

C

OMPTES RENDUS

PHILIPPE MASSON, 1999

Les coulisses d'un lycée ordinaire.

*Enquête sur les établissements secondaires
des années 1990*

Paris, PUF, 278 pages.

C'est aux établissements scolaires "ordinaires" que s'intéresse Philippe Masson dans cette approche ethnographique de l'ordre scolaire. La massification de la scolarisation dans l'enseignement secondaire a été accompagnée, en France, d'une série de mesures institutionnelles telles que la décentralisation du système scolaire, la définition du statut d'établissement public local d'enseignement, la modification de la Loi d'orientation et l'émergence du concept de "Communauté éducative". La perspective adoptée par l'auteur est d'étudier dans quelle mesure ces différents phénomènes affectent le fonctionnement quotidien des collèges et des lycées. Pour ce faire, à travers une longue observation participante, l'auteur a étudié principalement un lycée et a complété son étude par l'observation de deux autres lycées et de deux collèges, tous établis dans des zones rurales et industrielles. Son observation a prioritairement porté sur les formes d'action collective issues des rapports entre différentes catégories d'agents: le personnel enseignant, le personnel administratif, les élèves et leurs parents, en particulier. Les principales thématiques étudiées sont le traitement des flux scolaires, la gestion de la discipline et les attitudes des acteurs (parents d'élèves, administrateurs locaux et professeurs).

S'appuyant sur les travaux de Hughes (1971 "The study of institutions", *The sociological eye*, Adline, pp14-20), l'auteur définit l'institution scolaire comme une forme d'action collective établie, dont les activités concernent essentiellement deux catégories d'individus: le personnel des établissements secondaires et ses utilisateurs, directs ou indirects. Le postulat de l'auteur est que l'accroissement de la scolarisation et les transformations institutionnelles concomitantes ont institué un nouvel ordre scolaire dans l'établissement dont cette étude va tenter de rendre compte. La notion d'ordre scolaire désigne les pratiques par lesquelles les différentes catégories d'individus, par leurs interactions, concourent à faire fonctionner l'établissement, éventuellement en modifiant les actions prévues. Il s'agit donc bien d'un ordre négocié et changeant qui repose sur deux formes de détermination: les contraintes institutionnelles telles que la réglementation de l'Éducation nationale ou les filières proposées par un établissement et ce qui tient aux interactions entre les individus. C'est parce que les relations entre les différentes catégories d'agents se définissent dans la durée, que l'observation prolongée in situ apparaît à Masson comme la méthode la mieux adaptée à l'analyse de l'ordre scolaire. Du

point de vue des sources de cette recherche, les données issues de l'observation ont été complétées par une série d'entretiens et par l'exploitation d'archives et de statistiques administratives.

TRAITEMENT DES FLUX SCOLAIRES ET CATÉGORIES D'ANALYSE

Par rapport à la thématique du traitement des flux scolaires, Masson s'attache, avant toute autre chose, à élargir la définition de la problématique. Dans ce sens, il récusé une approche qui se limiterait à rendre compte uniquement des décisions d'orientation. Ce dernier terme, produit d'une logique administrative, est issu d'un discours de l'institution scolaire sur son propre fonctionnement et renvoie aux éléments formels de prise de décision en la matière. Masson propose de recourir à la notion de traitement des flux scolaires, plus large et plus complexe, qui s'appuie sur l'analyse d'une part des rapports entre les agents de l'institution scolaire vis-à-vis de la mise en œuvre du processus d'orientation et d'autre part des réactions des élèves et de leurs parents face à cette mise en œuvre.

Les observations réalisées illustrent de manière assez convaincante d'une part l'importance des contingences administratives telles que la dotation horaire globale, les filières proposées dans l'établissement ou les "seuils tolérables" pour les taux de redoublement, mais aussi et surtout le poids plus ou moins fort accordé par le chef d'établissement à ces normes administratives. Masson montre d'ailleurs que ce poids est lui-même affecté par l'ancienneté du gestionnaire local dans son établissement et la situation générale de sa carrière (en recherche d'une promotion, en situation de quasi-retraite...). Un chef d'établissement qui veut faire baisser les taux de redoublement pour s'inscrire dans la ligne des recommandations de l'administration va généralement devoir négocier avec les enseignants (quitte à s'appuyer sur les parents) pour obtenir les résultats qu'il souhaite. Une part non

négligeable de ces transactions se fait d'ailleurs en cours d'année scolaire, ce qui permet de traiter rapidement en conseil de classe la situation des élèves non conformes aux normes scolaires.

En somme, l'analyse ethnographique met en évidence que les carrières scolaires des élèves ne résultent pas uniquement de variables structurelles telles que la classe sociale et le sexe, mais dépendent aussi des circonstances qui font varier les parcours individuels. Parmi ces dernières relevons essentiellement les diverses contraintes institutionnelles (filières proposées, taux de redoublement dans l'établissement, création des classes...) et surtout les interactions entre acteurs qui vont en fin de compte (re)définir les usages et sens respectifs de ces paramètres institutionnels.

GÉRER LES ÉLÈVES OU NÉGOCIER LA DIVISION DU TRAVAIL

La problématique du contrôle disciplinaire est un des thèmes les mieux illustrés par Masson. Ses observations mettent en évidence à quel point le cadre organisationnel est fragile face à des élèves susceptibles de rompre avec les normes scolaires, que cette rupture se manifeste par un refus de travailler (en classe ou à la maison) ou par des attitudes déviantes face aux autres élèves ou au personnel de l'établissement. La fragilité du cadre crée ce que Crozier et Friedberg auraient qualifié de zones d'incertitude, autour desquelles vont négocier les différentes catégories d'agents de l'institution. Mais cette obligation de transaction ne résulte pas uniquement des aléas propres aux situations observées. Masson l'associe également à des évolutions institutionnelles globales telles que l'arrivée massive de jeunes des classes populaires dans les lycées, mais aussi la modification de la loi d'orientation (qui réduit sévèrement le pouvoir des enseignants en matière d'orientation et de redoublement) et la redéfinition des tâches des conseillers

principaux d'éducation. Ceux-ci estiment en effet n'avoir guère de compétence spécifique pour gérer les problèmes de discipline et s'identifient davantage à leurs tâches socioéducatives. L'exclusion d'élèves hors de la salle de cours devient dès lors classiquement un "problème à négocier" entre le professeur qui veut pouvoir s'appuyer sur le conseiller principal d'éducation (CPE) pour accueillir et réprimander l'élève, le CPE susceptible de garder l'élève ou de le renvoyer en classe et le chef d'établissement qui doit parfois arbitrer entre les parties. Et l'immixtion des parents d'élèves dans les questions d'(in) discipline rend d'autant plus sensible la résolution de telles problématiques! La surveillance des élèves dans les couloirs est également une zone de friction entre les différentes catégories d'agents de l'institution qui donnera lieu tant à des "arrangements locaux" qu'à des tentatives plus générales pour structurer la division du travail au sein des établissements scolaires.

LES PARENTS D'ÉLÈVES OU LES CONTACTS INFORMELS COMME MODE D'INGÉRENCE

La troisième partie de l'ouvrage s'intéresse successivement à l'incidence des parents d'élèves sur l'ordre scolaire, aux administrateurs locaux et aux intérêts professionnels des enseignants. Cette partie étant plus disparate que les précédentes, il est plus malaisé d'en dégager des traits caractéristiques. Une idée-force est cependant présente: les définitions administratives sont de mauvaises catégories sociologiques. Par exemple, la participation des parents dans les établissements scolaires est dorénavant inscrite dans la perspective de la communauté éducative. Institutionnellement, un rôle actif est reconnu aux représentants des parents dans les conseils d'administration des établissements et dans les conseils de classe. Masson apporte cependant des observations qui tendent à montrer que l'influence des parents est plus significative en

dehors de ces espaces institutionnels au sein desquels les parents ont finalement l'impression d'avoir très peu de poids. L'analyse du rôle des parents doit donc dépasser les espaces définis a priori par l'institution et prendre en compte les échanges au quotidien entre les professeurs et les parents d'élèves ou entre ces derniers et le chef d'établissement. C'est dans ces espaces qu'apparaît de manière plus précise (mais souvent occulte) la capacité d'influence des parents sur la classe dans laquelle leur enfant sera affecté ou sur l'appréciation d'un professeur, par exemple. Et réciproquement, c'est également dans ces espaces que des membres du personnel de l'établissement peuvent "utiliser" les parents pour faire apparaître publiquement une plainte qu'ils ne souhaitent pas manifester eux-mêmes.

UNE REDÉFINITION DES PROBLÉMATIQUES SENSIBLES AUX CIRCONSTANCES ET AUX INTERACTIONS

En somme, Masson propose dans cet ouvrage un ensemble richement illustré d'observations susceptibles d'éclairer les processus internes aux établissements scolaires et d'enrichir les catégories d'analyse des chercheurs en éducation. Conformément à ses sources d'inspiration théorique (en particulier Hughes et Becker 1970 *Sociological work. Method and substance*, Chicago, Aldine), les interactions entre acteurs sont abondamment illustrées et révèlent des dimensions importantes de la construction de l'ordre scolaire. Dans une certaine mesure, ces résultats rendent compte de ce que ne pouvaient expliquer ces travaux adoptant d'autres choix méthodologiques. La mise en évidence du poids des contingences institutionnelles et des interactions entre acteurs dans la détermination des carrières scolaires des élèves représente ainsi un apport intéressant face aux interrogations soulevées par les travaux de Mingat et de Duru-Bellat (l'auteur cite Duru-

Bellat M. 1988 *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Paris, Delachaux & Niestlé) qui constataient des incohérences dans les décisions des conseils de classe irréductibles tant aux différences de performances scolaires qu'aux caractéristiques sociales des élèves. Plus largement, Masson conclut les deux premières parties de l'ouvrage en considérant que ses analyses ne s'opposent pas totalement aux conclusions des travaux sociologiques ayant constaté des régularités statistiques entre des caractéristiques générales des élèves (classe sociale, sexe, âge...) et des décisions en matière d'orientation ou des constats en termes de comportements à l'école. On ne voit cependant pas toujours clairement comment articuler les catégories proposées par Masson avec ces autres variables classiquement présentes dans la littérature sociologique. C'est par ailleurs le regret majeur que peut laisser cette intéressante publication: le relatif isolement théorique dans lequel s'inscrit l'auteur ne l'amène pas à expliciter ses positions théoriques et méthodologiques ni à confronter les conclusions auxquelles il aboutit à d'autres résultats de recherches.

On aurait en effet pu s'attendre à une explicitation plus détaillée de ce que recouvre l'approche ethnographique et à une réflexion sur le mode de définition des rapports sociaux qu'incorpore une approche faisant la part belle à l'observation prolongée in situ. Et même si l'approche ethnographique se veut clairement inductive et considère que c'est du terrain que doivent émerger concepts et problématiques, on ne peut que regretter qu'a posteriori, l'auteur ne situe pas davantage ses observations dans le champ de recherche concerné et ne mette en discussion ses conclusions avec les acquis illustrés dans la littérature anglo-saxonne et française sur le sujet. Ce regret est d'autant plus fort que les propos de l'auteur (sur les traitements des flux scolaires, sur ce qui se joue en conseil de classe, sur le rôle des parents...) appellent explicitement à des redéfinitions des problématiques analysées: pour ce faire, la confrontation entre le travail de Masson et les résultats d'autres approches reste à faire.

Vincent DUPRIEZ
Chercheur au GIRSEF, Université de
Louvain-la-Neuve

MARIE DURU-BELLAT, AGNÈS VAN ZANTEN, 1999

Sociologie de l'école
(deuxième édition revue et actualisée)

Paris, Armand Colin.

Sept années séparent la publication (dans la collection U-Sociologie d'Henri Mendras) de la seconde édition de la *Sociologie de l'école* de Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten de la première, datée de 1992. Si l'objet de l'ouvrage est resté le même (proposer en un peu plus de deux cents pages une synthèse des travaux et des théories sociologiques aujourd'hui disponibles sur l'école), si le découpage, l'organisation et la présentation du texte ont peu changé et si on a plaisir à retrouver dans cette nouvelle édition les mêmes qualités essentielles que dans la précédente (couverture du champ ample et équilibrée, information remarquablement riche et dense, excellente lisibilité), une lecture en parallèle des deux versions révèle l'importance du travail d'actualisation et de refonte effectué par les auteurs. À côté d'améliorations rédactionnelles de détail, des remaniements profonds sont intervenus en effet dans la plupart des chapitres en vue de rendre compte des développements et renouvellements survenus au sein de la discipline au cours de la dernière décennie. En fait, si on considère plus particulièrement les références bibliographiques présentes dans le corps du texte et regroupées alphabétiquement en fin d'ouvrage, on peut dire que le changement l'emporte sur la continuité puisque sur les 770 entrées que comporte la bibliographie de la deuxième édition, 436 (soit 57 %) sont nouvelles et concernent presque toujours des travaux parus après 1990, tandis que, réciproquement, environ 30 % des références présentes dans la première édition (soit 133 sur 467) n'ont pas été conservées. (On notera, parallèlement, que c'est essentiellement la sociologie de langue française qui semble avoir bénéficié

de cet enrichissement de la bibliographie, puisque le nombre de références à des travaux d'auteurs anglophones, traduits ou, le plus souvent, non traduits en français, reste à peu près constant d'une édition à l'autre, ce qui représente environ un quart des entrées bibliographiques de la première édition et un septième de la seconde.)

Intitulé identique, objet identique : c'est bien, toujours, de la scolarisation qu'il s'agit ici, et non pas de la socialisation ou de l'éducation considérées au sens large. Aussi n'est-il question directement, dans l'ouvrage de Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten, ni des sociétés sans école, ni des formes non scolaires d'enseignement, d'apprentissage ou de formation, la famille, les pairs, les contextes de la vie professionnelle et sociale n'étant bien évidemment pas ignorés, mais considérés seulement dans leur relation éventuelle (qu'il s'agisse de continuité ou de rupture, de complémentarité ou de conflit) à la scolarisation. Sur la base de cette spécification d'objet, restait pour les auteurs à choisir un type de présentation, un "mode d'entrée" dans le champ disciplinaire qu'il s'agit de décrire. Dans le présent ouvrage, on peut considérer que l'entrée se fait davantage par les thèmes ou objets d'investigation ou par les résultats empiriques de la recherche que par les approches proprement méthodologiques (les "outils" d'enquête et d'analyse) ou les paradigmes théoriques fondamentaux. Le souci principal des auteurs est en effet de faire ressortir autant que possible la "positivité" et le caractère au moins partiellement cumulatif des savoirs produits depuis plusieurs décennies par les travaux de recherche sociologique portant sur le fonctionne-

ment des institutions d'enseignement et les pratiques liées à la scolarisation. Cela veut dire que sur chaque question ou thème abordé c'est, en quelque sorte, le "contenu substantiel" des principales recherches empiriques disponibles qui est présenté plutôt qu'une description centrée principalement sur les enjeux ou les clivages théoriques, méthodologiques ou épistémologiques. Un chapitre de la première partie (chapitre 4) est consacré cependant spécifiquement à l'évolution des analyses théoriques sur l'école. De façon très "classique", il s'organise, dans la seconde édition aussi bien que dans la première, autour des théories de la reproduction et de leurs critiques, les théories fonctionnalistes étant présentées comme une variante de ces théories ("reproduction des valeurs communes" par opposition à "reproduction des rapports sociaux conflictuels"). Quant aux critiques de ces théories, elles sont regroupées en deux familles principales: celles qui s'appuient sur des données historiques pour remettre en cause le caractère hégémonique ou inéluctable de la fonction "reproductrice" de l'école, et celles qui insistent sur le pouvoir de "résistance" ou de "construction" dont disposent les acteurs face au poids des structures. Du côté des théories de l'acteur, une place importante est faite au modèle de l'individualisme méthodologique, ce qui n'exclut pas, dans la deuxième édition surtout, l'ouverture sur de "nouvelles perspectives" illustrées notamment par les travaux de Dubet (auteur qui, dans la bibliographie de cette seconde édition, est autant cité que Bourdieu). Par ailleurs, on peut considérer le plan de composition d'ensemble de l'ouvrage comme reflétant une espèce de déplacement théorique qui se serait produit au fur et à mesure que se développaient les travaux de sociologie de l'éducation. La première partie, intitulée "L'école dans la société", met en effet davantage l'accent sur les approches en termes de structures, les politiques éducatives, les régularités statistiques observables dans le déroulement des carrières

scolaires, les relations entre formation, emploi et statut et la question de la mobilité sociale, toutes choses qui semblent avoir été privilégiées dans la phase de constitution et d'implantation universitaire de la sociologie de l'éducation en France, alors que la deuxième partie, intitulée "Contextes, acteurs et pratiques", s'intéresse davantage aux processus qui peuvent se dérouler aux niveaux "intermédiaires" (la communauté locale, l'établissement, la classe) et aux comportements des différentes catégories d'acteurs (enseignants, familles, élèves), ce qui, comme le soulignent les auteurs, reflète en partie au moins l'évolution des objets et des perspectives de recherche dans la période la plus récente.

Dans un ouvrage sur la sociologie de l'école, il y a forcément des chapitres attendus, des développements indispensables, des références inévitables. Mais la difficulté est de savoir assurer un équilibre entre le mieux connu et le moins connu, le "classique" et le nouveau, l'essentiel et le secondaire. La comparaison entre les deux éditions successives de *Sociologie de l'école* permet justement de mieux se rendre compte du travail de réflexion, de sélection et de mise en forme effectué par Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten. Sur les quatre chapitres qui composent la première partie, l'un a fait l'objet de remaniements plus importants que les autres: c'est celui consacré aux politiques scolaires et aux changements institutionnels en France (chapitre 1), dont la deuxième partie, intitulée "Une approche analytique des politiques éducatives", développe, en s'appuyant sur un grand nombre de travaux récents, une réflexion nouvelle et originale sur le modèle français d'impulsion et de diffusion des réformes scolaires, l'évolution des processus de prise de décision et la montée en puissance d'une "culture de l'évaluation" au sein du système éducatif. En revanche, le chapitre sur les inégalités de carrière dans le système scolaire français (chapitre 2) ainsi que celui consacré aux rapports entre éducation, emploi et accès aux statuts sociaux (cha-

pitre 3) ne comportent pas de remaniements structurels majeurs, sans doute parce qu'ils portent sur des problématiques relativement stabilisées au sein de la sociologie de l'éducation française depuis les années soixante-dix, avec cependant un renouvellement rapide des travaux, des données empiriques et des références bibliographiques disponibles.

Parmi les six chapitres qui composent la deuxième partie de l'ouvrage, beaucoup de remaniements importants sont intervenus. C'est le cas notamment dans le chapitre 5, intitulé "L'école entre l'espace local et l'espace national", où apparaissent des développements nouveaux (ou très renouvelés) concernant la situation des écoles rurales, le fonctionnement de l'école face à la différenciation et à la ségrégation urbaines ou les orientations des politiques éducatives locales, notamment dans les ZEP. C'est moins nettement le cas dans le chapitre 6, consacré à la diversité de l'offre de formation, bien que, cette fois encore, un renouvellement important soit intervenu dans les travaux cités en référence, concernant notamment le fonctionnement et l'efficacité des établissements scolaires, la diversification des pratiques d'évaluation et d'orientation, l'effet des modes de groupement des élèves, le clivage public/privé. Dans le chapitre suivant, consacré aux programmes, aux pratiques pédagogiques et aux normes d'excellence et qui nous fait entrer le plus profondément dans la boîte noire des contenus et des activités d'enseignement, on trouve dans la deuxième édition de l'ouvrage relativement peu d'éléments nouveaux en ce qui concerne le curriculum, mais davantage à propos des "effets maître" ou des critères et pratiques d'évaluation. Un renouvellement plus important apparaît dans le chapitre 8, consacré tout entier à "la profession enseignante", et qui prend en compte bien évidemment les changements intervenus en France depuis 1990, avec notamment la mise en place des IUFM, les reconfigurations internes du corps enseignant, l'évolution des condi-

tions de travail au sein des établissements et des relations avec la hiérarchie et les usagers. Les deux derniers chapitres portent respectivement sur les pratiques éducatives des familles (considérées dans leur rapport à la scolarisation) et le "métier d'élève". Une question "classique" de la sociologie de l'éducation est celle des rapports entre les pratiques de socialisation au sein de la famille (styles éducatifs, transmission de connaissances, de compétences et de valeurs) et la réussite scolaire. Dans la période récente, l'accent a été mis davantage qu'auparavant sur le rôle actif que jouent les familles face aux exigences et aux enjeux de la scolarisation (suivi familial des scolarités, choix des établissements, contacts avec les enseignants ou l'administration, nouveaux modèles de parents "partenaires" ou "usagers" du service public d'éducation). En ce qui concerne enfin le "métier d'élève", une refonte totale du dernier chapitre est intervenue, rendue sans doute nécessaire par l'émergence de questions et de recherches nouvelles concernant aussi bien les aspects "intellectuels" de l'expérience scolaire (rapport au savoir, implication dans le travail scolaire) que ses aspects "sociaux" (relation maître-élèves, interactions dans la classe, sociabilité juvénile, chahut, déviance, violence, participation à la vie des établissements).

Incontestablement, cette nouvelle édition de *Sociologie de l'école* constitue, comme la précédente et plus encore que la précédente, un exemple remarquable d'ouvrage d'initiation et de synthèse. La richesse de l'information proposée au lecteur, l'ampleur et le caractère très actuel de la bibliographie mobilisée, la clarté de l'exposé font de ce livre plus qu'un excellent manuel, un véritable outil de référence pour les chercheurs. Une limite cependant: malgré les nombreuses et très suggestives références à des travaux de langue anglaise (un domaine que les deux auteurs connaissent fort bien), ce sont essentiellement des travaux de langue française, et portant sur le système éduca-

tif français, qui sont ici présentés, les références anglophones intervenant en fait de manière relativement ponctuelle et occasionnelle, comme des compléments toujours très éclairants, mais sans s'inscrire dans un projet de confrontation ou de comparaison systématique, lequel relèverait sans doute d'un travail de nature toute

différente. Tel qu'il est, le présent ouvrage apporte en tout cas à la sociologie de l'éducation de langue française un très grand bénéfice de visibilité.

Jean-Claude FORQUIN
INRP, Paris

H.-G. ROLFF, K.-O. BAUER, K. KLEMM, H. PFEIFFER, 1998

Annuaire de l'évolution de l'école

Tome 10, Données, exemples et perspectives

Juventa Verlag, Weinheim und München.

Ouvrage de référence, l'annuaire de l'Institut pour la Recherche sur l'évolution de l'école (IFS) propose dans sa dixième édition de faire un bilan, d'examiner les concepts et les modèles et de se demander vers quoi le développement scolaire devra s'orienter. Dans ce tome les sujets suivants sont traités :

- les points de vue de la population sur l'école ;
- l'égalité des chances et l'expansion de l'enseignement ;
- l'évolution de l'école professionnelle ;
- les effectifs de garçons et de filles dans l'enseignement ;
- les charges et le burnout des enseignants ;
- le suivi de l'organisation scolaire.

L'enquête menée traditionnellement depuis vingt ans par l'IFS révèle une certaine stabilité dans les aspirations des parents concernant les études de leurs enfants : une moitié désire que leur enfant obtienne le baccalauréat et l'autre moitié donne une nette préférence aux écoles de formation professionnelle de l'enseignement supérieur. L'enquête montre d'autre part que la confiance des parents à l'égard des enseignants demeure forte tandis que se manifeste le souhait d'une plus grande exigence dans l'éducation scolaire, d'une prise en charge spécifique des élèves doués, d'une plus grande égalité des chances ainsi que le regret dans les nouveaux Länder que certaines structures comme le tronc commun et l'enseignement polytechnique aient été abandonnées.

Concernant l'égalité des chances, Hansen & Pfeifer constatent, malgré les dispositions prises, la persistance des iné-

galités liées notamment au sexe, aux origines sociales, au lieu de vie, à l'identité culturelle des minorités ethniques et aux phénomènes sociaux et politiques tels que le chômage et la construction européenne. Si, en effet, on observe une diminution de l'influence de l'origine sociale au niveau de l'accès à l'enseignement secondaire, cette inégalité se reconstitue à un niveau supérieur. D'autre part des évolutions contradictoires se manifestent : en effet l'amélioration des conditions de vie, les réformes et les changements institutionnels ont certes permis une promotion de l'instruction et une moindre sélectivité sociale, mais l'inégalité est renforcée par l'augmentation de la concurrence lors de l'accès à certaines formations. Ce sont les formations réputées les plus exigeantes qui sont les plus attirantes, ce qui influe sur la notion de mobilité : s'il y a perméabilité horizontale (changement d'école au cours du premier cycle), la perméabilité verticale est plus grande en termes d'ascension mais aussi souvent de déclassement vers un niveau scolaire inférieur.

L'enseignement professionnel dual, longtemps présenté comme modèle, traverse une crise due au décalage entre l'augmentation de la demande de places d'apprentissage depuis quelques années et la diminution de l'offre. Cette situation conduit un nombre croissant d'élèves à prendre les deux options : l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Ainsi, en raison du manque de formation préparant à la double qualification, de plus en plus d'élèves passent deux fois par le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Vu la pénurie de places d'apprentissage (particulièrement dans les petites et

moyennes entreprises), il semble justifié de parler d'une crise du système dual de l'enseignement professionnel. Les causes en seraient d'une part un manque de flexibilité, c'est-à-dire une conception vieillie de la notion de métier pour laquelle la formation professionnelle est toujours vue comme le fondement d'un métier pour la vie; d'autre part l'augmentation des coûts de formation qui favoriserait la concurrence que constitue la formation professionnelle continue. Face à cette situation, les pouvoirs publics (les Länder) se limitent, disent Kakies, Lehmpfuhl & Miethner, à une amélioration des conditions de l'offre, renonçant ainsi à une intervention directe et faisant confiance à l'efficacité des mécanismes du marché de l'apprentissage.

Au plan de l'égalité entre les garçons et les filles, on observe par rapport à une précédente étude un accroissement du nombre de filles dans l'enseignement général où elles sont majoritaires depuis le début des années 1980 avec une désaffection pour les matières scientifiques et technologiques. Cette persistance des inégalités dans les contenus d'enseignement se retrouve aussi dans l'enseignement professionnel dans lequel le domaine de formation traditionnellement féminin, quantitativement limité, ne permet souvent que des qualifications moindres sur la base de formations courtes et s'accompagne d'une plus grande précarisation de l'emploi au gré des évolutions démographiques et économiques. L'écart entre les filles et les garçons s'est donc creusé depuis la réunification au profit des garçons. Les femmes sont non seulement sous-représentées dans le système de formation duale mais elles ont aussi moins de chances que les hommes d'obtenir une place d'apprentie. En outre, dans l'enseignement professionnel, les filles suivent des formations (éducatrices, puéricultrices) à plein temps, en dehors du système dual.

Faulstich & Wieland font ensuite état des différents projets pour lutter contre l'inégalité entre les sexes qui a selon eux

une triple origine: le programme, la didactique et des processus interactionnels comme les modes d'identification et les rapports de domination entre garçons et filles. Si ces projets avaient à l'origine un caractère compensatoire, peu à peu ils ont pris en compte la façon dont les différences se construisent. En conclusion, on observe que le choix professionnel pour les filles est un processus complexe où sont imbriqués les conditions objectives et le conditionnement subjectif. La formation devrait donc englober tout un projet de vie, ce qui implique un développement scolaire global dont une des conditions serait la volonté de changement de tous les participants.

La situation des enseignants et leur charge de travail sont l'objet de l'article de Bauer & Kandera. L'évolution des conditions d'enseignement engendrerait parmi ceux-ci un phénomène de "burnout" dont les auteurs analysent les causes, la nature ainsi que les modalités de prévention: le "coping" (théorie de la maîtrise du stress). Il faut, selon eux, établir une différence entre la charge objective et la charge subjective de travail, ce qui implique au plan préventif une action double: l'une concernant les problèmes eux-mêmes, l'autre concernant les émotions. Les charges de travail objectives se transforment en charge de travail subjective par un processus d'interprétation puis en stress lors de la réalisation de ce travail. Ce stress peut être positif s'il est surmonté avec succès ou conduire au burnout qui est un trouble à trois composantes (dépersonnalisation, épuisement émotionnel, amoindrissement de l'efficacité) qui peut menacer la vie elle-même. Pour analyser ce phénomène, les auteurs donnent leur préférence à un modèle systémique qui perdure même si toutes les données ont été changées. Cependant, à défaut de moyen d'évaluation fiable, ils adoptent un modèle causal mettant en évidence l'importance de facteurs comme la peur de l'échec et de la critique ainsi que la frustration dans le travail aboutissant à la conclusion que les charges objectives sont perçues de façon

d'autant plus menaçante que le soutien social est faible.

C'est d'une aide méthodologique dans le domaine de la réflexion professionnelle dont auraient besoin les enseignants selon Buhren, Killus & Müller qui traitent de l'évaluation nécessaire à l'autonomie des établissements et à leur évolution. Après avoir examiné différentes théories de l'évaluation, les auteurs retiennent cinq fonctions essentielles : le suivi, le contrôle, la stimulation, la justification et la communication. Son utilité résidant dans "une base d'entente, un accroissement de la connaissance de l'école, une aide à la planification et à la décision, la participation, l'implication, la vérification et la légitimation" (cf. Burkard). Distinguant entre évaluation sommative et formative, les auteurs citent l'exemple des pays scandinaves qui relient l'évaluation externe à l'évaluation interne : un certain temps avant l'évaluation externe, les établissements sont priés de procéder à une évaluation interne à l'aide de normes préétablies. Citant enfin le projet réalisé dans deux Länder, intitulé "L'autoévaluation comme instrument d'une plus grande autonomie des écoles", qui a pour objectif de mettre en œuvre des instruments d'évaluation pour les différents secteurs scolaires, les auteurs notent la réaction positive des enseignants et leur volonté de réfléchir et de contrôler leur pratique pédagogique.

Compte tenu de la surcharge des établissements, des plaintes sur la baisse de la qualité, de l'autonomie croissante des Länder, se pose le problème de la validation du travail scolaire pour une garantie de la qualité et de l'égalité des chances. Deux systèmes de contrôle existent en Allemagne, explique Klemm : celui qui permet aux diplômés l'accès à la formation universitaire et celui où la qualification acquise est constatée par l'établissement d'accueil. Si le problème de la qualité et de la légitimation des diplômés se pose, il faut

réformer le système en centralisant les examens et en organisant des tests à l'entrée des établissements universitaires. C'est ainsi que sont mis en place dans certains Länder ou nationalement des systèmes externes de contrôle de la qualité complétant le contrôle interne, des évaluations des compétences de base des élèves. Ces formes d'évaluation externe et centralisée plus répandues en Allemagne qu'on ne le suppose généralement, peuvent être de bons instruments pour garantir la qualité. Cependant, il n'y a pas de preuve manifeste que les examens centralisés, centrant davantage l'attention de l'élève sur les exercices de l'examen dont la variété des thèmes et des formulations tendent à s'appauvrir, garantissent mieux la qualité des formations que les examens décentralisés.

Le gain en autonomie d'organisation des établissements précarisant l'organisation globale du système scolaire, le développement scolaire par établissement, qui implique autonomie et responsabilité de soi-même, prend toute son importance. Dans ce cadre il faut favoriser la culture d'une école apprenante, ce qui impliquerait un fonds de connaissances communes permettant de faire face à des situations complexes, une mémoire organisationnelle et une culture relationnelle. Rolff conclut que le développement scolaire par établissement est une synthèse de développement organisationnel, pédagogique et de ressources humaines et qu'il se manifeste à trois niveaux : un niveau intentionnel qui est celui du développement délibéré et systématique des établissements, un niveau institutionnel qui est celui des lois scolaires, un niveau complexe de suivi global mettant en place des systèmes d'évaluation.

Alain LE VERGER
Groupe d'études sociologiques, INRP

YVES PALLAZZESCHI, 1998 et 1999

Introduction à une sociologie de la formation.

Anthologie de textes français 1944-1994

Volume I, *Les pratiques constituantes et les modèles*

Volume II, *Les évolutions contemporaines*

Paris, L'Harmattan, collection Éducation et Formation,
série références, 268 et 548 pages.

À mesure qu'il s'étend et s'institutionnalise, le domaine de la "formation", longtemps délaissé comme objet sociologique malgré quelques précurseurs importants comme Dubar, de Montlibert ou Fritch, semble enfin faire l'objet d'une interrogation sociologique, portant notamment sur ses processus de constitution et d'institutionnalisation (voir par exemple le numéro 35/1999 de *Sociétés Contemporaines*, ou Dubar C. et Gadéa Ch. (éd.) 1999 *La Promotion Sociale en France*, Paris, Presses universitaires du Septentrion). L'ouvrage d'Yves Pallazzeschi participe de cette émergence puisqu'il est construit autour d'une double visée: – constituer une "mémoire" des discours idéologiques sur la formation en France qui puisse servir de repère aux formateurs d'aujourd'hui; – contribuer à l'élaboration d'une sociologie de la formation, distincte de ses grandes sœurs, la sociologie de l'éducation d'une part, la sociologie du travail de l'autre. L'ouvrage se présente essentiellement comme une collation de deux cent quarante-sept textes français produits entre 1944 et 1994, de nature et d'origine très diverses: textes législatifs et réglementaires, textes édités dans des revues savantes, manifestes d'associations militantes, textes positionnant des représentants des employeurs, des syndicats, textes de journalistes, d'intellectuels prophétiques sur le domaine etc. Les textes ont été choisis parmi "quelques milliers" et sont présentés en fonction d'un postulat et d'une double hypothèse de base qui constituent le socle d'une grille de lecture des textes collationnés et présentés.

Le postulat d'abord: la formation post-scolaire est pensée comme une pratique hybride et fondamentalement diverse depuis l'origine, une pratique qui relève "à la fois des pratiques éducatives (prises au sens large de pratiques d'enseignement et de développement culturel) et des pratiques productives (prises au sens large de l'ensemble des activités de reproduction de l'homme) et qui ne se réduit ni aux unes ni aux autres" (p12). Le classement procède alors de l'idée que deux modèles, deux grandes orientations normatives se sont constitués très tôt pour donner sens et orientations aux pratiques de formation: la sphère éducative a produit un modèle à partir des caractéristiques propres "du paradigme de l'éducation et de la culture: la formation comme développement culturel et développement de la citoyenneté" (p12) (le modèle de l'éducation permanente); la sphère du travail a produit un modèle à partir du "paradigme du travail et de l'emploi: la formation comme production de compétences" (qui devient le paradigme sous-jacent à la formation professionnelle continue). Ces deux modèles coexistent et se combinent à des degrés et avec des proportions variables dans toute pratique de formation. Cependant, deuxième hypothèse, la dynamique de construction du champ de la formation est marquée par "la prééminence progressive du modèle de la sphère du travail sur le modèle de la sphère éducative et culturelle".

Le travail de présentation et de structuration des textes vise à illustrer et étayer cette double hypothèse. D'une

part, il s'agit bien de textes "qui expriment le mieux des finalités socioéconomiques, des valeurs et des idéologies". D'autre part, la périodisation des textes se construit essentiellement en fonction de la deuxième hypothèse. Ainsi, le premier volume (1945-1955) vise à montrer d'emblée à quel point les pratiques de formation d'adultes sont dès le départ très diverses (depuis les cours d'adultes, la Formation professionnelle des Adultes, jusqu'à l'éducation populaire ou ouvrière), et comprennent en leur sein un ensemble de virtualités qui n'ont pas toutes été développées et institutionnalisées dans la suite. De plus, il montre comment les deux modèles de référence déjà évoqués sont mis en forme par divers protagonistes de l'époque, l'un renvoyant à la fonction de production de compétences, l'autre à celle de développement culturel. Le second volume illustre davantage la seconde hypothèse: la périodisation des textes présentés – empruntant largement à celle des textes législatifs majeurs dans le domaine – montre qu'on passe d'une logique associant formation et promotion après la loi Debré de 1959 (1955-1965: vers la société promotionnelle), à une logique faisant cohabiter des visées d'éducation permanente et une logique de formation professionnelle continue (1966-76/1982: vers la société éducative et l'entreprise formatrice). La "loi programme sur la formation professionnelle" de 1966, les accords interprofessionnels de 1970 sur "la formation et le perfectionnement" ou la loi de 1971 aboutissent en effet à faire entrer l'entreprise comme financeur et bientôt comme acteur des pratiques de formation, même si la diversité des modèles est encore très prégnante dans la période. Une troisième période (1976/82-1994: vers l'entreprise qualifiante) prolonge ce mouvement et liquide "les ambivalences de l'accord de 1970 et de la loi de 1971 au profit d'une conception de la formation majoritairement au service des organisations de travail" (p10).

L'intérêt de ce livre est indiscutablement de montrer, au travers des textes

qu'il rassemble, que la construction de ce domaine d'activités, rassemblées à présent autour du vocable de "formation", a une genèse complexe dont le cours aurait pu être différent. Les orientations présentes aujourd'hui en France actualisent une partie seulement des possibles qui ont été expérimentés et défendus depuis quarante ans. À ce titre, l'ouvrage remplit bien sa fonction de "mémoire" à destination des acteurs d'un domaine où l'amnésie est fréquente et la croyance dans la nouveauté récurrente. Sur la périodisation des textes proposée – vu de Belgique par un lecteur qui n'est pas un spécialiste de la situation française – je ne ferai qu'une remarque: elle est très nettement structurée dans des termes et des balises temporelles qui dérivent des lois qui ont marqué le domaine. S'agit-il d'un effet réellement structurant de l'État, confirmant une représentation bien ancrée de la place de l'État dans la société française, ou y a-t-il là une sorte de raccourci qui évite de lire, en deçà des textes légaux, les rapports sociaux, les chaînes d'acteurs, les transactions qui en furent les éléments déterminants? Un tel principe de périodisation, qui suppose un fort pouvoir structurant des lois, n'aurait en tout cas pas de validité dans la société belge, où un décret a institutionnalisé "l'éducation permanente" en Communauté française de Belgique (1976) sans pour autant qu'elle ne réussisse à s'imposer par la suite face à la montée de la formation professionnelle continue, qu'on observe en Belgique comme en France. C'est dire donc que les déterminants de la tendance historique décrite par l'auteur méritent encore beaucoup d'attention: sans doute y a-t-il le pouvoir structurant de l'État, les transformations socioéconomiques de la société, ou encore les affrontements "idéologiques" entre les tenants du discours de "l'éducation permanente au service du développement culturel" contre les tenants de "la formation professionnelle continue au service des entreprises". Mais il resterait, pour retracer la genèse sociale et politique de l'institutionnalisation du champ

dans ses formes actuelles, à repérer les évolutions des configurations d'acteurs et de leurs positions sociales et institutionnelles par rapport au monde de l'éducation ou du travail; il s'agirait surtout de les mettre en lien avec les discours émis, avec les diverses formes de transaction et les moments clés de l'histoire institutionnelle qui ont présidé à la construction de ce domaine d'activités. À l'inverse, Y. Pallazeschi tend par sa méthode à mettre tous les discours sur le même pied, car il ne précise pas les configurations sociales dans lesquelles ces textes prennent successivement place. L'auteur privilégie les "positions idéologiques" en présence, mais son élucidation sur le plan

des valeurs et orientations normatives tend à être découplée d'une analyse des rapports sociaux effectifs qui ont conduit à l'institutionnalisation du champ dans sa forme actuelle. Si l'objectif de "mémoire" est atteint, le projet de l'auteur de construire une sociologie de la formation reste pour une large part programmatique. Plus qu'une introduction à une sociologie de la formation, le livre apporte surtout un matériau considérable pour un tel projet.

Christian MAROY,
GIRSEF, Université de
Louvain-la-Neuve

**MARIE-MICHÈLE CAUTERMAN, LISE DEMAILLY,
SÉVERINE SUFFYS, NICOLE BLIEZ-SULLEROT, 1999**

La formation continue des enseignants est-elle utile ?

Éducation et Formation, Paris, PUF

collection Recherches scientifiques, 224 pages.

Les auteurs, professeurs de l'enseignement secondaire ou d'université, formateurs de l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) et de la MAFPEN (Mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale, supprimée en 1998), présentent une recherche exploratoire commanditée par l'IUFM de Lille et soutenue par la MAFPEN, à partir d'une interrogation radicale: la formation continue des enseignants est-elle utile? La question, polémique, intéressera directement formateurs et décideurs, mais renvoie également aux recherches actuelles concernant les rapports entre les formations professionnelles continues et le changement des organisations, des métiers, des identités professionnelles.

La formation continue des enseignants du secondaire, née en 1982, s'est construite au fil des ans selon des dispositifs variés dont les modalités de régulation restent pauvres; son évaluation est à la fois un besoin pour ses commanditaires et une demande pour les formateurs. Les travaux contemporains sur la formation continue des salariés présentent un certain nombre de résultats que les auteurs considèrent comme des acquis utiles pour appréhender les formations des enseignants: la fonction formation est un levier de changement des organisations, un facteur dynamique d'évolution des cultures professionnelles, un outil de management essentiel, elle développe des processus de professionnalisation, particulièrement lorsqu'elle emprunte des dispositifs en prise avec les réalités professionnelles locales et des méthodes non magistrales de formation.

L'évaluation des effets de la formation continue des enseignants est particulièrement complexe, fréquemment sujette à

des dérives technicistes, non seulement parce qu'il s'agit de métiers relationnels, mais aussi parce que le "mandat" (Hughes) de l'institution éducative est en crise et que cette formation ne présente pas en général d'enjeu réel d'emploi ou de carrière pour les enseignants. Elle est également difficile à mettre en œuvre techniquement, les pratiques des acteurs demeurant "privées et secrètes": les chercheurs ne peuvent raisonnablement espérer "qu'objectiver les représentations" (p16) et leurs évolutions. Pour prendre la mesure des effets de la formation continue, les auteurs privilégient alors, selon des choix pleinement assumés, deux critères de changement professionnel: la réimplication dans le métier, le renforcement du postulat de l'éducabilité de l'apprenant. La recherche se propose alors d'examiner trois hypothèses sur les facteurs de changement: l'existence d'un effet l'établissement et de sa direction, l'impact plus grand des formations de type interactif-réflexif, le rôle des dynamiques personnelles (réorganisation des plaisirs et des peines) dans les évolutions des pratiques enseignantes.

Sur un plan méthodologique, l'enquête procède par entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de six collèges, aux situations diverses, sans tenir compte de critères de représentativité. Les stages pour lesquels ces personnels sont volontaires ont pour objectif le changement des pratiques professionnelles, à travers des contenus variés; pour mettre à l'épreuve l'affirmation selon laquelle les stages répondant à des demandes d'établissements seraient plus efficaces que ceux organisés au niveau académique, ces deux types de stages ont été retenus. Chaque enseignant a été interviewé à trois

reprises, le dernier entretien dans l'année scolaire suivant le stage pour en explorer les retombées à moyen terme. Enfin les principaux des six collègues concernés ont été également interviewés.

Quels sont les effets de la formation dans les établissements? Deux types de retombées sont attendus: l'enrichissement d'une culture professionnelle commune dans les structures de travail pré-existantes permettant de mieux prendre en compte les apprenants, le développement d'initiatives dépassant le cadre de la classe, comme la constitution d'équipes autour de projets pédagogiques.

Les auteurs relèvent le faible impact de ces stages dans les établissements, quelles qu'en soient les modalités (stages académiques ou de proximité); leurs retombées sont de même nature et sont liées aux mêmes conditions: les changements dans l'établissement supposent d'une part qu'il existe des habitudes et des lieux de travail communs, d'autre part que les actions envisagées relèvent d'une politique claire de l'établissement et bénéficient d'un soutien de sa direction; le manque d'efficacité des stages d'établissement semble souvent lié à l'absence des chefs d'établissement dans la négociation entre stagiaires et formateurs, soit que les principaux ne la considèrent pas comme un outil stratégique au service de la politique d'établissement, soit qu'ils se heurtent à l'idéologie professionnelle des formateurs qui jouent une part de leur légitimité sur leur distance à l'administration.

Comment le changement professionnel est-il perçu par les individus? L'analyse des entretiens est complexe parce qu'il est impossible d'isoler un effet stage parmi l'ensemble des facteurs d'évolution (transformations des conditions d'exercice du métier, vécu professionnel des personnes, etc.); de plus les enquêtés sous-estiment leur propre changement, phénomène que les auteurs comprennent selon deux hypothèses: d'une part l'interview conduit à une recherche de cohérence, minimisant la nouveauté pour survaloriser les continuités dans le récit de la vie professionnelle; d'autre part la mission de transmis-

sion de connaissances rendrait difficile un rapport positif à l'idée de changement et favoriserait un certain traditionalisme.

L'enquête conduit à distinguer quatre types d'effets de la formation: un changement effectif lorsque le dernier entretien révèle une trajectoire dynamique que l'enseignant impute au stage, un changement paradoxal lorsque l'enseignant poursuit une dynamique personnelle sans la relier au stage, un changement non abouti lorsque la personne ne dépasse pas une velléité de changement sans le mettre à l'épreuve de son réel; enfin dans quelques cas la formation semble n'avoir aucun effet.

Les dynamiques de changement effectif sont présentées comme de véritables parcours initiatiques, associant découverte de nouveaux éléments de la culture professionnelle et meilleure compréhension de soi, conduisant à une réorganisation des plaisirs professionnels, source de créativité et d'invention dans le métier; ces enseignants revendiquent une pragmatique à petits pas (p107) pour tenir compte des conditions réelles d'exercice, en intelligence avec les composantes singulières d'une situation complexe. Le changement effectif se traduit alors par une nouvelle relation au métier, privilégiant l'initiative sur le prescrit ou le conforme, les démarches d'essai et de retour réflexif sur l'action, ouvrant des perspectives à travers des projets, la formation continuée devenant un temps privilégié dans une dynamique plus vaste de développement professionnel.

À l'inverse, l'immobilisme affirme souvent la nostalgie d'un âge d'or révolu, un conservatisme des valeurs, il invoque manque de temps et protection de la vie privée, exprimant une crispation sur une identité disciplinaire peu ouverte aux dimensions éducatives du métier, qui ne relèveraient pas de savoir-faire professionnels.

Les auteurs présentent ensuite plusieurs hypothèses sur les conditions et facteurs qui favorisent le changement de pratiques professionnelles à l'issue des stages, sans qu'il soit question de causalité linéaire. En premier lieu, les activités du stage doivent permettre une problématique

sation d'une réalité professionnelle, s'inscrire dans une démarche conciliant le court et le long termes; les relations avec le formateur sont essentielles, celui-ci jouant un rôle de médiateur, parvenant à "(ré)concilier l'enseignant avec lui-même, son métier, la multiplicité des situations éducatives, la singularité de chaque acte d'enseignement" (p177). En second lieu, l'analyse des interviews permet d'identifier quatre types de caractéristiques personnelles facilitatrices de changement: un rapport au savoir de type professionnel, c'est-à-dire finalisé par la pratique plutôt qu'instrumental ou esthétique; une trajectoire professionnelle antérieure favorisant la mobilité liée à un projet de stabilité dans le métier; une image de soi positive; un rapport au temps de travail permettant un investissement professionnel suffisant. Enfin, du côté de l'établissement, d'une part l'équipe de direction doit être perçue comme favorisante, ce qui se traduit par un soutien financier et matériel des projets, une facilitation du travail collectif, une intégration du dispositif de formation continue dans le pilotage de l'établissement; d'autre part l'insertion des enseignants dans des réseaux de travail est une condition de consolidation et de mise en œuvre des acquis des stages.

En conclusion, les auteurs estiment que leurs trois hypothèses initiales sont confirmées et affinées. L'enquête les conduit à présenter un ensemble de réflexions plus générales. Ils estiment que la question du traitement de l'échec scolaire est fortement liée à celle du désir d'apprendre chez les élèves et plus fondamentalement au rapport au savoir et au changement des enseignants; retrouvant des perspectives développées antérieurement par Meirieu ou Perrenoud, ils opposent à l'inefficacité des formations programmatiques et prescriptives la "capacité à faire feu de tout bois, à improviser face à la diversité pour mieux travailler les liens qui existent entre les différences, sans perdre de vue le sens politique ou philosophique qu'on veut donner à la notion de différence" (p211). Les formations efficaces concilient la pru-

dence dans la mise en œuvre de changements et l'ambition d'un projet de conversion du regard sur soi, les enfants, le métier. Dès lors, le pilotage de la formation ne saurait se résoudre à des techniques organisationnelles, les aspects déterminants des stages étant curriculaires, relationnels et politiques. Les auteurs concluent sur les difficultés d'évaluer la formation, rejetant la légitimité et la pertinence des demandes d'évaluations tous azimuts conduites en l'absence d'objectifs clairement définis et d'outils adaptés à la complexité des choses.

Le projet des auteurs est-il tenu ? Oui, dans la mesure où l'ouvrage pose un regard neuf et exploratoire sur un domaine peu étudié en ce qui concerne les enseignants, s'inscrivant dans les travaux actuels sur les changements professionnels; il offre une grande richesse d'exemples, analysant avec finesse des dynamiques personnelles complexes et singulières, montrant comment chacun est amené à négocier des changements identitaires en fonction de sa propre trajectoire et de la situation locale. Mais le titre est sans doute trompeur dans la mesure où les critères d'utilité sont donnés d'avance: la formation continue légitime est un outil de pilotage et d'accompagnement des transformations des métiers pour les adapter aux contraintes et contextes de la scolarisation actuelle; elle ne semble pouvoir être qu'un investissement professionnel dont on attend un retour rapide. Ce parti pris d'un modernisme organisationnel ou pédagogique, clairement assumé, permet aux auteurs d'affiner leurs hypothèses quant aux caractéristiques d'une formation efficace mais les contraint cependant à ne pouvoir interpréter les effets de la formation qu'en termes de changement ou d'immobilisme: au regard de leur impact, on peut alors légitimement s'interroger sur le bien-fondé de nombreuses actions de formation et sur l'intérêt qu'y trouvent leurs usagers !

Vincent LANG
CREN, Université de Nantes

CHRISTIAN BAUDELLOT ET ROGER ESTABLET, 2000

Avoir 30 ans en 1968 et 1998

Paris, Seuil, 217 pages.

L'ouvrage de Baudelot et Establet est pour une part issu du séminaire "Trente ans" qui s'est déroulé à l'École nationale supérieure de 1995 à 1997. L'objet de cette réflexion est de comparer deux générations, plus précisément deux cohortes : les trentenaires de 1968 et ceux de 1998. Ces années appartiennent à deux périodes contrastées du développement économique : la croissance vive et le plein emploi de l'après-guerre d'une part, la croissance ralentie et le chômage croissant qui affectent l'économie française depuis 1973 d'autre part. La comparaison des deux cohortes est réalisée tout particulièrement à partir de la modification de la structure des actifs, la transformation des modalités de rémunération et d'emploi, le changement des rapports à l'école.

Les auteurs s'attachent d'abord à présenter, selon le sexe, les profils sociaux des deux cohortes (graphique p37). La transformation de la structure sociale est marquée par l'accroissement sensible des emplois de cadres et professions intermédiaires – leur part passe de 25 à 36 % pour les hommes – et la baisse des emplois ouvriers non qualifiés. Les emplois féminins suivent le même mouvement avec cependant une croissance sensible des emplois d'employés. Pour les deux sexes, outre ce mouvement de qualification des emplois, le grand changement concerne évidemment la montée du chômage : moins de 1 % des trentenaires en 1968, 12 % des hommes et 14 % des femmes en 1998.

Ce premier bouleversement est concomitant d'autres transformations. La première concerne les modalités d'entrée dans la vie active. Si la majorité des "passages" se déroulent selon la séquence traditionnelle – fin des études, premier

emploi, logement indépendant, mise en couple – les calendriers "atypiques" sont devenus plus nombreux et concernent désormais 25 % des hommes et 41 % des femmes, soit près du tiers de la cohorte. Sexe et niveau de diplômes sont les variables qui structurent la singularité des parcours. Sans doute, au-delà du diplôme, il aurait été possible de montrer, avec des analyses multivariées ad hoc, un effet spécifique de l'origine sociale, et plus précisément des différences de revenu et de patrimoine des parents, susceptibles de favoriser, pour les enfants d'origine sociale aisée, un accès plus rapide au logement indépendant et à la mise en couple. La "désynchronisation" du franchissement des étapes n'est pas, très probablement, seulement affaire de diplôme et de sexe...

L'analyse de la situation salariale des trentenaires des années 1968 et 1998 constitue un second volet de l'ouvrage. On retiendra principalement une augmentation du pouvoir d'achat, quel que soit l'âge, et un accroissement des écarts de salaires entre classes d'âge (tab. p52 et 87). Des années soixante aux années quatre-vingt-dix, il faut retenir que l'effet âge sur la rémunération – i.e. de l'expérience – s'est accru de façon sensible si bien que malgré une formation initiale meilleure, les trentenaires d'aujourd'hui n'en tirent qu'un avantage salarial restreint. L'analyse des auteurs, pleine d'intérêt, n'est cependant pas sans poser problème. La comparaison des deux cohortes est-elle totalement pertinente si elle ne prend en compte que les différences existant à trente ans sans considérer toutes celles susceptibles d'exister aux âges ultérieurs ? Il s'agit évidemment d'une réserve méthodologique non négligeable. Les auteurs en ont d'ailleurs indirectement

conscience lorsqu'ils indiquent qu'à trente ans, il existe une différence d'espérance de vie de près de sept ans entre les deux cohortes. Si la comparaison se réalise uniquement à trente ans, pourquoi apporter une telle précision pourtant tout à fait nécessaire à une comparaison satisfaisante des deux cohortes? Or, ce qui vaut pour l'espérance de vie vaut aussi pour les salaires. En l'espèce, l'effet âge sur la rémunération a bénéficié aux trentenaires des années soixante mais rien n'indique que les trentenaires d'aujourd'hui en bénéficieront également dans trente ans. Pour être tout à fait rigoureuses, les comparaisons devraient être établies sur l'ensemble des salaires et transferts sociaux perçus par les deux cohortes au cours de leur vie (y compris les pensions de retraites). La vie ne s'arrête pas à trente ans. Pour certains, la trentaine est pleine d'un avenir jugé prometteur, pour d'autres, elle est déjà sans guère de projet et d'espoir. L'approche synchronique des auteurs laisse échapper en grande partie cette dimension longue des histoires des individus et des groupes sociaux.

L'accroissement des différences de revenus entre les trentenaires et leurs parents ne débouche pas sur un "conflit de générations", tout simplement, selon les auteurs, parce que "c'est seulement au niveau de la famille que se construisent de véritables rapports sociaux qui aménagent continuités et ruptures entre parents et enfants" (p69). Or de ce point de vue, comme les nombreuses études sollicitées le montrent, les solidarités familiales demeurent: le départ des enfants ne dissocie pas les générations et les rapports entre les classes d'âge, marqués par une division croissante sur le marché du travail, sont caractérisés par une entraine constante au niveau de la famille. Il était possible d'ajouter que ces rapports inter-générationnels sont aussi construits et favorisés à un niveau institutionnel par la modification sensible sur les vingt dernières années de la fiscalité sur le patrimoine comme l'atteste le développement des donations-partage, partage entre

parents et enfants et, plus récemment, entre grands-parents et petits-enfants. Bien que mal connue quantitativement, cette solidarité financière légalisée n'est pas sans accroître les écarts sociaux entre les trentenaires des années 1990.

Une réflexion sur les cohortes des trentenaires des années 1968 et 1998 se devait de prendre en compte les transformations de l'expérience scolaire des générations concernées et la part croissante occupée par celle-ci dans la vie des familles. Les auteurs mentionnent évidemment l'allongement considérable de l'âge de la fin des études (tableau p102); l'augmentation considérable des dépenses de l'État consacrées à l'éducation; la professionnalisation du rôle de parents d'élèves particulièrement affirmée parmi les parents cadres. Si le niveau scolaire "monte", les aspirations ont monté davantage encore (tableau p116). Ces transformations ont une justification majeure: hier, la réussite sociale ne passait pas forcément par la réussite scolaire; aujourd'hui, cette dernière est un passage obligé. Le mot d'ordre, quelle que soit la classe sociale, est de "continuer" et "d'aller le plus loin possible".

Ces transformations de l'institution scolaire, tout particulièrement l'accroissement du nombre de diplômés, ont-elles correspondu aux demandes du marché du travail? De 1970 à 1994, pour les hommes, l'accroissement du nombre de "licences et plus" est parallèle à la croissance du nombre de cadres. Ce n'est qu'à partir de 1994 que les licences délivrées deviennent excessives eu égard à la croissance des emplois de cadres. Ce décrochage a lieu dès 1978 pour les femmes, et s'accroît sensiblement à partir de 1990 (tableaux p122 et 123). Ces écarts condamnent une fraction croissante des diplômés du supérieur à trouver des emplois d'une qualification inférieure à leur certification.

La situation des sans-diplômes est également problématique: malgré leur diminution sensible sur les trente dernières années, leur nombre est toujours supérieur aux emplois non qualifiés qui ont

connu une décroissance plus vive. De ces constats, on ne peut partager totalement la conclusion des auteurs selon laquelle "loin d'en produire trop, l'école ne produit donc pas encore assez de qualification" (p126). La situation est en effet plus complexe: certainement beaucoup trop de non-diplômés, mais aussi trop de diplômés du supérieur si on tient pour établi – hypothèse tout à fait discutable – la nécessité d'un parallélisme étroit entre le nombre de diplômes délivrés et les emplois qualifiés correspondants, i.-e. si l'accès aux apprentissages et savoirs scolaires est réduit à leur utilité économique. On peut en effet objecter que le "droit à l'éducation", affirmé par la loi d'orientation de juillet 1989, autorise la déconnexion entre certifications et types d'emplois. Celle-ci est d'autant plus nécessaire qu'offres et demandes d'emploi s'influencent réciproquement et qu'un développement parallèle des certifications et des offres d'emploi sur le marché de travail amènerait à figer les situations sociales, notamment la place des femmes dans l'organisation productive. Comme les auteurs l'ont bien montré dans un précédent ouvrage, le développement de la scolarisation des filles a été un facteur de leur insertion professionnelle.

Ces transformations de l'école et du marché du travail n'ont pas concerné de façon égale tous les milieux sociaux: pour les enfants d'origine ouvrière, l'écart s'est creusé entre leur niveau d'aspiration scolaire, en forte hausse, et les positions réellement conquises. Pour la majorité d'entre eux, ce sont les emplois précaires et peu qualifiés qu'ils ont cherché à fuir qui restent pour eux les seuls disponibles malgré l'élévation de leur niveau d'étude. Les données recueillies sur les chances d'accès à une situation d'employé, d'ouvrier et de chômeur selon le diplôme en 1968 et 1998 sont à ce titre tout à fait édifiantes du déclassement des enfants d'ouvriers (p132). Les fils et filles d'ouvriers négocient par ailleurs moins bien leurs titres scolaires sur le marché du travail et sont davantage exposés à la prolétarianisation

(tab. p137 et 139). Finalement, même s'ils se sont globalement multipliés sur la période, les déclassements demeurent limités pour les enfants de cadres alors qu'ils ont augmenté sensiblement pour les enfants d'ouvriers.

Dans un chapitre qui s'attache plus à l'analyse de l'école qu'à la situation des trentenaires des années 1968 et 1998, les auteurs ont cherché à comparer les coûts et rendements du système éducatif de 1970 à 1998. Pour plusieurs raisons, il est difficile d'adhérer à l'analyse menée car elle repose sur des hypothèses et des méthodologies de calcul discutables. D'une part, quand il s'agit de réfléchir au rendement de l'institution scolaire, il n'est pas satisfaisant d'assimiler la situation des non-diplômés à celle des sans formation, ce qui reviendrait à considérer qu'un élève échouant au bac est "équivalent" à un élève sorti prématurément du système scolaire sans formation ni diplôme. Or les données statistiques disponibles montrent clairement que cette dernière catégorie de sortants est plus exposée au chômage que les sans diplômes de niveau de formation IV (c'est-à-dire de niveau bac). D'autre part; il est également discutable d'assimiler la productivité des trentenaires à leur rémunération (p156). Cette hypothèse n'est fondée, dans l'analyse économique classique, que dans le cadre d'une concurrence pure et parfaite qui constitue une situation idéal-typique généralement peu en rapport avec le fonctionnement effectif du marché du travail. Tous les exemples donnés par les auteurs relatifs aux compétences implicites mobilisées par les diplômés du supérieur en poste sur les emplois dits "non qualifiés" (chapitre 9) montrent suffisamment, et de façon tout à fait intéressante d'ailleurs, que le salaire versé n'est pas vraiment un indicateur pertinent de la productivité. En ce sens, il n'est pas possible d'accorder un véritable crédit au calcul des rendements du système éducatif établi par les auteurs (notamment p152). Ces calculs ont également la particularité d'être très sensibles à la conjoncture: l'embellie actuelle de l'em-

ploi et la croissance de l'embauche des cadres et de leur rémunération auront en effet la vertu de relever soudainement le rendement de l'institution scolaire... La baisse de ce rendement que les auteurs pensent observer est donc très dépendante de la période d'observation, ce qui limite évidemment sensiblement la portée de la démarche.

L'ouvrage de Christian Baudelot et Roger Establet a le mérite incontestable d'apporter des données originales et stimulantes sur la façon dont les transformations propres aux années 1968 et 1998 ont modifié la situation des trentenaires des deux époques. Si les grandes ruptures et continuités sont bien présentes dans l'analyse, le tableau n'est pourtant pas exhaustif: la question du vote politique n'est pas véritablement abordée, tout comme celle, plus large, des transforma-

tions du rapport à la politique des trentenaires (montée du mouvement écolo-gique, baisse de l'influence du parti communiste...). Rien non plus, ou pas grand-chose, sur les modifications de l'engagement syndical ou les modifications des taux de suicide selon l'âge qui affectent particulièrement les plus jeunes, notamment ceux qui connaissent les déclassements sociaux décrits par les auteurs. Comme l'indiquait Durkheim dans son ouvrage classique: "On communit dans la tristesse quand on n'a plus rien d'autre à mettre en commun". Notre époque est aussi celle-ci: tous les enfants nés en 1968 ne sont pas devenus les trentenaires d'aujourd'hui.

Pierre MERLE
IUFM de Bretagne

PIERRE LADERRIÈRE, 1999*L'enseignement: une réforme impossible? Analyse comparée*
Paris, L'Harmattan, 390 pages.

Lorsqu'au début des années 1970 a éclaté le premier choc pétrolier, les pays à économies avancées ont été contraints de mettre en œuvre des politiques de rigueur qui ont déterminé l'arrêt de l'expansion économique, le développement du chômage sur une vaste échelle et l'adoption de politiques de réajustement structurel. La période euphorique des innovations pédagogiques et des réformes scolaires qui avait aussi été celle des mouvements de protestations des étudiants se termina en même temps, aussi brusquement qu'elle avait démarré. En France, par exemple, l'université de Vincennes, lieu mythique d'expérimentation pédagogique, fut contrainte de fermer ses portes et de déménager à Saint-Denis où elle dut plus ou moins s'aligner sur le modèle universitaire standard. En Allemagne, l'espoir suscité par la possibilité de rendre moins rigide le modèle d'orientation avec la généralisation des "Gesamtschulen" fut bridé. Aux États-Unis, l'expérience "Head Start", qui avait été lancée pour mettre en œuvre des formes de garde et d'éducation précoce des enfants, dans le but de réduire les inégalités scolaires, d'atténuer les handicaps de départ des enfants des couches défavorisées et de faciliter l'accès à l'emploi des femmes, resta une expérience parmi tant d'autres. Soudainement, la recherche en éducation et les innovations pédagogiques furent l'objet de critiques de la part des responsables politiques qui mettaient en doute leur pertinence et leur efficacité. Il apparut alors que les politiques de l'éducation payaient un lourd tribut à la crise économique. Ce brutal coup de frein révéla de façon éloquente la fragilité de la recherche en éducation et la dépendance des innovations pédagogiques par rapport aux aléas conjoncturels, comme si les innovations

étaient un luxe que seules les économies opulentes pouvaient se payer.

Cette interprétation était cependant simpliste et réductrice. En effet, la synchronisation entre crise économique et blocage du développement éducatif n'a pas été aussi parfaite qu'on pouvait le soupçonner. Le ralentissement des processus de réforme avait en effet commencé bien avant le choc pétrolier. D'ailleurs, les réformes de l'enseignement furent relancées sur une vaste échelle quelques années plus tard, malgré la persistance de la crise économique, lorsqu'on s'attaqua au thème de la qualité de l'enseignement. La subordination des systèmes d'enseignement au développement économique avait pu faire illusion au cours des trente glorieuses, lorsqu'il avait fallu stimuler l'expansion des systèmes d'enseignement pour assurer une demande croissante en personnel scientifique et technique. C'est à cette époque que l'OCDE a commencé à s'occuper des politiques de l'enseignement, avec toute une série d'études sur la planification de l'enseignement, qui illustrait à merveille la pertinence des théories selon lesquelles le développement de l'éducation n'était que fonction de celui de l'économie. Cette position avait l'avantage de fournir une légitimité forte sur le plan politique aux investissements éducatifs qui devenaient indispensables au développement économique. Ce raisonnement convient par ailleurs parfaitement pour justifier aux yeux du personnel de l'enseignement échecs, ratages et blocages des politiques éducatives, qui pouvaient être imputés à l'insuffisance des investissements. Le modèle fonctionnel fournissait ainsi un alibi à tout le monde – responsables politiques et enseignants – et devenait un outil attrayant d'interprétation de l'évolution des politiques de l'enseignement.

Dans *L'enseignement: une réforme impossible?* qui recueille des contributions rédigées pour des circonstances les plus variées (séminaires, colloques, journées d'études, contributions à des revues, stages de formation), Pierre Laderrière illustre d'une façon remarquable les vertus de ce modèle, mais y apporte un élément supplémentaire. Pour cet ancien expert de l'OCDE, la construction et le développement des systèmes modernes d'enseignement ne résultent pas seulement d'ajustements et de retouches apportés à un schéma de base, mais aussi d'interventions volontaristes grâce auxquelles on parvient à corriger les défauts et les insuffisances structurelles des systèmes d'enseignement et à régler leurs échanges avec l'ensemble du système socioéconomique. Les politiques de l'éducation, loin de se borner à la gestion des affaires courantes et à prendre acte des demandes pour apporter les réponses adéquates, peuvent et doivent anticiper les événements. On comprend que Laderrière, en tant que militant de la cause de l'éducation scolaire, pose d'emblée le problème de fond: est-il possible de réformer les systèmes d'enseignement ou, en d'autres termes, peut-on espérer les faire évoluer nonobstant leur démesure bureaucratique, qui pose des problèmes de gestion et de pilotage nécessitant des investissements et des compétences considérables? Est-ce que l'expansion de ces systèmes a atteint une limite infranchissable ou cette expansion ne représente-t-elle qu'un défi majeur qui oblige à reconceptualiser l'architecture, le développement et la gestion des systèmes d'enseignement? Laderrière répond à ces questions, qui sont par ailleurs annoncées dans le sous-titre du recueil, tout au long des interventions rassemblées dans ce volume. Un "leitmotiv" parcourt ses textes: l'expansion des systèmes d'enseignement est inachevée et va se poursuivre selon un référentiel universel. L'auteur n'aborde jamais le sujet des interactions entre globalisation et enseignement, mais ses analyses sont une illustration éclatante de la tendance des systèmes d'enseigne-

ment nationaux à adopter des solutions similaires et à suivre un modèle uniforme de développement sous la poussée de la mondialisation des services et des marchés. Cette conception inspire la plupart de ses contributions. Avec une grande abondance d'informations, de références, d'études de cas, l'auteur tente de convaincre son public qu'on peut relever le défi de constituer des systèmes d'enseignement puissants et souples à la fois, décentralisés et néanmoins cohérents, équitables mais aussi efficaces, étendus sans pour autant être qualitativement faibles. En lisant ce volume, on est frappé par l'enthousiasme de l'auteur et l'optimiste qui l'inspire. Le doute sur la possibilité de réformer les systèmes d'enseignement et sur la mise en œuvre de politiques de l'enseignement éclairées n'affleure nulle part. Abondent, au contraire, conseils et recommandations sur les solutions à adopter pour tenir le cap dans le pilotage de l'entreprise "éducation". Pour ce faire, l'auteur puise ses arguments dans une connaissance de première main des systèmes d'enseignement, qu'il a accumulée tout au long de sa carrière professionnelle à l'OCDE. Il en résulte une fresque éblouissante du panorama éducatif. Laderrière sait trouver des exemples ayant une valeur paradigmatique partout: en Finlande, dans une province canadienne, un état américain ou encore un canton helvétique. De sa documentation encyclopédique, il suture un éventail impressionnant d'exemples pour apporter la preuve que la réforme de l'enseignement n'est pas impossible. Pendant plus de trois décennies, Laderrière a parcouru tous les pays de l'OCDE, animé d'une foi inébranlable dans la cause de l'éducation scolaire et dans les vertus de la méthode comparative et de la coopération internationale, pour éduquer les décideurs, les amener à poser correctement les problèmes stratégiques auxquels ils sont confrontés et finalement les aider à prendre de bonnes décisions. Il faut féliciter l'auteur d'avoir pris l'initiative de rassembler une sélection de ses interven-

tions et d'avoir mis à la portée de tous, non seulement une documentation hors du commun sur l'évolution des politiques de l'enseignement, mais surtout un matériel d'un grand intérêt pour l'analyse des interactions entre recherche et politique en éducation. En tant que témoin de premier ordre sur la scène de la métamorphose du pouvoir avec l'apparition de nouvelles techniques de gouvernement et de discours, Laderrière nous livre une description saisissante de l'imbrication qui se noue entre demande sociale, recherche et administration de l'enseignement. Son livre est donc hautement intéressant car il rend possible une lecture au deuxième niveau, centrée sur la pertinence scientifique et sociale du dispositif bureaucratique qui organise et structure le champ scolaire. Les textes réunis dans ce volume sont articulés autour de six grands thèmes:

- I. développement des politiques
- II. quelques problèmes-clé de l'enseignement scolaire
- III. sur le corps enseignant
- IV. quelques problèmes-clé de l'enseignement supérieur
- V. pilotage et évaluation
- VI. internationalisation et approche comparative

Plusieurs contributions ont été produites récemment, après que l'auteur eut quitté l'OCDE, mais leur nature ne se démarque pas des précédentes. L'auteur continue de croire en la mission rédemptrice de l'État et au rôle stratégique qui lui incombe dans le développement de l'éducation. Il faut dès lors tout faire pour corriger ses faiblesses et insuffisances. On les connaît, par ailleurs, les recettes: elles sont puisées dans la "vulgate" de l'OCDE. Cette attitude explique le ton parfois professoral et le style normatif des chapitres. Par exemple: "Il ne faut pas, comme aux Pays-Bas, que deux législations différentes gouvernent les institutions de formation des enseignants et les organismes de recherche et soutien aux écoles" (p38). La philosophie politique de l'organisation internationale au sein de laquelle Lader-

rière a effectué sa carrière alimente une réflexion très documentée sur le rôle stratégique de l'État. Pour Laderrière, il n'y a pas de doute possible: l'État a une responsabilité majeure dans le développement de l'enseignement. Il lui incombe essentiellement de définir et d'indiquer la direction à prendre pour les investissements éducatifs et le développement des ressources humaines.

Il est impossible, dans ce compte rendu, d'analyser ces arguments et de discuter la théorie du développement de l'enseignement qui les sous-tend. On peut ajouter à ce propos que l'hétérogénéité des thèmes abordés – on passe des transformations en cours dans les pays de l'Est à l'éducation au développement, du malaise enseignant aux innovations technologiques et leurs répercussions sur la formation, de l'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'évaluation des systèmes d'enseignement ou à l'autoévaluation des établissements d'enseignement – ne nuit pas à la lecture, au contraire. En effet, cet éclectisme est habilement utilisé pour démontrer l'importance de la fonction régulatrice de la rationalité bureaucratique dans l'organisation scolaire.

On peut regretter, pour finir, l'absence d'index des thèmes, des lieux et des personnes, car ceux-ci permettraient d'exploiter au mieux le grand nombre d'informations contenues dans le volume. De même, on aurait souhaité une explication de l'ordre adopté pour présenter les textes qui n'est pas, comme on aurait pu l'envisager, un ordre chronologique. L'absence de ces éléments ne facilite pas la compréhension des analyses et leur utilisation, mais néanmoins elle n'affaiblit pas non plus l'intérêt d'une documentation unique et rare sur des ingrédients peu connus, mais efficaces de l'évolution des politiques de l'enseignement.

Norberto BOTTANI

Directeur du Service de la Recherche en éducation
Département de l'Instruction Publique
du Canton de Genève