

# COMPTES RENDUS

**KATHRYN ANDERSON-LEVITT, 2002**

*Teaching Cultures. Knowledge for Teaching First Grade  
in France and the United States*

Cresskill, New Jersey, Hampton Press,  
collection Language and Social Processes, 333 pages.

(Distribué en Europe par: The Eurospan Group, 3 Henrietta St., Covent  
Garden, London WC2E 8LU England, tel: 44-(0)20-78450860,  
fax: 44(0)20-73793313)

Quels savoirs les enseignants mobilisent-ils dans leur pratique professionnelle? D'où viennent ces savoirs? Dans quelle mesure sont-ils partagés, entre spécialistes et non-spécialistes, ou par-delà les frontières? C'est à ces questions que s'adresse Kathryn Anderson-Levitt, anthropologue américaine de l'école et de la culture, dans une étude comparée de l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire en France et en classe de "First Grad" aux États-Unis. Dans la première partie de l'ouvrage, elle s'interroge sur le savoir professionnel des enseignants et les cultures dans lesquelles il s'inscrit. Ce faisant, elle creuse la notion même de culture, qu'elle pense au pluriel et non au singulier, dans l'acception anthropologique du terme. Elle s'appuie sur la métaphore de culture comme réservoir ou répertoire de savoirs, de valeurs et de savoir-faire dans lequel les acteurs puisent pour donner du sens au monde et orienter l'action. La seconde partie de l'ouvrage repose sur un travail empirique d'observations dans les classes. En comparant la manière dont les enseignants américains et français enseignent la lecture, l'auteur développe et alimente la réflexion plus théorique amorcée en première partie: elle analyse le caractère socialement construit des

"évidences" et du "sens commun" mis en jeu par les enseignants.

Le travail d'Anderson-Levitt repart de la définition de la culture proposée par James Spradley: "les savoirs acquis employés par les agents pour interpréter leur vécu et générer des comportements sociaux" (*The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1979, 5). Ces savoirs sont acquis, mais ne sont pas nécessairement explicitement formulables pour autant: ils incluent des idées difficiles à exprimer tellement elles semblent évidentes et naturelles. Le terme savoirs ne signifie pas que la culture soit formée seulement de savoirs rationnels, d'ordre cognitif, mais aussi de valeurs et de sentiments, ainsi que de savoirs qui génèrent certains comportements ("knowledge-in-practice"). La culture n'est pas pensée comme une cartographie du social, mais comme une boussole et des principes de navigation pour s'improviser un chemin (chapitre 1). La conception de la culture que propose l'auteur laisse les individus libres du sens qu'ils attribuent à une situation donnée. Mais si la culture n'impose pas une lecture unique du monde ou un mode d'action particulier, le style distinct que se forge chaque enseignant est limité par un fonds commun

de savoirs et de pratiques. Ainsi, bien que la culture ne détermine pas les conduites et les cadres de pensée des acteurs, la comparaison de différentes cultures fait apparaître des cohérences au sein de chacune d'entre elles.

Le titre de l'ouvrage joue sur un double sens : "Teaching cultures" signifie en même temps "enseigner les cultures" et "les cultures de l'enseignement". Anderson-Levitt estime en effet que l'enseignement ne relève pas d'une culture unique qui constituerait un bloc monolithique, mais de multiples cultures dans lesquelles les enseignants puisent (chapitre 2). Une partie de leurs savoirs et savoir-faire leur est spécifique en tant que spécialistes. C'est ce que l'auteur appelle la "culture professionnelle" (professional culture), distincte des attentes, savoirs et valeurs partagées par les enseignants et les non enseignants, ce qu'elle baptise "culture de la classe" (classroom culture). D'autre part, les éléments culturels spécifiques à la France ou aux États-Unis constituent une "culture nationale" (national culture) que l'auteur distingue des éléments communs aux deux pays (transnational culture). En combinant ces deux facteurs, elle aboutit à quatre cultures de l'enseignement (chapitre 3) qu'elle détaille dans le reste de la première partie de l'ouvrage.

Une fois présentée la distinction théorique entre ces quatre cultures, reste à leur donner un contenu. Concrètement, que savent les enseignants mais pas les non-spécialistes ? En quoi la conception de ce qu'est une classe diffère-t-elle de part et d'autre de l'Atlantique ? Pour répondre, Anderson-Levitt emploie une méthode d'enquête originale fondée sur l'utilisation de la vidéo. Des situations d'enseignement ont été filmées dans des classes françaises et américaines et deux scènes de cinq minutes ont été retenues par pays. Ces vidéos ont été diffusées à des groupes d'enseignants et de non enseignants dans les deux pays, et les réactions recueillies à l'aide de questionnaires et de discussions collectives suite à la projection des extraits. Anderson-Levitt compare le sens attribué aux mêmes situa-

tions par différents publics. Elle relève les termes employés par les Français et les Américains (chapitre 4), par les spécialistes et les non-spécialistes (chapitre 5), pour décrire les situations observées. Certaines conclusions sont attendues. Il ressort ainsi de ce travail que les enseignants disposent de catégories de pensée plus précises et plus élaborées pour décoder les pratiques de leurs collègues qu'un public de non enseignants. Mais l'exploitation des questionnaires et des discussions permet à l'auteur des analyses bien plus subtiles et aux résultats moins prévisibles. Elle identifie un ensemble récurrent de termes pour qualifier l'attitude des élèves : participation, attention, intérêt. Ces catégories sont employées par le public des deux pays, par les non-spécialistes autant que par les enseignants. Toutefois, l'étude détaillée des réponses montre que le sens même de ces termes n'est pas compris par tous de la même manière, et que les indicateurs varient : l'intérêt pour l'activité en cours se juge-t-il à l'immobilité de l'enfant, captivé par ce qu'il écoute, ou au mouvement, révélateur de son engagement physique ? L'auteur conclut que la classe idéale est décrite dans des termes proches dans les deux pays (culture transnationale). Mais l'accord reste à un haut niveau de généralité et d'abstraction, car les mêmes notions recouvrent des situations distinctes suivant le contexte national où on se trouve.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, l'auteur pénètre dans la salle de classe pour y mener une analyse comparée de l'enseignement de la lecture en France et aux États-Unis. Qu'attendent les enseignants de cours préparatoire et de First Grade de la part de leurs élèves ? Comment conçoivent-ils la lecture et les méthodes pour l'enseigner ? Quels critères retiennent-ils pour déterminer qu'un enfant sait lire ? Cette partie repose sur des observations ethnographiques menées dans 55 classes d'école primaire et maternelle dont 34 classes de cours préparatoire. Ces observations ont été commencées en 1976-1979, lors d'une première étude de l'auteur, puis poursuivies en 1987-1988 et en

1993-1994. Leur durée pour chaque classe varie entre une demi-journée et un an. Elles sont complétées par des entretiens avec les enseignants. Il faut préciser qu'aucun travail semblable n'a été entrepris de l'autre côté de l'Atlantique, car l'ouvrage s'adresse à un public d'enseignants et d'étudiants américains, pour qui cette réalité est familière. Si ce déséquilibre est regrettable pour un lecteur francophone, les analyses des observations s'inscrivent, elles, dans un cadre comparatif, qui permet de se forger une idée de la pratique et de la philosophie de l'enseignement aux États-Unis.

Comment les savoirs et savoir-faire identifiés dans la partie précédente se traduisent-ils concrètement dans la salle de classe? Anderson-Levitt part de leçons observées pour remonter aux séquences de travail et à la progression annuelle telle que programmée par les enseignants et celle prévue dans les instructions et programmes officiels. Dans cette partie de l'ouvrage, la comparaison avec les États-Unis n'est pas systématique. Son intérêt vient de ce que l'auteur pénètre dans la "boîte noire" qu'est l'école pour en décrire et analyser le fonctionnement. L'auteur se penche sur les pratiques observées en France, et les met en relation avec le cadre institutionnel, l'histoire de l'enseignement en France et les attentes culturelles identifiées plus haut. Malgré la diversité des leçons observées, elle relève un scénario dominant qui préside, implicitement au moins, à la conduite d'une majorité des leçons observées, même lorsque ce modèle de référence implicite n'est convoqué que pour être rejeté (chapitre 6). Anderson-Levitt découvre aussi une forte cohérence dans les grandes étapes que les enseignants français attendent de la progression au cours de l'année du CP (chapitre 7) —la reconnaissance de mots entiers précède leur décomposition en syllabes ou en lettres (analyse), puis la reconstitution de mots entiers (synthèse). Or il est intéressant de noter que ces étapes ne sont pas imposées par des instructions officielles, et sont même en contradiction avec elles. Pour expliquer ce phénomène, l'au-

teur renvoie à des habitudes forgées de longue date et à des contraintes institutionnelles, qui autonomisent la pratique par rapport aux directives du ministère.

Quels critères d'évaluation permettent de déterminer ce qui constitue le "savoir lire"? Les enseignants français construisent différents niveaux de lecture, qu'ils déterminent suivant des critères largement partagés (chapitre 8). Ainsi mémoriser un texte écrit au tableau constitue un niveau minimal de "lecture", mais pour juger qu'un enfant "lit couramment", les enseignants s'attendent à ce qu'il sache lire avec intonation. Sans cela, un enfant qui déchiffre mais qui n'y met pas l'expression est considéré comme un enfant qui "décode" simplement. "Savoir lire" est compris ici comme la capacité à déchiffrer (synthèse), peu importe quand l'enfant y parvient, pourvu que ce soit avant la fin de l'année. D'autres stratégies (par exemple la reconnaissance de mots entiers) ne comptent pas comme une réelle capacité de déchiffrage. Ces critères sont importants car ils conditionnent le jugement sur le "niveau" de l'élève. L'auteur critique cette réduction à un critère unique d'un processus aux variations complexes.

Le chapitre 9 recense les facteurs retenus par les enseignants pour expliquer les performances des élèves: l'âge précis, la maturité, l'intelligence, les problèmes familiaux, psychologiques et sociaux. Cette fois, ce qui surprend l'auteur, ce sont les similarités franco-américaines et non les différences. La seule spécificité française, due à des questions institutionnelles, concerne le critère "en avance" ou "en retard", là où des enfants ont sauté une classe ou ont redoublé. Dans les deux pays, les performances sont expliquées par les caractéristiques personnelles des élèves (l'âge, la motivation) plus que par l'enseignant ou sa pédagogie, et la faute de l'échec tend à être renvoyée aux caractéristiques du milieu familial. Il peut donc sembler paradoxal qu'à partir de causes semblables les remèdes à l'échec soient différents. C'est pourtant le cas (chapitre 10). Une différence essentielle tient à la constitution de groupes de niveau.

S'ils sont la norme aux États-Unis, ils sont bien moins fréquents en France, où les enseignants expriment de multiples réticences à leur égard. Les raisons de cette méfiance sont pour partie pédagogiques : la tradition d'enseignement en classe entière s'accommode mal de laisser plusieurs groupes travailler de manière autonome pendant que l'enseignant se consacre à un autre groupe. Par ailleurs, les groupes de niveau sont vus avec suspicion comme n'étant pas compatibles avec des principes d'égalité. Ce point, qui n'est évoqué qu'en passant, aurait mérité une analyse plus détaillée. En effet, le poids de l'idéal républicain n'est sans doute pas suffisamment pris en compte. Plus généralement, on peut regretter le peu d'importance accordé aux aspects historiques dans cet ouvrage. L'auteur se prive d'outils qui permettent de donner du sens à certaines pratiques de l'école aujourd'hui : comment expliquer la demande de "participation" des élèves dans les années 1970 sans mentionner Mai 1968 ? Comment comprendre le rejet de groupes de niveau sans référence aux idéaux égalitaires qui sont aux sources du système éducatif français ? Ces réserves mises à part, Anderson-Levitt fait une analyse fine des stratégies dont les enseignants disposent pour faire fonctionner des classes hétérogènes sans recours aux groupes de niveau, notamment par les places attribuées aux enfants dans la salle de classe, un certain degré d'individualisation du travail, notamment à l'oral, et le recours au redoublement, en dépit des instructions officielles tentant d'en limiter la pratique.

L'ouvrage conclut sur les conséquences politiques de facteurs pédagogiques. L'application des critères des enseignants conduit à la fabrication de "différences" qui ne sont pas les mêmes dans les deux pays, et qui ont une incidence sur la manière dont les enfants sont classés et hiérarchisés dans l'ordre scolaire. Un élève "en échec" en France ne le serait pas nécessairement aux États-Unis, et vice versa. Par ailleurs, les critères de réussite et les parti pris pour "aider" les enfants en difficulté ont des

répercussions sur ce que les enfants apprennent. Aux États-Unis, un enfant jugé inapte à apprendre à lire au rythme "normal" sera placé d'emblée dans un groupe de niveau faible, et prendra d'autant plus de "retard" du fait des attentes inférieures auxquelles il est soumis. Un élève français considéré "en retard" au cours de l'année aura éventuellement droit à des formes institutionnelles de soutien scolaire, mais il sera néanmoins tenu de parvenir à un "niveau" scolaire prédéterminé pour pouvoir poursuivre sa scolarité. Car malgré l'introduction des cycles à l'école primaire, les enseignants continuent à faire redoubler les enfants qui "ne savent pas lire" à la fin du cours préparatoire. Étant donné l'enjeu que constitue le redoublement pour les chances de succès dans la scolarité ultérieure, la question n'est pas d'un simple intérêt "scolaire", mais peut avoir des répercussions sociales à long terme.

Anderson-Levitt termine sur une note optimiste : si le savoir culturel influence la pratique, le changement institutionnel reste cependant possible. En effet, la pratique influence à son tour les savoirs mis en œuvre dans l'enseignement, et les institutions peuvent changer sur le long terme lorsque les enseignants évoluent dans leurs pratiques.

Ce travail de recherche présente de grandes qualités : la connaissance fine qu'a l'auteur du système éducatif français lui permet de développer une analyse subtile et riche. L'ouvrage est écrit dans un langage accessible sans pour autant renoncer à la complexité des idées. La vie du lecteur est facilitée par deux index très complets et des annexes méthodologiques. Ces annexes, et les explications de la méthodologie au cours de l'ouvrage, sont remarquables par leur honnêteté. L'auteur n'hésite pas à attirer elle-même l'attention sur certaines faiblesses de sa méthode, par exemple le fait que la vidéo américaine qu'elle utilise date de la fin des années 1970. De même, la taille et la composition des groupes qui ont visionné les extraits dans les deux pays posent des problèmes de comparabilité. En outre, la date des

observations signifie que les réformes issues de la loi d'orientation de 1989 sont peu prises en compte. Cependant, l'analyse en souffre peu, car l'objet d'étude se prête à une analyse sur la longue durée: la culture, les pratiques et les relations entre les deux changent moins vite que la législation.

Le regret principal du lecteur français sera que la comparaison des analyses ne soit pas alimentée par des observations ethnographiques dans les classes américaines. Il fait l'expérience d'un double décalage: il lit le regard d'une étrangère porté sur une réalité qui lui est familière, mais ne dispose pas du pan correspondant aux pratiques américaines qui sous-tendent la comparaison. Pour autant, l'ouvrage permet de voyager dans les classes américaines, ne serait-ce que par le détour que constitue le regard porté par Anderson-Levitt sur la France. L'auteur distingue par endroits différentes lectures susceptibles d'être faites d'une même situation à partir d'un regard américain ou français. C'est le cas de cet épisode où une enseignante insiste pour qu'un élève de CP en difficulté lise à voix haute un paragraphe devant

toute la classe (244). Là où la culture américaine voit l'humiliation d'un enfant préoccupé par sa performance sous le regard de ses camarades impatientes, un regard français relève les principes égalitaires de l'enseignante, qui ne renonce pas à attendre autant de celui qui a du mal que de ses camarades.

La lecture de cet ouvrage constitue en elle-même un exercice de comparaison interculturelle. Des encadrés sous forme de questions adressées au lecteur (faisant l'hypothèse qu'il s'agit d'un public d'enseignants américains) sembleront peut-être naïfs au lecteur français. Mais ils constituent aussi un exemple des approches distinctes de la transmission de connaissances de part et d'autre de l'Atlantique. Cet effort de pédagogie peut donner matière à réfléchir en France où, à galons égaux, les chercheurs sont souvent moins prêts à se rendre accessibles et à être à la fois si limpides, modestes et passionnants.

Maroussia RAVEAUD  
University of Bristol

LE DÉBAT ÉCONOMIQUE EN ÉDUCATION ET EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
À PROPOS DE DEUX OUVRAGES ALLEMANDS :

**WOLFGANG BÖTTCHER, 2002**

*Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung.*

Weinheim et Munich, Juventa Verlag, 2002, 395 pages

*(Une école économique peut-elle être aussi une école pédagogique? Évolution de l'école entre nouvelle gestion, organisation, évaluation des résultats et formation)*

**INGRID LOHMANN ET RAINER RILLING (DIR.), 2002**

*Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft.*

Opladen, Leske + Budrich, 2002, 355 pages

*(L'éducation en vente. Critique et controverses à propos de la commercialisation de l'école, de la formation continue et de la recherche)*

La dimension économique à l'intérieur de la recherche en éducation fait l'objet de débats nationaux de plus en plus importants et suscite de nombreux travaux sur le plan international. La transformation de l'éducation et de ses institutions selon le modèle de l'économie d'entreprise est une question centrale, tout comme celle des chances et des risques qui y sont liés, objet de discussions fondées surtout sur diverses expériences internationales et leurs éléments respectifs de réforme. Le rapprochement de conceptions et de connaissances dans les domaines pédagogique et économique est né de l'intention d'utiliser des analyses économiques pour une meilleure compréhension et, le cas échéant, pour la résolution des problèmes dans le domaine éducatif. L'opposition à une planification et à une recherche en éducation à visée strictement économique reste toutefois forte, par crainte de devoir abandonner les idéaux éducatifs traditionnels : c'est tout particulièrement le cas en Allemagne en raison de sa tradition éducative. L'ouvrage de Böttcher ainsi que la publication dirigée par Lohmann & Rilling présentent des points de vue et des études sur le rapport entre pédagogie et

économie, mais aussi des perspectives en matière de recherche. Le point de départ de ces deux ouvrages est le débat mentionné précédemment tel qu'il apparaît dans les pays germanophones, notamment par rapport aux tendances internationales.

WOLFGANG BÖTTCHER,  
*UNE ÉCOLE ÉCONOMIQUE PEUT-ELLE ÊTRE  
AUSSI UNE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE ?*

L'organisation "école" se trouve de plus en plus, sur le plan international et ce depuis quelques années, dans la sphère d'influence de projets de gestion dont l'interaction est à la fois considérée comme contradictoire et nécessaire : l'amélioration des résultats scolaires est liée d'un côté au renforcement de l'autonomie de l'établissement scolaire, d'un autre côté au contrôle des résultats de celui-ci. La publication dont il est ici question traite ces deux aspects, l'autonomie et le contrôle de l'efficacité, les éclaire à la lumière de la perspective de l'économie d'entreprise qui est à leur base et en vient au débat sur la convergence d'idées en matière d'économie et de pédagogie. Dans ce champ d'investigation, l'auteur dégage les éléments de nouveaux projets de gestion et leurs éventuelles conséquences sur

le travail pédagogique dans les écoles. "Nouvelle gestion" renvoie alors non seulement au contrôle des résultats, mais aussi à une autre conception de la gestion. L'auteur intègre ces résultats dans le débat sur un programme de réformes de type économique et sur son cadre.

De nouveaux projets de gestion sont nés de la critique actuelle de l'école et de la question qui leur est liée, celle des résultats et de leur nécessaire amélioration. Böttcher esquisse tout d'abord cet arrière-plan de manière interdisciplinaire, du point de vue de l'économie dans le domaine éducatif ainsi que de la recherche dans le domaine des performances scolaires. Il dégage le fait que, par comparaison avec l'évolution de la recherche internationale, comme par exemple la recherche anglo-saxonne sur la "school effectiveness", la recherche en éducation en Allemagne s'est, jusqu'à une date récente, à peine intéressé à une étude systématique des compétences acquises à l'école. Mais on y assiste désormais à un changement de paradigme, on est passé d'une centration sur le contexte à une centration sur les résultats. Les conclusions d'études internationales sur les performances, auxquelles l'Allemagne prend part depuis les années quatre-vingt-dix, après des années d'absence, sont un moteur essentiel de cette évolution. Elles renvoient à la nécessité d'une réforme décisive de l'école.

De telles propositions, visant à améliorer la capacité d'innovation des systèmes scolaires ainsi que leur faculté à obtenir de bons résultats et se situant dans un cadre financier souvent limité, se trouvent à l'interface de la pédagogie et de l'économie. Aussi, l'établissement scolaire en tant qu'organisation, et plus seulement le système scolaire dans son ensemble, se retrouve au centre des réflexions. Böttcher met en évidence que la dimension des résultats dans le contexte d'une évolution de l'organisation tournée vers l'efficacité se révèle être un objectif de plus en plus pressant pour l'établissement scolaire. Il précise que les innovations

nécessaires à l'organisation école sont le développement de la qualité et, avec lui, la planification d'une gestion décentralisée.

En même temps, il souligne le gain de signification d'un contrôle central en tant qu'équivalent fonctionnel du plan organisationnel renforcé. Le contrepoint qu'il désigne par "recentralisation" agit d'une part à travers le fait que l'on impose des normes, d'autre part, à travers les comptes à rendre sur les résultats obtenus par rapport à ces normes. Böttcher analyse ces deux points. L'exigence de normes claires et concrètes dans les curricula de base —dans un pays qui ne dispose pas de curriculum homogène et obligatoire— représente, selon lui, le cœur du débat et de la réforme nécessaires dans le domaine de la qualité. D'après Böttcher, ce n'est que par rapport à cette norme qu'une performance peut être évaluée pour que, dans un autre temps, l'école soit obligée de rendre des comptes par l'utilisation de moyens d'évaluation internes et externes. Il décrit le statu quo dans le domaine du contrôle des résultats en Allemagne où l'on peut noter beaucoup d'hésitations quant à des procédures d'évaluation standardisées même si la culture de l'évaluation individuelle jusqu'alors prédominante s'oriente vers une plus forte possibilité de comparaison supra-individuelle.

Sur ces bases sont ébauchées les grandes lignes d'une réforme de l'école inspirée de l'économie, que l'on peut définir par les concepts d'efficacité, d'effectivité, d'évidence et d'orientation vers la réussite. Ces éléments débouchent sur la planification de l'attribution intelligente de moyens qui pourrait être menée à bien sans le recours à des moyens supplémentaires. Par "l'effectivité" est posée la question de la capacité à atteindre les buts fixés. "L'efficacité" concerne l'utilisation des ressources et mesure les résultats en fonction des moyens mis en œuvre. Par "l'évidence", l'auteur entend la volonté de rendre les choses transparentes et d'examiner l'efficacité de l'utilisation des ressources. De plus, l'encouragement à la

réussite ou les "incentives" doivent associer plus profondément les acteurs de l'établissement scolaire à la réforme et la rendre efficace en la faisant partir de la base. Les éléments de la réforme structurelle et organisationnelle doivent aider l'activité scolaire centrale, c'est-à-dire le cours, à développer son efficacité.

Après avoir isolé ces quatre idées directrices dans le débat sur l'évolution de l'organisation et de la qualité tout comme sur la décentralisation et la centralisation, Böttcher en arrive à la question des possibilités d'application de ces réflexions. En esquissant d'éventuels champs d'utilisation de ce programme économique et l'approfondissement par des exemples, l'ouvrage ne reste pas sur le plan du discours théorique. L'auteur situe le débat sur la recherche en économie de l'éducation beaucoup plus comme à l'interface avec la prise de décision politique. Dans ce va et vient entre la théorie et la pratique, il thématise des éléments tels que la formation des enseignants, la scolarité, le temps de travail, le recrutement des personnels, l'emploi des nouvelles technologies, la gestion des budgets ou la collaboration avec les élèves et les parents. Il met particulièrement l'accent sur les thèmes de l'évolution du curriculum et de la mise en place de normes, sur les conséquences des effectifs dans les classes et sur la question des effets de la rétribution des enseignants en fonction de leurs résultats.

Enfin, il aborde la question qui est au centre de son ouvrage et qui en fournit le titre: une école économique peut-elle être aussi une école pédagogique? Cette question aurait aussi bien pu avoir comme point de départ l'école pédagogique, ce qui aurait été à l'encontre du courant de pensée allemand dans le domaine de l'éducation. La convergence entre pédagogie et économie serait —d'après la conclusion de l'auteur— difficile à réaliser. Toutefois, le problème de la mise en œuvre d'un programme à teneur économique vu comme chance d'enclencher des réformes est posé. L'auteur pointe au centre de ces réformes une évolution du système sco-

laire fondée sur une recherche qui ne se contente pas de décrire et d'expliquer mais qui agit à partir de bases scientifiques. À travers cela, le débat idéologique pourrait conduire à répondre à certaines questions sur la base de recherches empiriques et pratiques pour remodeler l'école de façon systématique.

Cette publication donne une vision détaillée et exhaustive des possibilités et limites d'un rapprochement des deux domaines scientifiques. L'auteur parvient à donner un aperçu général des questions essentielles discutées en ce moment et, en même temps, à traiter le sujet en profondeur. Un recours encore plus important aux apports des recherches et expériences internationales aurait été souhaitable, d'autant plus que l'on doit prendre fortement en considération la spécificité nationale et, quand on évoque les modèles américains, les limites des possibilités de transposition. Globalement, ce livre, qui amène sans aucun doute une nouvelle perspective de débat dans l'espace germanophone, peut être considéré comme une contribution au renforcement du dialogue entre économie et sciences de l'éducation.

INGRID LOHMANN ET RAINER RILLING,  
*L'ÉDUCATION EN VENTE*

Les opposants aux mots d'ordre d'efficacité, de concurrence et de comptes à rendre, qui deviennent de plus en plus ouvertement ceux du cadre scolaire, s'interrogent sur l'espace accordé à des concepts comme l'émancipation, l'acquisition de l'autonomie ou l'égalité des chances. Les espoirs et craintes liés aux nouvelles conceptions de gestion sont discutés dans vingt-deux contributions de chercheurs en sciences de l'éducation, économie et droit, de représentants syndicaux et politiques ainsi que de quelques spécialistes étrangers. Ces contributions sont réparties en quatre chapitres couvrant quatre vastes thèmes: les quatre premiers articles sont regroupés sous le titre "Transformation de l'éducation dans la société du savoir". La deuxième partie a pour sujet "L'école et le travail social entre



dérégulation et nouvelles chances de transformation”, abordant les thèmes actuels de la modification des possibilités de choix d'école et des projets de financement. Le troisième chapitre, “La privatisation et l'orientation vers le marché de l'Université et de la formation continue”, éclaire davantage encore le domaine extra-scolaire. La dernière partie traite des “Alternatives pour l'accès au savoir et à l'information” et donc des conséquences de l'emploi des technologies de la communication et de l'information pour l'éducation et la recherche.

En arrière-plan de l'élaboration de cet ouvrage se trouvent deux conférences tenues à Hambourg et Göttingen en 2000 et ayant pour titre *La privatisation du domaine de l'éducation. Propriété et création de valeurs dans la société du savoir* [Die Privatisierung des Bildungsbereichs. Eigentum und Wertschöpfung in der Wissensgesellschaft], et *Donnons à l'école et à l'enseignement supérieur leur liberté. Néo-libéralisme, privatisation, suppression de l'éducation publique: tendances globales et régionales* [Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit. Neoliberalisierung, Privatisierung, Abschaffung öffentlicher Bildung: Globale und regionale Trends]. Le but de cet ouvrage est la présentation et l'analyse théorique de situations ainsi que l'évaluation des nouvelles tendances de privatisation du secteur éducatif et de transformation de ce domaine en domaine économique.

Les idées directrices essentielles de cet ouvrage sont évoquées ici à travers divers exemples en mettant l'accent sur les deux premiers chapitres qui éclairent particulièrement bien le débat économique dans le domaine scolaire.

La première partie de cette publication aborde la création et la libéralisation des marchés éducatifs (N. Hirtt) et s'intéresse aussi à la signification des techniques de communication et d'information pour la création de nouvelles offres dans le domaine éducatif et avec elles l'instauration de situations de concurrence (P. J. Weber). Selon Weber, des offres d'enseignement et d'apprentissage virtuels

répondront, dans le futur, aux vœux personnels de formation sur un marché éducatif désinstitutionnalisé. Les conséquences du développement des technologies de l'information et de la communication pour les évolutions dans le système éducatif et scientifique n'ont encore jamais été mesurées alors que préalablement elles vont rendre en partie possible la transformation de l'éducation et du savoir en domaines économiques. En considérant de telles perspectives d'avenir dans le contexte d'une forme de pensée marquée par l'économie, M. Wimmer pose la question du rôle de la pédagogie dans la dynamique de transformation de la société. En s'appuyant sur des ouvrages théoriques critiques en sciences de l'éducation, il exprime l'espoir d'un droit d'intervention dans de tels débats et d'expression d'une posture critique en sciences de l'éducation qui soit en adéquation avec son époque. Les prévisions sur la société à venir sont nombreuses, tout comme les éléments d'une politique future pour celle-ci, ce qui va de pair avec la pluralité des formes d'apprentissage (D. Kirchhöfer).

Dans la deuxième partie est abordée l'efficacité de l'éducation en tant que marchandise. Lohmann prend les expériences d'autres pays (Chili, Nouvelle-Zélande, Chine et Canada) comme objets d'études pour confronter les performances espérées des marchés de l'éducation à une analyse critique de leurs résultats. Il n'était peut-être pas nécessaire de prendre des exemples aussi lointains alors que beaucoup de pays voisins ont une tradition culturelle similaire et des expériences identiques dans ce domaine. R. Hatcher analyse ensuite le changement structurel dû à l'influence de la sphère économique d'un pays européen voisin, l'Angleterre, en tenant compte des nombreux éléments néo-libéraux de réforme. Toutefois, les raisons pour lesquelles les normes anglaises en matière de résultats se sont constamment améliorées depuis la grande réforme de l'éducation restent peu claires. Apparemment, les éléments de réforme

inspirés du système économique apportent aussi des chances de développement qu'il serait bon d'analyser. La possibilité du choix de l'établissement scolaire représente un élément essentiel du marché éducatif que G. Steiner-Khamsi éclaire sous l'angle des sciences de l'éducation comparées et interculturelles en mentionnant les doutes liés à cette question. La contribution suivante, celle d'I. Gogolin, se situe toujours dans la perspective interculturelle puisqu'elle s'interroge sur ce que les minorités ethniques et linguistiques peuvent attendre d'un système scolaire géré sur des bases économiques. Ses conclusions la rendent sceptique quant à une amélioration de la réussite scolaire d'élèves issus de telles minorités. De plus, il apparaît clairement dans les diverses contributions qu'une démonstration empirique de la supériorité de systèmes de gestion différents manque jusqu'à aujourd'hui et que la revendication d'un développement scolaire fondé sur la recherche est plus que justifiée.

Une autre composante du programme éducatif économique est traitée à travers le thème des systèmes alternatifs de financement du secteur éducatif. K. Klemm range le modèle des "school vouchers" de Friedman dans les possibilités générales de financement et pose la question de la possibilité de son transfert dans le contexte allemand. Le projet de sponsoring en tant que financement de programmes scolaires par des partenaires économiques est abordé par P. P. Cieslik et M. Schmerr dans ses formes, exemples, problèmes et perspectives. La contribution d'H. Bethge montre les tendances de la région de Hambourg à transformer le système scolaire en un système à caractère plus économique et R. Dermietzel, G. Heinsohn et O. Steiger font une transition vers la troisième partie de l'ouvrage en s'attachant à l'introduction de composantes économiques dans le travail social et à la prise en

compte du domaine tertiaire comme domaine extra-scolaire.

Au début du troisième chapitre, nous trouvons une analyse critique du principe de marché dans la formation continue publique (H. Bastian) qui est suivie par M. Bayer dans son exposé sur l'apprentissage tout au long de la vie dans de nouvelles structures. J. Lüthje et M. Bennhold traitent de l'institution "Université" dans le contexte d'une tendance à la privatisation. La quatrième partie de la publication est consacrée à l'économie-internet. Rilling expose par exemple les nouveaux modèles de propriété immatérielle dans l'économie que génère Internet.

Cet ouvrage présente au final un large éventail de la production d'intérêts et d'idéologies reposant sur des idées néolibérales et néo-conservatrices qui se confrontent de manière critique à l'État social et à l'État-providence.

Si on compare ces divers travaux sur l'introduction de la dimension économique dans la pédagogie, on peut retenir que Böttcher relie la perspective d'une réforme réussie du système éducatif au développement de sa proposition de programme à caractère économique, alors que l'ouvrage dirigé par Lohmann & Rilling apporte une contribution essentiellement critique à la discussion et insère son argumentation dans une controverse encore plus vaste que celle portée par Böttcher, qui porte sur la transformation de la société. On retrouve toutefois formulée dans les deux publications la nécessité d'un débat sur l'évolution de l'école qui soit fructueux et tourné vers la pratique et, de cette façon, se trouve à l'interface entre recherche en éducation et politique éducative.

Isabell VAN ACKEREN,  
Universität Essen, Allemagne  
i.vanackeren@uni-essen.de

**AGNÈS VAN ZANTEN, 2001***L'école de la périphérie**Scolarité et ségrégation en banlieue*

Paris, PUF, collection Le lien social, 424 pages

Cet ouvrage, magistral, fait la synthèse de plusieurs enquêtes de type ethnographique menées durant sept années sur la construction des ségrégations scolaires dans une même ville de la banlieue parisienne. Son auteur y met l'accent sur le rôle central des contextes et des processus locaux, tout en analysant ceux-ci "comme une construction sociale, dotée d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative par rapport au centre, mais en même temps structurellement articulée à celui-ci par des rapports de domination et d'interdépendance".

L'organisation de l'ouvrage en cinq parties permet à Agnès van Zanten d'exposer ses analyses tant des logiques politiques et institutionnelles nationales et locales que de celles des professionnels de l'éducation et des élèves, et ce en variant son échelle d'observation de l'espace de la banlieue à celui de la classe, en passant par celui du district scolaire et de l'établissement. On retrouve dans cet ouvrage nombre d'analyses précédemment parues, au moins partiellement, dans divers articles de revues ou chapitres d'ouvrages, mais leur mise en perspective autour d'une même problématique que résumant clairement titre et sous-titre du livre constitue bien plus qu'un complément et fait de cet ouvrage un apport majeur pour tous ceux qui se préoccupent, scientifiquement et politiquement, de la situation des écoles et établissements de banlieue et, plus généralement, du devenir du système scolaire français.

Les réalités et processus analysés par l'auteur se situent dans un contexte de dissolution du modèle politique des "banlieues rouges" et de disqualification sociale des "cités" et des villes de banlieue. Mais les établissements scolaires ne font pas que subir ces processus; ils contribuent à leur insu aux dynamiques des quartiers popu-

lares, en retraduisant dans leurs logiques propres les pressions qui s'exercent sur eux émanant de l'environnement local. Celles-ci sont pour une large part liées aux "stratégies" et pratiques parentales en matière de scolarisation de leurs enfants, qu'Agnès van Zanten regroupe selon trois catégories: les pratiques de retrait qui sont le fait des familles les plus "captives" de l'environnement social de la cité; les stratégies de colonisation de l'espace scolaire local ou d'évitement des collèges du quartier des familles visant à assurer à leurs enfants de pouvoir suivre des parcours protégés, tant au plan de la sécurité et de la socialisation qu'au plan des résultats scolaires.

Face à la dégradation de leur image et aux phénomènes d'évitement, les établissements et leurs responsables tentent d'attirer et de retenir les "bons élèves", en diversifiant leur offre scolaire par le jeu des options et de la constitution des classes, et en s'efforçant d'améliorer la discipline et la sécurité à l'intérieur du collège. Ces modes de retraduction des pressions de l'environnement local sont largement médiatisés par l'environnement institutionnel et les logiques locales de concurrence et de hiérarchie entre établissements. En l'absence de nouvelles formes de régulation fondées sur des rapports de coopération, et non de concurrence entre les établissements, ils "tendent à éloigner les établissements périphériques de leur mission primordiale de transmission de connaissances (...), à renforcer la polarisation scolaire, sociale ou ethnique ou à retraduire la hiérarchie entre établissements en hiérarchie entre classes d'un même établissement".

Les analyses suivantes portent sur "la division du travail éducatif", entre parents et professionnels de l'éducation, ou au sein de ceux-ci, et sur les logiques de révision,

de (re)construction de normes professionnelles en situation. Les questions de discipline et d'autorité apparaissent au centre de nombreux conflits et malentendus entre les différents protagonistes du procès de scolarisation. Confrontées à l'opacité des normes du travail scolaire, les familles appréhendent les établissements et les classes de leurs enfants essentiellement à partir de ce qu'elles considèrent comme des défaillances en matière d'ordre et d'autorité. Les problèmes de discipline apparaissent également au cœur des tensions et des difficultés, voire des conflits, liés à la division du travail, au sein des établissements, entre personnels enseignants et non-enseignants. L'auteur observe ainsi que "la tendance à la délégation en cascade des tâches les plus problématiques et les moins valorisées, sans véritable transfert des pouvoirs, ni coordination et suivi des actions (...) tend à diluer les responsabilités et à bloquer la recherche de solutions durables à des problèmes récurrents, notamment en matière de discipline".

La maîtrise des problèmes de maintien de l'ordre dans l'ordinaire des classes apparaît comme la dimension la plus importante du travail de resocialisation professionnelle que les enseignants doivent opérer dans l'école de la périphérie. Ce travail relève de "la construction d'un modèle pratique de ce qu'il est possible, pertinent et acceptable de faire dans les établissements concentrant les publics les plus en difficulté". Même relativement maîtrisés, les problèmes de maintien de l'ordre ne manquent jamais de peser sur la transmission des savoirs ; ils conduisent souvent les enseignants à simplifier sensiblement les tâches demandées aux élèves, et à déplacer leurs attentes et évaluations du registre des connaissances et des compétences spécifiques vers celui de la motivation et du rapport au travail des élèves.

Un tel travail de resocialisation professionnelle relève également de phénomènes et de processus collectifs, même si ceux-ci ne passent que très marginalement par les modes de régulation normatifs et institutionnels (projets d'établissement, travail

d'équipe, etc.) Ce travail de (re)construction de normes professionnelles partagées, voire transmissibles, est néanmoins bien plus problématique en matière d'enseignement qu'en matière de maintien de l'ordre. L'ensemble de ces évolutions atteste l'émergence et le développement de ce que l'auteur qualifie d'éthiques professionnelles contextualisées qui, quels que soient leurs effets pervers en termes d'échec et d'inégalités scolaires et de renforcement des logiques ségrégatives, doivent être perçues et analysées comme un véritable travail, et non comme une simple démission. Engagement et éthique professionnels apparaissent néanmoins très fortement dépolitisés et très souvent déconnectés de toute référence globale, au profit d'un pragmatisme référé au seul établissement.

La dernière partie de l'ouvrage porte sur les élèves. Il s'agit alors pour l'auteur de considérer que ceux-ci ne font pas que subir ou réagir à des situations, mais participent à leur construction à partir de catégories d'interprétation qui leur sont propres. Toutefois ces catégories n'existent pas telles qu'elles a priori ; elles émergent et se développent à partir des situations et des interactions qui s'y nouent, tout en participant, au-delà de ces situations et interactions et au-delà du seul espace scolaire, à la construction identitaire des adolescents de banlieue. L'auteur montre ainsi combien la ségrégation entre les classes contribue à une "polarisation" croissante au sein des établissements, entre les élèves "pro-école" scolarisés dans les "bonnes" classes, et les élèves "anti-école" scolarisés dans les "mauvaises" classes, la constitution de "bonnes" ou de "mauvaises" classes ayant une incidence certaine tant sur les conduites des élèves que sur leur rapport au travail et sur leurs résultats scolaires. Elle met également en évidence le caractère très fluctuant du rapport au travail de nombreux élèves, particulièrement des garçons. Au-delà de ces fluctuations, domine une conception du travail scolaire comme travail d'exécution, et des notes comme sanctionnant beaucoup plus la présence et l'accomplissement d'un certain nombre de

tâches que le résultat d'un travail et d'un effort intellectuels. Au total, "les élèves s'apparentent moins à des stratèges qu'à des travailleurs de base cherchant à réduire la pression institutionnelle et à passer du bon temps dans un lieu qui est pour eux un lieu de socialisation tout autant sinon plus qu'un lieu de travail" et ils semblent se situer plus dans un état d'irresponsabilité que dans une posture de résistance oppositionnelle.

Le rapport à la scolarité des élèves des établissements de la périphérie ne peut toutefois être considéré indépendamment des dynamiques collectives et des réseaux de sociabilité qui sont les leurs, dans l'école et dans le quartier. Ainsi les conduites des élèves attestent-elles la pénétration, voire "la colonisation", de l'espace scolaire par nombre de normes et de modes de sociabilité propres à l'espace du quartier. L'amitié n'a ainsi pas le même sens et ne joue pas le même rôle pour les adolescents selon leur sexe, leurs résultats scolaires ou leur milieu social ou "ethnique" d'appartenance. Volontariste et durable chez les filles, elle a pour principaux critères la disponibilité immédiate et la proximité chez les garçons, rendant ceux-ci beaucoup plus captifs de leur environnement, alors que le caractère beaucoup plus électif des amitiés féminines confère à celles-ci un rôle important dans la prise d'autonomie par rapport à la famille et au quartier. Le choix de leurs amis par les élèves contribue à renforcer la polarisation entre les élèves "pro-scolaires" et leurs pairs "anti-scolaires", et la conciliation de l'engagement dans les études avec le maintien de réseaux amicaux liés à la vie du quartier expose nombre d'adolescents à des tensions, des dissociations et des ambivalences difficilement maîtrisables, surtout par les garçons.

En conclusion, Agnès van Zanten souligne que "les pratiques des acteurs sociaux directement concernés par les phénomènes de domination et d'exclusion dans les établissements périphériques participent pour leur part à la reproduction de ces phénomènes". Si les pratiques mises en œuvre, pour une large part à leur insu, par

les différents acteurs des établissements de la périphérie permettent de "faire tenir" les situations au quotidien, elles ne permettent pas de s'attaquer aux causes réelles des problèmes rencontrés et contribuent même à leur aggravation. Mais elles ne peuvent être considérées seulement pour elles-mêmes, indépendamment de la présence ou de l'absence de processus de régulation plus directement politiques. Mais, si les divers échelons politico-administratifs tiennent compte des problèmes spécifiques des établissements de la périphérie, cette prise en compte consiste quasi exclusivement en un accroissement de leur marge d'autonomie et des moyens qui leur sont attribués, assorti d'un appel à la mobilisation des professionnels de l'école, qui tend à utiliser la culpabilisation comme principale modalité de contrôle. Un tel mode de régulation ne peut au mieux qu'aboutir à la construction "d'arrangements locaux" et d'éthiques professionnelles contextualisées peu articulés avec des normes et des valeurs de portée plus générale, et au déplacement d'un niveau à l'autre des problèmes rencontrés. Il relève bien plus d'une politique de gestion de la ségrégation que d'une politique de lutte contre ses principales causes et de traitement à long terme des inégalités et des risques d'exclusion.

Se pose dès lors la question de la possibilité de création d'un "nouvel ordre éducatif et social local". Si la crise du modèle politique centralisé et bureaucratique "ouvre un espace nouveau pour l'irruption de dynamiques locales", c'est à l'investissement politique de cet espace qu'appelle quasi explicitement l'auteur. On ne niera évidemment pas ici l'intérêt et la nécessité de l'investissement politique de cet espace local. Il est néanmoins permis de se demander si l'insistance de l'auteur à réhabiliter le "local" contre les modes d'appréhension qui le réduisent au domaine de l'irrationalité ou du clientélisme n'est pas pour une part chez elle le pendant d'une posture tendant à considérer que rien ou presque n'est à attendre ou à conquérir de l'échelon ou de l'activité politiques centralisés, ni des

groupements et associations "intermédiaires", tels que les syndicats ou associations de parents d'élèves, trop traversés qu'ils sont par des contradictions internes. Or on ne voit pas en quoi le "local" serait moins traversé de contradictions et de conflits d'intérêts, et il est permis de penser que le réinvestissement politique, et non seulement gestionnaire ou éthique, de la question scolaire, et en particulier de celle de l'école de la périphérie, est une nécessité à chacun des échelons de l'action collective.

Un autre point appelle débat, ou du moins investigation complémentaire, et porte, comme l'écrit elle-même l'auteur, "sur le fait de savoir si l'on observe simplement dans les établissements et quartiers périphériques des phénomènes présents dans d'autres établissements et d'autres quartiers, mais à des doses plus faibles et donc moins repérables et moins prises en compte dans l'activité ordinaire des acteurs, ou si la concentration de ces éléments produit des effets spécifiques qui contribuent à la constitution d'une configuration scolaire particulière que l'on peut appeler "école périphérique". L'auteur penche très clairement pour la seconde interprétation, et elle apporte de solides arguments en ce sens, tout en reconnaissant "qu'une démonstration rigoureuse nécessiterait de comparer systématiquement les zones et les écoles périphériques à des zones ou des établissements 'ordinaires' ou 'favorisés', ce qui n'est pas possible dans l'état actuel des connaissances". On ne peut qu'approuver une telle prudence, mais peut-être convient-il de poser la question, et d'envisager les comparaisons nécessaires non pas seulement sur le plan synchronique, mais sur le plan diachronique, concernant tant le devenir de notre formation sociale et de son système éducatif, que la construction de dynamiques et de réalités scolaires ici observées et analysées pour l'essentiel au collège et au moment de l'adolescence des élèves. Ainsi me semble-t-il nécessaire de se demander en quoi et

dans quelle mesure les processus et phénomènes observés relèvent des seules logiques de ségrégation sociale et scolaire et de leurs conséquences sur l'ensemble de la société, et en quoi et dans quelle mesure ils relèvent d'évolutions sociales plus générales, telles que celles que décrivent et analysent par exemple Robert Castel ou Marcel Gauchet. Plus exactement, faute de pouvoir séparer empiriquement les unes et les autres, un travail de comparaison plus large et plus systématique devrait permettre de mieux apprécier les liens entre les unes et les autres selon les différents milieux sociaux et contextes locaux. De même, peut-on regretter que le travail que nous livre ici Agnès van Zanten fasse peu de cas de ce qui se passe et se construit à l'école élémentaire en privilégiant l'étude de la réalité des collèges, car on peut penser qu'une part non négligeable des logiques qu'elle nous décrit, si elles se donnent à voir de manière exacerbée au collège et concernant les adolescents, commencent à se construire dès l'école élémentaire, au cœur des pratiques contextualisées des élèves et des maîtres et autres professionnels de l'école. D'où l'intérêt et la nécessité de comparaisons entre écoles et collèges, ou de recherches longitudinales s'efforçant de suivre un même groupe d'élèves durant un temps long de leur carrière scolaire, recherches longitudinales rarissimes dans notre pays, à l'exception récente du travail réalisé par S. Beaud auprès de jeunes des "cités" du pays de Montbéliard, enfants de la démocratisation scolaire, dont la lecture complète heureusement celle de l'ouvrage d'Agnès van Zanten (Beaud S. 2002, *80% au bac... et après?* Paris, La Découverte). Quoi qu'il en soit, il nous faut la remercier pour ce travail remarquable, qui nous incite à penser à la fois sur les données qu'elle nous livre, et bien au-delà d'elles.

Jean-Yves ROCHEX,  
Équipe ESCOL,  
Université Paris VIII

**MARIE DURU-BELLAT, 2002**

*Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*  
Paris, PUF collection "Éducation et formation", 256p.

**JEAN-PIERRE TERRAIL, 2002**

*De l'inégalité scolaire*  
Paris, La Dispute, 2002, 348p.

Le cheval de Troie de la démocratie scolaire, ce sont les inégalités de positions sociales présentes à l'entrée à l'école (en terme de socialisation familiale), en son cœur (dans le traitement différencié réservé aux élèves) et au sortir du système scolaire (dans le parcours finalement réalisé par chacun). Aussi les inégalités sociales face à l'école contredisent-elles manifestement sa vocation égalitaire à récompenser les "mérites" de chacun. Taillées à la serpe, ces observations sont largement confirmées, parfois amendées, toujours affinées par Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Terrail dans leurs ouvrages respectifs.

Marie Duru-Bellat observe d'entrée la propriété récursive des inégalités devant l'éducation : les inégalités sociales engendrent des inégalités scolaires qui, en retour, perpétuent les inégalités sociales initiales. Jean-Pierre Terrail, quant à lui, précise que si les inégalités à l'école se manifestent, d'abord et avant tout, dans la "carrière" que chacun y effectue, force est d'observer que la distribution des parcours est puissamment corrélée à l'origine sociale des impétrants.

Pour autant, si Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Terrail s'accordent à reconnaître que l'on ne saurait demander à l'école l'impossible (contrebalancer à elle seule les inégalités sociales ayant cours par ailleurs), tous deux refusent de céder au fatalisme et au passéisme des thèses qui en font la chambre d'enregistrement des inégalités sociales, tout juste bonne à offrir aux dominants une instance légitimant leurs positions. En d'autres termes, aucune reproduction mécanique des positions sociales ne s'observe en son sein. Dès lors,

forcer la boîte noire de ce qui se "passe" à l'école invite à s'attacher aux stratégies d'action des protagonistes de l'institution scolaire (ce qui occupe plutôt Marie Duru-Bellat) ainsi qu'aux interactions vécues au sein des établissements ou en classe (ce à quoi Jean-Pierre Terrail est plus attentif).

Si l'on recense bon nombre d'analyses communes, une controverse d'importance se noue autour de la question des apprentissages préscolaires. L'opposition, terme à terme, des deux thèses mérite doublement attention. Du fait que les inégalités à l'école vont devenir pérennes, il est d'abord heuristique de braquer les projecteurs sur les premiers temps de leur formation, à l'entrée en primaire, et d'analyser si les différenciations observées dans les apprentissages préscolaires sont ou non discriminantes à cet égard. Ensuite, les jeux de miroir que suggèrent ces thèses, aussi sociologiquement hétérodoxes l'une que l'autre, instruisent fort clairement (et fort différemment) le procès des inégalités scolaires.

Relevant un certain nombre de contradictions logiques dans l'exposé de ses pairs, Marie Duru-Bellat s'affranchit de deux tabous sociologiques particulièrement tenaces : l'hypothèse des inégalités d'intelligence selon les milieux sociaux ; l'utopie de l'égalité motivation de tous face à l'école. "Or, argumente l'auteur, on ne peut à la fois considérer que l'intelligence se développe dans un environnement social et exclure que les fortes inégalités dans la qualité matérielle et éducative du milieu de vie des enfants n'ait aucun effet sur leur développement cognitif". De plus, "il est certain que si l'éducation est un bien en soi, un bien

comme un autre, il n'y a pas de raison que les demandes soient égales" (16). Empiriquement, à l'entrée au cours préparatoire, les avantages des enfants de milieu favorisé sont notamment particulièrement nets en "prélecture", expression manifeste d'une socialisation et d'apprentissages familiaux à géométrie variable. "Dès l'entrée à l'école, conclut la sociologue, des inégalités sont en place, par rapport au développement cognitif ou langagier de l'enfant." (59)

Si Jean-Pierre Terrail ne nie évidemment pas l'existence d'inégalités sociales à l'entrée au cours préparatoire, il met à l'épreuve leur pouvoir explicatif des inégalités de réussite scolaire et, partant, des inégalités de cursus scolaire observées dès cette première année de primaire. En discutant des propriétés du langage parlé, usité à minima par tous les enfants quelle que soit leur origine sociale, l'auteur conclut sans la moindre ambiguïté à l'universalité des facultés logiques, à la présence d'un art du raisonnement suffisamment maîtrisé par tous, à l'entrée en cours préparatoire, pour que "les avantages objectifs et/ou arbitraires [des élèves d'origine favorisée] ne [soient] pas de nature à disqualifier la capacité des savoirs populaires à servir de médiation à une introduction normale aux savoirs élaborés" (104). L'"intelligence abstraite", pour s'en tenir à cette catégorie du vulgaire, n'est donc pas l'apanage cognitif des enfants de milieu favorisé. Dit autrement, les "compétences génériques" (213) de tous les enfants sont suffisantes pour accéder aux premiers apprentissages des "genres savants". C'est pourquoi Jean-Pierre Terrail invite à déplacer la focale : des éventuelles différences de motivations individuelles ou familiales, des inégalités de développement cognitif au traitement différencié, par l'institution scolaire, des publics qu'elle appréhende sous le jour du manque, du handicap socioculturel.

Ici Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Terrail se rejoignent à nouveau. Tous deux observent que les intentions, louables, d'adaptation pédagogique aux élèves aboutissent, trop souvent, selon le mot de Jean-Pierre Terrail, "à donner moins à ceux qui

ont moins" (328), soit à limiter les ambitions pédagogiques en raison de l'inégal atout socioculturel *anticipé* à l'entrée en cours préparatoire. Et ce ne sont pas les dispositifs dits de remédiation, dédiés aux "élèves en difficulté", qui annuleront par la suite les méfaits des premiers jugements professoraux et des premières postures enseignantes. En effet, précise Marie Duru-Bellat, "quelle que soit la générosité des intentions ou l'ingéniosité pédagogique qui ont prévalu à leur mise en œuvre, il est fréquent de constater que les élèves qui en 'bénéficient' progressent moins que ceux qui, à niveau identique, n'en ont pas 'bénéficié'" (29).

Chacune des deux thèses est parfaitement stimulante en ce qu'elle bat en brèche les lectures culturalistes en terme de handicap socioculturel. Celles-ci développent, en effet, deux faiblesses majeures sinon rédhibitoires pour l'analyse : en premier lieu, elles postulent ce qui doit précisément être démontré, à savoir le rôle crucial des différences de socialisation familiale dans la maîtrise inégale des premiers apprentissages scolaires ; ensuite, elles conduisent à disqualifier toute étude sérieuse des "effets-maître" et autres "effets-établissement" puisque tout est présumé se jouer *ailleurs* et *avant* l'inscription des enfants dans le système scolaire. Subséquemment, dans le même temps où elle est *théoriquement* frappée d'ignorance, l'institution dans son ensemble est dédouanée de toute responsabilité envers ces inégalités proprement scolaires. Et Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Terrail n'ont de cesse de pointer les effets pervers d'une telle posture.

On ne saurait clore ce compte rendu sans préciser, le plus clairement possible, l'apport majeur de chacun des deux ouvrages à l'étude des inégalités. Si leurs titres et certains de leurs développements expriment une préoccupation sociologique voisine, leur angle d'attaque est sensiblement différent. Rompant avec les axiomes de l'égalité motivation et de l'égal développement cognitif des enfants, Marie Duru-Bellat entreprend de quantifier, selon le cursus suivi, les inégalités sociales face à



l'école. Très clairement, "en aucun cas, l'origine sociale ne détermine strictement la carrière scolaire" (231). Particulièrement bien documentée, l'argumentation invite à saisir les différents "effets" (maître, établissement, classe) qui contribuent, tantôt en les atténuant, tantôt en les aggravant, à donner forme aux inégalités sociales à l'école. De son côté, Jean-Pierre Terrail s'attache à saisir le *modus operandi*, point d'ancrage de la construction des inégalités scolaires. Puisque "l'appropriation du langage parlé a valeur de condition nécessaire et suffisante pour bénéficier de l'action de l'école" (124), l'avantage relatif dont disposent les enfants de milieu cultivé ne saurait expliquer "l'échec massif" (325) des autres. Et si le différentiel de mobilisation des familles tend, comme l'auteur l'affirme, à s'estomper fortement, il reste alors à tourner le regard du côté des pratiques pédagogiques, marquées par la distinction et sources, en conséquence, d'inégalités de réussite scolaire. Pour les uns, l'enseignement dispensé répond à une "logique de contenu", emprunte aux registres de l'argumentation et de la démonstration. Pour

les autres, l'emporte une "logique d'adaptation pédagogique", faite de descriptions et d'illustrations. L'inégalité scolaire, soit les "inégalités inhérentes à la position sociale" (10), s'exprime très précisément à ce niveau.

Dans la mesure où les inégalités sociales face à l'école apparaissent, en France, largement inacceptables au plus grand nombre, les contributions de Marie Duru-Bellat et de Jean-Pierre Terrail éclairent de pleins feux le débat relatif à leur résorption. Toile de fond des investigations empiriques et des développements théoriques, la réflexion socio-politique relative à la genèse des inégalités scolaires et aux injustices qu'elles contribuent à (re)produire est, dans les deux ouvrages, parfaitement suggestive. Entre autres qualités, le souci de tenir ensemble enjeux sociaux et enjeux sociologiques ne peut que séduire le lecteur de ces deux textes.

Cédric FRÉTIGNÉ  
Travail et Mobilités  
Université Paris X-Nanterre

**MARIE MC ANDREW, 2001**

*Immigration et diversité à l'école.*

*Le débat québécois dans une perspective comparative*

Montréal, Les Presses universitaires de Montréal, 263 pages

**MARIE VERHOEVEN, 2002**

*École et diversité culturelle.*

*Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration,*

Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 109 pages

L'intégration des enfants de migrants et la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire sont un des champs de la sociologie de l'éducation les plus pauvres en publication (et en amont, en recherche) en France, a contrario d'autres pays francophones et anglo-saxons. Voici la publication salutaire de deux ouvrages qui viennent à point stimuler une réflexion trop souvent obscurcie par l'idéologie. Leurs auteurs sont l'une québécoise, l'autre belge, mais l'intérêt de leurs ouvrages est d'aller bien au-delà d'une portée limitée à ces deux contextes. Selon un format différent, le bilan des connaissances ou le compte rendu d'une recherche, les deux textes ont pris le parti d'une perspective comparative, replaçant les spécificités d'un contexte national ou régional dans une comparaison et une confrontation à d'autres contextes nationaux. Cette perspective offre au lecteur francophone le détour par l'étranger —et au passage le regard étranger sur son propre contexte— et le résultat n'est en aucune façon un sentiment d'exotisation et de différence, mais au contraire l'appréhension d'une problématique commune aux sociétés occidentales. L'accroissement des mouvements migratoires d'une part, des tendances ségrégatives d'autre part, constitue la réalité actuelle et sans doute sur le moyen terme. L'interrogation sur les valeurs communes, la relation entre démocratie et revendications pluralistes traversent les sociétés occidentales, au-delà de leurs spécificités historiques, culturelles et sociales. Bref, l'enjeu du vivre ensemble devenu crucial

nécessite une réflexion ouverte sur le rôle de l'école, celle même à laquelle nous convient les deux ouvrages.

L'ouvrage de Marie Mc Andrew dresse un bilan de la problématique, des interventions et de la recherche dans le domaine de l'intégration des immigrants et de l'adaptation à la diversité ethnoculturelle, pour l'école québécoise des trente dernières années. Pourtant il s'agit d'un débat replacé dans une perspective comparative, puisque la mise en regard des expériences dans d'autres contextes occidentaux (Canada anglais, France, États-Unis, Grande-Bretagne, et parfois Flandre, Catalogne, Israël) occupe autant de pages que la présentation du contexte québécois. Et c'est bien à une démarche comparée rigoureuse que se livre l'auteur, qui, pour chacune des thématiques abordées, examine la transférabilité des expériences. L'ouvrage est, d'une manière très lisible, organisé en six parties, qui correspondent aux différents enjeux de la question, ainsi qu'à leurs défis pratiques. Dans un premier chapitre, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les nouveaux arrivants est étudié dans la tension entre le choix d'une scolarisation spécifique et celui d'une insertion directe en classe ordinaire. Le second chapitre évalue la pertinence de l'enseignement des langues d'origine. Le chapitre 3 pose la question des liens entre la problématique de l'ethnicité et celle de la lutte contre l'échec scolaire. Dans le chapitre 4, la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les programmes et les pratiques scolaires est interrogée, notamment dans une période

d'érosion des idéologies communautaristes au profit de la problématique de l'éducation à la citoyenneté (chapitre 5). Enfin, la thématique de la ségrégation est l'objet du chapitre 6 qui examine les effets de la sur-représentation d'élèves immigrés dans certaines écoles en contexte québécois, et au-delà traite la question de la demande croissante d'une éducation séparée par des groupes ethnoreligieux.

Professeur à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, directrice du Centre de recherche inter-universitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, Marie Mc Andrew est un observateur des mieux placés du champ québécois. Elle mène ses travaux depuis vingt ans en tant que chercheur et aussi en tant qu'évaluateur - on ne peut imaginer que ses conclusions n'aient pas influencé le débat, voire infléchi la décision politique. Cette position très informée, qui aurait pu produire une spécialisation quelque peu obscure pour le lecteur étranger, donne lieu bien au contraire, par la qualité de l'écriture et de l'analyse, à une grande lisibilité des enjeux, des dilemmes, des problématiques. La spécificité du contexte québécois —notamment l'importance de l'enjeu linguistique pour une majorité elle-même dans une position de fragilité— formate certes en grande partie le débat. Mais ce constat apparaît de moins en moins pertinent, des enjeux nouveaux (notamment autour du rôle de plus en plus actif des parents ou des tendances à la ségrégation) rapprochant le Québec d'autres contextes. Réciproquement, l'analyse des autres contextes nationaux fait apparaître, au-delà des modèles philosophico-politiques, des proximités inattendues. C'est là un des intérêts de l'ouvrage que de revisiter les stéréotypes sur l'opposition des modèles de scolarisation, français et anglo-saxons. Certes, des différences très importantes sont à l'œuvre selon l'organisation institutionnelle privilégiée (centralisation/décentralisation, bureaucratie/libéralisme) et les orientations culturelles nationales. Mais face aux questions que posent la pluralisation des sociétés, des

valeurs et des normes, auxquelles nul pays ne peut échapper, les modèles évoluent et les pratiques s'hybrident.

En guise d'invitation à la lecture plutôt que de synthèse, on retiendra ici quelques points d'une analyse toujours très fine, et, rappelons-le, ayant le souci de l'action mais sans caricaturer les grands débats théoriques. Sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les primo-arrivants, la confrontation des différentes expériences nationales conduit l'auteur, face à la tension entre nécessité d'un traitement particulier et risque de marginalisation, à une position pragmatique : d'une part, préférer la variété et la flexibilité des formules au modèle unique, tant les clientèles sont elles-mêmes diversifiées, d'autre part déplacer le débat des modèles et formules vers les pratiques pédagogiques et les stratégies d'enseignement. Sur le lien entre origine ethnique et performances scolaires, les comparaisons internationales se lestent d'une plus grande spécificité, à la fois politique et sociale. Face à face, s'opposent l'ethnisation du discours aux États-Unis et le classisme du discours français. Marie Mc Andrew souligne tant les excès du premier que le simplisme du second et valorise certains aspects d'une expérience anglaise à mi-chemin de ces deux approches. L'articulation différente des variables d'appartenance ethnique et de pauvreté selon les contextes influence évidemment les discours et les politiques. Mais c'est aussi le rôle que joue la demande des parents qui différencie les modèles et les dispositifs. On touche là à un paradoxe majeur, qui associe un libéralisme accru favorisant la ségrégation et un accès des groupes discriminés à un droit à l'information et à une forme de choix, voire de maîtrise de l'action scolaire. C'est ainsi que la logique de "l'accountability" (le fait que les écoles rendent des comptes, soient transparentes sur leurs résultats) participe tout à la fois d'une marchandisation de l'école et de l'extension de la forme stratégique aux groupes minoritaires, discriminés, qui peuvent utiliser le système à des fins de promotion sociale. On a là une façon d'ouvrir la question, qui devrait par

exemple inspirer un débat français plus polémique que dialectique. La manière dépassionnée choisie par Mc Andrew permet de remettre au jour une question centrale (qui maîtrise l'école?) que la visibilité des "communautés" et des groupes de parents dans les pays anglo-saxons et la visibilité de l'État en France ont tendance à transformer en une évidence. Particulièrement stimulante est la présentation du débat entre prise en compte de la diversité ethnoculturelle et éducation à la citoyenneté. La tendance générale dans les pays traditionnellement versés dans des programmes inter ou multiculturels est le remplacement du paradigme culturel par le paradigme civique. L'avantage est le recul d'un relativisme culturel qui se traduisait trop souvent par des formes d'essentialisme identitaire. On insiste désormais, dans un contexte de désaffection des jeunes à l'égard du politique et de l'individualisme transformé en norme, sur les responsabilités et sur les solidarités. Mais le débat continue et Marie Mc Andrew s'interroge sur la capacité de l'éducation à la citoyenneté à prendre en charge les problématiques du pluralisme. Elle constate en effet que l'éducation à la citoyenneté est fortement axée sur l'adaptation et non sur la transformation sociale. À cet égard, et notamment sur la manière concrète, pour l'enseignant dans sa classe, de faire cette éducation à la citoyenneté, les réflexions québécoise et britannique apparaissent stimulantes.

On ne saurait ici inventorier l'ensemble des thèmes discutés au cours de l'ouvrage, mais signalons aussi le débat sur l'enseignement de l'histoire, qui, selon l'auteur, devrait monter en puissance dans les années 2000, comme celui sur les écoles séparées (sur une base ethnoreligieuse), stimulé par le regain de popularité que connaît le contrôle communautaire de l'éducation dans le monde. Toutes ces informations, ces questions s'appuient sur une connaissance approfondie de la littérature internationale et une expérience de recherche à la fois québécoise et dans d'autres contextes. Marie Mc Andrew joue

là un rôle de passeur, déjouant les écueils de l'approche comparative. Elles n'écrasent pas le lecteur dans la mesure où elles sont déjà triées, problématisées et éclairées par un engagement de l'auteur qui ne renonce pas à la complexité et à la dynamique des débats.

L'ouvrage de Marie Verhoeven, sociologue belge, chargée de recherches au FNRS, auteur d'une thèse publiée sur la pluralisation des normes scolaires, est le compte rendu d'une recherche comparée menée dans deux contextes, en Grande-Bretagne et en Belgique, sur le rôle de l'institution scolaire dans le processus d'intégration sociale en contexte pluriculturel. On est ici, à la différence de l'ouvrage précédent, dans une posture scientifique classique, au sens où la question de l'action, du "comment faire" n'est pas posée. C'est une sociologie compréhensive, privilégiant le point de vue des acteurs, que produit Marie Verhoeven, en interrogeant (par entretiens) enseignants et élèves de quatre établissements secondaires anglais (Birmingham) et quatre établissements secondaires belges (Bruxelles). L'auteur a recueilli et analysé les représentations que les enseignants se font de leurs élèves issus de l'immigration (identité, rapport à l'école et aux savoirs) ainsi que la façon dont ils considèrent que l'école répond (et doit répondre) aux défis posés par un public multiculturel. Côté élèves, les entretiens ont exploré le lien entre sphère familiale et expérience scolaire, leur rapport aux savoirs et à la discipline, leurs représentations de la réponse de l'école à la diversité culturelle et de leur propre construction identitaire. Dans une perspective interactionniste et constructiviste, l'auteur s'inscrit en faux contre les approches tant culturalistes que classistes qui, les unes comme les autres, expliquent le rapport des jeunes issus de l'immigration à l'école par une "culture" (ethnique ou de classe) définie de manière essentialiste et déterministe. Marie Verhoeven souhaite renverser ce schéma en replaçant au premier plan les mécanismes sociaux, et notamment les mécanismes propre-

ment scolaires, qui déterminent l'expérience scolaire des jeunes.

L'analyse fait fonctionner à plein la variable du contexte en interrogeant d'une part le rôle du contexte national (qui oriente un modèle d'action scolaire) et d'autre part le rôle d'un contexte scolaire, soit la position de l'établissement dans un marché scolaire local, hiérarchisé (l'échantillon est construit selon ce critère). Ce double axe d'analyse est mobilisé pour comprendre d'abord les politiques scolaires développées pour répondre à la diversité ethnoculturelle, ensuite les représentations des enseignants des élèves issus de l'immigration et de leurs familles, enfin les élèves eux-mêmes dans leur identité culturelle et leur rapport à l'institution scolaire. Au terme de l'enquête et de l'analyse, Marie Verhoeven conclut, pour le dire de façon simplifiée, à une influence supérieure du contexte scolaire par rapport au contexte national : si les modèles d'intégration nationaux ont une influence certaine, ce sont les facteurs liés au fonctionnement des systèmes scolaires qui apparaissent déterminants —et plus précisément, les mécanismes de différenciation et de ségrégation qui traversent ces systèmes. Les représentations de la diversité ethnoculturelle chez les enseignants et les élèves varient, dans un même contexte national, en fonction de la position plus ou moins favorable de l'établissement dans le marché scolaire, et, de fait, les différences entre contextes nationaux s'avèrent céder le pas à des similitudes entre établissements de même rang socio-scolaire. L'hypothèse —qui constitue le résultat majeur de la recherche— est celle d'une activation des catégories ethniques dans des contextes défavorisés, et réciproquement, de leur désactivation dans les contextes scolaires mieux positionnés. Les acteurs scolaires développent une conscience de ces mécanismes, dans la mesure où ils utilisent ces critères dans la construction de leurs stratégies scolaires.

La recherche menée par Marie Verhoeven traite d'une question fort peu explorée et pourtant fondamentale : quelles repré-

sentations les enseignants ont-ils des élèves d'origine étrangère? Et comment celles-ci varient-elles en fonction du contexte, ici surtout la réputation de l'école —et l'on pourrait ajouter, l'appartenance sociale des élèves, le degré de mixité ou d'homogénéité du public? Réciproquement, comment les élèves issus de l'immigration se définissent-ils selon les contextes scolaires? On déconstruit bien ici la vision essentialiste, puisque l'ethnicité apparaît mobilisable et diversement mobilisée. L'intérêt de l'analyse est aussi, sur l'autre versant, de ne pas abonder dans une explication classiste (ce qu'un discours conventionnel, du moins en France, aurait tendance à faire), car dire que l'ethnicité est contextuelle n'invalidé pas le rôle de la variable. Il s'agit plutôt de penser les processus de saillance, de mobilisation, de veille —et, au fond, de définition— de l'ethnicité, de comprendre les conditions sociales de leur production et de leurs effets, positifs ou pervers. Marie Verhoeven pointe bien les mécanismes d'interaction, d'adaptation mutuelle, de réciprocité : ainsi, tout se passe comme si les visions des élèves et des enseignants se rejoignent pour, selon les contextes, visibiliser ou invisibiliser l'ethnicité. Cet accord mérite alors d'être identifié dans sa construction : s'agit-il d'un accord produit par la situation elle-même ou déjà en amont par des logiques de marché qui construisent des populations différenciées, y compris dans leurs attentes et leurs modes d'intégration? Si la demande de performance l'emporte sur la demande de reconnaissance pour les bons élèves des bons établissements, et si l'inverse décrit les élèves faibles des établissements "mal positionnés", qu'en est-il pour les élèves en échec dans les "bonnes écoles" et pour les élèves en réussite dans les écoles stigmatisées? L'accord contextuel dépend-il aussi d'un profil particulier d'enseignants propre à la position de l'établissement sur le marché scolaire? La question est de taille, puisqu'elle renvoie d'une part aux carrières professionnelles ("horizontales"), d'autre part au rapport au métier —et donc à la dimension de l'engagement éthique ou poli-

tique. L'ouvrage de Marie Verhoeven, s'il ne répond pas à toutes ces questions, a le mérite de les susciter et de contribuer au débat en engageant le travail par une enquête dont, rappelons-le, la perspective est de comparer deux contextes nationaux. Sur ce point, l'auteur montre bien la relativité de la variable nationale au regard de celle de la position scolaire sur le marché, mais aussi, dans chaque pays, le hiatus entre idéologies globales et cultures locales d'établissements, ainsi que l'interaction entre idéologies globales et représentations. Cette recherche, sensible et rigoureuse, apporte une contribution très intéressante à la compréhension des représentations dans les processus d'ethnicisation et invite à poursuivre vers une analyse encore plus multivariée et dynamique (carrières des établissements, des enseignants, des élèves).

Concluons par une remarque de nature éditoriale. Le format de l'ouvrage de Marie Verhoeven (100 pages), propre à la

collection des "Sybidi Papers", constitue un format d'écriture contraignant dont l'auteur se tire à merveille. Ce format, qui répond au cahier des charges de la présentation d'une recherche, mériterait de trouver une vraie place dans l'édition, entre la littérature grise (par définition lourde et peu accessible) et l'ouvrage d'auteur, dans lequel l'enquête est trop souvent dénaturée dans sa présentation au profit d'une logique plus noble d'un discours global sur le champ étudié (en clair, la tendance franco-française à penser l'école sur un mode essayiste). L'écriture plus directe (mais pas moins théorique) des deux auteurs québécois et belge est un autre bonheur de la lecture de ces ouvrages. Ajoutons enfin que l'ouvrage de Marie Mc Andrew a reçu le prix "Donner" du meilleur livre sur la politique publique canadienne.

Jean-Paul PAYET  
GRS, Université Lumière Lyon 2

**AGNÈS VAN ZANTEN, MARIE-FRANCE GROSPIRON,  
MARTINE KHERROUBI, ANDRÉ D. ROBERT, 2002**

*Quand l'école se mobilise*  
Paris, Ed. La Dispute, 269 pages

C'est une équipe de chercheuses et chercheurs déjà auteurs de plusieurs travaux de recherche sur les enseignants et le métier d'enseignant qui s'est constituée pour organiser la recherche à l'origine de ce livre. L'ouvrage comprend deux parties. La première, intitulée "l'effet établissement", propose en trois chapitres la monographie d'une école primaire, d'un collège, puis d'un lycée, en mettant bien entendu l'accent sur les mobilisations professionnelles. La seconde partie, "les dynamiques professionnelles", tente de ressaisir, de manière plus transversale cette fois, ce qu'il faut tirer de ces observations locales, auxquelles les auteurs confèrent une portée plus large : elle s'intéresse donc successivement à la mobilisation des établissements dans un contexte marqué par l'autonomie et le contrat, elle réfléchit sur les carrières enseignantes, elle interroge la coordination du travail au sein d'un établissement.

Le premier chapitre, dû à M. Kherroubi, tente de suivre ce qu'elle appelle "la construction d'une identité d'école". Située dans un quartier populaire en phase de paupérisation progressive, l'école publique Pasteur scolarise surtout des enfants de classes populaires tout en continuant à accueillir des élèves, certes minoritaires, issus des classes moyennes. Ce qui confère à cette école une forte identité —telle qu'elle est affirmée par ses enseignants mais aussi telle qu'elle est perçue par les collègues extérieurs, par l'IN, par les parents, par les habitants du quartier— c'est l'importance qui y est accordée au travail d'équipe. Les enseignants, qui se présentent comme ayant en commun un projet d'école, ont le sentiment d'être tous très engagés dans ce projet. Ceci dit, sur fond d'implication de tous, le travail d'équipe ne concerne pas toute l'école en permanence, ce sont plutôt des équipes qui se font, se

défont, se composant au gré des problèmes rencontrés, des idées de séquences pédagogiques, et au gré aussi des affinités du moment. Dans cette école, la parole circule, les enseignants ne restent pas isolés, tel ou tel s'implique intensément ou plus modérément selon les périodes, et la directrice joue un rôle de facilitation autant que d'impulsion. Très présente dans l'école, comme dans le quartier, connue et reconnue par les habitants, elle personnifie une école que les parents des élèves reconnaissent comme leur école, l'école du quartier, et comme une école où l'on cherche à aider les enfants, à ne pas laisser sur le bord du chemin des élèves en difficulté. Toutefois, cette sollicitude finit par inquiéter une partie des parents, ceux rassemblés dans l'association des parents d'élèves ; ceux-ci, avec le temps, dans "une société qui se durcit", s'avèrent de plus en plus préoccupés par la réussite de leurs propres enfants, et en viennent à contester certains choix pédagogiques opérés par l'école ou par certains de ses maîtres, à craindre que l'appui donné aux uns n'ait pour conséquence un relatif abandon des autres, plus brillants ; l'auteur précise du reste que, l'année de l'enquête, quelques-uns de ces parents ont inscrit leurs enfants, les meilleurs de l'école, dans l'école privée voisine ou dans une école publique de Paris. Tel est le lot paradoxal d'une équipe mobilisée pour la réussite de tous.

Dans le second chapitre, A. van Zanten, M.-F. Grosperon et E. Peignard montrent "la fabrication d'un collège ordinaire de banlieue". Celui-ci a connu une longue période de dégradation, dans laquelle le rôle des instituteurs déconseillant aux parents d'y inscrire leurs enfants n'a pas été négligeable. L'acmé a été constitué par des actes de violence caractérisée au sein du collège. En réponse à quoi l'établissement se voit

doté, au début des années 1990, de nouveaux moyens "zone sensible" et voit arriver un nouveau principal. La politique de celui-ci consiste à agir sur quatre points, jugés décisifs dans l'amélioration de l'image de l'établissement: embellissement du cadre; sécurisation (par fermeture des espaces scolaires qu'une conception architecturale ancienne avait inscrite en continuité avec l'environnement, conception que J.-L. Derouet annexait à la "logique domestique") et insistance sur la surveillance et le contrôle; encouragement à des initiatives pédagogiques (soutien, clubs); et, pour rendre le tout visible, publicité intense tant auprès de l'administration rectorale que des collectivités locales et des parents. Les résultats du collège, en termes académiques, sont loin d'être les plus mauvais du département et l'évitement frappe plutôt moins ce collège que certains de ses voisins. Dans cet établissement, le noyau dur d'enseignants, déjà anciens, ayant en commun une origine PEGC ou une période de socialisation politique ou professionnelle de "soixante-huitards", est aussi un noyau de forte sociabilité professionnelle: ils échangent, se rencontrent, constituent la mémoire du collège, se voient aussi en dehors; ils s'épaulent en permanence, et ce soutien mutuel, ajouté au désir de ne pas quitter un établissement bien situé par rapport à Paris, fait beaucoup pour maintenir en place les enseignants de ce groupe. Le principal facilite les initiatives de ces enseignants, plus qu'il ne les stimule. Parmi ces initiatives, des ateliers, de contenu assez divers pour attirer à eux des élèves également très divers socialement et scolairement. Ces ateliers s'inscrivent davantage dans une visée de rétablissement des liens avec les élèves que dans une perspective de remédiation et de détour pédagogique: l'objectif essentiel est que, par ce biais, les élèves se trouvent "bien" dans le collège. Les résultats des élèves, du reste, ne se trouvent pas modifiés par la fréquentation de ces ateliers, dans lesquels l'intention éducative est plus affirmée que l'intention d'apprentissage. Toute une partie des enseignants, les plus récemment affectés, les plus

jeunes aussi, demeure un peu à l'écart de ce noyau d'anciens. À la différence de ces derniers, ils rencontrent avec les élèves, auxquels ils n'étaient pas préparés, des difficultés de discipline dont ils tendent à renvoyer le traitement au personnel d'éducation, alors que les anciens semblent s'en tirer sans cet appui. Ce renvoi, lié à la politique de "reprise en mains" du principal, a pour effet de cantonner nettement les surveillants et les CPE dans les dimensions les plus disciplinaires voire répressives de leur fonction: contrôle des absences, sanctions, etc., et à les écarter des activités plus gratifiantes et plus "éducatives". On assiste finalement dans ce collège à une mobilisation, mais sans forcément que cela porte ce nom, que cela se dise comme ça, mobilisation dont le but semble autant la survie que la réussite.

A. Robert s'est chargé de montrer, dans un troisième chapitre comment une équipe pédagogique a "refait du sens", dans un ancien lycée technique devenu lycée polyvalent rebaptisé lycée Suger, à la faveur d'une réimplantation en Seine Saint-Denis. De son passé caractérisé par la cohésion du corps enseignant où le clivage classique entre professeurs d'enseignement général et professeurs de disciplines techniques est estompé, et par la présence à la tête de l'établissement de chefs successifs toujours dynamiques et entraînants, le lycée a conservé une sorte de "tradition" de fort concernement: plusieurs des enseignants ont choisi d'y être affectés, attirés par le projet, le dynamisme, la "page blanche" aussi que constitue, du fait de son déménagement, un lycée accueillant un public nouveau dans des locaux neufs. L'auteur, spécialiste du syndicalisme enseignant, pointe au passage avec malice que, dans les rangs des quatre enseignants qui ont dû contourner les pesanteurs administratives pour avoir un poste à Suger, on note la présence de deux syndicalistes du SNES, syndicat très opposé à toute entorse au "barème"; ce n'est pas la première fois que peut ainsi être soulignée la tension, sinon la contradiction, entre les opinions et les pratiques des enseignants en tant qu'individus (mar-



qués par une histoire, des “habitus”, des choix éthiques ou politiques, des options professionnelles, ...) et les attitudes adoptées en tant que groupe ou membres d'un groupe. Si l'établissement marque nettement la “clôture symbolique” entre ce qui est l'École et ce qui ne l'est pas, il est en même temps très ouvert sur la ville et sur la réalité locale. Cette ouverture est d'ailleurs une des trois priorités inscrites dans le projet du lycée, dont la première est de faire des élèves des “apprenants” à part entière, et donc de mettre l'accent avant toute chose sur les apprentissages, et la seconde de construire une communauté éducative soudée en formant des délégués élèves. C'est cette centration sur le cœur de leur mission qui encourage les enseignants à participer à des échanges entre eux, à faire état de leurs difficultés, à s'impliquer dans la vie du lycée, à ne pas se laisser entraver par les différences de statuts entre professeurs : tous ont le sentiment de faire pleinement leur métier, pas un autre métier, même si la nouveauté du public et le contexte d'implantation exigent de le faire autrement. Les enseignants de ce lycée reconnaissent le besoin qu'ils ont les uns des autres, comme le besoin qu'ils ont du personnel d'éducation. Chacun reste bien dans les limites de son rôle et de ses compétences, tout en sacrifiant à la souplesse nécessaire quand il faut suppléer l'absence ou l'indisponibilité d'un collègue. Pour l'auteur, il ne s'agit pas là de la soumission à une injonction ministérielle de “travailler autrement” ; mais plutôt de la mise en œuvre de dispositions qu'ils tiennent à la fois de leur jeunesse, de leur passage par l'IUFM, de leurs engagements sociaux et politiques, de la prise de conscience des contraintes imposées par les caractéristiques des élèves, ou encore par le refus de la routine ; pour lui, l'exemple de ce lycée confirme que “la politique en vigueur dans l'Éducation nationale n'a de véritables chances de rejoindre les finalités qui lui sont centralement assignées qu'à partir du moment où, rencontrant une incitation organisationnelle, elle émane d'une volonté préalable des acteurs” (121). Les textes, les orienta-

tions ministérielles, tout au plus ouvrent des possibles. Comme dans le collège évoqué plus haut, le projet de l'établissement s'inscrit totalement dans les directives centrales, il ne met pas le lycée à part, en marge, mais l'équipe constituée par la direction, les enseignants et le personnel d'éducation lui confère une “tonalité spécifique”. Le lycée représente un bon exemple de rencontre entre des raisons que les personnels ont de se mobiliser (suggérées plus haut) et des conditions favorables à cette mobilisation (politique municipale de réhabilitation du quartier, charisme du chef d'établissement, héritage d'un établissement et stimulation du commencement d'un nouveau lycée). Mais c'est là un équilibre fragile, dans lequel la volonté des personnes demeure aux yeux de l'auteur un élément déterminant.

Quand, ouvrant avec le quatrième chapitre la seconde partie du livre consacrée aux dynamiques professionnelles, M. Kherroubi, E. Peignard et A. Robert synthétisent les observations afin de relever les conditions requises pour la mobilisation, on retrouve bien les mêmes “ingrédients” que précédemment : “préexistence d'un groupe organisé autour d'un projet (...), attitude personnelle de l'enseignant à l'égard du travail d'équipe, dispositions formelles, nationales et locales, relatives à la construction de nouvelles normes de travail, contenu du projet mis en œuvre”. C'est-à-dire, au fond, à la fois le cadre institutionnel, les dispositions personnelles compatibles avec les dispositions personnelles des autres, et un projet qui, loin de contrevenir à ce qui constitue le cœur de l'identité professionnelle, va plutôt le réaffirmer et le réaffirmer. À travers la mobilisation (de l'établissement ou des enseignants, les auteurs n'éprouvent pas le besoin de distinguer sur ce point les deux niveaux), c'est la construction de nouvelles normes professionnelles qui est à la fois en jeu et à l'œuvre ; et l'on pourrait ajouter que ce n'est sans doute pas par hasard si l'élaboration en actes et la mise à l'épreuve de ces nouvelles normes — énoncées dans la loi de 1989 — s'opèrent dans ces contextes qui ont intéressé les auteurs

de ce livre, contextes où le système scolaire s'affronte à des difficultés nouvelles : conception moins solitaire et plus solidaire de l'enseignement, prise en compte conjointe par les individus comme par les équipes des différentes dimensions de l'éducation (socialisation et instruction). Mais concevoir le travail dans un établissement comme un travail collectif, ce n'est pas renoncer à la spécificité de chacun de ses professionnels ou à la responsabilité de chaque enseignant dans sa classe, élargir les tâches ne revient pas pour les enseignants à abandonner le socle disciplinaire ou à oublier que les élèves sont là pour apprendre. Les personnels interviewés se veulent, voire s'avouent, de plus en plus "professionnels" (et l'on peut entendre là l'écho du discours sur la "professionnalité", lancinant dans les textes ministériels ou dans les instances de formation). Être "professionnels", c'est sans doute, dans leur bouche, être capables, collectivement, de "construire du sens", un sens qui, à la différence de ce qu'il en était dans un état antérieur du système éducatif et de la profession enseignante, n'est plus donné d'emblée. Des valeurs professionnelles nouvelles émergent : volonté d'engagement dans la confrontation productive avec les collègues, affirmation de la condition de "gens de terrain" intégrés un contexte "local" spécifique, recyclage d'engagements éthiques ou politiques dans la pratique professionnelle. Et s'il faut parler d'autonomie professionnelle, elle est inséparablement autonomie individuelle et collective, comme l'exprime une institutrice : "Ici, j'ai plus d'autonomie, parce qu'on est dans un lieu avec projet..."

La dimension collective se retrouve fortement dans le chapitre six, consacré par M. Kherroubi et A. van Zanten à la coordination du travail. L'évolution de celle-ci est en relation "à la fois avec la spécificité du contexte de travail et avec les redéfinitions politiques et administratives des missions des différents personnels et des établissements..." (208). Les établissements visités rassemblent des enseignants qui, pour une bonne part, partagent un certain nombre

de traits communs : origine modeste, expérience d'enseignement auprès de publics difficiles. La présence massive d'élèves en difficulté, la confrontation aux mêmes problèmes, jouent en faveur d'un effondrement des frontières "classiques" et d'un reflux du "quant-à-soi" professionnel, rendent envisageable voire encouragent le rapprochement avec les collègues. Mais aussi, nécessité faisant loi, le contexte spécifique d'établissements "difficiles" rend de plus en plus improbable et impraticable le respect de la frontière historiquement construite entre professionnels de l'enseignement et professionnels de l'éducation. Il n'y a pas là seulement exigence institutionnelle de coopération, mais prise en compte d'une "nécessité face aux problèmes rencontrés". Ce chevauchement des missions résultant de l'élargissement des missions de tous les personnels est cependant assez déstabilisant. C'est toute la communauté scolaire qui doit contribuer, chacun avec sa spécialité, à la diversité des tâches qui sont dévolues à l'institution scolaire : non seulement instruction, mais aussi orientation, prévention, éducation à la santé ou à la citoyenneté.

Le chapitre cinq paraît —est-ce une impression de lecture?— un peu en décalage par rapport aux autres. Non pas dans son objet, car on ne s'étonne pas un instant de voir abordée ici la question des carrières enseignantes. Mais dans son contenu. En effet, M.-F. Grosperon et A. van Zanten y analysent les carrières sous des rubriques "fuite", "adaptation" et "développement professionnel" à la fois très convaincantes de manière générale mais où l'on n'a pas l'impression de reconnaître essentiellement les enseignants dont il a été question tout au long de la première partie. Dans ce chapitre, le but est de repérer la "socialisation secondaire" des enseignants qui a lieu au sein de ces établissements. Les auteurs repèrent des stratégies de survie (en particulier diverses formes de négociation avec les élèves) et de fuite (elle-même peut prendre des formes diverses, de la demande de mutation à la fuite sur place par désengagement vis-à-vis de l'activité

professionnelle). Elles enregistrent aussi une révision des attentes en matière de résultats, un repli sur la satisfaction du cours qui a "motivé" les élèves. A quoi s'ajoute ce qu'elles nomment une "contextualisation des pratiques" pédagogiques, qui conduit à la fois à des modifications de pratiques en matière d'évaluation (surnotation, simplification des questionnements, primat à l'encouragement sur les exigences de résultats...), à une réduction dans la couverture des programmes, une adaptation des pratiques pédagogiques (simplification par l'usage prévalent de l'oral et de l'image, jeu, théâtralisation...), abandon du travail de planification de cours. À cela s'ajoutent des adaptations dans le domaine du maintien de la discipline. "Toutes ces adaptations rendent le travail quotidien des enseignants plus aisé et diminuent le sentiment de culpabilité et de malaise engendré par le décalage entre les pratiques effectives (...) et les normes officielles (...). Elles ne permettent pas, néanmoins, de retrouver de véritables satisfactions professionnelles. (...). C'est peut-être que la maîtrise des situations n'apparaît pas comme une véritable maîtrise professionnelle dans la mesure où elle concerne davantage le domaine du maintien de l'ordre que celui de la transmission des connaissances et que les satisfactions qu'elle procure sont davantage liées à la réduction de la pénibilité du travail qu'au sentiment de savoir bien faire son métier." (187) Très pertinentes, ces remarques détonnent toutefois dans cet ouvrage. En estimant, vraisemblablement à raison, que "seule une petite minorité d'enseignants parmi ceux qui travaillent dans les établissements difficiles évolue d'une situation initiale de déstabilisation, d'une stratégie de survie ou d'une logique d'adaptation contextuelle vers une logique de développement professionnel", les auteurs déroutent un peu le lecteur que la première partie n'avait pas préparé à une telle appréciation si elle doit concerner également les établissements présentés.

Ce livre présente un intérêt paradoxal. En effet, les établissements qu'il donne à voir, ou la manière dont les auteurs ont

choisi de les donner à voir, sont exempts de toute héroïsation : il n'y a guère place ici pour des "super-profs", militants à plein temps, encore moins pour des enseignants culpabilisant leurs collègues moins impliqués ; on y voit plutôt à l'œuvre des gens ordinaires qui font leur métier avec conscience et parfois avec passion, qui ont le souci de durer et donc de se ménager. Paradoxe, parce que, au fond, il y a peu d'insistance, dans ce livre intitulé "quand l'école se mobilise", sur la mobilisation elle-même, au sens où on aurait pu l'entendre en d'autres temps, qui serait autre chose et davantage que la prise au sérieux des exigences institutionnelles, qui serait autre chose et davantage que la volonté de "faire son boulot" compte tenu des nouvelles conditions de sa réalisation. Certes, des personnalités fortes sont présentes sur la scène, mais elles agissent dans les cadres existants, elles prennent ceux-ci comme des espaces de liberté et non comme des entraves. Mais du fait même de cette modestie, tant des auteurs (qui ne font pas de leur objet un cas exceptionnel) que de la mobilisation décrite, on se demande un peu si le propos ne serait pas amplement généralisable, avec une double façon de l'interpréter : si c'est cela qu'on appelle mobilisation, alors bien des établissements, ou tout au moins bien des enseignants sont mobilisés ; ou bien, appeler mobilisation ce dont les enquêtes de ce livre font état, c'est se contenter de peu.

Les enquêtes ont, dans chacun des établissements, été réalisées par entretiens. Ce choix s'appuie sur la volonté de laisser aux "acteurs" la possibilité de dire le sens qu'ils mettent collectivement et individuellement dans leurs actes. En raison même de cette posture méthodologique, une question lancinante se pose, chemin faisant, au lecteur ; cette question est d'ailleurs explicitement soulevée en fin de chapitre cinq : "il n'est pas toujours facile de distinguer ce qui relève d'une véritable transformation des pratiques et ce qui relève d'une rhétorique professionnelle, c'est-à-dire d'un discours permettant à certains segments de la profession enseignante de conquérir ou de

reconquérir une légitimité professionnelle auprès du public, de ses pairs et de l'administration" (205). Ce n'est d'ailleurs pas là la seule réserve présente dans ce paragraphe qui pourrait bien être lu comme la pierre de Rosette de tout l'ouvrage: on y insiste sur le caractère fragile voire éphémère de la mobilisation, et on s'interroge sur les résultats concernant les élèves. Il est vrai que manque un peu dans le livre l'affrontement direct<sup>CR7</sup>, s'opérer par l'observation de séquences ou d'ateliers, la consultation de dossiers et de résultats d'évaluation des élèves, etc.

La lecture de ce livre contribue de manière convaincante à étayer l'idée que, dans la transformation de l'école, les textes ne suffisent pas à créer quoi que ce soit; ils facilitent, ils autorisent, ils légitiment, ils ouvrent des espaces de possibles, ils impulsent, mais rien ne se fait s'ils ne rencontrent

pas des volontés d'individus et de collectifs qui se les approprient, les font vivre, leur donnent sens. Loin d'être un hymne naïf "au terrain", cet ouvrage donne à réfléchir sur la dialectique du "centre" et de la "périphérie", dialectique entre l'impulsion ministérielle et la mobilisation locale (dans laquelle un rôle revient comme on l'a vu au chef d'établissement), ou, ce qui n'en est jamais qu'un autre moment, entre les initiatives professionnelles et leur inscription dans de nouvelles dispositions réglementaires qui pourraient, un jour, devenir de nouvelles normes au-delà des murs de tel établissement singulier.

Dominique GLASMAN

Université de Savoie

**MARIA ALICE NOGUEIRA, GERALDO ROMANELLE, NADIR ZAGO (COORD.),  
2000***Família & Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*  
Rio de Janeiro, Editora Vozes, 183 pages

Cet ouvrage collectif vise à contribuer à la compréhension des processus de scolarisation de différents groupes sociaux, dans la formation sociale au Brésil.

Selon les coordinateurs, l'importance de cet ouvrage dans le panorama éducatif brésilien découle de deux ordres distincts de facteurs : d'une part, dans la mesure où les textes compilés ont pour objet l'analyse des rapports des familles avec la scolarité de leurs enfants, cet ouvrage est une contribution notable à la réflexion sur un thème peu développé par les sociologues de l'éducation brésiliens ; d'autre part, comme le champ de recherche n'est pas limité aux seuls milieux populaires mais élargi à différents groupes de la classe moyenne, il contribue à souligner la complexité des relations entre les familles et l'école, aussi bien du point de vue des interactions que celles-ci établissent avec les institutions scolaires que du point de vue des pratiques qu'elles mettent en œuvre pour faciliter la scolarisation des enfants.

L'un des aspects caractéristiques de cet ouvrage est son unité théorique et méthodologique. Fortement ancrés dans les théories produites dans le cadre du paradigme conflictualiste dont Bourdieu est la référence incontournable, mais rejetant les approches déterministes qui excluent la capacité d'action des acteurs sociaux, les textes compilés ont pour trait commun le fait d'examiner les dimensions matérielle et symbolique des trajectoires de scolarisation. Ce choix théorique a naturellement des conséquences sur le plan méthodologique. Les recherches d'ordre qualitatif étant prédominantes, les entretiens (biographiques et semi-directifs) sont la technique privilégiée de recueil de l'information.

Le premier chapitre, écrit par N. Zago, présente les résultats d'une recherche menée entre 1991 et 1998, période pen-

dant laquelle ont été suivis les parcours scolaires des enfants de seize familles populaires. Ces parcours sont caractérisés par une logique non linéaire où prédominent redoublements, abandons, interruptions scolaires et retours à l'école. Cependant, à une certaine homogénéité des parcours s'oppose l'hétérogénéité des pratiques et des signifiés que les acteurs attribuent à l'école et à la scolarisation, aux abandons et aux retours scolaires ou à la poursuite des études après la fin de la scolarité obligatoire. Admettant l'importance des conditions socio-économiques dans la définition de l'avenir scolaire et social mais refusant de faire une lecture déterministe de ce rapport, l'auteur attire l'attention sur le fait que, dans les mêmes conditions socio-économiques, il est possible de détecter des parcours différenciés, dus à des interactions entre plusieurs facteurs (mobilisation familiale, pratiques de socialisation et transmission de valeurs, etc.) et les expériences vécues par les acteurs sociaux.

Dans le second chapitre, M. J. Viana analyse les conditions qui ont permis à des jeunes issus de familles populaires d'accéder à l'enseignement supérieur alors qu'ils avaient de faibles probabilités d'atteindre ce niveau. L'auteur a interviewé sept jeunes et leurs familles et a ensuite analysé ces entretiens sur la base du modèle d'interdépendance des traits structurants développé par Lahire. Cette étude a révélé l'existence de cinq traits structurants communs aux cas singuliers étudiés : les signifiés que l'école représente pour les élèves et leurs parents ; les dispositions et les conduites par rapport au temps ; les processus familiaux de mobilisation scolaire ; les groupes de référence pour l'élève au sein de la famille élargie ou à l'extérieur ; les modèles socialisateurs familiaux. L'auteur tire les principales conclusions suivantes : l'existence d'une

grande hétérogénéité des configurations familiales et de la longévité scolaire, l'absence de mobilisation scolaire familiale entendue en tant qu'investissements spécifiques et intentionnels dans l'éducation des enfants, mais présente sous d'autres formes (soutien matériel, affectif, etc.), un investissement personnel important et une forte autodétermination de la part des élèves.

Le troisième chapitre, écrit par É. A. Portes, analyse le travail scolaire réalisé par les familles populaires dont les enfants suivent, dans l'enseignement supérieur public, des cursus hautement sélectifs et socialement très valorisés (médecine, physiothérapie, droit, sciences de la communication, ingénierie électrique et sciences informatiques). À partir de ses entretiens avec six étudiants, l'auteur identifie les pratiques constitutives du travail scolaire réalisé par ces familles. Le travail scolaire est défini comme "toutes ces actions —occasionnelles ou précocement organisées— entreprises par la famille en vue d'assurer l'entrée et la permanence de l'enfant au sein du système scolaire, de façon à influencer sa trajectoire scolaire..." (63) et les pratiques familiales identifiées par l'auteur sont les suivantes: l'ordre moral domestique, qui n'a pas pour objectif ultime la réussite scolaire, mais plutôt une éducation à la vie; la présence et le soutien constant, principalement de la part des mères, et les relations de solidarité extérieures à la famille nucléaire, sous forme d'aides matérielles et/ou psychologiques. L'auteur conclut en renforçant l'idée, déjà exprimée dans le chapitre précédent, que les familles populaires, bien qu'elles ne développent pas des actions similaires à celles des classes moyennes, réalisent un travail scolaire indispensable pour que le jeune accède à l'enseignement supérieur.

Le texte d'A. Almeida est le premier d'une série sur les processus de scolarisation dans les familles de la classe moyenne. Dans ce texte, l'auteur examine les conditions qui sont à l'origine de l'adhésion des enfants des familles de classe moyenne en ascension économique, mais ayant un faible niveau scolaire, à un programme d'études

secondaires, offert par un établissement d'enseignement privé, qui exige un fort investissement en temps et en énergie mais qui, en contrepartie, assure une formation permettant d'accéder à l'une des universités publiques brésiliennes les plus réputées et sélectives —l'Université de São Paulo. Sur la base des entretiens réalisés avec des élèves, des enseignants et des responsables de cet établissement, l'auteur décrit les principaux traits du travail pédagogique mis en œuvre par l'établissement d'enseignement. Il en conclut que l'adhésion des jeunes appartenant à une couche de la classe moyenne en ascension mais qui occupe encore une position dominée dans la structure sociale, s'explique par l'histoire de la famille et par la relation que l'élève établit avec elle. Ainsi, ces jeunes adhèrent au système de travail proposé parce qu'ils croient que, ce faisant, ils augmentent leurs probabilités d'entreprendre une carrière socialement et économiquement gratifiante.

Dans le cinquième chapitre, G. Romaneli analyse comment les familles de la classe moyenne ayant un faible capital économique, culturel et scolaire se mobilisent pour que leurs enfants accèdent à l'enseignement supérieur. L'analyse concerne dix étudiants-travailleurs qui suivent des cours du soir dans une université privée peu prestigieuse. L'auteur conclut que, bien que les parents n'aient pas directement influencé le choix du cursus et que les étudiants interrogés soient unanimes à affirmer qu'ils n'interfèrent pas dans leur vie scolaire, les parents ont non seulement incité et stimulé leur entrée dans l'enseignement supérieur, mais ils leur ont également apporté un soutien affectif et matériel, qu'il soit pécuniaire ou non comme pour le logement, l'alimentation, etc.

Au chapitre VI, M. A. Nogueira présente les résultats d'une recherche menée auprès de trente-sept étudiants issus de familles appartenant à la classe moyenne intellectualisée, c'est-à-dire où les parents sont tous deux professeurs de l'enseignement supérieur ou chercheurs, dans l'objectif de connaître les mécanismes par lesquels le

capital culturel se convertit en capital scolaire. L'auteur identifie plusieurs stratégies d'excellence mises en œuvre par les familles et par les étudiants en ce qui concerne le choix des écoles, la mobilisation des connaissances sur le fonctionnement du système éducatif, ainsi que la mobilisation du capital social et professionnel familial, la gestion de la carrière scolaire et la mobilité transnationale de ces étudiants. L'auteur conclut en s'interrogeant sur le concept d'héritage culturel, dans la mesure où il tend à occulter tout le travail réalisé par les familles et par les jeunes, travail indispensable à la conversion du capital culturel familial en capital personnel.

Dans le septième chapitre, C. Prado se penche sur le rôle des échanges culturels dans les trajectoires des étudiants, en parlant de l'hypothèse qu'ils s'inscrivent dans des stratégies éducatives familiales qui sont destinées soit à augmenter le rendement scolaire et intellectuel des jeunes, soit à contribuer à leur développement et à leur autonomie personnelle. L'auteur choisit comme objet d'étude empirique les jeunes âgés de quinze à dix-huit ans qui ont participé à des échanges culturels pendant une période variant entre quatre et douze mois. Après avoir analysé l'origine sociale de ces jeunes, les écoles qu'ils fréquentent et les pays de destination, l'auteur affirme que ces échanges peuvent être considérés comme l'une des stratégies de reproduction du capital culturel et social familial, dans la mesure où il s'agit de familles détentrices de titres scolaires élevés. De son point de vue, l'un des aspects les plus importants est le fait que l'internationalisation des carrières scolaires ait lieu avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Dans le dernier chapitre, Z. Brandão mène une réflexion, à partir de son expé-

rience en tant que chercheur en sociologie de l'éducation, sur les limites et les potentialités de l'utilisation des entretiens et des questionnaires dans le recueil du matériel empirique. Dans sa réflexion de nature méthodologique, elle discute la fausse dichotomie entre recherches qualitatives et recherches quantitatives et elle attire l'attention sur le fait que le choix des techniques de recueil de l'information empirique ne peut pas être dissocié de la nature du problème de recherche.

Ce livre présente un intérêt particulier pour les sociologues de l'éducation, notamment pour tous ceux qui s'intéressent à la façon dont les familles s'investissent dans les processus de scolarisation de leurs enfants. L'option théorico-méthodologique retenue par les chercheurs qui ont étudié les classes populaires, fondée sur le fait qu'ils choisissent comme objet d'étude empirique les cas singuliers de succès, fait que ce livre s'éloigne de la perspective déterministe qui a caractérisé de nombreuses études sur les rapports des classes populaires avec l'école et contribue à dévoiler le rôle joué par ces familles dans la construction des trajectoires scolaires de succès. Simultanément, les recherches sur les différentes fractions de la classe moyenne rendent non seulement compte de l'hétérogénéité des formes que le travail scolaire familial peut revêtir, mais fournissent également des éléments importants pour comprendre les processus par lesquels le capital culturel familial se transforme en capital scolaire.

Natália ALVES

Université de Lisbonne