté ne saurait être encouragée, et l'analyse des fondements et des principes doit être vigilante; encore ne faut-il pas interdire les réflexions neuves qu'appellent les situations neuves. L'auteur est d'ailleurs conduit, chemin faisant, dans le détail de l'analyse, qu'il s'agisse du sens des activités scolaires, par exemple, ou bien de la question de la culture commune, à nuancer cette position de principe. On voit bien alors que penser les problèmes de l'école contemporaine dans l'ombre portée d'un péril nommé libéralisme

– comme en convient d'ailleurs le didacticien – ne peut suffire à la tâche.

L'ÉCLAIRAGE DIDACTIQUE

Par-delà des oppositions qui tendent à trop simplifier, se dégagent du coup une opposition et un débat, en effet, essentiels. On se souvient de l'affirmation pluraliste de F. Dubet: "On est entré dans des systèmes de finalités opposées... Ceux qui nous proposent de mauvaises solutions sont ceux qui jouent sur une seule carte, sur un seul registre, ceux qui croient que nous sommes guidés par un ensemble de valeurs réconciliées" (p52). Ce n'est pas tout à fait la lecture de S. Johsua: "Le système éducatif est comme un immense paquebot sans plan de navigation, sans boussole, voire sans capitaine. Tant qu'un choix clair, après un large débat public, n'aura pas été fait parmi les demandes sociales qui lui sont adressées, tant qu'elles n'auront pas été filtrées, hiérarchisées et, mieux, organisées, combinées, la crise, multiforme, se poursuivra" (p14). Le débat porte bien en effet sur la nature, la nécessité et la possibilité d'un système des fins. L'enjeu est et sera au cœur des évolutions du système éducatif. L'un des intérêts du livre de Samuel Johsua, et non le moindre, est de montrer qu'à côté de la sociologie et de la philosophie éducative, la didactique des disciplines, la recherche sur les modalités concrètes de l'enseigne-

ment ont, en tant que telles, leur mot à dire là-dessus, et peuvent apporter à la politique et à la réflexion éducatives des éléments précieux et des éclairages spécifiques. Deux ou trois exemples pour le souligner, en guise de conclusion. Sur le thème de la socialisation d'abord: la posture didactique permet de mieux saisir et comprendre "la spécificité de l'École en termes d'aide à l'étude, d'établissement de relations nouvelles à des savoirs à acquérir" (p79), et surtout comment la construction et la maîtrise des savoirs sont aussi des activités pleinement socialisatrices. Sur la notion de culture commune: le didacticien rappellera que "la division entre disciplines s'enracine bien dans des épistémologies différentes et qu'on ne peut les considérer comme uniquement arbitraires, de purs produits idéologiques ou institutionnels" (p126-127). Sur la question, si débattue, du sens des activités et des savoirs scolaires, on retiendra enfin cet aperçu didactique qui déplace certaines (fausses) évidences pédagogiques: "La construction du sens de l'œuvre est inséparable de son étude. C'est l'oubli de ce cheminement préalable par celui qui a déjà parcouru l'étude qui le conduit à penser pouvoir en dispenser l'élève" (p161).

Alain KERLAN

ISPEF, Université Lumière Lyon 2

JEAN-JACQUES PAUL, 1999

Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs.

Une encyclopédie pour aujourd'hui

Paris, ESF éditions, 360 pages.

Recueil de contributions d'économistes de l'éducation, cet ouvrage constitue une référence intéressante et utile pour ceux qui souhaitent accéder, dans un langage clair et précis, évitant le formalisme pointu, aux modes de réflexion mobilisés par les économistes pour discuter des jeux actuels de l'éducation. Parmi les principales qualités de l'ouvrage on notera tout d'abord qu'il articule des analyses macro et micro du fonctionnement des systèmes éducatifs, et ensuite qu'il démontre qu'il n'y a pas d'opposition entre le thème dans lequel on cantonne volontiers l'économiste de l'éducation – celui de la maîtrise des coûts – et des questions, plus qualitatives, comme celle de la nature du fonctionnement des systèmes éducatifs contemporains.

Développant patiemment le raisonnement économique dans un secteur où on l'attend peu, l'ouvrage réussit à mettre en évidence les nombreux apports de l'économie à l'analyse du fonctionnement et de la gestion de ce secteur. Dans un premier chapitre, J.-J. Paul (éditeur de l'ouvrage) expose les approches traditionnelles de l'économie de l'éducation que sont l'analyse de la relation entre l'éducation et la croissance macroéconomique, entre l'éducation et le marché du travail et enfin la question de la gestion du système éducatif. L'auteur poursuit par un exposé original de ce que pourrait être l'agenda de recherche de l'économiste de l'éducation au cours des prochaines années. Celui-ci tient en trois points : la politique de l'éducation comme partie prenante des politiques d'innovation dans un environnement économique en mutation accélérée et en voie de mondialisation, le besoin de réforme des modes de financement des systèmes éducatifs du fait de la limitation des financements publics et, enfin, la ques-

tion de l'efficacité et de l'efficience des politiques scolaires ciblées sur les populations à "risques".

Louis Fontevieille, dans le deuxième chapitre, retrace l'évolution longue des dépenses d'éducation en France, suggérant – analyses chronologiques à l'appui – que les phases d'expansion de ce secteur correspondent à des périodes de récession économique. Il avance l'hypothèse que les impulsions expansives constituent une forme de réponse à la crise du modèle capitaliste. Le développement et l'amélioration du « stock de capital humain » seraient le moyen de développer de nouveaux modèles de production et de nouvelles technologies économiquement plus rentables. Projetant ce raisonnement sur le futur immédiat, l'auteur discute la possibilité d'une nouvelle phase d'expansion du système éducatif, notamment à travers l'avènement de l'ère de l'apprentissage tout au long de la vie. Il note que cette nouvelle expansion devrait être synonyme d'autonomisation plus grande de la logique éducative par rapport à la logique productive. La formation imposerait à l'avenir sa propre logique, faite de croissance fondée sur le développement de l'être humain, dans son intégralité et non dans ses seules fonctions de producteur ou de consommateur.

Le troisième chapitre, de Jean-Claude Eicher, traite, d'un point de vue descriptif et normatif, de la question délicate des coûts et des modes de financement de l'éducation. Ce texte rappelle les arguments économiques (principe d'efficacité) et éthiques (principe de justice) justifiant l'existence d'un financement public, sans exclure pour autant la participation privée (droits d'inscription...). Il rappelle à ce propos la distinction à opérer entre la scolarité obligatoire et la scolarité post-obligatoire. On s'acheminerait, en Europe,

vers une participation plus importante des étudiants au coût de leurs études post-obligatoires et vers des systèmes d'aide plus individualisée, soit une solution plus conforme à ce que préconise l'analyse économique.

Le quatrième chapitre nous fait entrer dans la boîte noire de l'éducation. Le texte de Thierry Chevaillier illustre l'analyse que les économistes peuvent faire du problème de la gestion de la composante centrale du système éducatif: l'établissement scolaire. L'analyse se fait alors plus micro-économique, procédant par identification des objectifs et des contraintes éclairant le comportement des "producteurs" d'enseignement. Elle souligne, plus globalement, l'intérêt qu'il y a à abandonner l'hypothèse de comportements homogènes et non stratégiques de la part des acteurs à la base du système et, partant, l'enjeu des modes de régulation susceptibles d'orienter ces comportements vers la réalisation de priorités collectives.

Le cinquième chapitre, écrit par Serge Chomienne, rappelle utilement que l'économiste intéressé par le fonctionnement de la boîte noire s'interroge sur les coûts de l'éducation et ses déterminants. Il rappelle également l'importance pour l'économiste de mesurer l'efficacité des systèmes, soit leur propension à atteindre un certain nombre d'objectifs collectifs. L'auteur rappelle encore la distinction classique entre l'analyse de l'efficacité interne (mesure des acquis cognitifs, pourcentage de diplômés dans une cohorte...) et l'efficacité externe (revenus des diplômés, chances d'insertion, productivité des travailleurs formés...). Il explore ensuite — illustration à l'appui — la question de l'efficience, soit celle du rapport entre un certain degré d'efficacité et le coût des ressources mobilisées pour atteindre ce dernier.

Dans le chapitre six, Jean-Pierre Jarousse développe la question, déjà mise en exergue dans le chapitre cinq mais selon un point de vue plus macro, de la régulation ou du pilotage des systèmes éducatifs. Le nombre d'acteurs impliqué dans la production du service éducatif et

la complexité des organisations mises en place impose le recours à l'évaluation récurrente des systèmes éducatifs. Il s'agit d'examiner a posteriori les effets de politiques suivies aux fins d'arbitrage entre ces dernières (certaines sont efficaces et d'autres pas) ou plus simplement de contribution à un processus de tâtonnement fait d'essais et d'erreurs. L'auteur développe judicieusement les raisons justifiant la pratique de l'évaluation externe, singulièrement le fait qu'il n'existe pas de relation mécanique entre moyens mobilisés et résultats scolaires. Il expose ensuite les caractéristiques d'une démarche d'évaluation par les résultats et présente les conclusions de quelques recherches menées en ce sens sur le cas français. L'auteur développe enfin la question de l'acceptabilité de l'évaluation externe par les professionnels de l'éducation et les décideurs, faisant apparaître un certain nombre de limites dès lors qu'il n'y a pas de large adhésion aux principes minimaux qui président à l'évaluation des systèmes. Ces principes sont, d'une part, qu'une réforme scolaire n'est jamais qu'une tentative de réponse à un problème et non "la" solution a priori, et, d'autre part, que la mesure des "produits" du système constitue un référent utile à la conduite d'une politique éducative. L'auteur conclut en affirmant que l'évaluation externe des systèmes pourrait se développer malgré les réticences évoquées ci-dessus. Il existerait une demande croissante de justification de la dépense publique, synonyme de plus d'évaluation des politiques menées. Il y aurait aussi, avec la décentralisation, nécessité d'un encadrement plus important des pratiques de plus en plus diverses des nombreux acteurs locaux.

Estelle et François Orivel introduisent, dans le septième chapitre, la comparaison internationale dans l'analyse coût/efficacité exposée dans le chapitre cinq. Relativement simple quant aux indicateurs utilisés, l'exercice n'en démontre pas moins la "puissance" de l'analyse lorsqu'il s'agit de mettre en évidence les différentiels de performance, en termes d'efficience inter-

ne, entre pays et régions du monde. L'exercice est réalisé au moyen de mesures quantitatives de résultats comme l'espérance de scolarisation, mesurant essentiellement la capacité des systèmes à enrôler les jeunes pour une durée plus ou moins longue, mais également à l'aide de mesures plus qualitatives telles que les résultats aux tests standardisés opérés par les agences internationales.

Dans le chapitre huit, Jean Bourdon, développe ce qui fut l'un des premiers domaines d'étude de l'économie de l'éducation : celui des effets externes de l'éducation en termes de revenus. Sont passées en revue les diverses formes de bénéfices marchands et non marchands escomptés par la théorie microéconomique au terme de l'accroissement du niveau éducatif des individus. Le texte expose ensuite la théorie du capital humain, son fondement, ses limites et puis les différentes méthodes imaginées pour évaluer le « rendement » de l'investissement dans l'humain. La dernière partie expose le débat critique qui entoure la question des mécanismes conduisant à une reconnaissance salariale d'un niveau de formation plus élevé. Peut-on conclure, comme le fait la théorie du capital humain, que les accroissements de « productivité » et de salaire sont le reflet des connaissances transmises par l'école ? Doit-on simplement y voir une rente informationnelle ou symbolique conférée par le système éducatif à ses diplômés au terme d'un processus éducatif dont la fonction s'apparente principalement à celle d'un filtre ?

Le chapitre neuf, écrit par Michèle Mansuy et Philippe Méhaut, traite de l'efficacité externe de l'éducation, non plus en termes de salaires mais simplement d'accès ou de non-accès à l'emploi. Le propos central des auteurs est de montrer qu'à travers l'usage d'une méthodologie stable (les enquêtes d'insertion), premièrement, se succèdent des préoccupations changeantes (hier, le contrôle des flux de diplômés en vue de répondre au problème de pénurie de qualifications ; aujourd'hui le problème de la lutte contre le chômage des peu qua-

lifés), deuxièmement, s'effectue une recomposition constante des modèles d'analyse théorique du lien formation-emploi (hier, un simple changement d'état ; aujourd'hui, un processus s'inscrivant dans la durée, influencé par nombre de paramètres culturels et institutionnels).

Les chapitres dix et onze ont un contenu plus varié, rompant avec la relative cohérence du propos développé jusque-là. Leur intérêt réside dans la diversité des points de vue qu'ils introduisent et le contenu critique de leurs analyses au sujet de la posture traditionnelle de l'économie de l'éducation. On retiendra, dans le chapitre dix, l'effort accompli par Franck Bailly et Elisabeth Chatel pour nous introduire à la théorie des conventions et à sa pertinence s'agissant de mieux comprendre le fonctionnement interne et externe des systèmes éducatifs. Annie Vinokur, dans le chapitre onze, se fondant sur une lecture marxiste des politiques éducatives, conclut quant à elle à la fin de l'économie de l'éducation dès l'instant où cette discipline tend à ne plus être qu'une science de la « gestion » des entités éducatives.

L'ouvrage se clôture par le chapitre douze, consacré à la question de la relation entre éducation et développement. Si la théorie économique néoclassique présente l'accumulation de capital humain comme l'un des principaux facteurs de croissance économique, Jean-Bernard Rasera nous invite à beaucoup de modestie au terme de son analyse des expériences menées dans les pays en développement. La relation macroéconomique éducation-développement est pour le moins complexe. Mais la réflexion de l'auteur est aussi microéconomique, recouvrant très largement les questions évoquées dans les chapitres cinq, six et sept. Il s'agit, dans les pays en voie de développement comme ailleurs, de réfléchir aux moyens d'accroître l'efficacité et l'efficience des systèmes au terme d'un bilan qui, à cet égard, paraît aujourd'hui très mitigé.

Vincent VANDENBERGHE
GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve

VINCENT LANG, 1999*La professionnalisation des enseignants.**Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*

Paris, Presses universitaires de France, 260 pages.

Issu d'une thèse de doctorat soutenue en 1995, l'ouvrage de Vincent Lang, dont certains éléments étaient déjà parus en 1996 dans le numéro 23 de la revue *Recherche et formation*, constitue une contribution majeure à l'analyse des processus de professionnalisation du métier d'enseignant. Comme le sous-titre l'indique, l'auteur cherche à dégager le sens et les enjeux de la politique institutionnelle française qui les sous-tend. La question de la professionnalisation y est, en effet, abordée sous l'angle de l'action politique institutionnelle: pourquoi, se demande-t-il, c'est-à-dire dans quel sens et en fonction de quelles pressions et nécessités, les responsables institutionnels se mettent-ils, à l'orée des années 1980, à investir en paroles et en action dans la transformation en profondeur des formes anciennes d'un métier qui avaient plus ou moins perduré jusqu'alors? Quatre chapitres, structurés autour d'une approche essentiellement sociohistorique, répondent à cette interrogation centrale.

DU CONCEPT À SON OPÉRATIONNALISATION DANS LES IUFM

Le premier chapitre, ainsi qu'il se devait d'être face à l'ambiguïté du concept de professionnalisation, procède plus qu'à une simple clarification du terme car le projet énoncé par l'auteur est de dialectiser le concept. Et il y parvient, d'une part, en distinguant clairement entre professionnalité, qui renvoie à l'idée et aux modalités de développement professionnel, et professionnisme, qui se réfère à la place qu'occupe un groupe social dans la division sociale du travail, tout en montrant, d'autre part, la dualité constitutive

de la professionnalisation de ces deux logiques distinctes. Il lui est permis, en s'appuyant sur diverses sources, dont certains écrits d'Habermas, et en portant certaines critiques au regard de critères que d'aucuns privilégient pour caractériser la professionnalisation, de mettre en exergue qu'au-delà des justifications idéologiques qui visent à légitimer leur statut, les professions se caractérisent fondamentalement par la reconnaissance de leur autonomie exprimée à travers les dimensions de la pratique, des conditions organisationnelles du travail, des savoirs propres à la profession, des conditions économiques et sociales du travail, et des conditions politiques. Il est clair, pour l'auteur, qu'il importe d'abandonner la référence au modèle idéalisé du concept de profession, tel qu'il a été véhiculé par la pensée anglosaxonne jusque dans les années 1960, et de penser dorénavant le processus de professionnalisation dans une perspective dynamique, celle de "la conquête par un groupe d'un espace d'autonomie reconnu comme tel" (p47). Le deuxième chapitre est précisément consacré à dégager les caractéristiques des professionnalités "anciennes", celles des enseignants du primaire et celle des enseignants du secondaire. Entre autres par leurs finalités, par leurs contenus de formation, par leurs structures organisationnelles, les modèles antérieurement en vigueur – dont il souligne par ailleurs des dérives – s'inscrivent en rupture avec ceux qui émergent dans la seconde moitié du XX^e siècle, tant au primaire qu'au secondaire. Il dégage trois caractéristiques communes aux ordres d'enseignement primaire et secondaire – l'appartenance à des espaces institutionnels distincts et autonomes, la prédominance d'une problématique communica-

tionnelle, la reconnaissance de qualités personnelles comme assises de la pratique enseignante – largement occultées toutefois par des fondements différents qui prévalent dans ces deux ordres d'enseignement et qui sont la différence de degré d'instruction chez les enseignants, la représentation de l'utilité sociale de l'instruction dispensée et les modes d'éducation.

Lang enchaîne, dans le troisième chapitre, en retraçant différents facteurs à la source de la transformation que la profession enseignante a vécue en France depuis les années 1960 plus particulièrement et qui a conduit, selon son expression, à un ébranlement identitaire. Il passe en revue ces facteurs. Il s'agit tout d'abord des changements institutionnels : une scolarisation en croissance quantitative et qualitative, une massification du second degré, les transformations profondes dans les politiques de recrutement et dans l'homogénéité de la formation du corps professoral, la redéfinition des finalités de l'école primaire ; puis, il présente les évolutions sociales et culturelles : une nouvelle appréhension de l'enfant et de l'adolescent, de nouvelles approches du rapport au savoir, mais aussi au marché de l'emploi sont toutes des conditions nouvelles empêchant l'exercice des anciennes professionnalités. Ces transformations ont, bien entendu, des effets sur les conditions et la teneur de l'exercice professionnel, tant au primaire qu'au secondaire. Toutefois, pour l'auteur, ainsi qu'il le souligne dans la conclusion, les racines de la professionnalisation de l'enseignement se trouvent aussi, sinon surtout, dans la mise en place d'un processus de responsabilisation des acteurs, incompatible avec les formes bureaucratiques traditionnelles, dans une déqualification relative des enseignants consécutive à la hausse générale de qualification de la population, dans la transformation de la mission de l'école primaire et secondaire et dans la reconnaissance de savoirs et savoir-faire spécifiques à la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. En fait, tant les boule-

versements externes qu'internes aux corps professoraux ouvrent un espace nouveau de professionnalité, non plus fondé sur la maîtrise, plus ou moins assurée selon l'ordre d'enseignement, de savoirs disciplinaires et sur un haut niveau de culture, mais sur des dimensions psychologiques (on passe d'une centration sur l'enseignement à une interrogation sur les processus d'apprentissage) et sociales de l'activité professionnelle (par exemple la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité des clientèles, le questionnement des normes et des valeurs culturelles véhiculées par l'école antérieurement acceptées), ce qui a pour effet d'imposer une reconceptualisation de la professionnalité et une réorientation de l'image identitaire. Le quatrième et dernier chapitre a pour objet d'explorer les modalités institutionnelles mises en œuvre pour répondre à cette double nécessité. Dans un premier temps, Lang présente et discute six conceptions du métier d'enseignant, dégagées de l'analyse d'un certain nombre de typologies portant sur les formations professionnelles et il se concentre sur le modèle du professionnel pour en identifier les caractéristiques qui le différencient des autres modèles et pour circonscrire les attributs d'une formation professionnalisante. Dans un deuxième temps, en examinant quelques plans de formation, l'auteur analyse les modalités mises en œuvre par les IUFM pour assurer cette formation professionnalisante. Et, en bout de course, trois significations de la notion de professionnalisation se dégagent : premièrement, il s'agit d'une modalité particulière de la formation professionnelle, caractérisée par un rapport étroit à la pratique ; deuxièmement, il s'agit de la promotion d'une rationalité instrumentale dans l'exercice du métier afin d'améliorer les pratiques ; troisièmement, il s'agit de l'interaction qui s'établit entre les logiques instrumentale et communicationnelle, vues traditionnellement comme incompatibles et irréductibles entre elles.

QUELQUES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION

Ainsi que le relève avec force Vincent Lang, les processus de professionnalisation mis en place par les formations en IUFM, et donc pilotés à partir de prises de position gouvernementales, ont pour visées la redéfinition des identités enseignantes et la transformation des référents sur lesquels se fonde la professionnalité. Celle-ci rompt radicalement avec les anciens modèles: exit la culture générale, la maîtrise exclusive de savoirs disciplinaires, les pédagogies communicationnelles traditionnelles, la reconnaissance de qualités personnelles innées ou acquises, le haut statut de certaines catégories d'enseignants et, plus globalement, les différences de statut chez les enseignants, toutes caractéristiques qui définissaient la fonction enseignante traditionnelle! Par ailleurs, à suivre l'auteur, il vient à l'esprit que cette opération en cours, en plus de répondre à des exigences sociales et économiques, déjà bien mises en évidence entre autres par Ropé et Tanguy (1994) ou par Colardyn (1996), atteste de l'entrée de plain pied de l'enseignement dans l'univers de l'instrumentalisation, dans l'ère de l'efficacité et de l'efficience, par là, d'une certaine standardisation des compétences professionnelles – illustrée à merveille par les listes de compétences attendues (des standards de formation) fleurissant au Québec – qui favorise la mise en œuvre de processus serrés de contrôle de la "qualité" tout en glorifiant l'importance à accorder à l'autonomie de l'acte professionnel, de l'exigence de la remise sociale régulière des comptes, etc. C'est à se demander si, pour le corps enseignant, ce n'est pas "jouer à qui gagne, perd", car, si la professionnalisation profite à certains, sous certains aspects (les enseignants du primaire en France, comme le note Lang), ne cache-t-elle pas des effets pervers? Au bout du compte, si on se dirige vers ce que Perrenoud (1994) qualifiait de professionnalisme fermé, impliquant une vision instrumentalisme de l'activité profession-

nelle, une professionnalité fondée sur le développement de compétences comportementales (Rey 1996) – ce que Burchell (1995) appelle le modèle behavioriste de compétence – il est à craindre que les enseignants du primaire ne s'enferment ou ne soient enfermés dans un modèle qui renvoie bien davantage aux perspectives techno-instrumentales. À cet égard, l'accroissement des heures de formation en milieux de pratique (les stages) et, plus généralement, la prise en charge de la formation par les enseignants en exercice eux-mêmes pourraient renforcer cette tendance par l'impact des processus de modélisation et de frayage sur les conceptions de l'intervention éducative chez les futurs enseignants et, plus largement, de la fonction enseignante. Cet impact a en tout cas été constaté au Québec lors d'une toute récente recherche sur les représentations des compétences didactiques et pédagogiques d'acteurs œuvrant à la formation initiale des enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke (Lenoir, Larose et Spallanzani). La pratique expérimentelle à laquelle recourent les enseignants associés (les enseignants accueillant les stagiaires dans leur classe) et dans laquelle baignent les futurs enseignants pendant les sept cents heures dorénavant obligatoires de stage semble devenir la référence par excellence et l'aune de la qualification professionnelle. Atkinson (1998) et Goodson (1995) ont déjà sonné l'alarme quant à une formation exclusivement réalisée sur le terrain et fondée sur l'expérience pratique. Apprendre à faire en faisant est assurément une voie pertinente mais insuffisante dans la mesure où elle ne garantit pas, si elle constitue un univers de formation clos, le développement d'une pensée réflexive et critique et de capacités métacognitives qui permettent la mise en distance de ses propres pratiques et leur analyse.

Penser autrement en favorisant le développement d'un professionnalisme ouvert, en privilégiant entre autres ce que Rey appelle les compétences escientes (ou transversales) – et Burchell le modèle

interactif en insistant sur la nécessité des rapports interactifs qu'implique une conception socioconstructiviste de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage – requiert non seulement des changements profonds de la formation, initiale comme continue, car le processus de professionnalisation exige une formation continue où le savoir disciplinaire n'est plus la ligne d'arrivée qualifiante, mais aussi, sinon d'abord, une autre définition et opérationnalisation de la fonction formatrice, que les formateurs soient des universitaires ou non. Cela supposerait, entre autres, une distinction nette, dans la formation, entre les sciences de l'éducation et la formation professionnelle, qui procède d'une autre logique comme Vincent Lang l'a bien montré en suivant le processus sociohistorique de professionnalisation du corps enseignant français. Cela supposerait également sans doute que les formateurs universitaires eux-mêmes développent cette identité qui les ferait se reconnaître avant tout comme des formateurs universitaires d'enseignants et non d'abord comme des disciplinaires qui forment des enseignants.

UN LIVRE DE RÉFÉRENCE

D'Altet, qui signe d'ailleurs la préface, à Zay, en passant, entre autres, par les travaux de Barbier, Blin, Bourdoncle, Chapoulie, Lessard, Paquay, ou encore Perrenoud et Tardif, le livre de Vincent Lang s'inscrit au sein d'une lignée déjà longue d'écrits sur le processus de professionnalisation du métier d'enseignant dans la francophonie et sur la problématique des compétences professionnelles qui lui est étroitement reliée. Il se démarque par son angle d'approche, sociohistorique, et par son questionnement initial qui renvoie à l'action de professionnalisation menée par les politiques institutionnelles. L'ouvrage vaut également par la qualité des synthèses systématiques qui y sont opérées, mais aussi par la lucidité des analyses. Même s'il est centré sur une problématique dont le contexte spatial et social est

clairement limité, puisqu'il porte uniquement sur le cas français, il serait, au Québec, fort utile aux syndicats et aux gouvernants de le lire, mais aussi et surtout aux enseignants qui œuvrent à l'établissement d'une corporation professionnelle, car si le premier de ses chapitres vaut par son travail de clarification conceptuelle, les autres sont à même de susciter nombre de questionnements par les dimensions comparatives qu'ils suscitent.

Il faut noter un détail irritant pour un lecteur nord-américain : l'absence fréquente d'identification précise de pages des extraits des livres cités et l'absence, un peu moins fréquente cependant, des références dans le texte.

Enfin, il resterait à confronter sur le terrain, dans les IUFM, les perspectives de professionnalisation telles qu'elles se dégagent des textes officiels et des plans de formation avec les pratiques réelles de professionnalisation. Il ne nous est pas possible de nous prononcer sur le degré d'harmonisation et de proximité entre ces discours et ces plans, d'une part, et la quotidienneté des activités de formation, de l'autre. Notons seulement deux textes (Cros 1998, Lacotte & Lenoir 1999) qui nous conduisent à poser cette question, car l'un souligne l'utilisation peu appropriée du mémoire professionnel, l'autre le maintien de la primauté pour une formation essentiellement académique et l'évacuation à toutes fins pratiques de l'évaluation des compétences didactiques chez les futurs enseignants français.

Yves LENOIR
GRIFE – CRIFPE
Faculté d'éducation, Université de
Sherbrooke

Références bibliographiques

- ATKINSON 1998 La formation initiale des enseignants dans l'école: une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats, in RAYMOND D. et LENOIR Y. 1998 *Enseignants de métier et formation initiale*, Paris-Bruxelles, De Boeck, pp155-174
- BURCHELL 1995 "A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education?", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (3), p251-259
- COLARDYN 1996 *La gestion des compétences. Perspectives internationales*, Paris, PUF
- CROS F. 1998 "Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants: de quelle interdisciplinarité s'agit-il?", *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), pp115-136
- GOODSON 1995 "Un pacte avec le diable" ou des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres, in DILLON D. & ROY J. 1995 *L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres*, Montréal, Presses de l'Université McGill, pp3-21
- LACOTTE ET LENOIR Y. 1999 "Didactics and professional practice in preservice teacher education: A comparison of the situations in France and in Québec", *Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition*, 27 (1-2), pp165-192
- LENOIR Y., LAROSE et SPALLANZANI, à paraître, *Des compétences dans la formation à l'enseignement primaire: les représentations sociales des acteurs à l'Université de Sherbrooke*, Montréal, Éditions du CRP
- PERRENOUD P. 1994 *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan
- REY 1996 *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF
- ROPÉ F. et TANGUY L. 1994 *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan

**CATHERINE LEGRAND-SEBILLE, MARIE-FRANCE MOREL
FRANÇOISE ZONABEND (DIR.), 1998**

Le fœtus, le nourrisson et la mort
Paris, L'Harmattan, 234 pages.

Ouvrage collectif dirigé par deux anthropologues et une historienne, Françoise Zonabend, Catherine Legrand-Sébille et Marie-France Morel, *Le fœtus, le nourrisson et la mort* vise une lecture plurielle, argumentée et sans doute inédite par son ouverture multidisciplinaire, d'une réalité empreinte d'une grande souffrance, celle des familles qui demandent une reconnaissance symbolique de leur statut de parents d'enfants décédés (p11). Dès la présentation, la pluralité de l'ouvrage est donc annoncée: pluralité des approches et pluralité des intentions. Les quatorze contributions sur les conduites de deuil lors de la disparition prématurée de fœtus ou de nourrissons (à l'exclusion de l'interruption volontaire de grossesse et des infanticides) croisent non seulement les approches anthropologique, historique, démographique, juridique, psychanalytique et médicale, mais aussi des intentions de connaissances et un souci pratique. Cette préoccupation d'aider au deuil des parents confrontés au décès périnatal de leur enfant n'apparaît pas uniquement dans les contributions des praticiens, mais traverse toutes les interventions des chercheurs en sciences humaines. La dimension pratique des contributions des scientifiques tient vraisemblablement au thème et au fait que cette publication s'inscrit dans le cours d'une réflexion collective instiguée lors de rencontres du Laboratoire d'anthropologie sociale de l'École normale supérieure de Saint-Cloud les 31 janvier et 1^{er} février 1996, sur le thème: *Le fœtus, le nourrisson et la mort*. Au-delà de la partition de l'ouvrage entre les disciplines, les chercheurs et les praticiens, il en résulte une profonde unité fondée sur la volonté de développer la reconnaissance sociale de ces décès et d'en faciliter le deuil.

La première des quatre parties, "Les petits morts: approche anthropologique" débute par l'apport de Catherine Legrand-Sébille qui propose un panorama des savoirs anthropologiques sur les réponses sociales aux décès périnataux. La fugacité de leur existence rend ces morts singuliers et pose des questions inédites: à qui, à quoi accorde-t-on le statut d'humain? Toutes les sociétés ont répondu, répondent à leur manière par une naissance sociale signalée par un baptême, par la nomination ou par un rituel. Le traitement des petits morts renvoie à leur statut. Ainsi au Japon et pour les Dangaleats du Tchad, le fœtus décédé à la suite d'une fausse couche fait l'objet d'un traitement proche de celui d'un mort adulte. Alors que les Vendas d'Afrique du Sud ne pleurent guère les nourrissons décédés, tant que ceux-ci ne sont pas nommés et inscrits dans la société. Les définitions sociales confèrent non seulement un sens au décès, mais aussi un destin. Ces morts singuliers gagnent ainsi des espaces particuliers, à la fois spirituels (monde des ancêtres, errance, limbes) et terrestres (sous le seuil de la maison, dépôt d'ordures), après des rituels spécifiés. Catherine Legrand-Sébille les signale comme autant de champs de recherche pour les sciences sociales, sans entrer davantage dans la description. Elle constate ensuite le "processus de déni" de la mort dans notre société depuis les années soixante, déni d'autant plus fort qu'il s'agit de tout petits. L'anthropologue se fait alors quasiment prescripteur: "Exigeant le silence et la retenue, l'hôpital n'offre qu'exceptionnellement un lieu où le déversement de la douleur serait permis, où l'émotion partagée serait vécue et libérée en commun, où le déroulement des rites pourrait rythmer le chagrin" (p23).

L'auteur souhaite d'ailleurs explicitement qu'anthropologues et historiens traitent de la souffrance et associent à la possibilité de "comprendre" un "revendiquer (l'accompagnement qu'en tant qu'humains nous leur devons)" inhabituel dans la démarche scientifique.

Dans sa contribution, Françoise Zonabend n'évoque que brièvement, en conclusion, ce souci d'aider le deuil, et ce en gardant une posture d'anthropologue. Posant le deuil comme institution sociale, elle propose d'examiner quelques aspects des rapports entre les vivants et les morts. Comment les sociétés, par-delà leurs spécificités, traitent-elles par des rites, des pratiques spécifiques le chagrin et la douleur de l'absence définitive? Silence et effacement pour les unes (ne pas nommer le mort, effacer toutes traces), paroles et ostentations pour les autres (évocation du mort, réattribution du nom à un autre nouveau-né apparenté, effigie, photo): il s'agit toujours "d'admettre la mort et, dans le même temps, de ne pas oublier le mort", et plus largement d'assurer la continuité de la vie du groupe. Aucune société n'accepte la mort: si la maladie est perçue comme cause dans nos sociétés modernes, une faute ou un sort est généralement désigné à l'origine d'un décès dans les sociétés traditionnelles. Le défunt est accompagné jusqu'au monde des ancêtres par un processus rituel qui varie selon son âge, selon le moment et les causes du décès. Les "mauvais morts", du fait des circonstances ou, souvent, de la brièveté de leur existence ne bénéficient que d'un rituel funéraire réduit (nocturne, secret...). La particularité du nouveau-né, perçu comme être entre deux mondes, celui dont il vient et celui des humains, rend sa mort spécifique et inquiétante. Françoise Zonabend expose des rites et des symboles permettant la continuité de l'existence dans des sociétés d'ailleurs ou d'autrefois et constate leur absence dans nos sociétés hautement médicalisées.

En continuité, Bernard Saladin d'Anglure et Saskia Walentowitz présentent précisément les rites, les symboles, le trai-

tement social des morts périnatales, en situant le sens de la procréation, de la vie, de la mort, respectivement dans la culture inuit et dans le monde arabo-berbère.

La seconde partie de l'ouvrage, "mort chiffrée, mort imagée: parcours historique et démographique" débute par l'investigation très documentée de l'historienne Marie-France Morel qui part de l'hypothèse "que la conception chrétienne, faisant du petit enfant mort un ange, structure l'ensemble des attitudes et permet de comprendre la raison d'être de la plupart des pratiques". Dans l'Occident chrétien, le baptême, en tant que sacrement et en tant que rite d'agrégation à la communauté, est nécessaire pour "bien" mourir: l'enfant mort baptisé accède au paradis ou devient un ange proche de Dieu. Les nourrissons décédés sans baptême ne peuvent trouver le repos auprès des morts et tourmentent les vivants. Pour soulager les parents, l'Église crée aux XII^e et XIII^e siècles le Limbe des enfants pour accueillir leurs âmes. Mais les fidèles n'y ont jamais véritablement adhéré et fréquemment assidûment du XIV^e au XIX^e siècle les sanctuaires à répit où le prêtre baptise le corps au plus petit "signe de vie" (tres-saillement, contraction des chairs, changement de couleur, larme, sueur). L'Église apaise les parents en promettant un destin heureux aux bébés baptisés qui deviennent, de plus, intercesseurs entre les vivants et Dieu. Selon Saskia Walentowitz, l'Islam propose la même interprétation pour tous les enfants nés de père musulman et ainsi musulmans eux-mêmes. En Europe, le petit mort, innocent et sacré, est fréquemment représenté de l'Antiquité au XIX^e: sculptures, moulages faciaux, gisants royaux, peintures, ex-voto. De la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années cinquante, la photographie permet de conserver l'image des défunts, même dans les milieux modestes. L'auteur décrit et analyse ces successives représentations de l'enfant mort, tradition interrompue aujourd'hui. Les anciennes pratiques associées à la croyance de l'ange socialisaient l'événement et indiquent bien la spécificité

des décès périnataux.

L'historienne et démographe Catherine Rollet expose comment, à partir du XVII^e siècle, la volonté de comprendre et d'expliquer le monde concurrence l'ordre divin qui prévalait. La recherche démographique s'amorce et permet de constater, au XVIII^e siècle, la mortalité considérable des enfants. Constitués dès lors en problème politique, les décès périnataux sont de plus en plus finement mesurés et de plus en plus combattus pour épargner la douleur aux familles et peupler l'État. Mais la réduction des décès périnataux les rend tout à la fois exceptionnels et inacceptables.

La démographe Nathalie Goyaux analyse le développement de la surveillance prénatale comme l'institutionnalisation d'une pratique normative. Dès le XVI^e siècle, la grossesse est surveillée pour réprimer avortements et infanticides. Aujourd'hui, le contrôle médico-social impose des examens médicaux à toute femme enceinte avec l'incitation d'allocations. L'auteur tente de révéler les sous-bassements idéologiques de la surveillance prénatale.

"De l'innommé au nommé", la troisième partie de l'ouvrage, expose les statuts juridique et symbolique du fœtus ou du nourrisson décédés. Le juriste Pierre Murat s'interroge sur l'individualisation juridique de l'être humain. Dans un propos large et clair, il expose les catégorisations et les modalités juridiques actuelles (loi du 8 janvier 1993) et en propose une interprétation conforme à notre définition actuelle de l'être humain: "La négation de la personnalité (juridique) n'équivaut pas, selon nous, à l'impossibilité de rattacher un enfant qui n'était pas vivant ou pas viable à sa famille et par-delà à toute une communauté humaine, dès lors qu'une inscription sur les registres de l'état civil révèle publiquement son existence" (p166).

À sa suite, Geneviève Delaisi de Parseval, psychanalyste, relève la concomitance des modifications des statuts juridiques des bébés décédés et l'apparition de nou-

velles pratiques hospitalières d'accompagnement des parents. L'auteur s'inquiète des "dégâts psychologiques" occasionnés par le déni ou la banalisation du décès du fœtus et réfléchit sur la difficulté du travail de deuil, en particulier après le décès d'un enfant non né (interruption médicale tardive de grossesse, mort fœtale in utero). La psychanalyse n'a guère investi ce champ de recherche, mais fournit cependant beaucoup d'éléments sur le deuil pathologique. La confrontation au corps, l'existence d'un rituel et la différenciation générationnelle s'avèrent nécessaires au deuil et justement problématiques dans les décès périnataux. La reconnaissance symbolique, tout autant que la reconnaissance juridique, de cette existence humaine, aussi éphémère soit-elle, est indispensable au deuil.

C'est à la mort avant la naissance, et plus précisément aux réductions embryonnaires dans les procréations médicalement assistées que la psychiatre et psychanalyste Muriel Flis-Trèves consacre sa contribution. Comme sa consœur, elle souligne les effets de réalité et d'existence que confèrent l'échographie aux parents et les modifications afférentes du vécu, tant de la grossesse que d'un éventuel décès du fœtus. La suppression d'un ou plusieurs embryons pour permettre la survie d'un ou de deux autres crée des difficultés psychologiques chez les mères concernées, difficultés insuffisamment prises en compte aujourd'hui.

La quatrième et dernière partie, "Accomplir la mort", rassemble des praticiens. Une fœtopathologiste, Catherine Nessmann, pose la question des décès périnataux dans leur complexité et dans leur variété avant d'envisager la prise en charge du traumatisme des parents.

Avec le même souci, Jean-Philippe Legros, psychologue et psychanalyste, a voulu vérifier les rumeurs autour du devenir des corps des fœtus à l'Assistance Publique des Hôpitaux de Paris. Dans le cadre des interruptions médicales de grossesse, les parents ne sont pas tous informés qu'un fœtus de vingt-deux

semaines ou de cinq cents grammes peut figurer dans le livret de famille, être nommé et inhumé et certains signent un "abandon de corps" pour confier le soin de la sépulture à l'Assistance Publique. Quand ils la recherchent, ils sont envoyés à un mémorial du don des corps dans le cimetière de Thiais. Mais ce n'est pas le lieu d'inhumation: les corps parviennent dans des boîtes anonymes qui sont enterrées dans des tranchées faites au bulldozer à l'écart du cimetière. L'absence de lieu d'enterrement et de rituel complique, voire entrave le deuil des parents. L'auteur précise que la publication de son enquête réalisée en 1994 s'effectue du fait de l'absence de changements.

Enfin, deux médecins, Maryse Dumoulin et Anne-Sylvie Valat relatent l'accompagnement des parents effectué lors d'un décès périnatal au CHRU de Lille: confrontation au corps, nomination, autopsie, photographie, éventuelle déclaration à l'état civil, rituel d'adieu religieux ou profane sont expliqués et proposés aux parents. L'ouvrage reproduit des photographies de quelques bébés morts confiées par ces deux médecins.

La mort a donné lieu à des investigations historiques, anthropologiques, psychanalytiques, mais cet ouvrage éclaire un

domaine jusque-là inexploré: les deuils des décès périnataux. Certains se réjouiront, d'autres regretteront: l'ambivalence de l'ouvrage, partagé entre l'apport de savoirs et la prescription, la connaissance scientifique et la prise de position thérapeutique ou militante. Cela constitue à la fois les limites et la richesse de l'ouvrage et témoigne de deux caractéristiques sociologiques contemporaines: la diffusion de la psychologie – et précisément ici du souci de soulager la souffrance, d'aider le deuil des proches – et l'importance actuelle de l'enfant, et cela même dès le préenfant qu'est le fœtus. Cet ouvrage intéresse donc à différents titres la sociologie de l'éducation, par les connaissances qu'il apporte sur les phénomènes sociaux qui entourent les décès des fœtus et des nourrissons et par la sensibilité contemporaine dont il témoigne à leur égard. On peut également noter que les femmes semblent plus intéressées par cet objet de réflexion: seuls trois hommes ont collaboré à cet ouvrage.

Isabelle DANIC
Université Rennes 2, Groupe
d'études sociologiques, INRP

OLIVIER COUSIN, 1999

L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement
Paris, PUF, collection Éducation et Formation, 226 pages.

L'établissement scolaire "fait-il la différence"? Joue-t-il un rôle dans la construction des inégalités scolaires, au-delà de l'impact des variables sociologiques "classiques" tels l'origine sociale, l'âge ou le sexe? C'est à cette question que l'ouvrage d'Olivier Cousin tente de répondre, à partir d'une enquête longitudinale menée dans douze collèges aux caractéristiques contrastées. Après un premier chapitre consacré à une discussion théorique des principaux travaux portant sur l'établissement, l'auteur construit la problématique de "l'effet établissement" comme recouvrant deux phénomènes complémentaires: la sélectivité du collège et la mobilisation des acteurs. Le suivi d'une cohorte d'élèves inscrits en cinquième dans ces établissements permet à l'auteur de réaliser une analyse diachronique et synchronique de leurs trajectoires scolaires (chapitre 2). La mise en évidence d'une variabilité des chances de réussite entre établissements ne s'expliquant pas uniquement par les variables classiques conduit l'auteur à poser l'hypothèse d'un effet lié à la politique de l'établissement et à la capacité des acteurs scolaires à construire une norme commune (chapitre 3).

Le premier chapitre retrace brièvement les grandes réformes éducatives en France qui, depuis la Troisième République jusqu'à la création du collège unique en 1975, ont progressivement modifié les conditions d'accès aux différentes formes d'enseignement, modifiant du même coup les coordonnées de la fonction de sélection sociale de l'éducation. Olivier Cousin y montre dans quel contexte le regard des sociologues s'est progressivement tourné vers l'établissement scolaire. Il parcourt les différentes approches théoriques nées de ce déplacement de regard "du système vers l'unité de production", qu'il répartit

en deux grandes orientations: d'une part, les travaux portant spécifiquement sur la question des performances (cf. les recherches de l'IREDU ou les travaux de Grisay) et d'autre part, les recherches centrées davantage sur le rôle socialisateur de l'établissement, conçu comme organisation sociale (par exemple les travaux de Paty, Derouet ou Dubet). Cette revue de la littérature permet à l'auteur de préciser la notion d'effet établissement, en distinguant les effets de composition sociale d'un effet propre à l'établissement, une fois neutralisées les conditions sociales et de contexte. L'intérêt du chapitre tient surtout à la manière dont l'auteur construit sa problématique à partir d'une double entrée, quantitative et qualitative: la sélectivité du collège et la mobilisation des acteurs. Le lecteur y trouvera une bonne synthèse des travaux de langue française, mais regrettera peut-être la faiblesse des références à l'abondante littérature anglo-saxonne portant sur les notions de "school efficiency", "school improvement" ou "value-added" (voir la synthèse de Mortimore P. 1998 *The Road to Improvement*, Lisse, Exton, Swets & Zeitlinger publishers). S'il mentionne le rapport Coleman, dont les résultats tendaient à montrer que l'effet de l'établissement était très peu significatif comparé au poids des déterminants familiaux et sociaux, l'auteur passe quasiment sous silence les travaux ayant par la suite discuté ces thèses.

Le deuxième chapitre se centre sur l'analyse statistique détaillée des trajectoires scolaires d'une cohorte de 1516 élèves, suivie de la cinquième à l'entrée en seconde, ce qui permet de cerner deux moments forts du processus de sélection et d'orientation: le passage vers la quatrième et le passage en seconde.

Analysant systématiquement le lien entre la sélectivité des collèges et une série d'indicateurs scolaires (notes, appréciation, retard scolaire) et sociaux (origine sociale, âge, sexe), c'est d'abord une réalité bien connue que l'auteur présente: celle de l'inégalité devant l'école, qui persiste lourdement, puisqu'il existe une forte corrélation entre le recrutement social des établissements et la réussite. Cependant, l'introduction de la variable établissement dans ce mécanisme permet de nuancer ce constat: une analyse par régression multiple met en évidence qu'une part de la variabilité des performances entre établissements ne s'explique pas par les caractéristiques de leur public. Il existe même de nets écarts entre collèges au recrutement social comparable – au point parfois de renverser la tendance attendue par rapport à certaines variables, du moins au passage vers la quatrième. L'établissement peut donc faire la différence, surtout à ce premier niveau des parcours scolaires. L'analyse du passage vers la seconde conduit à des conclusions analogues, même si les déterminants sociaux classiques semblent peser de manière encore plus forte à ce second palier d'orientation (puisque la troisième est en effet plus sélective que la cinquième, creuse les écarts sociaux et pénalise davantage les élèves déjà "handicapés" socialement et scolairement). Mais à nouveau, la régression multiple met en évidence la réalité d'écarts par rapport aux attentes, montrant l'existence d'un effet propre à l'établissement. La prudence est cependant de rigueur lorsqu'on cherche à modéliser cette variabilité: d'une part, les différentes variables jouent différemment selon les établissements; d'autre part, un même établissement peut s'avérer sélectif sur une dimension et peu sélectif sur une autre. C'est donc une pluralité de situations qui émerge, que l'auteur ramène à une typologie complexe où les cas "atypiques" côtoient les cas "sociologiquement prévisibles".

Si "tous les établissements ne se valent pas", à quoi est dû cet effet propre? Le

chapitre 3 explore cette question, partant de l'hypothèse que cet effet tient en partie à la politique de l'établissement. L'auteur définit quatre composantes de cette politique (le rapport au contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale et les actions entreprises), qu'il examine systématiquement à partir de monographies d'établissements atypiques. L'intérêt de cette partie est de montrer que, si aucun de ces facteurs ne rend compte à lui seul de l'effet établissement, leur combinaison et leur articulation au contexte jouent un rôle clef dans ce processus. Cette analyse permet de nuancer quelques idées reçues, notamment concernant l'effet déterminant du contexte géographique et scolaire ou le rôle de l'équipe de direction. La question de la cohésion sociale (rapports entre enseignants et capacité de construire des normes communes) constitue un élément clé de l'argumentation de l'auteur: les collèges peu sélectifs se caractérisent tous par un fort degré de cohésion – bien que l'inverse ne soit pas nécessairement vrai. Enfin, l'analyse de la mobilisation des acteurs, i.e. de la capacité de s'engager dans l'établissement, se révèle également déterminante. L'effet établissement se définit ainsi comme la capacité de passer d'une norme individuelle vers une norme d'ensemble.

L'auteur reprend alors ces quatre dimensions en les ramenant à des valeurs simples pour en observer les variations selon la sélectivité des collèges. Cette opération fait apparaître une série de constantes au niveau des établissements peu sélectifs (notamment une attitude favorable face au contexte, de bons rapports entre direction et équipe, une mobilisation bonne ou forte), alors que les établissements sélectifs présentent des profils variés. Si on peut donc établir un lien entre politiques d'établissements et performances scolaires, la prudence reste de rigueur. L'effet établissement apparaît surtout dans les établissements les plus mobilisés; de plus, il semble que les enfants au parcours chaotique (les élèves redou-

blants ou âgés) bénéficient très peu d'un tel effet.

Ce chapitre se clôt par une étude de cas centrée sur l'étude de la fonction éducative d'un collège de banlieue, qui permet à l'auteur d'explorer de manière plus fine les mécanismes de mobilisation des acteurs pouvant conduire à l'émergence d'un effet établissement. L'intensité de la cohésion et la force de la mobilisation des acteurs y apparaissent comme des facteurs clés de la façon dont un établissement parvient à "se construire comme organisation", à "créer ses propres normes" – et partant, à générer un effet établissement.

Le livre d'Olivier Cousin contribue indubitablement au débat concernant l'existence d'un effet établissement, au-delà des effets de recrutement et de composition sociale. À la question posée en début d'ouvrage – l'établissement joue-t-il un rôle dans la construction de l'(in)équité scolaire? –, la réponse apportée est nuancée. La conclusion avance prudemment qu'il n'y a "ni miracle, ni fatalité": l'action au niveau de l'établissement ne peut pas renverser le sens des déterminismes sociologiques classiques, mais elle peut cependant améliorer à la marge les performances de certaines catégories d'élèves et réduire les écarts sociaux. S'il ne faut donc pas donner à l'établissement plus de pouvoir qu'il n'en a en le présentant comme levier principal de l'amélioration des performances scolaires et en minimisant le poids des variables sociologiques de contexte, on peut cependant lui reconnaître une certaine capacité d'action, sans pour autant balayer les acquis de la sociologie critique concernant les inégalités sociales devant l'éducation. Les conclusions d'Olivier Cousin rejoignent ici étonnamment celles d'une célèbre étude de Rutter M., Manghan B. et Mortimore P. 1980 *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children* (Cambridge, Harvard University). En contrôlant statistiquement l'input sociologique d'établissements secondaires pour en évaluer la performance, les auteurs

avaient noté des différences significatives d'output en termes de performance et de comportement, et démontré l'existence d'un effet établissement, lié à une série de caractéristiques de l'établissement en tant qu'organisation sociale.

En termes méthodologiques, l'originalité de la démarche réside dans la combinaison d'une approche quantitative et d'études de cas basées sur une approche qualitative. Cet alliage permet à l'auteur de dépasser les simples constats de régularités statistiques pour proposer des hypothèses qui, portant sur les mécanismes de mobilisation des acteurs et la création de cohésion sociale, permettent d'ouvrir la boîte noire que constitue l'établissement et d'en observer les mécanismes organisationnels et sociaux. La mise en dialogue des données quantitatives portant sur la sélectivité et des données qualitatives portant sur les politiques d'établissement pose cependant certaines questions méthodologiques qui mériteraient d'être approfondies. L'auteur choisit en effet de ramener les dimensions de la politique d'établissement à des "valeurs simples", dichotomiques ou prenant trois valeurs maximum. Une telle opération passe à côté de certaines exigences de quantification, tout en risquant en même temps de perdre la finesse des observations qualitatives portant sur des phénomènes aussi complexes que la création de normes communes ou les capacités d'engagement des acteurs.

Enfin, la définition de l'effet établissement comme lié à la "capacité à construire ses propres normes semble osciller entre deux pôles, selon que l'auteur met l'accent sur la cohésion ou sur la mobilisation: d'une part, une définition plus "substantielle", renvoyant à la nécessité de "se mettre d'accord sur des normes communes"; d'autre part, une définition plus procédurale, insistant davantage sur la capacité de l'établissement à créer du débat, à gérer la diversité des points de vue à partir de procédures de négociation. Le lien entre cohésion et mobilisation et l'importance de chacune de ces dimen-

sions dans la construction d'un effet établissement nous paraît pouvoir être précisé.

Ces remarques n'enlèvent rien à l'intérêt de l'ouvrage qui a le mérite de mettre des outils méthodologiques et concep-

tuels rigoureux au service d'un débat tout à fait crucial dans le champ scolaire aujourd'hui.

Marie VERHOEVEN
GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON, 1998

Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire

Paris, Anne-Marie Métailié, 305 pages.

Le livre propose une réflexion sur un objet méconnu en sociologie de l'éducation: l'espace architectural de l'école. Il s'inscrit dans le contexte général de l'évolution du système éducatif depuis les années soixante-dix, où la multiplication des ordres scolaires tout autant que les dénonciations de l'ordre traditionnel ont encouragé les tentatives d'innovation pédagogique, aussitôt mises à l'épreuve de l'étude et de l'évaluation des recherches en sciences humaines. La massification de l'enseignement avait rendu nécessaire un effort impressionnant de constructions scolaires. De 1964 à 1970, un établissement par jour était sorti de terre, sous le signe d'une standardisation donnant naissance à des "barres" fonctionnelles et économiques mais peu esthétiques, bientôt contestées par des acteurs architectes et administrateurs parlant au nom d'une vision plus utopique de l'espace scolaire, revendiquant la prise en compte des usagers mais aussi l'impératif de créativité artistique, contre l'uniformité administrative. D'autres établissements naissent alors, sans pour autant correspondre forcément à une demande des usagers des établissements scolaires. La période se distingue au contraire par l'affirmation d'une logique de l'offre experte, faisant intervenir des acteurs divers dans des jeux d'intérêt complexes. Les demandes, et en particulier les demandes enseignantes, sont alors relativisées au profit de l'expression de celles des élèves ou des familles, elles-mêmes d'ailleurs difficilement prises en compte, voire discréditées par les experts et décideurs. Sur cette toile de fond, l'auteur distingue trois grandes périodes qui sont aussi trois problématiques différentes et les trois grandes parties de son ouvrage: les innovations des années soixante-dix et leur diffusion; les réflexions des chercheurs

sur les incidences pédagogiques de l'espace scolaire dans les années quatre-vingt, enfin les conséquences de la décentralisation sur les décisions concernant les "murs de l'école".

Dans la première partie, l'auteur rappelle d'abord toutes les tentatives de modernisation et d'innovation en matière d'espace scolaire (chapitre I), inspirées par les idées pédagogiques nouvelles, par exemple celles de Freinet et Decroly, ou les acquis de la psychologie de Piaget, et reposant sur l'efficacité supposée des modifications des lieux sur les pratiques pédagogiques. De l'introduction de mezzanines à l'enrichissement sensoriel de l'environnement des élèves de l'école primaire, en passant par l'ouverture architecturale de l'école sur la ville, ou l'idée d'une "école sans murs" fonctionnant dans des locaux différents en fonction des activités, on peut dresser un véritable "catalogue d'innovations", pour la plupart anglo-saxonnes ou nordiques mais ayant eu des occurrences notables en France. Ces transformations allaient de pair avec la légitimité, établie après 1968, d'une vie à l'école en dehors de la classe, dans des clubs ou foyers ou encore des espaces de travail et de documentation personnels (les BCD de l'école primaire et les CDI des collèges et lycées), et avec une conception de l'école comme lieu d'épanouissement individuel tout autant que de contrainte et de travail. Mais elles ont été utilisées de manière trop hâtive par la hiérarchie de l'Éducation nationale autant que par les experts, qui ont eu tendance à les généraliser, sans assez d'égard pour les manières dont les enseignants les utilisaient. En effet, le lien entre espace scolaire et utilisation pédagogique apparaît pour le moins polyvalent. Des pratiques traditionnelles peuvent perdurer sans qu'un espace novateur ne les gêne, car elles le restruc-

turent alors à leur mesure : à rebours, des pratiques innovantes ont souvent pour cadre la classe de toujours. L'exemple des "aires ouvertes" expérimentées depuis les années cinquante dans les écoles primaires anglaises en est une bonne illustration (chapitre 2). Ces lieux décloisonnés, censés favoriser l'autonomie des élèves et assouplir la forme scolaire, ont été bien souvent "recloisonnés" par des enseignants qui ne s'habituèrent guère à ne pas avoir de lieu d'enseignement précis ou spécialisé en fonction des matières. Les contraintes de matériel ou les impératifs de l'ordre scolaire sont alors invoqués pour détourner l'espace innovateur de sa fonction initiale ; l'aire ouverte est loin d'inciter toujours à une "pédagogie ouverte".

Dans les années quatre-vingt, les psychologues, puis les historiens et sociologues prolongent ces considérations, en les mettant à l'épreuve d'études précises, visant à établir le lien entre l'espace et le vécu scolaire des élèves et des enseignants. Les nombreuses études expérimentales évoquées (chapitre 3) se caractérisent par l'absence de conclusions certaines, une faiblesse due, selon l'auteur, au flou du cadre théorique et de la définition d'un espace scolaire qui désigne aussi bien certaines dispositions spatiales que des considérations de confort et d'esthétique. Si l'espace transforme les relations entre les élèves comme les stratégies de résistance scolaire (le bruit n'étant plus transgressif dans les "aires ouvertes" cède le pas à d'autres stratégies de débordement de l'autorité enseignante), les études n'arrivent pas à établir un sens stable de ces évolutions. L'efficacité des apprentissages, considérée en termes de résultats scolaires, comme des variables plus individuelles comme l'estime de soi n'apparaissent pas liées aux configurations de l'espace scolaire. De manière étonnante lorsqu'on pense aux acquis de la sociologie du travail, les élèves apparaissent relativement insensibles à des modifications négatives de leur cadre de vie scolaire. En fait, c'est l'entreprise visant à isoler et à tester la variable "espace scolaire" qui apparaît

alors vouée à l'échec. Elle céda le pas à des approches plus globales, visant à le redéfinir comme une ressource mobilisable par différents acteurs, en fonction des situations et des contextes locaux. Pour illustrer cette approche bien davantage sociologique, l'auteur s'appuie sur ses propres recherches, à caractère monographique. Deux cas particuliers montrent que l'espace scolaire est un enjeu global dans un établissement, qu'on ne saurait considérer en dehors des rapports de force et des contraintes institutionnelles. L'épopée d'une enseignante en quête d'une salle "idéale", correspondant à ses options pédagogiques, l'amène à s'opposer à l'administration, mais oblige aussi ses collègues à se déterminer par rapport à cet enjeu. Dans un lycée technique, l'espace initialement décloisonné est remodelé sur fond de diverses épreuves : la redéfinition institutionnelle des filières techniques faisant disparaître certains enseignements et déstabilisant les enseignants en question, l'affrontement entre des enseignants "généralistes" innovateurs ayant des projets mêlant culture artistique et technique et les enseignants d'ateliers, les oppositions pédagogiques entre enseignants du technique, divisés sur l'opportunité d'espaces spécialisés selon les machines. Enfin, l'étude des configurations spatiales de huit collèges confirme ce que l'œuvre de Michel Foucault affirmait fortement : l'espace est modelé par les rapports de pouvoir et les stratégies de contrôle. On peut opposer les longs trajets, parfois à découvert, des élèves, occasions de déplacement qui sont aussi un moyen de se soustraire au regard des adultes, aux petits trajets, toujours protégés, des enseignants. Par ailleurs, un même élément architectural, le patio, est investi bien différemment selon qu'on regarde avec soupçon les risques qu'il fait courir à l'ordre scolaire ou qu'on considère en positif l'espace de communication et de relation qu'il peut devenir. L'espace scolaire est l'objet d'une activité de construction et d'interprétation par les acteurs eux-mêmes, que le sociologue ne peut ignorer.

Face à ces enjeux, la décentralisation des établissements constitue une nouvelle donne que l'auteur examine d'abord dans sa globalité (chapitre 5). Elle est marquée par le retour au premier plan des architectes, avec l'instauration de concours publics, des "spécialistes" qui s'appuieront bien souvent sur les conceptions critiques de Foucault sans forcément trouver de résonances chez les acteurs des établissements. Ensuite, le transfert du patrimoine scolaire aux collectivités locales en 1986 fait des élus locaux, et de leurs responsables administratifs, de nouveaux acteurs de l'espace scolaire. Enfin, on passe d'une période de standardisation industrielle, adaptée au minimum aux spécificités locales, à la prise en compte de la disparité des situations, des établissements scolaires, légitimée par des politiques d'ampleur comme celle des ZEP. Mais la demande des usagers est bien souvent floue, contradictoire, voire inexistante ou exprimée en termes irrecevables des spécialistes, elle fait alors l'objet de "traductions" par l'intermédiaire de "porteparole", de "programmistes" intervenant en amont des décisions des élus ou des professionnels de l'architecture. Quand on sait que de surcroît, l'État est loin d'avoir disparu totalement des procédures, on réalise à quel point elles se sont complexifiées et opacifiées durant cette période, sans qu'on puisse conclure qu'il y a eu un gain quelconque en termes de démocratie locale. Deux études de cas confirmeront ces dires. Le premier raconte la lutte d'un petit village pour le maintien et la reconstruction de son collège menacé par les impératifs de la carte scolaire. Le collège survécut, relégué dans une caserne désaffectée, mais les enjeux du maintien occultèrent ceux de la définition d'un espace pédagogique approprié. Les usagers échouèrent à faire émerger une demande claire, faute de pouvoir s'approprier par anticipation un espace et de pouvoir prendre de la distance face à leurs logiques quotidiennes d'usages des lieux. Le deuxième cas illustre les interactions complexes entre les élus locaux du conseil

général, le principal de collège, dans la décision de rénovation d'un collège au centre d'une petite ville, où le résultat obtenu reflète davantage les jeux stratégiques des décideurs que la demande des usagers. Alors que l'établissement scolaire se voit attribuer une importance grandissante, à l'intersection des politiques scolaires et urbaines, la situation apparaît à certains égards bien paradoxale: on est passé d'une modélisation normative, sans dialogues avec un projet architectural mais définie à partir des situations scolaires les plus répandues, à des définitions locales de projets, fréquemment à visée innovante, esthétiquement construits, mais sans rapport stable aux pratiques majoritaires des usagers.

Le livre de Marie-Claude Derouet-Besson est extrêmement riche, jusqu'à en être parfois un peu difficile à lire. Il apprend beaucoup à un lecteur non averti de cette question précise, mais, au-delà, il nourrit des réflexions centrales dans la sociologie de l'éducation d'aujourd'hui. Les limites du volontarisme modernisateur en matière pédagogique sont bien illustrées par les aléas des dispositifs spatiaux novateurs. On ne peut par ailleurs qu'éprouver un certain vertige devant le foisonnement tout autant que l'échec des essais d'expertises pédagogiques, visant à modéliser l'effet de l'espace sur les scolarités. Cette ingénierie scolaire, qui connaît bien d'autres occurrences en sociologie de l'éducation, apparaît fausement sécurisante, et au fond assez vaine. Mais conformément à son projet initial, l'ouvrage arrive à constituer de manière convaincante l'espace scolaire en objet d'investigation sociologique, même si c'est en partie au travers de sa difficulté même à exister.

Anne BARRÈRE
Université Lille 3, IUFM
Nord-Pas-de-Calais

JEAN-MARIE MONNIER (COORD.), 1999
Dynamiques économiques de l'équité
Paris, Economica.

L'ouvrage dont Jean-Marie Monnier assure la coordination est issu de travaux d'économistes réunis par une commune interrogation relative à la justice et dans le souci conjoint de construire une perspective, philosophiquement pertinente, de l'approche de cette question en économie. Ainsi se retrouvent-ils dans une critique du libéralisme économique et des approches économiques standards qui privilégient l'efficacité. Ils s'inspirent du renouvellement puissant de ce domaine initié par la publication de la *Théorie de la justice* de Rawls en 1971 et cherchent à substituer à une vision statique de la justice économique, comme correction ex post d'inégalités, une vision plus dynamique de l'équité dont l'ouvrage explore les termes. Ils font donc de la question éthique une dimension légitime de l'investigation de l'économiste, en acceptant d'intégrer les préoccupations normatives.

Dynamiques économiques de l'équité est un ouvrage préoccupé de questions sociales et animé d'une conception procédurale de la justice, il témoigne de la résurgence des préoccupations éthiques en économie. À ce titre, il peut intéresser le chercheur en éducation, bien qu'aucun des articles n'aborde directement les questions de l'école ou de la formation. Il est constitué d'un ensemble de contributions très diverses, non seulement par leur domaine de recherche, mais aussi par l'importance, donnée ou non, aux références théoriques relativement aux analyses empiriques et par la nature de ces références théoriques. Nous ne chercherons pas ici à donner de cet ouvrage une image d'unité plus affirmée que ne peut avoir un ouvrage constitué de contributions. Nous exposerons en premier lieu les éléments qui rassemblent les auteurs dans une démarche commune, avant de donner un

aperçu de la construction d'ensemble de l'ouvrage et d'esquisser l'apport de certaines contributions choisies pour l'intérêt que nous leur avons trouvé.

La contribution introductive de Jean-Marie Monnier trace les grandes lignes d'une perspective commune aux auteurs. Réunis dans la critique du libéralisme économique, il s'agit pour eux de donner priorité à la justice sur l'efficacité. Ils soutiennent donc la nécessité d'une intervention délibérée face "aux forces impersonnelles de l'ordre du marché". Ils refusent la fatalité des mutations liées à la mondialisation, voulant contribuer à construire une société plus juste. Ils prennent d'emblée de la distance à l'égard du traitement standard de la justice par l'analyse économique. Celle-ci se propose, le plus souvent, de corriger le fonctionnement spontané des marchés et leurs défaillances, de sorte que la question de l'équité vient après celle de l'efficacité. Le "gâteau" une fois élaboré, on pose après coup la question de son partage. Selon cette acception, l'efficacité, qui est le propre de la logique du marché, s'oppose à l'équité (principalement comprise comme égalité) qui peut y contrevenir; si l'équité gagne, alors l'efficacité perd, pour le dire autrement le social irait contre l'économique et réciproquement. Au contraire, les auteurs de cet ouvrage recherchent les synergies entre équité et efficacité; ils veulent dégager "les interactions complexes" entre ces deux notions.

Si on met en évidence les synergies entre efficacité et équité, on ne peut plus adopter le point de vue statique du partage du gâteau, il faut avoir de la justice distributive une approche dynamique. Ceci veut dire qu'on ne saurait accepter une définition a priori du bien, c'est-à-dire de ce qui vaut. Le bien ne prévaut pas sur le

juste et le juste n'étant pas prédéfini, il faut l'élaborer. La démarche procédurale de détermination du juste, empruntée aux travaux de Rawls ou Habermas, fonde la possibilité d'adopter en économie cette théorisation de la justice.

Sans choisir entre les défenseurs d'une conception universaliste et unifiée de la justice sociale et ceux d'une conception pluraliste, l'ouvrage n'esquive pas le débat entre les tenants d'une approche globale et les défenseurs de conceptions locales. Néanmoins les auteurs considèrent que les agents économiques développent des stratégies de l'équité, ils ne se soumettent pas tout simplement à un principe unique, on leur accorde donc un espace propre, une marge de manœuvre. Ainsi les diverses contributions s'essayent-elles, en général, à souligner la participation des acteurs économiques aux processus mis en œuvre dans les institutions et organisations, plus qu'à prendre un point de vue de surplomb statique pour caractériser la situation relativement à la question de la justice. C'est probablement la raison pour laquelle l'articulation de la justice sociale et de la justice locale court comme une interrogation dans plusieurs contributions, bien que cette convergence interrogative, pourtant fort stimulante, ne soit pas soulignée comme telle.

Le plan d'ensemble s'organise autour de la distinction entre justice locale et justice générale d'une part et de l'approche plus ou moins ciblée sur la dynamique de l'équité d'autre part. La première partie regroupe sous le titre "Principes et mesures de l'équité" des contributions, les unes strictement théoriques et d'autres plus empiriques, ayant pour objet la justice distributive au niveau global. La deuxième partie s'intitule "Appropriations locales de l'équité" et la troisième "Dynamiques de l'équité et des différences". Les contributions de ces deux dernières parties mêlent, souvent de façon très pertinente, approches théoriques et empiriques dans des domaines très variés, qui vont de l'attribution du RMI aux questions de tarifs du téléphone et de gestion du déficit des

provinces canadiennes ou de localisation des soins. Néanmoins cette organisation générale du livre ne permet pas de mettre en évidence ce qu'apportent à la perspective commune les contributions empiriques de la première partie, cependant fort suggestives dans la perspective assez traditionnelle qui est la leur, alors qu'une approche plus procédurale, interactive et dynamique de la justice, compréhensive à l'égard des comportements des agents est mise en œuvre dans les contributions de deux autres parties. Ce relatif flottement désigne un espace de travail encore ouvert.

Les questions de justice sociale sont complexes. Les trois premières contributions de la première partie révèlent et mettent de l'ordre dans cette complexité théorique en y entrant de différentes façons.

Le texte de Geert Demuijnck se concentre sur les questions philosophiques ouvertes par le renouvellement du débat depuis vingt ans. Il montre le recouvrement mutuel entre la philosophie politique et l'économie normative et met le doigt sur quelques questions problématiques de l'éthique sociale telles que pourquoi se comporter de façon juste, ou encore comment déterminer ce que la justice demande – par exemple pourquoi défendre une distribution "égale" plutôt que ce qui "suffit" pour chacun –, ou encore qu'y a-t-il à distribuer etc.

Le texte de Ai-Thu Dang et Michel Maric réexamine les fondements de l'équité à la lumière des théories contemporaines de la justice confrontées à la triade républicaine. Il fait ressortir des débats anciens égalité-liberté et pose la question de concilier égalité des droits et égalité des chances dans un espace social. Il désigne la révolution rawlsienne comme introduisant la fraternité dans la sphère économique et montre l'accent mis sur les libertés réelles par Sen à travers les "capabilités", par Walzer avec "l'égalité complexe".

Le texte de Tziana Keller clôt cet ensemble par une mise en perspective mutuelle des apports de Rawls et Habermas

sur la recherche de l'impartialité. Elle donne ainsi de l'épaisseur à une conception procédurale de la justice sociale tout en situant ce qui sépare ces deux approches. Le contenu normatif des procédures se trouverait, selon elle, justifié pragmatiquement chez Rawls et philosophiquement chez Habermas.

On comprend ainsi comment les théories économiques de la justice se sont renouvelées relativement à la perspective utilitariste ou "welfariste" qui était la leur depuis la guerre. Dans l'utilitarisme on compare les situations du point de vue du bien-être des individus qu'on cherche à maximiser ; toute la question est alors de mesurer ce bien-être pour justifier des choix sociaux, caractériser et modifier éventuellement les distributions résultantes. Le postwelfarisme ne naît pas seulement des limites théoriques de ce schéma et de l'impossibilité dans laquelle il se trouve de concilier strictement mode de décision démocratique et maximisation du bien-être mais aussi de la mise en avant de deux questions : celle de la liberté réelle et celle des frontières ou de la cohésion de la société engendrées par la pauvreté ou par l'exclusion. Là se trouvent les racines des réflexions relatives aux biens premiers de Rawls, ou aux capacités de Sen : on ne se contente pas de s'inquiéter des résultats de l'activité économique mais aussi des ressources, c'est-à-dire des moyens qu'ont les gens de mener leurs "projets de vie". Là se trouve aussi l'intérêt de la démarche procédurale de Rawls, Habermas ou Walzer, ce dernier étant plus particulièrement préoccupé de l'émergence du juste quand coexistent plusieurs conceptions du bien.

Que devient alors le travail de l'économiste à côté de celui du philosophe ? Il se donne à voir dans les contributions plus empiriques de l'ouvrage où sont analysés des états économiques du point de vue de leur degré de justice. Mais ce qui est juste ne relève pas nécessairement d'un principe clair et net auquel confronter le matériau empirique. Le plus souvent, même quand il s'agit d'impôt, de protec-

tion sociale et que sont privilégiées les références à des contributions ou à des prestations en monnaie, la question de savoir quels principes de justice sont effectivement mis en œuvre mérite précisément d'être posée. Cette posture est particulièrement évidente dans la contribution de Bernard Gazier sur la normativité des salaires. Comment penser un juste prix du travail ? Gazier montre à travers les conflits qui se succèdent et les repérages théoriques qu'ils suscitent ou qui au contraire les alimentent que la normativité des salaires n'a jamais été une naïve quête égalitaire, il s'agit plutôt d'une normativité évolutive, tenant compte des ajustements dans le temps dans et hors de l'entreprise. Il insiste sur l'importance qu'il y a à penser ensemble la question des salaires et de l'espace des coopérations sociales à construire ou reconstruire.

L'article de Christine Le Clainche et Jean-Luc Outin qui porte sur le RMI, tout comme celui de Frédéric Edel et Françoise Lotter sur le service téléphonique universel, s'insèrent tous deux clairement dans une problématique de justice locale. Rechercher comment le critère d'insertion est pris en compte dans l'attribution du RMI concerne bien une question de justice locale au sens où les critères à retenir pour considérer qu'il y a tentative d'insertion de la part du candidat à l'allocation ne sont pas par nature généralisables au-delà de la zone concernée. La difficulté que signalent les auteurs à trouver dans les enquêtes existantes le moyen de répondre à cette interrogation souligne le caractère novateur de la perspective. L'analyse par Edel et Lotter de l'évolution du phénomène de tarification téléphonique (aux USA) permet de mieux comprendre ce qui ressort d'une approche de justice locale et ce qui outrepassé ses limites lorsque la recherche d'un vrai prix du téléphone, du fait de la concurrence, conduit à dénoncer l'ancien équilibre dans lequel la subvention aux communications de courtes distances s'opérait par la surtarification des communications de longue distance. Le renchérissement qui en

résulte met en péril l'accès à ce bien premier qu'est la communication téléphonique par les plus pauvres. Alors ce qui est juste n'est plus seulement l'affaire du réseau des abonnés (justice locale) et devient une affaire de justice sociale.

L'article de Philippe Batifoulier et Sylvain Zeghini sur la localisation des services de santé, bien qu'adoptant le point de vue spatial, n'est pas une affaire de justice locale mais bien d'allocation globale de ressources. L'originalité de cet article tient à la posture prospective qui y est prise. La question de la localisation est posée par l'administration publique et par les professionnels de la médecine en terme d'efficacité. La question d'équité ne surgit que si on se préoccupe des usagers. Contrairement aux autres contributions, qui tentent de dégager les conceptions de l'équité présidant à des décisions, les auteurs recherchent ici quels principes d'équité spatiale pourraient être mis en œuvre si les décideurs avaient le souci de l'équité.

Le contenu de bien d'autres articles pourrait ainsi être évoqué, par exemple celui de Jean-Marie Monnier inscrivant la question du quotient familial dans celle de la dynamique de l'équité, ou celui d'Arnaud Lechevalier sur la conversion du système de pension est-allemand, fondé sur le modèle des transferts sociaux et sur l'impôt, en un système "assurantie" à la suite de la réunification. Mais alors que la dynamique est entendue dans le premier cas comme provenant du rôle incitatif du quotient familial dans les comportements économiques et sociaux des ménages, la question posée dans le second cas est celle de l'évolution du système de protection sociale lui-même. Elle rencontre alors le problème de la qualification des activités sociales générant le droit à prestation, en particulier pour les femmes dont les

périodes de sortie de l'activité de travail en vue d'élever leurs enfants étaient auparavant incluses, comme ouvrant des droits à pension. D'autres contributions rencontrent une question analogue, celle de la définition de la collectivité qui est à prendre en compte comme partie prenante d'une façon ou d'une autre de la définition et du bienfait à attendre de la construction de la société juste. Ainsi la dynamique de l'équité est-elle liée au mode d'articulation entre justice locale et justice générale.

Cet ouvrage insiste très explicitement sur la diversité des façons d'envisager la question de la justice économique sur des bases philosophiquement pertinentes; compte tenu de la pluralité des conceptions du bien se pose le problème de leur conciliation pour réaliser la cohésion d'une société juste, mais l'économiste rencontre des difficultés méthodologiques pour mettre en œuvre cette conception renouvelée de la justice. Les contributions diverses ici rassemblées le manifestent. Reste peut-être à les dégager plus systématiquement. En effet, si la société juste est constamment à construire avec l'appui des institutions sociales, tant les agents économiques qui ont des "stratégies d'équité" que les économistes eux-mêmes contribuent à cette construction. La position de l'économiste à l'égard de son objet d'analyse s'en trouve modifiée puisqu'il perd la tranquille posture de l'extériorité de l'utilitarisme. Il doit savoir qu'il intervient dans l'élaboration collective du juste au travers des analyses qu'il propose. Autant dire qu'il y a là des perspectives de travail théorique et empirique en convergence avec les autres domaines des sciences sociales.

Élisabeth CHATEL
IDHE-CNRS, ENS-Cachan

PATRICK RAYOU, 1999

La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines
 Éducation et Formation. Recherches scientifiques, série dirigée
 par Gaston Mialaret, Paris, Presses Universitaires de France, 208 pages.

Après *La cité des lycéens* (1998), Patrick Rayou a publié un deuxième livre sur la socialisation scolaire, centré cette fois sur l'école primaire. Son point de départ est l'intérêt pour les "compétences politiques" des élèves, entendues non dans le sens d'une capacité d'opiner sur les institutions politiques du monde adulte mais dans celui, plus piagétien, d'une aptitude de l'enfant à analyser ses rapports avec les adultes et avec ses pairs en termes de justice ou d'injustice, "à concevoir des types de situations plus légitimes que d'autres voire à créer des dispositifs destinés à endiguer une violence qui menacerait l'ordre souhaité" (p5).

Rayou conçoit le processus de socialisation comme un processus d'autoconstruction active. Comment les élèves du primaire développent-ils des règles pouvant ordonner leurs interactions à l'école ? La recherche qui a été faite dans six écoles primaires emploie plusieurs méthodes. Dans une première étape qualitative, l'auteur a mené des entretiens en petits groupes avec des élèves, interviewé des enseignants et des personnels de service et fait des observations dans les cours de récréation. Cette étape lui sert à identifier des "situations-problèmes" de l'interaction entre pairs et avec les adultes. Dans une deuxième étape, plus standardisée, ces situations-problèmes sont transformées en questions et assemblées dans un questionnaire qui a été rempli par environ cinq cents élèves dans trois écoles. La présentation des résultats est regroupée autour de trois thèmes. Au chapitre 1, *Les maîtres au milieu*, il s'agit des rapports des élèves aux adultes (parents, enseignants, personnels de service) et au travail scolaire. Le chapitre 2, *La cour des grands*, met au centre les rapports entre élèves. Au cha-

pitre 3, *Un monde pour de vrai*, Rayou discute les relations entre école et société sur l'arrière-plan des résultats de cette recherche. La présentation ne sépare pas les deux parties de la recherche, l'interprétation des réponses au questionnaire est appuyée et illustrée par des observations et des citations provenant de la pré-étude qualitative.

Les interprétations d'entretiens et d'observations font la force de ce livre. Rayou sait écouter les enfants et comprendre ce qu'ils disent, et le lecteur trouvera dans chaque chapitre de belles observations et des explications nouvelles par rapport à la littérature existante, et convaincantes. Le "chouchou de la maîtresse", par exemple. Pourquoi n'est-il pas stigmatisé, mais au contraire accepté et bien intégré dans sa classe à l'école primaire, alors qu'au collège le "fayot" ou "bouffon" est considéré comme une sorte de traître qui joue le système scolaire contre les pairs, et qu'au lycée il est plutôt à plaindre, un pauvre type manquant d'autonomie ? (pp38-41) Pourquoi le jeu de billes se maintient-il, pratiquement inchangé depuis des générations dans les cours de récréation, alors que le matériel de jeu dont disposent les enfants à la maison et leurs pratiques de jeu en dehors de l'école ont tant changé ? (pp 88ss). Par quel miracle l'école fait-elle "grandir" les enfants ? (pp66 ss) Quelles sont les règles qui régissent les "amours scolaires" (cf. les sous-chapitres "Les faiblesses du cœur" et "Des amours sous contrôle", pp108-115). Mais aussi : pourquoi les enfants du voyage scolarisés dans une des écoles de l'échantillon sont-ils exclus et le resteront probablement, alors que le fait de ne pas parler le français ne mène pas à une exclusion comparable

d'autres enfants étrangers (pp 127ss). Dans la découverte de sujets qui intéressent les enfants, et dans l'interprétation des observations et des entretiens avec les enfants le livre élargit notre connaissance sur le monde de l'école primaire. Rayou sait restituer le sens des propos des enfants en expliquant de quelles "constructions" ils font partie; c'est un travail herméneutique lucide et précis, qui offre une multitude d'hypothèses pouvant inspirer des recherches ultérieures.

Le volet standardisé de cette recherche me semble plus discutable puisque l'instrument choisi n'est pas adapté à l'objectif déclaré de "saisir le sens que les acteurs donnent à leurs constructions" (p9). Rayou a développé un questionnaire fermé à possibilités de réponse "oui/non/ne sait pas" avec une vingtaine de questions qui opposent pour la plupart une norme de l'école à une possibilité de manquement à cette norme (par exemple: "Benoît se bat dans la cour avec Michael. Michael tombe et pleure. Benoît continue de le frapper. A-t-il le droit?", cf. annexe, pp 207-208). À la majorité des questions il y a une "bonne réponse", et le questionnaire est administré dans le cadre de la classe. Le procédé se trouve à mi-chemin entre un sondage d'opinion et un contrôle scolaire demandant aux enfants un effort pour cocher la réponse correcte. Comment saisir le sens que les acteurs construisent, le sens du oui ou du non, sans connaître les raisonnements des enfants qui motivent leur réponse? Même si l'auteur interprète prudemment les résultats et s'appuie pour ce faire sur les entretiens de l'étude exploratoire, on aurait souhaité qu'il insistât sur son approche constructiviste en continuant son étude à l'aide d'entretiens semi-standardisés qui n'auraient vraisemblablement pas manqué de montrer un développement du jugement social ou moral ou "politique" suivant l'âge des enfants, alors que dans cette étude la répartition des réponses ne montre pas d'évolution entre le CP et le CM2 pour la majorité des questions et, en particulier, pour toutes les

questions concernant les rapports entre pairs. C'est dû à la méthode.

Les implications normatives des questions déterminent les réponses, et quand il s'agit de normes scolaires de base tous les élèves les connaissent dès leur entrée à l'école primaire. À la question 18, par exemple: "Yann veut entrer dans la bande de Jonathan. Jonathan dit non parce qu'ils sont déjà six. Est-ce qu'il a raison?" les enfants répondent majoritairement "non" du CP au CM2. L'auteur interprète ce résultat comme produit d'une "construction" des enfants témoignant de l'autonomie de la culture des pairs. Le principe que les groupes ne doivent pas être "fermés sur eux-mêmes" serait "un des piliers incontestables de la société de cour" (p105). C'est possible. Mais on pourrait aussi bien voir dans les réponses une adhésion verbale des élèves à une norme de l'école. Une "bande" est per definitionem caractérisée par l'exclusivité – elle doit distinguer entre membres et non-membres – par une admission et une adhésion personnelles – on ne devient pas membre d'une bande d'office comme on devient écolier – et par des buts et pratiques déviants impliquant une hiérarchie de valeurs propre. En absence de ces éléments, il ne s'agirait pas d'une bande mais d'un groupe de jeux ou de travail, d'un couple d'amis, d'une équipe, d'un réseau, d'une classe, d'un champ d'interaction ou d'une autre des multiples formes sociales cachées dans la notion de "peer group". Dans la logique de la bande, Jonathan a le droit de refuser un candidat qui n'aurait pas la qualification personnelle requise d'un membre. Du point de vue de l'école, il n'a pas le droit de former une bande. L'inclusion de tous, mythe fondateur et réalité sociale de l'institution scolaire, est aussi une idée régulatrice au sein de la classe, rappelée sans cesse par les enseignants ("Il faut accepter tout le monde") et renforcée par des mesures organisationnelles comme, par exemple, la pratique de recomposer les groupes-classes à chaque rentrée ou de changer les élèves de place et de voisin au cours de l'année,

et autres exercices de rotation dont la fonction est de contrecarrer la formation de liens exclusifs qui risqueraient de nuire à la discipline et de produire des hiérarchies de valeurs et de personnes en concurrence avec la hiérarchie de l'institution, autrement dit: de contrecarrer la formation de bandes. La question proposée aux enfants y ajoute deux éléments suggestifs. Le fait que Jonathan justifie son refus affaiblit la logique de la bande, en introduisant la norme de non-exclusivité, et en trahissant l'absence de critères qualitatifs d'admission et donc de buts propres à cette bande, puisque le recours au nombre ("Ils sont déjà six") suggère qu'il suffit d'être arrivé quatrième pour être accepté et septième pour se faire refuser. La question présente donc aux élèves interrogés une bande dans le sens faible, une bande aux frontières labiles et sans autre but que celui de pouvoir inclure quelques-uns et exclure d'autres, ce qui dévoile l'arbitraire du refus. Il aurait été très intéressant de voir comment les élèves, questionnés dans une interview semi-standardisée, se seraient débrouillés pour faire la part des choses.

Le chapitre 3, consacré à la discussion théorique, reprend la question du rapport entre la "construction" et la norme. Rayou propose le terme de "cursus" pour désigner "l'aspect socialement construit" du processus de socialisation (p136). Cette formulation implique que le processus de socialisation se composerait d'un aspect socialement construit et d'autres aspects qui ne seraient pas socialement construits. L'auteur en introduit deux: la maturation psycho-biologique ou "genèse endogène" de compétences et, implicitement, l'adaptation/identification du sujet à la contrainte sociale sensu Durkheim, i.e. aux normes sociales précédant les individus. Il localise la "construction" de soi où l'enfant est acteur de son propre développement dans une sorte d'interstice ou espace de liberté délimité par le développement endogène de capacités et compétences d'un côté et la contrainte exercée par le monde adulte sur celui des enfants de

l'autre. Les "déterminants sociaux" sont conçus comme extérieurs au processus de construction. Ils se superposeraient à lui, l'influenceraient depuis l'extérieur, s'infiltrant "à la marge" (p165) ou faisant "sentir leur influence à la périphérie du monde des pairs" (p149). Il s'agit donc d'un modèle tripartite du développement des compétences enfantines avec les aspects a) genèse, b) cursus = auto-construction du sujet dans le monde des pairs; auxquels s'ajouterait, sans trouver une place explicite dans le modèle, c) la contrainte sociale, qui ne relèverait pas de la construction mais l'influencerait.

Or, je pense qu'il n'est pas nécessaire d'exclure ainsi du champ de l'approche constructiviste la "genèse endogène" ou les processus d'adaptation aux normes préexistantes. Si on entend par "construire", comme le fait Rayou, donner du sens à ce qu'on vit et ce qu'on fait, la genèse psycho-biologique est socialement construite dans la mesure où nous lui donnons un sens (par exemple: à la naissance d'un enfant, à son sexe biologique chargé de significations, à ses premières grimaces involontaires que nous interprétons comme des sourires, à sa croissance sans cesse comparée, mesurée et fêtée, à sa santé au centre de nos discours sur les rythmes scolaires, le poids des cartables, les problèmes de cantine, etc.). Dans la pratique de sa recherche, Rayou le suppose d'ailleurs lui-même quand il analyse le sens que les enfants donnent au terme "grandir". Le fait de grandir peut, cela va de soi, devenir l'objet d'autres disciplines, mais la tâche propre à la sociologie est de comprendre comment il est socialement construit, i.e. quelle signification il acquiert pour les acteurs au cours de leur "socialisation". Il en va de même pour les normes et déterminants sociaux de tout ordre qui font l'objet de la sociologie de l'enfance dans la mesure où leur sens est construit, élaboré, approprié, réinventé par les générations successives.

Je mentionne ceci non seulement parce qu'il s'agit là d'une question qui accompagne la sociologie de l'enfance depuis

longtemps, mais aussi pour souligner une autre proposition théorique du livre qui donne une réponse nouvelle (et, à mon avis, très convaincante) justement à la question de comment penser une auto-construction active du sujet, et son autonomie, face à la "contrainte". Dans le sous-chapitre "L'expérience des petits écoliers" (pp163ss), Rayou esquisse la théorie de l'institution scolaire qui soutient sa recherche. Qu'est-ce qui fait la spécificité de l'expérience scolaire? Rayou propose de penser l'école comme le "lieu de l'épreuve": l'expérience scolaire, écrit-il, est structurée par des épreuves "subies, mais aussi élaborées pour les autres comme pour soi-même. Elle est donc aussi un souvenir de ces épreuves et de leurs résultats, une prise en compte de ce qu'elles ont fait de soi" (p164). Cette idée de voir l'épreuve au centre de l'expérience scolaire me paraît excellente. Sans contester la conceptualisation de l'école comme "lieu de la reproduction", elle fait ressortir que la notion de reproduction n'est pas capable de saisir la spécificité de l'école par rapport à d'autres institutions. Depuis la famille jusqu'au champ politique ou économique, tout est reproduction. Mais tout n'est pas épreuve. La structuration par l'épreuve (ou, plus précisément: par une série incessante d'épreuves aux conséquences immédiates et cumulatives) distingue nettement l'expérience de l'école de celle de la famille, le rôle de l'élève des rôles familiaux. En même temps, cette notion décrit le lien entre l'école et le travail des adultes. L'épreuve représente le principe dit méritocratique tout en le réalisant avec une prégnance ou

une clarté plus fortes, une étendue plus globale que n'importe quelle institution du monde adulte, comme exagérée par comparaison à celui-ci. Au travail, la méritocratie se limite, en principe, à une évaluation du rendement du travailleur, tandis que l'épreuve à l'école concerne la valeur de la personne entière. Peut-être l'école est-elle aujourd'hui le lieu de cette mise à l'épreuve et autoévaluation systématique de la valeur de la personne entière que Max Weber a désignée comme le noyau de l'éthique protestante et dans laquelle il voyait une des bases du fonctionnement de la société moderne? La contradiction apparente entre l'autoconstruction du sujet d'un côté et son adaptation à la contrainte sociale de l'autre peut disparaître quand on se rappelle que Durkheim parlait, pour la société moderne, de la contrainte de devenir un individu autonome. Peut-être la notion d'épreuve est-elle le maillon manquant: si l'élève est contraint et forcé de se soumettre aux épreuves que lui réserve l'école, c'est en même temps dans et par l'épreuve qu'il se construit activement, qu'il produit et connaît la valeur de sa personne, qu'il acquiert son autonomie. Penser l'école comme lieu de l'épreuve me semble une proposition théorique d'un grand intérêt, qui mérite d'être élaborée et discutée tant dans le champ de la sociologie de l'enfance que dans celui de la sociologie de l'éducation.

Professor Dr. Elisabeth FLITNER-MERLE
Universität Potsdam, Institut für
Pädagogik Potsdam

DENIS MEURET (ÉDITEUR) 1999
La justice du système éducatif
Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 249 pages.

Depuis les courants critiques des années soixante, les systèmes éducatifs des sociétés occidentales sont confrontés à un problème de légitimation. L'idéal de l'égalité des chances a été fortement ébranlé et l'école a du mal à retrouver son aplomb. Qui plus est, sous l'effet de la présente conjoncture sociale (exclusion, paupérisation) et économique (mondialisation des marchés, crise budgétaire des États), les critiques envers l'école proviennent tous azimuts et visent tout aussi bien la dévaluation des diplômes, l'inadéquation entre la formation et les besoins du marché, la prédominance de la mission instrumentale ou au contraire de la mission psycho-affective, le désengagement des enseignants, que la violence. La fonction institutionnelle de l'école n'allant plus de soi, sur quel principe de justice repose-t-elle ou doit-elle reposer? Denis Meuret et ses collaborateurs ont cherché à répondre à ces questions dans *La justice du système éducatif*.

Les auteurs de la première partie examinent la question des principes de justice dans l'école. La justice est-elle toujours compatible avec un idéal d'égalité des chances? L'inégalité prenant la forme d'une discrimination positive est-elle légitime et suffit-elle à démocratiser l'enseignement, à offrir à tous la possibilité de réaliser un parcours scolaire garant d'avenir? Ils déduisent de théories générales de la justice des principes pouvant servir de justification à l'institution scolaire. Ainsi, Denis Meuret se penche sur les implications éducatives de la théorie de la justice de Rawls. Quant à Christine Le Clainche et Alain Trannoy, ils montrent chacun que la responsabilité en tant que critère selon lequel se décide l'allocation des ressources éducatives soulève de nombreuses interrogations. Qui doit être

encouragé? Les élèves les plus forts et ceux qui travaillent le plus? Dans quelle mesure intervient la responsabilité individuelle en regard des inégalités de talent et de motivation? Devant les difficultés à trancher, ils inclinent en faveur d'un principe d'égalisation des résultats selon lequel, dans un contexte de rareté des emplois, il convient d'offrir à chacun un minimum de connaissances et de compétences lui permettant, à défaut de lui éviter l'exclusion professionnelle, d'éviter l'exclusion sociale. Encore faut-il déterminer jusqu'à quelle étape du cursus scolaire doit s'appliquer le principe d'égalisation des résultats et à partir de laquelle l'élève doit s'orienter librement selon ses aspirations et ses aptitudes. Selon Alain Trannoy, la réalisation de l'égalité des résultats implique également que l'État identifie les meilleurs enseignants et les incite à s'occuper des élèves en difficulté d'apprentissage. Il reconnaît qu'une incitation prenant la "forme de salaire au mérite peut susciter instinctivement une levée de boucliers", mais il ajoute aussitôt qu'elle présente l'intérêt de s'arrimer à un principe de justice sociale. À cet égard, des voix s'élèvent au Québec pour qu'on détermine la qualité des enseignants selon le mérite, le talent, l'enthousiasme et qu'on définisse des niveaux de performance auxquels correspondrait une échelle salariale. Toutefois, l'idée de relier cet objectif à un principe de justice n'a pas été entrevue. D'où l'intérêt d'une réflexion sur les principes de justice dans l'école autres que celui de l'égalité des chances.

La seconde partie porte sur les mécanismes institutionnels visant à mettre en œuvre des principes de justice et tranche d'avec le caractère dialectique de certaines contributions de la première partie. Le coup d'œil y est nettement plus socio-

logique, voire empirique. Les auteurs Marie Duru-Bellat et Alain Mingat montrent que les groupements d'élèves selon la performance scolaire désavantagent les plus faibles au lieu de les aider. Ils conduisent à des inégalités qu'ils étaient censés éliminer. Agnès van Zanten illustre remarquablement les effets de la concurrence, parfois déloyale, entre les établissements scolaires sur les politiques administratives. On découvre entre autres que des ressources antérieurement consenties à la compensation des inégalités sont dorénavant mobilisées à des fins de mise en marché, ce qui laisse perplexes ceux-là mêmes qui usent de ces stratégies, se sentant contraints, en raison de la déssectorisation, de sacrifier à la "logique de production".

Contrairement à l'examen critique des principes de justice en première partie et de l'analyse, en seconde partie, des dispositifs institutionnels devant incarner ces principes, la troisième partie tient compte de l'expérience subjective des élèves face à l'injustice et de leur conception de la justice. Une attention particulière porte sur les inégalités dans le traitement des élèves et dans les marques de respect. Éric Debarbieux examine la question en regard de l'origine ethnique des élèves. Pour sa part, François Dubet montre la complexité de l'expérience de justice des élèves, les tensions qui existent entre les principes de justice rattachés au mérite, à l'égalité et au respect. Les élèves adhèrent à ces principes de justice mais, selon leur expérience vécue, les composent hiérarchiquement. Il semblerait que l'égalité serve de garantie contre les pratiques reliées au mérite, dont l'attribution des notes, la sélection des uns et la relégation des autres, mais surtout, que le respect, en raison de la prégnance de l'individualisme moral, s'impose comme principe de justice premier chez les élèves. Par exemple, les mauvaises notes, lorsqu'elles font abstraction de l'effort fourni, et surtout lorsque les enseignants s'en autorisent afin de discriminer les élèves, sont interprétées comme étant profondément injustes, parce qu'elles portent atteinte à l'intégrité

morale de l'élève. Elles sont d'autant plus mal reçues, écrit Pierre Merle, qu'elles limitent les chances d'un candidat de s'engager dans une filière de son choix. S'il est intéressant de connaître les représentations de la justice des élèves, soulignons qu'il ne le serait pas moins de connaître celles des parents de milieux sociaux contrastés et de groupes ethniques minoritaires, car ils représentent désormais une force politique importante qui oriente le développement de l'éducation.

Le livre présente le grand intérêt d'actualiser la réflexion sur les principes de justice dans l'école, de montrer que la question de la justice scolaire ne se pose plus exclusivement en termes d'accès des élèves issus des milieux ouvriers à l'enseignement supérieur, ou de mobilité sociale. Le débat en éducation depuis les années soixante et soixante-dix s'est considérablement déplacé. Les acteurs de l'éducation et les médias, à tout le moins au Québec, semblent prisonniers d'une représentation de l'école comme étant mobilisée par l'idéal de l'égalité des chances, malgré le fait que les structures éducatives et la conjoncture socioéconomique le contrarient. Parce que l'idée d'excellence, de qualité de l'éducation, du retour aux apprentissages de base se concrétise dans la formation de classes d'élite, que les compressions budgétaires en éducation, d'une part, obligent les enseignants à "faire plus avec moins", ce qui risque d'entraîner leur démobilitation, et, d'autre part, conduisent à un manque de ressources pour l'aide aux élèves en difficulté. Parce que, encore, les parents, surtout ceux des classes moyennes, occupent un espace politique de plus en plus important dans le système d'éducation et cherchent à constituer des établissements performants de manière à échapper à l'éventuelle baisse des exigences scolaires. Les enseignants eux-mêmes sont confrontés à un problème qui relève de l'intégration dans l'institution scolaire même. En effet, quel doit être leur rôle en regard du clivage, déjà observé en France, entre la lutte pour l'égalité et la lutte contre l'ex-

clusion? La question se pose avec d'autant plus d'acuité que la composition ethnique de certaines écoles des centres urbains du Québec est fortement pluraliste et que de nombreux élèves de l'immigration présentent des difficultés d'apprentissage. Les enseignants peuvent-ils rester impassibles devant cette situation? Ont-ils l'obligation morale de s'engager? L'éducation se limite-t-elle, comme on le prétend parfois dans certains milieux des sciences de l'éducation au Québec, à une action technique, à la planification, à la décomposition de la matière en objectifs et à l'évaluation. Face à une conception aussi instrumentale de l'éducation, le livre de Denis Meuret permet de réactiver la réflexion politique et sociologique en éducation, réflexion qui toutefois en France, signalons-le, est de tradition. Les contextes québécois et français ne sont donc pas identiques, tant s'en faut. Les contributions du livre s'inscrivant dans une perspective économiste permettent de saisir certaines différences importantes, notamment au sujet de la question des liens entre l'éducation et l'efficacité. Cette question est omniprésente au Québec, mais elle a une tout autre tournure qu'en France. En effet, l'idée d'efficacité au Québec découle d'une conception de l'éducation en tant qu'adjuvant du système économique. Le Québec a procédé dans les années quatre-vingt-dix aux plus importantes réformes du système éducatif depuis la grande modernisation dans les années soixante. Or, la question de l'efficacité de l'éducation a été débattue sous la dictée du néolibéralisme. Il importait de déterminer comment rendre les étudiants plus compétents, et même les cours de

formation générale ont été redéfinis de manière à ce qu'ils servent des finalités productives. Ce n'est pas tout à fait le même son de cloche que nous avons en France quand, par exemple, Agnès van Zanten analyse les effets sur l'éducation du modèle marchand. Si les établissements se livrent concurrence afin d'attirer d'éventuels clients, il ne s'en suit pas forcément que les savoirs eux-mêmes soient redéfinis en fonction d'impératifs économiques. Si l'idée de démocratisation de l'éducation demeure encore centrale au Québec, malgré les entorses qu'on lui fait, l'accès du plus grand nombre aux études postsecondaires se pense en termes d'acquisition de compétences utiles sur le marché du travail et non plus, comme déjà, d'exploration des différents champs du savoir contemporain.

Certains collaborateurs de l'ouvrage eux-mêmes ont axé leur réflexion sur l'efficacité, la justice et l'équité, faisant ainsi contrepoids à une logique économique autonome qui dicterait unilatéralement les orientations du système éducatif. La dimension politique du livre contribue donc à redonner à l'éducation une place prépondérante dans la Cité, en en faisant une institution fondée sur un principe de justice, ce qui interdit de la voir comme un simple sous-système du système économique ou comme un marché dont ne profiteraient que les mieux nantis socialement et culturellement.

Louis LEVASSEUR
Université du Québec à Montréal