

# C

# OMPTES RENDUS

**ANNE BARRÈRE, 2002**

*Les enseignants au travail. Routines incertaines*  
Collection Savoir et formation, l'Harmattan, 304 p.

---

En sociologie de l'éducation, notamment en France, en dépit de l'importance accordée à leur travail et de leur nombre, les enseignants restent un thème relativement peu étudié. Certes, plusieurs travaux mettent en exergue les effets des pratiques pédagogiques sur les résultats scolaires et la composition sociale de ce corps professionnel, constitué majoritairement par des couches moyennes. Ou encore l'importance des implications personnelles dans cette profession pour laquelle une vision romantique reste très ancrée dans l'opinion publique, considérant que les qualités "personnelles" sont indissociables de la qualité de l'exercice professionnel. Mais l'absence de travaux dans ce domaine est d'autant plus difficile à comprendre que le système d'enseignement, en France, tient une place considérable dans les débats qui animent souvent la société française. En effet, les enseignants sont appelés à jouer un rôle qui dépasse celui qui est le plus visible –transmission des connaissances– puisqu'à plusieurs reprises, notamment lors de l'installation de la III<sup>e</sup> République ou lors de la modernisation de la société française, dans la période d'après-guerre, ils ont été le fer de lance des idées ou des idéaux nouveaux à distiller, par l'exercice quotidien de leur travail, aux nouvelles générations.

De plus, ils sont l'une des catégories professionnelles regroupant le plus grand nombre de personnels, bénéficiant d'une structuration interne pouvant compter sur l'action des syndicats dans la gestion de

leurs carrières ou dans les orientations des politiques éducatives par leur participation effective auprès des instances ministérielles.

Or, l'activité réelle des enseignants reste encore confuse ou obscure: leur tâche principale –faire cours– est le plus souvent considérée comme une activité "allant de soi" pour tous ceux qui, maîtrisant une discipline, sauront sans doute assurer la transmission des connaissances qui s'y attachent. Néanmoins, peu d'interrogations émergent sur la nature du travail enseignant. Le travail d'A. Barrère vient combler le manque d'intérêt à ce sujet. Certes, cet auteur lors de son précédent ouvrage –*Les lycéens au travail*– nous avait conduits à regarder l'activité des élèves à travers des paramètres empruntés à la sociologie du travail: entre le travail prescrit et le travail réel, on constate un décalage et par l'analyse de celui-ci, le chercheur peut saisir "en quoi" consiste ce travail laborieusement assuré et valorisé par les pratiques variées d'évaluation. Dans ce nouvel ouvrage, l'auteur nous présente le travail enseignant comme une somme de travail loin de toute idée d'un métier calqué sur la personnalité de celui qui l'exerce et sur des motivations –vocation diront certains– ou des techniques simplistes rattachées aux sentiments subjectifs qui les mettent en œuvre. Par des enquêtes réalisées dans des collèges et des lycées, relevant de contextes sociaux divers, tenant compte de ceux qui exercent ce métier dans des établissements situés

aussi bien en “zones sensibles” que dans des quartiers plus favorisés, à travers des interviews individuelles ou collectives, des analyses de journaux de bord ou d’autres formes d’écrits, voire par la référence à sa propre référence de pratique enseignante, l’auteur décline l’activité professorale en quatre grandes tâches : la préparation des cours, le cours lui-même, l’évaluation et l’orientation, le travail dans l’établissement. A. Barrère prend ainsi l’exercice professionnel des enseignants comme un travail défini par une organisation propre, par l’usage des techniques, des savoirs et savoir-faire comme dans toute autre profession notamment celles qui ont un rapport à l’autrui. Autour de l’activité la plus connue –faire cours– l’auteur s’applique à montrer le travail de préparation : lectures, recherches, exercices proposés, façon de présenter les notions ou concepts considérés les plus significatifs de la “leçon” et les exercices plus propices à l’entendement des élèves. Ensuite elle s’attache à analyser l’activité d’enseignement proprement dite. Ici, la notion d’autorité professorale, fondée sur une toute puissante autonomie professionnelle, bat en brèche : soumis à des injonctions précises de programmes, relayés par des matériels pédagogiques qui les prédisposent à une rationalisation continue de leur activité, les enseignants assurent un travail qui est défini par la classe et par la relation pédagogique mettant en jeu des rapports entre individus et particulièrement entre maître et élèves. L’auteur présente alors les contraintes qui pèsent sur l’exercice professionnel, les compétences requises afin de gérer les tensions ou le “désordre scolaire” et pour lesquels, le plus souvent, ils se sentent démunis.

Par la description des situations quotidiennes, loin d’entraîner la banalisation de ces activités, l’auteur fait ressortir des questions peu traitées jusqu’ici. C’est le cas, par exemple, du travail de deuil à l’égard de la discipline enseignée, constituant le principal centre d’intérêt pour cette profession, auquel sont confrontés plusieurs des enquêtés, notamment chez les novices. Or, nous sommes loin des représentations

mystifiées de ce métier, construites autour de la discipline enseignée où la didactique ou le cognitivisme ont renforcé l’idée d’un exercice professionnel qui ignore la construction de relations finalisées vers l’apprentissage. Dans ce sens, A. Barrère s’emploie à traiter de l’autonomie relative dont les enseignants disposent, de leurs rapports à la discipline enseignée tout en s’interrogeant sur les limites de la “forme scolaire”. C’est alors qu’elle démontre la manière dont s’introduisent des innovations pédagogiques en dépit du cadre institutionnel formalisé. L’auteur s’attache à décrire les difficultés à instaurer de nouveaux types de relations entre le maître et ses élèves et qui sont à la base de la construction de l’ordre scolaire, toujours précaire, qui règne en classe. La régulation interne se réalise, en quelque sorte, par l’exercice d’évaluation, par la notation des copies pour déboucher sur l’orientation en conseil de classe qui scelle ainsi la destinée de l’élève.

L’auteur consacre en outre une large place au travail accompli au sein de l’établissement : à la faiblesse de l’organisation institutionnelle du travail d’équipe correspond l’élaboration du travail relationnel entre enseignants fondé sur des “affinités” qui se créent au gré de multiples fonctions ou responsabilités à assurer outre celles d’enseignement. Les compétences relationnelles sur lesquelles les enseignants s’appuient pour assumer le travail quotidien dans l’établissement sont loin d’être reconues tant par les instances hiérarchiques que par les institutions de formation qui tendent à occulter ces dimensions “subjectives” du métier et néanmoins constitutives de cet exercice professionnel.

La dualité de ce métier serait, d’après cet ouvrage, d’associer le travail de transmission des savoirs qui comporte un travail de lecture et de recherche à celui de “labeur” comprenant aussi bien les corrections des copies que l’élargissement des tâches prescrites relevant de la bureaucratization de l’organisation des établissements. Sans oublier la “gestion individuelle ou collective” des cas difficiles qui mettent

en cause la forme scolaire développée dans cet espace clos, rythmé par des séquences de cours. L'autorité professorale devient alors fragile, reposant sur des accords tacites précaires mais si nécessaires à la "bonne marche" de l'établissement et à l'accomplissement des tâches les plus valorisées par les enseignants : les réussites scolaires. Et celles-ci sont d'autant plus gratifiantes que l'enseignant peut parfois en oublier son rôle d'"exécutant" pour avoir l'impression de les avoir tout particulièrement construites. De la routine ennuyeuse des établissements faciles à l'usure professionnelle des situations difficiles, les enseignants essaient de lutter contre une "taylorisation" de leurs activités ainsi que contre l'emprise du consumérisme des familles à l'égard de l'école. Néanmoins à y regarder de plus près, le travail d'A. Barrère laisse entrevoir une profession qui combine à la fois une activité de conception (la créativité dans la transmission des savoirs, la manière de gérer, d'évaluer ou de noter) et une pratique où les enseignants se sentent des "exécutants" en responsabilité face aux situations imprévisibles, parfois difficiles et mettant en péril l'organisation pédagogique progressivement instaurée, qui demandent des compétences diverses acquises dans la plupart du temps sur le tas, rejoignant en quelque sorte la nostalgie d'un métier perdu relevant d'une forme élaborée d'artisanat.

Dans cette interdépendance de situations, des relations qui se nouent entre les enseignants et les élèves et entre les enseignants eux-mêmes, se créent des biographies professionnelles dans lesquelles l'auteur s'attache à préciser le travail "routinier et incertain" réalisé et à travers lequel l'excellence scolaire se construit, indissociable du sentiment de réussite professionnelle de ce groupe social.

On peut néanmoins regretter que le travail réussi d'A. Barrère laisse dans l'ombre les rapports qui s'établissent entre les enseignants et les acteurs extérieurs à l'école, pourtant si importants dans la construction de ce groupe professionnel. C'est entre autres le cas de la relation qui s'instaure avec des parents des enfants scolarisés ou encore avec le corps de l'inspection. Les syndicats sont également "oubliés" alors qu'en dépit de la diminution du nombre de leurs adhérents ils n'ont pas cessé de peser sur les orientations politiques et de jouer un rôle important dans la circulation des informations d'ordre bureaucratique comme dans la carrière des personnels.

Maria DROSILE VASCONCELLOS  
Sociologie de l'Éducation  
Université Lille 3

**JULIE DELALANDE, 2001**

*La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*

Rennes, Presses Universitaires de Rennes,  
collection "Le Sens Social", 278 p.

---

Dès les premières pages, le projet théorique est clairement annoncé: il s'agit de se libérer de "l'adultocentrisme" qui a longtemps prévalu dans la construction de l'enfance par les sciences sociales et de considérer les groupes enfants comme une microsociété en soi, dont les pratiques ludiques sont des faits culturels constitutifs de l'identité enfantine. La cour de récréation, cadre structuré par l'environnement scolaire mais où les enfants jouissent d'une relative autonomie, apparaît comme un lieu pertinent pour répondre aux questions de l'auteure: "Que vivent les enfants entre eux? À quoi jouent-ils et d'où leur vient leur connaissance des jeux? Quelle relation s'instaure entre pairs? Comment organisent-ils leurs jeux et leurs relations quand l'adulte n'est plus là pour le faire?" (18). La suite de l'ouvrage donne des réponses allant de la description minutieuse des jeux et de leurs enjeux à une réflexion sur leur origine, leur pérennité et leur transformation, en passant par le fonctionnement des groupes de pairs, les rapports de sexe ou l'évolution des pratiques ludiques en fonction de l'âge.

Après une synthèse éclairante de la "construction de l'enfance" au fil du temps et des diverses disciplines, Julie Delalande présente son terrain et sa méthode: quatre écoles à contexte social et géographique contrasté (classe moyenne et/ou bourgeoise, milieu défavorisé (ZEP), région parisienne, ville de l'Ouest de la France, milieu rural), cohortes d'enfants évoluant de la maternelle au CE2, ce qui permet une démarche comparative et diachronique. L'approche est ethnographique: entretiens d'enseignants et d'enfants (seuls ou en petits groupes), observation, les enfants étant les informateurs privilégiés. Cela donne lieu à des considérations très inté-

ressantes sur le difficile positionnement d'une observatrice adulte face à des enfants appartenant de surcroît à sa propre culture; il faut en effet user de stratégies d'approche, clarifier son statut (ni maman, ni maîtresse) dans une relation forcément perçue comme asymétrique, ménager son rôle de spectatrice non participante face aux sollicitations des enfants, recourir de manière contrôlée à ses propres souvenirs d'enfance, faire le deuil de l'observation de certains groupes de garçons en raison de son identité féminine. Par la suite, de nombreuses références à l'anthropologie "exotique" et aux folkloristes des sociétés européennes viennent alimenter l'option méthodologique et éclairer la construction d'objet. La richesse des dimensions abordées nécessite que l'on se limite ici à n'en commenter que quelques-unes.

#### FONCTION ET FONCTIONNEMENT DES GROUPES DE PAIRS

Deux chapitres très intéressants portant sur la solidarité enfantine et le vécu des groupes au quotidien nous donnent de précieuses informations sur le fonctionnement des groupes de pairs et leur rôle particulier dans la socialisation des enfants. Julie Delalande suggère que "le premier rôle du groupe de pairs est de permettre à un enfant de ne pas rester seul" (91) et d'organiser le jeu collectif. Le désir de jouer, de faire fonctionner le jeu, de lui donner un intérêt, est à la base de la constitution des groupes observés et nécessite la mise en place de formes de solidarité, sans lesquelles le jeu ne serait pas possible. "Le désir de jouer est ce qui lie des enfants entre eux; il est leur but commun... Jouer à plusieurs permet d'alimenter l'activité des idées de chacun, mais en contrepartie, la démarche suppose

qu'on accepte certaines concessions et qu'on respecte un intérêt commun" (73-74). Le groupe induit forcément des rapports de force et des relations de pouvoir, une mise en concurrence des enfants en fonction de certains enjeux. Il est nécessaire d'en contrôler l'accès, de le défendre contre des agressions extérieures, d'attribuer des rôles aux participants, de gérer les conflits, de veiller au respect des règles et de certaines valeurs (valorisation de la serviabilité et de la générosité, répression du mensonge et de la tricherie). Alors que chez les plus grands, ce genre de problèmes est géré de plus en plus collectivement et démocratiquement, chez les petits, ces tâches incombent à un leader autour duquel se structure le groupe et qui garantit le bon fonctionnement du jeu.

D'où des observations très intéressantes sur les caractéristiques des leaders. Doués d'une autorité quasi naturelle, ils provoquent l'admiration de tous (au-delà de leur groupe), suscitent de nombreuses amitiés et des sentiments amoureux. Ils sont repérables à la grappe d'enfants qui les entourent et les suivent partout, et s'imposent par des qualités spécifiques : ils sont "spécialement habiles en sociabilité", capables de "convaincre leur public" et de "jouer sur la psychologie des participants", sont "reconnus des deux sexes"; leur autorité s'étend "au-delà des relations ludiques" et peut durer des années, même lorsqu'ils n'y trouvent eux-mêmes plus d'intérêt. "Ils sont aussi ceux qui osent faire ce qui est interdit" (94-98). Bien que Julie Delalande précise que les leaders rencontrés se manifestent de manière similaire, quels que soient l'école et son milieu social (contexte général), on ne peut s'empêcher de se demander quel est le rôle du milieu familial dans la "construction" des qualités de ces leaders charismatiques au sens de Weber. Ils font généralement partie de ceux qui réussissent à l'école et la description qu'en font les adultes renvoie à des qualités inégalement valorisées par les différents milieux sociaux. Ce sont des enfants qui ont "une autorité par leur assurance, une aisance dans le langage que les autres n'ont

pas forcément, un charisme, un pouvoir de séduction, beaucoup d'imagination" (102) et parfois aussi une "haute estime" d'eux-mêmes (105). Or, on sait que le développement de telles qualités est souvent lié au milieu socioculturel des parents, à leur mode de fonctionnement familial et au style éducatif qui en découle (voir Kellerhals & Montandon 1991). Bien que cela ne soit pas le propos de l'ouvrage, il serait intéressant de chercher à savoir s'il y a des milieux sociaux et des types de familles qui effectivement "produisent" davantage de leaders ou si l'on a exclusivement affaire à un trait de personnalité, "la grâce personnelle et extraordinaire d'un individu" (Weber 1959).

Nous ne développerons pas ici la dimension sociale et affective de la vie des groupes mais tenons à signaler les analyses pertinentes et originales qui sont faites de la constitution des amitiés, de la stabilité de certains groupes, de leur cohésion, des jeux de séduction et de rapports entre sexes qui s'y déroulent. Un mot cependant sur leur dimension identitaire. L'analyse comparative de l'évolution de deux groupes relativement stables révèle les faits suivants. Un groupe est essentiellement féminin, alors que l'autre est mixte, ce qui permet un jeu de séduction sexuée entre ses membres mais aussi de se valoriser aux yeux des autres en s'affichant comme tel. Comme tous les groupes, ces deux-là ont pour fonction de séparer les "gens du Soi" des "gens de l'Autre" (124); ils se distinguent cependant par une différence d'attitude avec le hors-groupe. Le premier cherche à se préserver de l'extérieur, alors que le second recherche la confrontation aux autres par une attitude de provocation, la valorisation des "histoires" avec les autres bandes. Cela donne un rapport à l'espace très différent : retrait dans un petit espace sécurisant et protégé des regards dans un cas, conquête arrogante de la cour, exposition recherchée au regard d'autrui dans l'autre. Les jeux pratiqués dans l'un et l'autre groupes participent également à la construction de leur identité. Plutôt orientés vers "la patience,

l'effort, l'adresse et l'ingéniosité", d'où une mise en compétition des participants dans le premier groupe, plutôt orientés vers le divertissement, la turbulence et l'insouciance dans le second groupe qui se met en scène et valorise le "simulacre" (125). Julie Delalande a d'ailleurs remarqué que les enfants choisissent plutôt tel jeu qu'un autre, parce que "l'état d'esprit" qui le caractérise (compétition, théâtralité, etc.) "alimente l'état d'esprit de leur groupe et répond à leurs attentes". Ils finissent par en faire "un attribut de leur groupe" (125). De fait, cet état d'esprit correspond souvent à celui du leader et "devient par mimétisme celui de ses acolytes". (128).

#### LE JEU ENFANTIN : UN "PHÉNOMÈNE ANTHROPOLOGIQUE TOTAL" ?

L'analyse rigoureuse des pratiques ludiques en révèle les multiples dimensions. Tout d'abord *psychologique*, leur motivation première étant d'y trouver du plaisir : sensuel (manipulation du sable), symbolique (invention d'une fiction), psychomoteur (maîtrise d'un objet et/ou d'une technique corporelle), plaisir envoûtant de "la mise en scène ritualisée d'un geste associé à une parole" (formulettes, comptines, 190) ou encore plaisir de la compétition et du jeu avec les règles. Dès lors toute modification d'un jeu vise à en alimenter l'intérêt ; on l'abandonne quand il perd son attrait. Dimension *socio-cognitive* ensuite, la manière dont les enfants s'approprient un jeu et y donnent sens étant liée à leur stade de développement : les plus petits sont dans une phase d'exploration, d'apprentissage de la langue et du savoir enfantin ; les plus âgés maîtrisent les règles abstraites, en font un usage plus utilitaire que leurs cadets, sont moins égocentriques et ont des rapports plus égalitaires (recours au vote). Dimension *affective* et *sociale* enfin. Les jeux enfantins sont une occasion de découvrir des affinités, de bâtir des amitiés, d'exercer son pouvoir de séduction, de mettre en place des alliances. Ils permettent une "appropriation de la différenciation sociale des sexes et des rôles sociaux" (188). Ils contribuent à instaurer

un ordre social dans les groupes enfantins et leur permettent de se constituer en groupes d'appartenance identitaires par rapport aux enfants ne maîtrisant pas les règles et techniques développées au sein du groupe et avec lesquels on ne joue pas. Il y a donc définition de normes et de déviance par rapport à elles. Les jeux permettent également de se constituer en groupe culturel face aux adultes. "Ils séparent donc les enfants entre eux (selon des critères de sexe, d'âge et d'affinité) et séparent plus encore les enfants des adultes... le jeu étant ce qui permet de caractériser l'enfance en l'opposant au travail de l'adulte", comme le déclarent les enfants eux-mêmes (253 et 259). Sans oublier la dimension *anthropologique* : les jeux de sable, par exemple, sont éclairés par les grandes catégories anthropologiques comme celles du donner/recevoir/rendre ou les couples d'opposition classiques, tels que : froid/chaud, sec/humide, blanc/noir.

L'auteure reconnaît pleinement à son objet d'étude cette dimension "totale", puisqu'elle se réfère explicitement à l'ethnographie, l'anthropologie et la sociologie, tout en regrettant de ne pouvoir maîtriser davantage les apports de la psychologie et de la psychanalyse qui lui permettraient d'en éclairer d'autres facettes. On voit ainsi que le jeu enfantin mobilise la quasi totalité des registres de compétences (physiques, cognitives, symboliques, affectives et sociales) du jeune être humain.

#### DES GÂTEAUX DE SABLE À LA MADELEINE DE PROUST

L'espace imparti ne permet pas d'aborder toutes les conclusions ni des thèmes tels que l'impact des adultes, des aînés, de la télévision ou de la littérature enfantine et des marchands de jouets sur la transmission et l'évolution des jeux, ainsi que sur les valeurs qu'ils véhiculent. Signalons toutefois que la comparaison des contextes permet de nuancer avec bonheur un certain déterminisme sociologique. Malgré les atouts culturels (notamment la maîtrise de la langue) dont ils disposent, les élèves de l'é-

cole de milieu favorisé sont restreints dans leur inventivité par un plus grand contrôle des adultes et les normes d'une éducation bourgeoise. Alors que dans la ZEP, le contrôle moins rigoureux des enseignants, ainsi que la diversité culturelle des enfants "permet une gamme plus variée de pratiques et que l'imagination des enfants s'en trouve favorisée" (256). À l'issue de l'ouvrage, la démonstration est faite que les enfants fonctionnent entre eux comme une microsociété.

Non seulement la lecture du livre de Julie Delalande est riche d'enseignements théoriques, méthodologiques et humains, mais elle apporte encore, de manière

impromptue, de grandes bouffées de parfum de notre propre enfance, plaisir auquel l'auteur ne semble pas avoir échappé au cours de sa démarche!

Françoise OSIEK-PARISOD,  
Service de la Recherche en Éducation,  
Genève

KELLERHALS J. & MONTANDON C. 1991, *Les stratégies éducatives des familles, milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris

WEBER Max, *Le savant et le politique*, 1959 (1<sup>e</sup> édition) Paris, Plon

**MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001***Educar en tiempos inciertos*

Madrid, Ediciones Morata (128 pages)

Réflexion critique adressée à un large public, écrite dans un langage clair et concis, le livre présente à la fois un état du système éducatif et des propositions pour sa réforme. Le point de départ est clairement énoncé dès le début : l'éducation est aujourd'hui confrontée à un bouleversement dû à l'effondrement des anciennes certitudes. Pour en rendre compte, l'auteur va des considérations les plus larges et systémiques, jusqu'à des problématiques concernant directement la vie scolaire elle-même. Soulignons également que, portant notamment sur la situation espagnole, l'ouvrage illustre la forte similitude des problèmes auxquels sont confrontés les systèmes d'enseignement dans divers pays de l'Union européenne. L'auteur a su décliner avec pertinence ce vaste programme, grâce à sa longue familiarité avec les problèmes scolaires et à une véritable économie d'exposition, faisant de ce "petit" livre un bon outil de pédagogie politique.

L'auteur place divers processus à l'origine de la crise du système éducatif. D'abord, une accélération du rythme du changement qui cesse d'être intergénérationnel pour devenir intragénérationnel. Sans tomber dans l'exagération, l'auteur insiste sur la profondeur des transformations en cours rendant nécessaire, par exemple, une généralisation de la formation continue tout au long de la vie, ce qui modifie alors le sens de la formation initiale. Ensuite, Fernández Enguita insiste sur les conséquences induites par la massification du public scolaire sur l'enseignement secondaire. Enfin, il souligne également les modifications entraînées par la féminisation du corps enseignant : elle aurait contribué à l'adoption de pédagogies non directives, plus expressives, mais elle aurait eu aussi en contrepartie d'accentuer le fossé social entre les enseignants et les élèves de milieu populaire.

Mais c'est surtout dans le repérage de nouveaux défis que l'ouvrage excelle. Le premier défi découle des transformations produites dans le monde du travail, qui font courir aux principes d'une école uniforme, autoritaire et modelée en grande partie sur le modèle de l'ancienne organisation du travail, des risques d'inadaptations. Refusant une lecture simpliste des effets pervers de l'inflation des diplômes, l'auteur interroge le sens de l'éducation dans une société de connaissance (39-43). Il distingue alors une connaissance opérationnelle directement induite par la division croissante du travail, une connaissance professionnelle visant à maîtriser l'incertitude, puisque la nature même des situations et des problèmes est objet d'interrogations, une connaissance proprement scientifique fondée sur une disposition d'esprit critique et d'innovations particulières. Pour l'auteur, le besoin de ces trois types de connaissances augmente simultanément, tout en s'articulant de maintes manières. Mais les trois exigent du système éducatif des apprentissages différents : la connaissance opérationnelle un apprentissage pratique et dirigé ; la connaissance professionnelle des compétences plus abstraites et transversales ; la connaissance scientifique une démarche plus active puisque résolument orientée vers la production de nouvelles connaissances.

Le deuxième défi est celui que posent les différences culturelles. Une fois rappelé brièvement l'avatar des États-nations et les nouvelles exigences de reconnaissance culturelle, l'auteur effectue un nécessaire éclaircissement conceptuel. Face à la coexistence d'une diversité des cultures au sein d'une même communauté politique, trois attitudes sont possibles : l'assimilation, la tolérance, la reconnaissance. Mais l'important pour l'auteur est d'établir quelques principes normatifs permettant cette



coexistence: il faut que l'adhésion aux éléments culturels soit volontaire, se rappeler que dans la démocratie il existe un espace pour leur expression privée, enfin, ne jamais oublier la perméabilité entre cultures, tout comme leurs évolutions internes. Une dynamique devrait ainsi s'établir à l'école entre le multiculturalisme ou la reconnaissance de l'autonomie des différentes cultures, et l'interculturel, comme projet soulignant le caractère dynamique et ouvert des cultures.

Le troisième grand défi procède du renouvellement des exigences de justice sociale. Une nouvelle sensibilité se diffuse, que l'auteur résume dans les termes d'une diminution du sentiment d'injustice vis-à-vis des inégalités acquises (fondées au moins en partie sur les résultats de ses propres actions) et d'une augmentation envers les inégalités innées. Pour y faire face, l'école doit apprendre à trouver un équilibre entre les soucis de liberté, d'égalité et de différence puisque comme d'autres institutions modernes, elle est contrainte à un devoir de solidarité, l'obligeant à compenser de manière suffisante les désavantages de départ des différents élèves. Pour cela, un souci d'équité s'impose, afin de donner plus de moyens à ceux qui, abandonnés à leur sort, se révéleraient incapables d'atteindre les mêmes résultats. Mais, et le point est particulièrement souligné dans l'ouvrage, cet effort ne doit pas uniquement se concentrer sur les élèves en difficulté, mais concerner tout autant ceux qui disposent de capacités extraordinaires.

Enfin, un quatrième grand défi est cerné: il concerne les changements dans l'articulation entre les écoles et les familles, conséquences d'une modification des formes d'autorité; de la transformation du prestige intellectuel et social jadis octroyé aux enseignants; enfin, d'un renouvellement des demandes traditionnellement adressées à l'école, comme par exemple la "garde" des élèves.

Comment l'école doit-elle se réorganiser pour faire face à ces défis? Dans les deux derniers chapitres, Fernández Enguita se penche sur cette question. Le niveau pri-

vilégié d'intervention ne serait pas, en la matière, les enseignants, mais bel et bien l'établissement scolaire. Encore faut-il s'entendre sur la manière de le concevoir. L'auteur oppose ainsi deux modèles –qui en tant que tendances coexistent dans bien des situations. D'un côté, les organisations scolaires, aidées en cela par leur appartenance au secteur public, auraient face à ces changements une forte tendance à un repli sur elles-mêmes, sur leurs routines, les droits acquis et les définitions corporatistes des obligations. S'enfermant sur elle-même, l'école refuserait alors les adaptations auxquelles elle est contrainte. L'auteur illustre et fustige diverses dérives de ce type: dans l'érosion du temps de travail - et leur instrumentalisation au service des seuls enseignants; par la désaffection envers tout travail en équipe (cf. le sévère requisitoire, 118-123); par une attitude hostile envers une participation des parents dans les affaires scolaires; enfin, et plus largement, par une résistance à l'innovation. Au contraire, l'auteur prêche pour une école ouverte et flexible à son environnement, dont la vertu majeure devrait être sa capacité à autoévaluer en permanence toutes ses activités. Une ouverture exigeant à terme une modification des relations de pouvoir entre la hiérarchie, les enseignants et les familles.

On l'aura compris, l'ouvrage est à la fois une présentation des défis actuels, un éclaircissement des enjeux, et une prise de position. C'est pourquoi le livre peut être lu à deux niveaux. Le premier, le plus évident, est une présentation intelligente et accessible des grands débats scolaires contemporains. Le deuxième, plus polémique, structure le livre comme un argument, comme une thèse à proprement parler à propos de l'école. La discussion peut dès lors porter sur chacun des niveaux mais c'est sur le dernier que nous nous arrêterons pour conclure. D'un bout à l'autre de son ouvrage, l'auteur semble adhérer fortement, parfois avec peu de recul critique, à un discours modernisateur des organisations scolaires. L'école serait une institution bloquée, et les enseignants,

à quelques exceptions, des “résistants” au changement. Certes, Fernández Enguita connaît trop bien l'école pour tomber dans des travers simplistes, mais le risque n'en guette pas moins par moments son ouvrage. Parfois même, la solution prônée en termes d'adaptabilité organisationnelle à l'environnement sonne “faux”, trop en

accord avec l'air du temps, et finit par apparaître comme une réponse universelle mais vide, allant même par moments à l'encontre de la complexité des problèmes et des enjeux que le livre a su clairement établir.

Danilo MARTUCCELLI,

**LÊ THÀNH KHÔI, 2001**

*Éducation et Civilisations. Genèse du monde contemporain*,  
Paris, Horizons du Monde et UNESCO, 734 p.

Cet ouvrage fait suite, sans qu'il s'agisse explicitement d'un tome II, à un autre, paru en 1995 sous le titre *Éducation et Civilisations, Sociétés d'hier*. Même ceux qui sont familiers avec les problèmes du type "Éducation et Société", apprendront ici une infinité de choses et seront admiratifs devant cette œuvre. Il fallait avoir le courage d'entreprendre une telle tâche, de lire ou relire des dizaines de milliers de pages, puis d'écrire ce long texte. Car le livre est ambitieux, bien qu'il soit présenté sans étalage d'érudition, je dirai presque sans prétention... L'auteur, à qui l'on doit déjà tant d'ouvrages dans une palette fort large, possède une culture prodigieuse et il aurait pu, à partir de ce qu'il a rassemblé, écrire une dizaine de livres, encore plus satisfaisants peut-être que celui-ci, parce que chaque analyse aurait pu être plus poussée. Mais je suis bien placée pour savoir que, chez les hommes et femmes de ma génération, le temps qui reste pour travailler est limité : le choix de publier tel quel *Éducation et Civilisations* était sans doute le meilleur. Qui lira cette somme avec profit ? Les hommes cultivés, les étudiants, certes ; mais aussi les chercheurs qui pourront y puiser des questions à examiner à leur tour, à documenter grâce aux indications de Lê Thành Khôi et à approfondir.

Le monde entier est embrassé, depuis le début des "temps modernes" (selon le terme repris au découpage à grands traits des historiens) jusqu'aux années 1970. Mais c'est au lecteur de dégager la problématique de l'ouvrage car, en dehors du titre qui lui a été donné, la relation entre éducation et civilisation, mais aussi entre éducation et rapports sociaux dans chaque société, et encore, ou surtout, entre éducation et rapports de pays à pays, n'est pas préalablement posée en termes généraux. On entre d'emblée dans une fresque historique et celui qui lit saisit pas à pas la méthode choisie. Vraisemblablement l'au-

teur n'a pas voulu déterminer, même hypothétiquement, le sens d'une causalité, ou plus simplement d'une influence, entre l'éducation en tel lieu et en tel temps et les autres aspects de la situation analysée. A bien le lire, on s'aperçoit que la direction attribuée à cette influence n'est pas unilatérale et que "l'état de la société", selon la formule de Durkheim, joue fortement sur l'éducation, mais que l'éducation à son tour joue un rôle majeur dans les transformations sociales. C'est ce double mouvement, me semble-t-il, qui fait l'objet de ce livre.

La première partie (environ 300 pages) concerne les sociétés industrielles. Elle s'ouvre à juste titre sur la discussion des notions, loin d'être univoques, de "modernité" et de "modernisation", dans leur rapport avec la rationalité, donc avec la science, mais aussi avec la recherche du profit. En toute hypothèse, l'éducation devient à la Renaissance "ce qui rend libres" les hommes de la classe économiquement montante : c'est ce que signifie "l'humanisme". Au même moment l'invention de l'imprimerie a joué un rôle décisif dans l'avènement d'un monde nouveau, parce que les idées ont pu circuler bien davantage, ce qui a permis à la fois l'émancipation des individus par rapport aux autorités (non sans combats !) et les progrès scientifiques et techniques, qui révolutionnaient les rapports à la nature. Après deux sous-chapitres consacrés au XVI<sup>e</sup> et au XVII<sup>e</sup> siècle, on en vient au siècle des Lumières, avec la propagation des sciences à travers les Académies, les journaux, les dictionnaires, dont bien sûr l'Encyclopédie ; et avec, dans une ligne analogue, une sorte de mode des écrits pédagogiques. C'est aussi, on le sait, une ère de développement industriel et d'urbanisation, ce qui entraîne des besoins d'instruction bien au-delà de la population privilégiée. Dans plusieurs pays d'assez nombreuses écoles populaires voient le

jour, certaines d'entre elles étant, chose totalement nouvelle, laïques. Mais l'éducation des filles, bien qu'elle varie sensiblement d'un pays à l'autre, a peu changé au cours de ces trois siècles et est constamment restée, sauf quelques exceptions individuelles (et princières), extrêmement modeste.

Le chapitre suivant traite du XIX<sup>e</sup> siècle, autrement dit de la montée de la bourgeoisie puis de celle du mouvement ouvrier, et de la généralisation dans tous les pays concernés ici d'un double réseau d'écoles, l'un pour l'élite sociale et l'autre pour le peuple. Le XX<sup>e</sup> siècle, enfin, fait l'objet du troisième chapitre. D'un côté, dans les pays capitalistes, se multiplient les réformes dont le mot d'ordre est la démocratisation, et l'on voit effectivement augmenter la scolarisation, pour les filles qui étaient en retard plus encore que pour les garçons, sans que pour autant disparaissent de très forts écarts sociaux. De l'autre côté, les pays de l'expérience communiste ont tenté plus encore que les premiers d'atténuer les inégalités sociales et les inégalités entre les genres par le biais de l'éducation ; mais après le bouillonnement pédagogique des premières années, ils ont très explicitement ajusté le système scolaire au contexte économique et surtout ils l'ont chargé de diffuser à la fois le patriotisme et la doctrine politiquement correcte. Or nous avons du mal à concevoir une éducation qui s'interdise de développer l'esprit critique... Et de nos jours, alors que n'existent plus les deux blocs, les problèmes de l'éducation dans les pays industriels sont loin d'être réglés.

La deuxième partie, sur "Les sociétés en transition", me paraît être plus intéressante encore d'autant que les questions traitées sont moins connues. Mais son intérêt tient sans doute au fait que ces mondes, et tout particulièrement l'Asie, et tout particulièrement celle du Sud-Est, passionnent l'auteur qui en est issu, tout en ayant totalement intégré, faut-il le rappeler, les modes de penser occidentaux. Mais il a eu soin de consacrer autant de pages qu'à l'Asie, en rassemblant à leur sujet depuis de longues années une très large information, à

l'Afrique d'une part, à l'Amérique latine et aux Caraïbes d'autre part. Lê Thành Khôi était bien le seul parmi nous à pouvoir se livrer à une telle entreprise... Ces sociétés aujourd'hui en transition, ce sont celles qui ont été, à un moment ou à un autre, colonisées, avec les destructions inouïes que l'on sait, et qui se sont libérées. Trois grands sous-chapitres d'une centaine de pages chacun abordent successivement ces aires culturelles, au cours d'une phase donnée de leur histoire pendant les temps modernes : la conquête par l'Occident tout d'abord, puis le réveil national et la libération, enfin la recherche du développement, sachant que chaque fois les caractéristiques de l'éducation, dans leur diversité sociale, ont joué sur la situation politique et que bien entendu les transformations politiques ont entraîné des transformations éducatives. Cet ordre d'exposition, qui consiste à revenir à trois reprises sur chaque aire et sur chaque pays, permet de dégager à la fois certes d'importantes spécificités, mais aussi certains traits communs aux sociétés et au rôle de l'éducation dans ces sociétés au cours de chaque grande période.

Comme il n'est pas possible de rendre compte de toutes ces analyses, arrêtons-nous sur le chapitre intitulé "Renaissances et naissances nationales". Le concept de "nation" n'est évidemment pas pris pour évident : c'est sa problématisation qui sert d'analyseur pour comparer les trois grandes aires, et les diverses sociétés en leur sein. "*De même que le capitalisme engendre le prolétariat*", écrit l'auteur, "*de même l'impérialisme entraîne le nationalisme*". Celui-ci revêt donc toujours un aspect de lutte ; dans le cas des pays colonisés, le nationalisme de la bourgeoisie et des propriétaires fonciers vise à obtenir les leviers de commande dans l'administration et l'économie, alors que celui du prolétariat vise à se débarrasser à la fois de la domination étrangère et de l'oppression des maîtres indigènes ; mais les classes s'allient au moment d'une guerre de libération.

L'éducation, même de la façon parcimonieuse dont les puissances européenne la distribuaient, a contribué aux prises de

conscience nationalistes, par la diffusion de l'écriture là où les peuples n'en avaient pas, par sa simplification dans certains cas, et partout par la connaissance d'autres conceptions du monde, qui permettait l'aspiration au changement et en suggérait certains moyens, notamment scientifiques. L'auteur analyse les diverses formes qu'a prises la renaissance islamique (*la Nahda*) dans les très nombreux pays musulmans; elle a permis, plus ou moins tôt selon qu'il s'agit de l'Égypte, du Maghreb, du Machrek ou de l'Inde islamique, d'aspirer à une éducation généralisée et surtout d'aspirer à gérer soi-même ses affaires et à s'en rendre capable. En Asie du Centre et de l'Est, l'éducation confucéenne avait, comme on le sait, dégénéré et ne servait plus guère qu'à obtenir un emploi dans la fonction publique; elle était uniquement tournée vers le passé. C'est au début du XX<sup>e</sup> siècle que l'intelligentsia la rejettera, s'ouvrira aux sciences, et quelques décennies plus tard à la critique marxiste dans le cadre des nationalismes qui s'étaient constitués. Cependant, déplore l'auteur, si la lutte a entreteenu un peu partout la pureté révolutionnaire, celle-ci, une fois la nation libérée, n'a le plus souvent pas résisté à l'épreuve du pouvoir...

Même si c'est sur d'autres bases que les régions d'Afrique converties depuis longtemps à l'Islam se sont libérées, plusieurs pays de ce continent où le christianisme (aussi bien protestant que catholique) s'était implanté en appui de la colonisation, ont transformé la religion adoptée en moteur de résistance: les élites instruites en sont venues à percevoir la contradiction entre les principes chrétiens et la pratique coloniale et l'ont fait facilement toucher du doigt par la population. Sans que ce soit la loi générale, le christianisme a plus d'une fois connu une transformation régionale, comme dans le cas bien connu de l'église kimbanguiste au Congo, la persécution d'une église déviante ne faisant alors que renforcer l'hostilité au colonisateur.

A la même époque, le XX<sup>e</sup> siècle, le continent centre et sud-américain avait déjà rejeté la tutelle directe de l'Espagne et du Portugal; mais pour une grande part la population de ces nations nouvelles croyait

au rôle civilisateur de l'Europe et des États-Unis. Ces derniers, tout d'abord pour des raisons de marché, menaient là une politique impérialiste. Après la Révolution mexicaine (1910) les nationalistes d'Amérique Latine se sont avisés que leurs pays devaient suivre leur propre voie, plusieurs d'entre eux intégrant un mouvement indigéniste. Des régimes populistes apparaissent dans certains pays, mais surtout se développe l'idée d'une appartenance au Tiers-Monde et donc d'une solidarité avec les pays plus récemment décolonisés. Les étudiants, les enseignants, puis une partie notable du clergé, prennent la tête d'un mouvement de libération des opprimés. Même si des régimes communistes ne se sont implantés que dans quelques cas, tous les intellectuels ont lu Marx et s'en sont inspirés, y compris les théologiens de la libération.

Cette deuxième partie ne comporte pas à proprement parler une conclusion, sans doute parce que, même si ces pays tendent vers un développement économique, ce qui fait l'objet du chapitre suivant, les mouvements tiers-mondistes n'ont pas achevé leur tâche et l'on sent que l'auteur leur garde toute sa sympathie.

Cependant, beaucoup plus qu'il ne faut regretter les assez nombreuses répétitions, difficiles à éviter lorsqu'on suit un tel plan, on reste un peu insatisfait de ce qu'ainsi bien des chapitres tournent court. Le livre lui-même se termine presque paradoxalement par une seule page, aucunement conclusive, intitulée "*Au seuil du Troisième Millénaire*". C'est sans doute la rançon de la décision (parfaitement compréhensible, je le disais plus haut, étant donné la phase où en est Lê Thành Khôi de sa carrière intellectuelle) de livrer ce très gros volume plutôt que d'approfondir les questions dans une multiplicité de nouveaux ouvrages. Aux lecteurs de travailler, de réfléchir pour reconstituer les conclusions implicites, et de poursuivre les recherches. Ils auront là une source irremplaçable.

Viviane ISAMBERT-JAMATI  
Professeur honoraire  
de l'Université Paris 5

**GUY PELLETIER** (coll.), 2001

*Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*,  
Montréal, AFIDES, 2001, 159 p.

---

Cet ouvrage à plusieurs voix décline, à partir de huit points d'attaque différents, les questions que pose l'autonomie des établissements scolaires dans les différents systèmes éducatifs occidentaux. Il poursuit en fait la réflexion entamée par les différents contributeurs lors d'un colloque sur l'autonomie et l'évaluation des établissements tenu à Montréal en 1998. Il résulte de cette origine une diversité d'approches, de tons, d'appuis théoriques et de terrains de recherche qui peut étonner, voire désespérer. Mais c'est bien cette diversité, qui reste cohérente, qui constitue la richesse de l'ouvrage, puisqu'elle donne à voir que, malgré les contextes éducatifs différents et les positions diverses des chercheurs, l'autonomie des établissements amène à poser le même type d'interrogations.

Dans le premier chapitre, Guy Pelletier propose un cadrage général des notions d'autonomie, de décentralisation, de régulation et de gouvernance. Il analyse successivement ces notions, en propose différents modèles théoriques et montre comment elles sont étroitement reliées entre elles. Ainsi, on peut repérer quatre types de décentralisation d'une organisation scolaire (la déconcentration, la délégation, la dévolution et la privatisation) selon le mode de répartition de trois univers d'attribution : les compétences, les postes d'autorité, les sources de financement. Chaque type de décentralisation a recours à des types dominants de régulation de l'action collective (supervision, normalisation du travail, des compétences, des résultats et ajustement mutuel). Dans les formes de décentralisation les plus poussées, la gouvernance, qui désigne la manière dont les pouvoirs sont exercés localement, peut découler de trois sources de légitimités différentes (légitimité démo-

cratique, professionnelle, du marché économique). En s'appuyant sur les exemples des systèmes scolaires occidentaux, Pelletier montre que la réalité propose toujours un ensemble composite de ces différents types idéaux. En conclusion, Pelletier souligne les difficultés à mener une décentralisation réussie dans un contexte où la décentralisation des unités éducatives semble être le choix de la plupart des pays occidentaux.

Dans le chapitre suivant, Philippe Perrenoud s'intéresse plus spécifiquement à l'établissement scolaire et aux conditions de son autonomie. Il pointe ainsi le fait que, quel que soit le mode d'organisation du système éducatif, l'autonomie est placée entre deux logiques : celle du mandat et celle du projet. Ainsi, parce qu'un établissement a toujours un mandat à remplir, son indépendance ne peut jamais être totale. Elle est, de plus, toujours difficile à tenir du fait de ses contreparties obligatoires (dont la gestion de l'incertitude et des conflits au niveau local). La logique du projet peut aider l'établissement à gérer son autonomie, notamment en lui permettant d'accéder au statut d'acteur collectif. Convaincu de l'intérêt du projet, Perrenoud approfondit l'analyse de celui-ci et propose une méthodologie idéale de sa conduite. Cela l'amène à souligner le rôle prépondérant du chef d'établissement, à qui de nouvelles compétences sont demandées dans ce cadre. Perrenoud pointe pour terminer le rôle de l'évaluation, prix de l'autonomie pour l'établissement, dont les possibles dérives technocratiques pourraient ruiner les apports de la logique du projet.

Dans le troisième chapitre, Lise Demailly s'arrête quant à elle sur le cas du système scolaire français et sur les conséquences des processus de déconcentration et de décentralisation de son administra-

tion. Son interrogation porte sur les conditions de la recherche sociologique sur un système scolaire en pleine mutation, en termes de méthode d'approche du terrain mais aussi de questionnements empiriques et théoriques. Elle s'interroge notamment sur les incidences des transformations de l'organisation scolaire sur la gestion des espaces scolaires locaux et sur les transformations du travail des cadres de proximité. Elle clôt le chapitre sur une série de défis à relever par l'administration pour une régulation réussie de l'institution scolaire en pleine transformation.

Monica Gather Thurler, dans le chapitre quatre, consacre sa contribution au projet d'établissement. Partant du constat de la popularité du projet d'établissement chez les différents acteurs de la sphère scolaire, elle souhaite construire un cadre conceptuel pour aborder celui-ci, en appréhendant d'entrée de jeu l'établissement comme lieu de construction du sens du changement. À partir d'une analyse détaillée et illustrée, elle pointe certains éléments à prendre en compte pour que le projet d'établissement puisse être un véritable levier de changement. Ainsi, l'établissement doit être compris comme un acteur collectif, qui doit bénéficier d'une marge de liberté réelle dans le cadre de relations claires avec ses partenaires et ses tutelles, avec des droits (ressources et franchises) et des devoirs (reddition de compte).

Les chapitres cinq, six et sept abordent plus particulièrement la question de l'évaluation de l'établissement. Dans le chapitre cinq, Gérard Figari présente un bilan de la question et propose différents scénarii possibles pour l'évaluation d'un établissement dans un contexte d'autonomie, en émettant des réserves pour chacun. À partir, conjointement, de ces réserves et de l'exemple d'une opération originale d'évaluation d'établissements secondaires en France, il montre qu'une pluralité d'interprétations peut être en fait tirée d'une même évaluation. Selon lui, c'est cette pluralité qui doit être recherchée puis analysée, afin que l'évaluation d'un établissement soit l'occasion d'une construction

collective de sens qui dépassera l'usage premier auquel elle est destinée.

Jacques Weiss, dans le chapitre suivant, continue l'analyse de l'évaluation de l'établissement et montre les intérêts respectifs de l'évaluation interne et externe. Si l'évaluation externe apparaît controversée, elle n'en est pas moins nécessaire afin que l'établissement puisse rendre compte de l'adéquation de son action avec les objectifs généraux définis en dehors de lui. Pour Weiss, l'établissement gagnerait à ce que les deux types soient alliés.

Claude Pair replace quant à lui, dans le chapitre sept, l'évaluation de l'établissement scolaire dans le cadre plus large des modèles d'organisation du système éducatif. S'intéressant au cas français, il montre que le compromis traditionnel entre modèle bureaucratique (autoritaire, qui définit les règles) et modèle libértaire (relatif à la résistance des acteurs de la base et notamment des enseignants) tend à être remplacé par un modèle déconcentré. Celui-ci cherche à introduire une responsabilité collective des acteurs, notamment par la mise en place d'un management par objectifs-résultats. Ce dernier ne semble cependant pas être objet de réussite, notamment parce que les autorités intermédiaires chargées de le mettre en œuvre sont confrontées aux scories des deux modèles anciens. Pour sortir de l'impasse, Pair propose le modèle concerté, dans lequel la responsabilité serait répartie, le travail mis en collectif, les usagers davantage pris en compte et la régulation continue, notamment par l'évaluation des établissements.

Dans le dernier chapitre, Guy Pelletier, Michel Laurier et Jean-Guy Blais analysent plus précisément les indicateurs en éducation et leur lien avec le pilotage et l'évaluation des systèmes éducatifs. Alors que les indicateurs statistiques sont de plus en plus utilisés pour le pilotage et la régulation des systèmes éducatifs, ils démontrent que leur intérêt et leur efficacité apparaissent limités, notamment lorsque l'on se place au niveau de l'établissement. Les auteurs proposent alors en quoi et selon quelles condi-

tions des indicateurs pourraient être réellement pertinents. Ils terminent par une analyse des principaux indicateurs de l'éducation et des effets pervers de leurs mises en pratique.

Les regards réunis dans cet ouvrage se sont croisés à plusieurs reprises sur différents thèmes et questionnements. Ainsi, comme le développe Pelletier dans sa conclusion, l'un des constats principal qui peut être tiré est celui de la transformation forte des métiers de l'encadrement et spécialement de celui du chef d'établissement. Par ailleurs, ces travaux ont montré que le processus d'autonomisation des établissements scolaires, et plus largement de la sphère locale, ne se faisait pas sans heurt. L'autonomie est difficile à gérer pour ceux qui en sont chargés, l'évaluation en est la

contrepartie directe et cette dernière peut connaître des dérives néfastes pour la qualité du système éducatif. L'autonomie demande des capacités de construction d'acteur collectif, afin que les différentes professions du terrain n'aient pas à subir uniquement des désavantages de la nouvelle situation mais puissent également en tirer profit. La forme de cet ouvrage amène quelques redites dans les différentes contributions, de même qu'un mélange des discours tenus, entre analyses théoriques et propositions pour l'action. Cela n'en supprime nullement l'intérêt, décelable, pour chaque contribution, dans le désir d'un approfondissement du questionnement.

Juliette VERDIÈRE,  
CLERSE, Lille



**FRANÇOISE PIOTET** (dir.), 2002  
*La révolution des métiers*  
Paris, PUF collection "Le lien social", 362p.

---

L'actualité du métier comme schème explicatif de la professionnalisation et comme étalon de mesure de la contribution productive des salariés ne laisse pas aujourd'hui de surprendre. Annoncé moribond sous le coup de force d'une industrialisation dépossédant les travailleurs de leurs savoir-faire, condamné à l'émiettement en gestes élémentaires sous l'action de la rationalisation du travail, la résurgence du métier comme catégorie centrale des discours et des pratiques managériales les plus avancées suscite bien des interrogations. Quelle(s) analyse(s) proposer de cette modernité du métier? Observe-t-on un retour à une configuration professionnelle antérieure qui renouerait avec le complexe liant qualification, activité et identité? Inversement, la référence au métier recouvre-t-elle des réalités irréductibles à son acception passée? À moins que l'on enregistre une situation mixte, mêlant référence historique au métier et subversion, au nom de ce même métier, de l'ordre productif existant? C'est dans cet esprit que F. Piotet introduit, en préambule, la thèse forte d'une "révolution des métiers", transformation adossée à leur tradition séculaire et tendue vers de nouvelles organisations productives.

Quatre parties et onze contributions organisant des développements multiples et relativement hétérogènes, seules quelques lignes de force seront ici retenues et discutées: en particulier, la logique de professionnalisation, les formes de décomposition et de recombinaison des métiers (ce qui conduit à exclure deux articles de la recension: Jalaudin et Moreau sur la relation maître-apprenti dans les Pays-de-la-Loire, Bluteau sur le métier de professeur d'éducation physique et sportive).

La première section interroge les "transformations" des métiers manuels

sous l'effet de leur "professionnalisation": évolution du contenu de l'activité, des règles d'accès et des identités qu'ils procurent à leurs détenteurs. Ainsi A.-C. Dubernet observe-t-elle que les requis à l'entrée, ainsi que les conditions d'exercice et de reconnaissance de métiers apparemment aussi différents que coiffeur, ripeur (anciennement éboueur) et métallurgiste se nourrissent aujourd'hui des mêmes références: la professionnalisation des emplois et, subséquemment, la professionnalité des salariés. Et dans ce cadre, le diplôme se présente moins comme un gage de qualification professionnelle que sous l'aspect d'un pré-requis minimal pour l'accès à un emploi. Dans son texte sur la professionnalisation du travail ménager, K. Vasselín note également le glissement qu'introduit cette démarche visant la reconnaissance publique et le passage d'une activité domestique à une activité professionnelle. Si celle-ci s'émancipe de la sphère privée et de sa traditionnelle assignation féminine, sa reconnaissance reste toutefois très imparfaite: faible prise en compte des qualifications dans les grilles de classification et primat accordé par les employeurs aux qualités "naturelles" de ponctualité, discrétion et autre sens de l'initiative. La professionnalisation du métier d'agent de sécurité à la RATP, étudiée par N. Leroux, rend également compte des conditions dans lesquelles se crée, se structure et se développe une activité professionnelle, d'abord dans le clair-obscur de l'organisation puis au grand jour. D'abord confinés à la surveillance des agents RATP "indélicats", missionnés ensuite pour "reconquérir le territoire" métropolitain investi par des acteurs indésirables (dealers, vendeurs à la sauvette), les agents de sécurité assurent aujourd'hui, par une présence massive et visible, une

action préventive de sécurisation des voyageurs. Avec l'accroissement de leurs effectifs et la déspecialisation de leurs tâches, les agents de sécurité développent un rapport ambigu à la professionnalisation de leur métier : anciennement, leur qualification n'était certes pas reconnue hors de l'entreprise mais "le métier [offrait] les principes de reconnaissance de soi au travail" (105). Aujourd'hui que des certifications professionnelles ont été instituées et que le métier a gagné en généralité, la reconnaissance publique semble établie, mais au prix d'une altération de l'activité et de l'identité professionnelle de ses principaux acteurs.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à la professionnalisation de métiers du secteur public, conséquence de la modernisation des services publics, et à l'introduction d'une logique marchande au cœur d'un secteur qui lui est, par tradition, étranger. De création récente (début des années 1990), le métier de "conseiller financier à La Poste" offre un premier support à la réflexion. F. Piotet s'interroge ainsi sur sa "mise en forme" à différents niveaux : mission de service public ou logique commerciale ? Rétribution selon une logique de grades ou selon les résultats en termes de placements financiers ? Définition de l'interactant comme un usager, un client ou un consommateur ? Pour les fonctionnaires, le passage par l'emploi de "conseiller financier" répond à une logique de carrière doublée d'un souci de maintenir une mission de service public de qualité. Mais pour les contractuels auxquels La Poste a de plus en plus recours, l'enjeu est la reconnaissance d'une identité de métier de "conseiller financier" qui transcende leur espace professionnel actuel. À terme, ils aspirent à "se positionner sur un marché du travail qui dépasse les frontières de l'institution pour s'étendre à l'ensemble du secteur bancaire et des assurances" (149). Dans cette dernière configuration de face à face entre contractuel de La Poste et usager-client, qu'advient-il des missions de service public ? Dans la même veine, le texte de F. Piaud sur les "agents d'accueil à France

Télécom" pose explicitement la question : depuis la privatisation partielle de l'entreprise en 1997, ceux-ci sont-ils – d'abord et avant tout – des vendeurs ou des conseillers ? Dédié à l'activité commerciale, le métier fait aujourd'hui l'objet d'une recomposition des "pratiques professionnelles" et de l'"identité professionnelle" des salariés. Si les agents d'accueil rejettent en bloc la figure du "vendeur" du secteur privé, soupçonné de rechercher, au mépris de toute morale élémentaire, l'appât du gain, ils ambitionnent de tisser avec les clients une relation de type "gagnant-gagnant" où la satisfaction des uns (les clients) va de pair avec la réussite commerciale de l'autre (l'entreprise). Dans un souci, non dénué d'ambiguïtés, de lier à la fois service public et service au public, les agents d'accueil se veulent des "conseillers commerciaux" et aspirent à une professionnalisation du métier qui profite à tous.

La troisième partie s'attelle à décrire le "métier" de syndicaliste d'une part, de chef d'entreprise de l'autre. Les "militants organisationnels" de la CFDT interrogés par M. Correia ont une relation ambivalente à leur "travail" : la grande liberté d'action et les bénéfices symboliques attachés à une activité peu formalisée se paient d'un lourd tribut : aux engagements consentis et aux multiples tâches réalisées, le syndicaliste est tenu, seul, de fixer les limites. Et "l'inexistence d'une norme d'évaluation qui puisse s'appliquer de manière générale et univoque renvoie aux individus la responsabilité de l'appréciation de leur travail." (232) Fruit de la cooptation et impliquant un remplacement graduel de l'activité salariée, la "professionnalisation" du "métier" est particulièrement riche d'incertitudes quant au devenir du militant : difficile retour en arrière et impossibilité de planifier par avance la progression dans la hiérarchie syndicale conjuguent leurs effets et rendent problématiques la reconnaissance et l'adoption de ce "métier" de militant organisationnel. Développant l'exemple de l'entrepreneuriat vendéen, B. Raveleau s'interroge sur les sources d'un dynamisme singulier qui confère un rôle nodal à la

figure et au “métier” de patron : une industrialisation en territoire rural, un développement reposant pour l’essentiel sur des initiatives locales, la prédominance du patronage dans les relations entre employeurs et ouvriers. Traditionnellement, cet apprentissage du métier de patron recouvre différentes dimensions en Vendée : il est “collectif” au sens où l’encadrement technique et managérial ainsi que les échanges inter-entreprises offrent un support de l’action ; il procède par “imitation” technique, commerciale et dispositionnelle ; il se montre “opérant” en ce qu’il puise dans les expériences personnelles et professionnelles antérieures les éléments des succès actuels ; il est enfin “incrémental” et “itératif” dans la mesure où il se nourrit des essais-erreurs pour aider à la décision. Toutefois, au vu des récentes transformations des modes de gestion des entreprises vendéennes (substitution de directeurs salariés aux patrons propriétaires, introduction systématique des pratiques de management, développement des délocalisations internationales), le devenir de l’entrepreneuriat vendéen “à l’ancienne” et la pérennité du métier afférent de patron semblent rien moins qu’incertains.

La quatrième et dernière partie fait la jonction entre métiers et professions en analysant deux activités professionnelles qui, par certains côtés, ressortissent des premiers et, par d’autres, des secondes. Les médecins du travail étudiés par F. Piotet possèdent les mêmes diplômes que leurs collègues et se plient aux règles déontologiques de la profession (la confidentialité en particulier). Toutefois, ils ne délivrent pas de prescription médicale, ont tous un statut salarié (le contrat de travail impliquant une subordination envers l’employeur ou le groupement d’employeurs) et entrent généralement par défaut dans la carrière, la médecine du travail était confinée au bas de la hiérarchie des spécialités médicales. F. Piotet observe des pratiques différentes et plusieurs identités professionnelles parmi les médecins du travail, ce qui l’amène à la conclusion que “plus qu’une profession, il y a plusieurs ‘métiers’ de

médecins du travail” (346). L’analyse proposée par A. Quémin des commissaires-priseurs renvoie également à ce jeu entre métier et profession. Si les impétrants sont, aujourd’hui comme hier, issus des couches extrêmement favorisées de la population et si de puissantes logiques économiques et culturelles président toujours au choix d’embrasser cette carrière, les référents traditionnels du métier (en particulier l’interdiction de la publicité) sont malmenés avec l’arrivée massive de jeunes commissaires-priseurs issus des milieux d’affaires. Si la profession demeure prestigieuse et nécessite toujours, pour y accéder et y réussir, un investissement personnel et familial conséquent, la pratique du métier, quant à elle, se transforme avec l’introduction de valeurs nouvelles.

À travers le prisme du métier, les différentes contributions ambitionnent de saisir l’évolution des conditions d’emploi, les modifications du travail et les mutations des identités professionnelles. Restituant les tendances à la professionnalisation d’activités aussi diverses que coiffeur, conseiller financier à La Poste, commissaire-priseur ou chef d’entreprise, les auteurs mettent en avant un certain nombre de traits discriminants de cette “révolution” : le poids du diplôme qui s’affirme “un attribut essentiel du métier” (348) et la segmentation des marchés du travail que cette résurgence du métier tend à accentuer en fixant des conditions d’entrée et en freinant la concurrence d’autres corps de métier. D’où une conclusion d’importance : hier comme aujourd’hui, “en même temps qu’il intègre, le métier exclut” (350). Cette première série de remarques ne rend toutefois qu’imparfaitement justice de l’apport de l’ouvrage. Les différents textes témoignent également des infléchissements opérés, au nom de la “professionnalisation des métiers”, en matière d’évaluation de la contribution productive de chacun. Ainsi, l’appréciation de la performance individuelle, la priorité accordée aux projets et la fixation d’objectifs de résultats concourent-elles à fragiliser le système de la qualification au bénéfice d’une logique de la

compétence qui rend beaucoup plus fluctuantes les rémunérations et plus opaques les repères de la “professionnalité”. Dans le même temps où le “métier” (et sa “professionnalisation”) présente des gages de sécurité pour les salariés qui l'exercent, il offre également un puissant levier de “flexibilité” dont les gestionnaires d'entreprise usent aujourd'hui abondamment.

Apparent paradoxe, le principal écueil de l'entreprise coordonnée par F. Piotet tient à son projet initial. Au reste, l'hétérogénéité des “métiers” étudiés est moins en cause que la pluralité des approches distinguées. Si la “professionnalisation” donne son sens au recueil, elle reste toutefois une thématique de portée trop générale pour fournir une cohérence d'ensemble aux onze contributions. Tantôt il est surtout question de modifications des pratiques, tantôt de transformations des représentations sociales, tantôt encore d'évolutions du recrutement social des “professionnels”. Manquent trop souvent de réels points de comparaison entre les différents textes. De

surcroît, les auteurs faisant généralement l'économie d'une discussion des termes employés (au premier chef, “métier” et “profession”), ils passent indifféremment des acceptions les plus courantes aux références les plus sociologiques sans prendre la peine d'éclairer le lecteur sur les raisons qui motivent la posture adoptée.

Ces dernières restrictions ne sauraient toutefois faire perdre de vue l'intérêt que revêt cet ouvrage pour le sociologue. L'analyse de “la révolution des métiers” en cours éclaire en effet une réalité grosse de contradictions. Sous couvert de reconnaître la valeur réelle du salarié, en particulier sa “professionnalité”, le recours actuel au vocabulaire du métier masque que “l'ordre du travail devient de moins en moins lisible et [que] les points de repère fournis par le système traditionnel de qualification s'effritent” (347).

Cédric FRÉTIGNÉ  
Laboratoire Travail et Mobilités  
Université Paris X-Nanterre