

C

OMPTES RENDUS

IVAN BAJOMI ET JEAN-LOUIS DEROUET (sous la direction de)

*La grande récréation. La décentralisation de l'éducation
dans six pays autrefois communistes*

Paris, INRP, 2002, 187 pages

Les bouleversements récents des systèmes d'enseignement primaire et secondaire de Hongrie, de Pologne, de Lettonie, de Roumanie, de Russie et de République tchèque sont l'objet de ce recueil d'études de cas. Après les changements de régime qui ont marqué la fin des années 1980 dans ces pays, les systèmes d'éducation, davantage par nécessité que par volontarisme politique, ont dû faire face à un désengagement, plus ou moins net de l'État. Malgré un passé commun de quarante années sous l'influence directe du régime soviétique, les modalités de cette "décentralisation" sont multiples. Elles s'inscrivent dans des particularités nationales de l'organisation de l'État mais elles dépendent aussi de situations économiques, sociales et politiques, elles-mêmes fortement différenciées. La multiplicité des formes que peut prendre ce qu'on appelle, sans doute un peu hâtivement, "la" décentralisation apparaît à travers ces études de cas extrêmement forte.

Ce recueil représente, au moins à deux titres, une ressource stimulante de réflexion pour la sociologie de l'organisation des institutions scolaires.

En premier lieu, cet ouvrage remédie à la faible visibilité, en France, des recherches sur les systèmes éducatifs en Europe, en particulier pour ce qui est des pays d'Europe Centrale et Orientale. La production existe bel et bien et est même pléthorique, souvent anglophone. Elle est abondamment citée dans cet ouvrage. Les organismes internationaux comme Eurydice (réseau

d'information sur l'éducation en Europe), le Conseil de l'Europe, l'OCDE ou encore les programmes de recherche financés par la Communauté européenne représentent des sources importantes d'informations sur les différents systèmes d'enseignement qui restent pourtant peu mobilisées. Parfois, il est vrai, la qualité médiocre en ce qui concerne la perspective sociologique limite l'intérêt de ces travaux et, comme le souligne J.-L. Derouet dans l'avant-propos, il est alors nécessaire de "reconstruire l'extériorité des sciences sociales par rapport à la rhétorique véhiculée par les organisations internationales".

La faible visibilité en France de ces recherches sur les systèmes d'enseignement d'autres pays répond moins à un "ethnocentrisme" de la recherche qu'à une méfiance vis-à-vis de la démarche comparatiste. Il existe toujours le doute du "on ne peut comparer que ce qui est comparable", c'est-à-dire que les différences de contextes ne permettraient pas une comparaison systématique des systèmes ou des attitudes. La démarche ici n'a pas cette ambition de comparaison trait par trait, c'est un outil heuristique stimulant qui permet d'échapper à la pression des faits "qui vont de soi" et d'ouvrir le champ des possibles. Chaque auteur propose une perspective de la décentralisation sur un pays. On peut regretter que les grilles d'analyse ne soient pas les mêmes pour chaque étude de cas, mais la complexité et l'extrême diversité des situations nationales ne le permettaient pas.

La grande récréation pallie ce manque de descriptions et d'analyses des changements d'ampleur qui se sont déroulés à la fin des années 1980 dans les pays autrefois communistes. Ce sont là des processus de transition historiquement exceptionnels. Ces passages se sont déroulés très rapidement, sans réelle préparation ni administrative ni des mentalités. L'idéologie du modèle libéral s'est imposée dans ces pays mais, il faut le souligner, davantage par rejet de l'ancien système soviétique ou par nécessité économique que par réel choix politique. Les modalités nationales de cette imposition ont pris des formes diversifiées. En ce sens, cet ouvrage enrichit également les problématiques liées à la décentralisation des systèmes éducatifs.

Dans les pays anciennement communistes les slogans communs de la fin des années 1980 ont été : démocratie, décentralisation, libéralisation, pluralisme. Mais ces notions ont pris des significations fort différentes selon les pays et selon les acteurs. Dans un premier temps, pour certains acteurs proches des milieux enseignants, il s'est d'abord agi de libérer l'enseignement de la mainmise du pouvoir politique, en passant d'un "totalitarisme curriculaire" à une libéralisation des programmes. Par exemple, en Lettonie ce n'est qu'en 1990 que la formation militaire obligatoire est supprimée. En Roumanie, la décentralisation a été plutôt entendue comme la suppression de la subordination directe au parti unique. Mais en dehors de cette dimension le système scolaire roumain est resté extrêmement centralisé. D'autres acteurs représentants de groupes minorisés ont pu interpréter ces mots d'ordre comme la possibilité de ne plus être indifférents aux différences. Ou encore des experts entendaient inciter les institutions scolaires à mieux répondre à la demande sociale de scolarité ou envisageaient ces processus comme des moyens de mieux rentabiliser le système éducatif. En Pologne, l'argumentation publique envisage la décentralisation comme un outil d'autogestion des écoles. On voit bien ici la pluralité des sens que peuvent prendre ces processus.

Ivan Bajomi dans le texte introductif met bien en exergue les convergences et

les divergences dans ces changements. Les points communs concernent les conditions "objectives" des systèmes d'enseignement tandis que les différenciations se traduisent plutôt dans la diversité des réponses apportées à l'échelle nationale.

Ce qui rassemble les situations étudiées c'est d'abord la crise économique des États qu'a fait émerger l'abandon du modèle d'économie socialiste. Elle se traduit par une dégradation importante des conditions de vie des familles et des conditions d'enseignement et d'apprentissage. En Russie, le manque de moyens explique la nette diminution du nombre des établissements, le développement d'écoles urbaines à gros effectifs, l'apparition de l'utilisation des locaux par équipe pour optimiser leur occupation (matin, après-midi, voire soirée !) et encore la vétusté —voire la dangerosité— des bâtiments. La Russie, en particulier, est caractérisée par un large écart entre les lois et leur mise en œuvre. Selon David Kanstantinovski et Vladimir Sobkine, elles restent lettres mortes du fait de leur irréalisme par rapport à la situation économique désastreuse.

L'application de la pensée libérale aux développements des systèmes éducatifs transforme ces espaces en marché. Ce qui se traduit par différents types de mécanismes...

La mise en œuvre de nouveaux mécanismes de financement, le plus souvent normatifs. Il s'agit, dans une conjoncture économique difficile et de retrait progressif de l'État, de "rationaliser" la distribution de l'argent public en basant les allocations sur le nombre d'élèves par établissement. La Hongrie est l'un des seuls de ces pays à avoir mis en œuvre, récemment, des financements de compensation pour les écoles défavorisées. En République tchèque, depuis 1994 le développement d'éléments d'évaluation destinés à "rationaliser" le financement normatif pourrait traduire une certaine forme de retour de l'État selon Lucile Bourquelot. D'un modèle de financement extrêmement centralisé, les pays anciennement communistes s'orientent, à un rythme différencié (très peu en Roumanie), vers un désengagement de l'État central.

La diversification de l'offre scolaire. Dans une situation démographique défavorable qui provoque la diminution des effectifs scolarisés (soulignée particulièrement en République tchèque), les établissements doivent mettre en place des stratégies pour maintenir leurs effectifs. La diversification se traduit certes par le développement d'un secteur privé mais surtout par la multiplication des filières dans l'enseignement secondaire et la création d'un niveau d'étude intermédiaire, avant les études supérieures, par les établissements publics existant. Il s'agit du niveau de diplôme post-secondaire (un cycle court, rarement rattaché au supérieur mais proposé à la fin des études secondaires et le plus souvent payant). Ces stratégies d'établissement ont pour but d'y maintenir les élèves le plus longtemps possible. On assiste à une rude concurrence entre établissements qui débouche sur une véritable "chasse aux enfants".

Nouveaux rapports à la diversité culturelle. Pour les minorités nationales les plus "favorisées" les réformes sont envisagées de manière positive dans le sens où liberté leur a été laissée de créer leurs propres écoles (à l'exception notable des Roms et des Tziganes pour qui la situation économique et sociale reste toujours très difficile). Dans les pays baltes, où il s'agit de reconstruire une identité nationale, la situation est particulièrement intéressante. Entre minorité et majorité, la limite quantitative reste mince, par exemple en Lettonie, où les Lettons ne représentent que 52 % de la population face à la communauté qualifiée de russe ! Les écoles publiques doivent également envisager de nouveaux rapports à la religion auparavant occultée ou ignorée. En Pologne, l'influence de l'Église catholique est très forte, elle peut parfois se traduire localement par une nouvelle forme de pression idéologique.

L'apparition de nouveaux acteurs sur la scène des politiques éducatives est un élément important de ces processus. C'est principalement du côté de l'offre que des organisations intermédiaires émergent et se font reconnaître comme partenaires légitimes dans l'élaboration des politiques éduca-

tives : enseignants, collectivités locales, chefs d'établissement, Églises, minorités nationales, etc. Mais les familles et les élèves restent relativement absents de la scène publique.

L'influence croissante des acteurs au niveau local se traduit également par l'émergence de difficultés...

L'aggravation des inégalités, en Hongrie, en Russie, en Lettonie ou en Pologne, pays où les systèmes éducatifs deviennent de plus en plus élitistes. La sélection est de plus en plus précoce avec de profondes modifications structurelles de l'offre de formation. De manière générale, l'ancien modèle était basé sur un enseignement fondamental de huit ou neuf années (jusqu'à l'âge de 14 ans). Aujourd'hui, les établissements d'enseignement secondaire généraux (les lycées, Gymnasium, etc.), pressés qu'ils sont par la nécessité de recruter des élèves pour assurer leur survie financière, sont susceptibles d'accueillir des élèves à partir de douze, dix voire six ans en Russie. Ces filières, élitistes, garantissent la poursuite d'études longues. Certains auteurs, notamment sur l'étude de cas de la Russie, soulignent également l'aggravation des inégalités géographiques du fait de la disparition progressive des établissements ruraux ou de la différenciation des investissements locaux.

La formation des acteurs locaux (municipalités mais aussi chefs d'établissement dans les cas de forte déconcentration des pouvoirs) pose également des problèmes dans la mesure où ces derniers se retrouvent avec des charges sans mesure avec les compétences disponibles, comme cela est souligné par Nils Sakss pour la Lettonie.

Ces études de cas mettent en évidence combien le terme "décentralisation" devient relatif lorsqu'il est isolé du contexte culturel et politique de référence. Gabor Halász propose une intéressante tentative de modélisation de ces processus en conclusion mais la complexité des réalités a du mal à s'y résoudre.

Florence LEGENDRE
CURSEP, Université d'Amiens

FRANÇOIS BALUTEAU

École et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire
Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2003, 214 pages

L'ouvrage de François Baluteau part de l'idée que le "changement scolaire" est peu conceptualisé par les sociologues et les historiens de l'école, ce qui amène l'auteur à proposer une approche constructiviste du changement scolaire à travers une sociologie de la justification. À cette fin, Baluteau dresse une structure en trois temps: à l'étude des termes du changement scolaire et, notamment du lexique en usage, fait suite l'étude des causes du changement scolaire, à savoir les différentes figures d'interprétation proposées et leur mise en perspective critique. Enfin, la troisième partie de l'ouvrage s'attache à deux études de cas permettant de saisir les possibilités de cette grille de lecture sociologique du changement scolaire: l'éducation physique et l'orientation scolaire.

Étudier les "termes" du changement scolaire, c'est prendre pour objet les "discours de l'école" comme entrée privilégiée pour penser l'institution scolaire. De manière récurrente, Baluteau insiste sur un point crucial de l'évolution des discours, la montée en puissance de la catégorie des usagers ou partenaires de l'école. Mais ces discours sont également reliés aux dispositifs, quand le propos passe par des objets et se voit objectivé à travers l'action de personnes. C'est alors l'intérêt de relier les langages qui traversent l'institution scolaire aux logiques de fonctionnement. La terminologie privilégiée par Baluteau fait appel à deux notions-clé: la "figure" et la "configuration", tout le projet du livre consistant à montrer l'apparition, la disparition et le changement de ces différentes formes. En précisant que la notion de forme elle-même est reprise à Simmel (les formes sont les "forces" et "contenus" de la société, qui prennent vie de manière indépendante des individus et leur survivent).

L'auteur propose notamment de "rechercher l'unité d'une configuration

historique particulière selon une approche descriptive et compréhensive", mais aussi d'en rechercher l'intelligibilité. C'est le cas par exemple de l'orientation dialoguée comme nouveau rapport entre familles et école, à la suite de la reconnaissance des parents comme usagers après les années 1970. Baluteau met souvent l'accent sur la subtilité de l'agencement historique de ces différentes formes: elles ne se succèdent pas radicalement, mais coexistent au contraire, les unes affaiblies et les autres émergentes. C'est ainsi une cohabitation conflictuelle de conceptions différentes de l'école qu'il faut relever, en sachant également que les recompositions de configurations entraînent logiquement des recompositions des relations d'autorité au sein de l'école, ainsi que l'accroissement des tensions internes face au caractère composite de ces différentes conceptions en présence. Ainsi, que la tradition républicaine, humaniste et méritocratique, dominante jusqu'aux années 1950, coexiste avec une montée en puissance comme partenaires de la catégorie des parents et du monde de l'économie depuis les années 1960, n'est pas sans entraîner quelques tensions majeures et tentatives de compromis. C'est le cas en particulier de l'orientation scolaire, qui doit composer avec trois "logiques" d'orientation héritées de ces recompositions: une orientation au mérite privilégiée par les enseignants, une orientation pensée avec les familles et à travers leur regard, et enfin une orientation en fonction des besoins locaux du monde économique.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, Baluteau dégage à partir de différents courants au sein de la sociologie de l'éducation, différentes approches causales des changements de l'institution scolaire, à savoir ce qui fait passer la réalité scolaire d'un état à un autre. L'auteur insiste sur la nécessité de ne pas réduire de manière

caricaturale cette approche causale à un monisme explicatif. Il est donc nécessaire de relier ces différentes approches pour assurer un retour à la complexité dans l'explication du changement scolaire. Baluteau présente quatre grandes approches et en opère une lecture critique: a) les théories du conflit social, propres à Bourdieu ou à Touraine; b) une sociologie explicative en facteurs du changement scolaire de grande envergure, notamment en relation avec la démographie ou le monde économique; c) une sociologie qui s'intéresse aux décideurs de l'histoire scolaire, à travers quelques grandes figures de la construction socio-historique d'un système scolaire; d) une sociologie des acteurs et usagers de l'école, ce qui pose notamment la question du pouvoir réel des enseignants (comme acteurs scolaires) sur le changement: en sont-ils les "instruments" malléables ou les agents agissants et réflexifs?

La démarche irréductionniste de Baluteau, à la suite de Latour, s'empare de ces différentes approches se présentant parfois comme incompatibles et s'essaie à les remettre en ordre, et à articuler les paradigmes explicatifs. L'auteur conjugue alors un "externalisme ouvert" dans l'étude des causes, qui ne sont pas réduites aux conflits politiques ou à l'influence de l'environnement, avec un "internalisme tempéré", notamment pour appréhender la part d'action des agents du système, entre contraintes structurelles et ressources dont disposent ces derniers.

Dans la troisième partie, les illustrations par deux études de cas du cadre théorique dressé pour le changement scolaire, Baluteau problématise deux thématiques: l'éducation physique et l'orientation. Pour la première, l'approche constructiviste de Boltanski & Thévenot amène à étudier l'histoire de l'éducation physique à partir du travail d'interprétation et d'objectivation des acteurs (une approche compréhensive). Il s'agit de rapporter les discours et les dispositifs de l'éducation physique aux différentes logiques (civique, industrielle, etc.) constructivistes, en poursuivant en cela les travaux de Jean-Louis Derouet.

Baluteau présente une armature où plusieurs logiques se sont rencontrées et affrontées dans l'édification socio-historique de l'éducation physique à l'école. Tout d'abord, la logique civique se donne à voir quand à la construction très idéologique d'une culture scolaire unifiée pour le peuple français (logique civique) se greffent différents discours sur l'éducation physique, dont ceux qui y voient l'épanouissement sanitaire de la "race" nationale. L'effritement de ce projet "national" ethnocentrique, sa dénonciation sous les feux des différentes grandes critiques (théories de la reproduction, philosophie foucauldienne, etc.) a entraîné la montée en puissance concurrente de la logique industrielle de l'éducation physique comme sport compétitif améliorant les performances de l'élève et l'esprit de compétition.

Une deuxième rencontre conflictuelle est celle de la logique d'épanouissement, personnaliste, de l'école comme plénitude et joie pour l'élève, notamment à travers l'épanouissement par l'éducation physique, avec la logique civique de l'égalité des chances où, comme discipline en voie de rééquilibrage avec les autres, l'éducation physique prend les accents d'une interdisciplinarité salutaire. Ceci illustre selon l'auteur un montage de trois logiques, civique, industrielle et personnaliste, qui structurent l'éducation physique et ont même contribué, en comparaison avec d'autres disciplines, à lui constituer un destin favorable dans les changements scolaires.

La seconde étude de cas, sur l'orientation scolaire, entend se démarquer d'une approche purement chronologique trop limitée, en montrant à nouveau le chevauchement plus que la substitution historique des figures étudiées. L'auteur insiste sur l'influence de la décentralisation et de l'émergence d'un véritable marché scolaire pour comprendre les transformations dans la question de l'orientation. Dans un premier temps (années 1950), "l'orientation est l'affaire de l'État", et ses agents, munis d'instruments et de batteries de tests psychologiques, apparaissent comme les "experts" garants d'une juste orientation,

à savoir de l'ajustement le plus précis entre le caractère individuel et les professions, et donc de la distribution rationnelle des générations dans un espace économique qui demande une main d'œuvre qualifiée. Mais les critiques internes dues à l'évolution du savoir en biologie et psychologie, de même que les critiques de la sociologie sur l'étanchéité des filières constituant des destins scolaires immuables (la dimension socialement injuste de l'orientation scolaire), précipitent la montée en puissance de nouvelles figures, à savoir l'importance et l'influence des usagers.

Nous avons déjà vu que l'école, dont Baluteau décrit bien la posture de départ fermée sur le monde extérieur (la clôture doit constituer un espace protégé de l'actualité et des passions du monde) se coupait radicalement de son environnement, notamment par une mise à l'écart des familles considérées comme un obstacle à une juste orientation. Mais les parents de "captifs" deviennent "actifs", observateurs critiques et usagers agissants en matière de justice scolaire (années 1960), ce qui n'est pas sans susciter un certain dépit des enseignants dépossédés en partie de l'orientation.

Baluteau en conclut sur les risques d'une dérive consumériste de l'école, en passant à la troisième figure historique (années 1980), celle de l'orientation localisée, qui prend en compte les relations entre l'école et son environnement économique. Mais l'auteur de rappeler en la matière que le bon ajustement de l'orientation à l'offre de formation est soumis à la très délicate question de la prévisibilité très incertaine d'une telle offre. Dans ses

conclusions générales, Baluteau parlait de "voisinages" théoriques pour évoquer les ressemblances de sa théorisation avec une approche des idéologies, ou une histoire des idées. Une étude des inflexions et évolutions du système scolaire, à travers les langages qui le traversent, nous emmènera effectivement dans cette direction où se combinent entre autres les héritages foucauldien et bourdieusien.

L'ouvrage de François Baluteau présente le double intérêt d'allier une mise en perspective historique et sociologique critique, à travers les figures et configurations, du changement scolaire, mais également de proposer deux études de cas où la démarche constructiviste met en scène clairement les différentes logiques en présence, qui ne se succèdent pas mais coexistent et nouent autour de ces diverses justifications, en déclin ou émergentes, des conflits, tensions et ambiguïtés locales autour de la question des finalités de l'institution scolaire ou du maniement du pouvoir dans les écoles. On pourrait néanmoins regretter que l'auteur, qui s'inscrit après tout clairement dans une démarche webérienne compréhensive, consacre une aussi longue partie à une sociologie de l'école à vocation explicative: l'heure n'est-elle pas plutôt, pour une sociologie de l'éducation, à un travail riche en propositions nouvelles de grilles de lectures compréhensives plutôt qu'aux grandes articulations, souvent décevantes, de causalités scolaires?

Philippe VIENNE
Centre de sociologie de l'éducation
Institut de Sociologie
Université libre de Bruxelles

FRANÇOIS DUBET

Le déclin de l'institution

Paris, Éditions du Seuil, 2002, 421 pages

Éduquer, former, soigner, rendre plus autonome... Comment notre société fabrique-t-elle des sujets dans le cadre d'une activité professionnelle organisée? Tel est le propos de l'ouvrage *Le déclin de l'institution*, qui prend pour objet le travail sur autrui, c'est-à-dire l'ensemble des activités professionnelles qui participent à la socialisation des individus en visant explicitement leur transformation. L'analyse est organisée autour d'une hypothèse centrale: la décomposition de ce que l'auteur appelle le "programme institutionnel", ce type spécifique de relation à autrui que l'instituteur, le prêtre ou le médecin mettaient en œuvre avec ses élèves, ses fidèles ou ses malades et qui, pendant des décennies, a été au principe de toute entreprise de socialisation.

La première partie s'attache à construire l'idéal-type du programme institutionnel et son déclin. Dubet en dégage tout d'abord les traits principaux en prenant notamment appui sur l'ouvrage de Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (Paris, PUF, 1990). En premier lieu, le programme institutionnel est fondé sur des valeurs et des principes fortement intégrés qui se présentent toujours comme "sacrés" y compris lorsqu'ils sont laïcisés. En second lieu, il repose sur la vocation des professionnels en charge de sa réalisation. En troisième lieu, il prétend socialiser l'individu, lui inculquer des normes qui le conforment et, dans le même mouvement, le constituer en sujet autonome. Cette première partie comporte trois points forts. D'une part, l'auteur y développe une conception de l'institution qui s'écarte des acceptions courantes du terme et ne se réduit ni à sa dimension politique, ni à des conduites routinisées, ni même aux organisations qui la portent. La notion d'institution renvoie à la fois à une relation et à une action: un travail sur autrui et une manière particulière d'accomplir ce travail. D'autre part, le parti

pris d'élaboration d'un idéal-type atteste une fois encore de l'actualité de la démarche weberienne. Le programme institutionnel ne vise pas à rendre compte d'une quelconque réalité, présente ou passée: il est une construction théorique, un outil, un point fixe auquel l'auteur compare un ensemble d'expériences contemporaines de travail sur autrui. Enfin, pour construire l'idéal-type du programme institutionnel et celui de son déclin, l'auteur est conduit à retravailler la tradition sociologique, ce qui constitue une façon élégante de lui rendre hommage. En dépit de ces points forts, le chapitre consacré au déclin du programme institutionnel emporte moins l'adhésion que celui qui précède. Bien que l'auteur s'en défende dans la conclusion de l'ouvrage, le déclin semble davantage procéder d'une conception évolutionniste de l'histoire que de l'élaboration d'un idéal-type.

La deuxième partie est consacrée à l'exposé des matériaux empiriques. Ceux-ci reposent sur cinq interventions sociologiques réalisées auprès de professeurs des écoles, de travailleurs sociaux, de formateurs d'adultes, d'infirmières et de médiateurs de collège auxquels ont été adjoints les données de plusieurs enquêtes réalisées antérieurement auprès d'enseignants du secondaire. Ce sont donc au total six expériences diversifiées de travail sur autrui qui sont présentées en autant de chapitres et organisées selon une progression qui en souligne la désinstitutionnalisation croissante. Chacun de ces chapitres, bien documentés et sonnant juste, constitue un tableau synthétique des joies et des peines, des satisfactions et des difficultés que rencontre chacune des professions passées en revue. En rapprochant avec bonheur des domaines comme celui de l'éducation, du travail social ou encore de la santé, cette deuxième partie constitue un pied de nez à l'hyper-spécialisation contemporaine. La

seule comparaison de l'expérience des professeurs des écoles avec celle des enseignants du secondaire est, à bien des égards, éclairante sur les tensions contemporaines auxquelles sont confrontées ces deux professions en même temps que sur les manières inégales d'y faire face. À la mutation maîtrisée de l'expérience des professeurs des écoles qui parviennent, sans rupture, à accommoder et à s'accommoder des évolutions du programme institutionnel vient faire écho l'expérience assiégée des professeurs, caractérisée par la tension douloureuse entre une représentation idéale du métier et des conditions de travail qui les en éloignent toujours davantage. L'auteur montre que l'affaissement du programme institutionnel n'est pas homogène. Les différentes expériences relatées en portent encore des traces plus ou moins saillantes : stabilité de l'organisation scolaire primaire par-delà les évolutions pédagogiques, prégnance de la vocation chez les enseignants, les infirmiers comme chez les travailleurs sociaux. L'analyse des différentes professions exerçant un travail sur autrui montre également que le programme institutionnel ne s'est pas historiquement incarné de la même façon. Fortement intégré dans une organisation centralisée chez les professeurs des écoles, tout le programme institutionnel apparaît, à l'inverse, condensé dans un colloque singulier chez les travailleurs sociaux dont la profession est fortement atomisée. L'expérience des infirmiers hospitaliers s'est historiquement construite au croisement de deux programmes institutionnels qui ont connu des transformations majeures aux cours des dernières décennies sans jamais se rencontrer : d'une part le programme médical, qui s'est technicisé et rationalisé ; d'autre part, le programme de la charité qui s'est professionnalisé et laïcisé. Quant à l'expérience des médiateurs scolaires, qui ne s'appuie sur aucune qualification professionnelle ni aucun support organisationnel, elle a pour caractéristique de se situer aux confins voire en dehors de tout programme institutionnel. On peut se demander toutefois jusqu'où cette démonstration n'est pas en partie

due à un effet de construction. L'institution scolaire ayant constitué la matrice de l'élaboration de l'idéal-type du programme institutionnel, il y a comme une tautologie à considérer que les expériences des enseignants sont celles qui s'en rapprochent le plus et, par conséquent, sont aussi celles qui les moins désinstitutionnalisées. Pas plus qu'en son temps Weber, Dubet ne parvient à surmonter l'ambiguïté du recours à des types idéaux qui sont certes des constructions théoriques abstraites, mais des constructions jamais totalement détachées des formations historiques concrètes dont elles se nourrissent, comme le souligne d'ailleurs l'auteur dès l'introduction.

La troisième partie traite, en deux chapitres distincts, de la professionnalisation du travail sur autrui et de ses spécificités ainsi que des effets produits par les formes contemporaines de ce travail de socialisation sur ceux auxquels il s'adresse. Ces deux questions permettent de faire entrer en résonance les différentes figures empiriques du travail sur autrui développées dans les chapitres précédents. L'auteur s'emploie à montrer, en premier lieu, que loin d'être à part, le travail sur autrui participe des mutations plus générales que connaissent aujourd'hui les activités professionnelles : celles-ci sont de plus en plus éclatées et le sujet y est de plus en plus convoqué en vue de créer une unité et une cohérence que l'organisation et l'institution ne parviennent plus à assurer à elles seules. A bien des égards, l'hypothèse, suggérée plus que développée, selon laquelle le travail sur autrui exacerberait les principaux traits de caractère de toute activité s'avère séduisante en ce qu'elle oblige là encore au raisonnement comparatif. Elle permet d'interroger, en retour, d'autres expériences de travail. Les effets produits par les formes contemporaines du travail sur autrui sont appréhendés à travers l'hypothèse selon laquelle "le travail de socialisation repose sur un principe d'homologie des expériences du professionnel et du socialisé" (338). Ce que l'auteur entend par là, c'est l'existence d'une expérience partagée par les professionnels de la socialisation et

ceux qui en sont l'objet: les uns comme les autres ont perdu leur unité et sont tenus en permanence d'arbitrer entre des exigences contradictoires. Si leur autonomie s'en trouve accrue, les épreuves auxquelles ils sont confrontés sont également multipliées. La perte d'estime de soi, la soif de reconnaissance, la tendance à exposer ses souffrances, le sentiment de mépris menacent également les deux termes de la relation. Dès lors les formes de pouvoir et de domination associées au processus de socialisation s'en trouvent réévaluées. Les élèves, les malades et les cas sociaux sur lesquels s'exerce le travail de socialisation détiennent des formes de pouvoir puisque, pour une bonne part, ils déterminent l'expérience de travail des professionnels en leur imposant un ensemble de problèmes auxquels ceux-ci doivent continuellement s'adapter. Mais ils ne sont pas pour autant exempts de domination, car si le processus de socialisation ne peut plus être assimilé à un contrôle social intégral comme dans la figure du programme institutionnel, il impose cependant une nouvelle tyrannie: celle de l'engagement de soi, de l'obligation d'être libre et de se prendre en main, transformant la domination objective en épreuve personnelle. La conclusion s'autorise une perspective plus normative. Entre le refus d'une posture nostalgique et le rejet d'une vision enchantée, Dubet pointe quelques-uns des problèmes posés par la situation actuelle: défaut d'autorité des pouvoirs détenus, affrontement des relations en l'absence de médiation extérieure, croissance de la distance entre les principes affichés et les pratiques, faiblesse de la protection des plus faibles. Il plaide en faveur d'un réformisme radical capable d'inventer de nouvelles figures plus démocratiques, réduisant l'échelle de l'action institutionnelle et permettant l'affirmation des valeurs du métier, la garantie de la place des usagers, la séparation des sphères de justice et la reconnaissance de la singularité des indi-

vidus. En dépit de la justesse de plusieurs analyses, cette dernière partie comme au demeurant la précédente laisse quelque peu le lecteur sur sa faim: jamais celui-ci n'a accès aux activités en train de se faire; jamais, il n'est convié dans la salle de classe, dans la chambre du patient ou dans le bureau du travailleur social. Par un effet de la méthodologie utilisée &O3l'intervention sociologique&O3l'expérience sociale des acteurs est exclusivement appréhendée à partir de leur réflexivité sur leurs propres pratiques au détriment de l'observation et de l'analyse de leurs activités concrètes en situation. Ce faisant, on peut se demander si une telle approche est en capacité de saisir de manière fine ce qui se joue dans le déploiement de nouvelles politiques publiques comme dans les transformations des activités des acteurs étudiés et si, au bout du compte, elle ne perd pas quelque chose du grain de l'expérience?

Le déclin de l'institution clôt une trilogie ouverte par *Sociologie de l'expérience* (Paris, Seuil, 1994) et poursuivie par *Dans quelle société vivons-nous?* (avec D. Martuccelli, Paris, Seuil, 1998). Si le premier volume proposait une théorie de l'acteur, le deuxième une théorie de la structure sociale, le troisième articule ces deux termes à travers une théorie renouvelée de la socialisation, contribuant à clôturer un ensemble qui se présente comme une théorie générale des mutations du monde social contemporain. Si, à maintes reprises, la perspective évolutionniste qui domine l'analyse peut gêner, il convient de lui reconnaître une vertu: elle permet à l'auteur d'intégrer dans un ensemble cohérent l'essentiel de la tradition sociologique et bon nombre d'analyses contemporaines, donnant ainsi à voir une conception cumulative de la recherche sociologique.

Claudette LAFAYE
Université de Paris 8 et Groupe
de Sociologie Politique et Morale-EHESS

PASCAL BRESSOUX ET PASCAL PANSU, 2003*Quand les enseignants jugent leurs élèves*

Paris, PUF, 190 pages

L'ouvrage de Bressoux & Pansu cherche à répondre à deux questions : comment se construit le jugement que les enseignants portent sur la valeur scolaire de leurs élèves ? Quels sont les effets de ce jugement sur les représentations de soi des élèves ? De toute évidence, il s'agit de questions d'une grande importance pour les professeurs pour lesquels l'évaluation constitue une activité centrale ; pour les élèves, particulièrement concernés par les évaluations scolaires et, enfin, pour les formateurs des Instituts de formation des maîtres qui abordent cette question d'une façon souvent incomplète. Pour répondre à ces questions, les auteurs font d'abord le bilan des recherches actuelles et présentent ensuite les études empiriques qu'ils ont menées.

La première partie de l'ouvrage porte sur la construction du jugement scolaire des enseignants. Les auteurs rappellent les biais classiques de jugement, souvent ignorés par les professeurs eux-mêmes, tels que les "biais de confirmation" qui les amènent à retenir davantage les informations susceptibles de confirmer leurs attentes. Les recherches les plus récentes montrent que ces biais sont plus fréquents parmi certains enseignants (les "high bias teachers" dans la littérature anglo-saxonne). Un lien semble établi entre les comportements dogmatiques (définis comme l'inverse des comportements démocratiques, flexibles, ouverts) et la tendance à biaiser l'information. Plus généralement, les auteurs rappellent l'ensemble des variables qui affectent les jugements scolaires des professeurs : la classe sociale d'origine (les enfants de cadres sont évalués plus favorablement à compétence égale), l'origine ethnique (dans les recherches anglo-saxonnes), le sexe (les filles font l'objet d'une notation plus favorable), le retard scolaire (avec un effet d'étiquetage négatif pour les élèves

en retard), le comportement des élèves en classe (coopératif versus perturbateur), la capacité à travailler de manière autonome (l'autonomie est valorisée), la confiance en soi, la compétence sociale (équivalent de la sociabilité), le niveau scolaire de la classe (plus celui-ci est élevé, plus les évaluations sont sévères). Si le contexte et les caractéristiques socio-démographiques des élèves influencent de façon sensible le jugement professoral, celui-ci est toutefois principalement déterminé par le niveau scolaire des élèves mesuré par des tests de standardisés.

L'orientation théorique des auteurs est l'étude de la dimension sacionormative du jugement scolaire. À cette fin, les auteurs s'appuient sur la théorie de l'attribution causale dont l'objet est de chercher à savoir comment un individu comprend les événements qu'il observe et qui le concernent. Par exemple, comment un élève explique-t-il sa réussite ou son échec à un contrôle ? Les recherches ont permis la distinction entre causalités interne et externe. Dans la première, les individus se jugent responsables des événements qui les concernent ; dans la seconde, ceux-ci sont jugés sans lien avec l'action individuelle mais d'ordre aléatoire ou situationnel. Dans les sociétés contemporaines, la préférence pour l'internalité (i.e. de causalité interne) constitue une norme sociale de jugement liée, selon certains auteurs, au développement de la pensée libérale et cette tendance constitue d'après Ross (1977) une "erreur fondamentale d'attribution". Celle-ci est d'un grand intérêt pour la recherche en éducation. Ainsi la préférence pour les attributions causales internes pourrait expliquer la formation et le maintien du stéréotype de l'élève "démotivé" si fréquent parmi les professeurs et si commode pour expliquer les difficultés d'apprentissage d'une partie des élèves

faibles. La préférence pour l'internalité aboutit, dans les conditions expérimentales habituelles des recherches en psychologie sociale, à des jugements scolaires des professeurs plus positifs à l'égard des élèves internes. Les recherches réalisées par les auteurs en milieu naturel sur des classes de CE2 confirment la pertinence de l'approche socionormative du jugement scolaire privilégiée dans l'ouvrage : le score d'internalité des élèves exerce un effet significatif sur le jugement des enseignants. Cet effet, assez uniforme chez les différents enseignants, est significatif seulement dans les évaluations des élèves en mathématiques. En fait, le jugement professoral est peut-être autant fonction du score d'internalité des élèves que de leur capacité à se faire bien voir, c'est-à-dire à leur clairvoyance normative sur les critères de jugement des enseignants compte tenu de la valorisation habituelle de l'internalité.

La seconde partie de l'ouvrage aborde les effets du jugement scolaire sur les élèves. Cette question renvoie aux "prophéties autoréalisatrices" définies par Merton dans les années 1940 et à l'étude classique de Rosenthal & Jacobson sur l'effet Pygmalion (1968). La plupart des recherches a mis en évidence un lien entre les jugements des enseignants et les performances des élèves confirmant ainsi l'existence de prophéties autoréalisatrices. Les travaux les plus récents ont toutefois montré que les attentes des enseignants prédisant la réussite future de leurs élèves se réalisent essentiellement parce qu'elles sont exactes. De façon générale, les recherches montrent que les attentes des professeurs ne produisent que des effets modérés de prophéties autoréalisatrices sauf dans certaines situations particulières, par exemple, lorsque les attentes concernent des élèves appartenant à des minorités ethniques ou à des groupes sociaux défavorisés. D'autres auteurs ont montré l'existence de prophéties autoréalisatrices importantes quand les enseignants surestiment la valeur scolaire des élèves faibles. Ces prophéties seraient donc plus susceptibles de favoriser les progrès des élèves que de les pénaliser.

Les auteurs présentent aussi quelques résultats fort intéressants bien qu'un peu décalés par rapport aux deux questions centrales de l'ouvrage. Ils portent notamment sur la variation des performances des élèves en fonction du contexte de réalisation de la tâche. Par exemple, les élèves faibles affectés d'un premier feedback de réussite améliorent leurs performances en conditions d'anonymat mais obtiennent des résultats plus faibles en position de visibilité sociale. Dans une époque pédagogique marquée par la survalorisation de la prise de parole en classe et de "l'expression personnelle de l'élève", ce résultat mérite réflexion. D'autres recherches ont montré que les élèves faibles recevaient moins de louanges pour une réponse correcte et sensiblement plus de critiques pour une réponse incorrecte que les élèves forts. Autrement dit, les professeurs inciteraient davantage les forts à trouver la bonne réponse. De façon générale, les données empiriques montrent que les élèves forts sont privilégiés notamment par le biais de groupes de niveaux qui constitueraient une modalité très importante de différenciation des comportements et des attentes des professeurs. Il faut noter que les enseignants semblent généralement peu conscients de la différenciation de leurs comportements envers les élèves alors que ceux-ci perçoivent plus clairement les traitements différenciés dont ils sont l'objet. Il existe aussi une grande variabilité des comportements des enseignants : certains favorisent clairement les "forts", d'autres favorisent les "faibles" et une partie d'entre eux n'a pas de comportements différents selon le niveau scolaire.

La question des effets du jugement scolaire sur les élèves pose inévitablement celle des modalités de l'élaboration du "soi scolaire" des élèves et des effets de celui-ci sur la réussite. Globalement, les recherches en éducation montrent l'existence d'une relation causale entre la représentation scolaire de soi et la réussite à l'école. Par exemple, éprouver un sentiment d'efficacité personnelle élevé est généralement un facteur important de la motivation au travail. Or cette représentation de soi est

une construction sociale notamment en rapport avec les encouragements ou les dévalorisations des autres significatifs: les réprimandes, les déconsidérations sont susceptibles d'affecter l'estime de soi et d'entraîner des stratégies d'exit ou d'incomparabilité. Les investigations empiriques menées par les auteurs au niveau de l'école primaire ne valident que partiellement ces résultats généraux. Bressoux & Pansu montrent surtout que la perception de la compétence scolaire est plus faible lorsque le niveau moyen de la classe aux épreuves standardisées est plus élevé. Par ailleurs, la perception de la compétence scolaire des élèves croît avec leurs résultats aux épreuves standardisées (cette relation n'est cependant pas vérifiée pour des élèves les plus faibles). La perception de la compétence scolaire dépend aussi, outre le contexte de scolarisation et le niveau scolaire, d'autres variables telles que le sexe et le retard scolaire. Les études menées par les auteurs tendent donc à montrer que le jugement de l'enseignant ne participe que partiellement et modérément à la représentation de soi des élèves.

Il faut toutefois rappeler, comme le font Bressoux & Pansu, que leurs modèles statistiques laissent inexplicite une grande part de la variance de la perception de la compétence scolaire. D'un point de vue plus méthodologique, on peut également penser que la recherche tend à minorer l'importance des effets du jugement de l'enseignant sur les représentations de soi des élèves notamment en distinguant les effets propres de ce jugement de la variable

“retard scolaire” qui constitue une forme antérieure du jugement scolaire incorporée par l'élève. Le même raisonnement vaut pour la variable genre: les jugements scolaires des professeurs et le traitement pédagogique différencié des garçons et des filles sont susceptibles de contribuer progressivement à des perceptions scolaires de soi spécifiques à chaque genre. Il en est de même d'ailleurs, d'une certaine façon, de la compétence scolaire proprement dite. Même si elle est déterminée par des évaluations standardisées, elle dépend d'un curriculum socialement situé et ne peut donc exister en dehors de l'institution scolaire, des pratiques enseignantes, des notations scolaires et des jugements précédents des professeurs progressivement intériorisés par les élèves. Autrement dit, l'analyse statistique en cherchant à décomposer les effets nets de chacune des variables risque de sous-estimer, par construction, les modalités multiples de leurs combinaisons temporelles et les effets d'interaction qu'elles exercent de façon diachronique sur la biographie scolaire des élèves étudiés et, in fine, sur la perception de leurs compétences.

L'ouvrage est très riche à la fois par la connaissance de la littérature et les études empiriques menées par les auteurs. Il faut espérer qu'il puisse trouver son public: les professeurs, les formateurs des lufm et les chercheurs en éducation.

Pierre MERLE
Institut Universitaire de Formation
des Maîtres de Bretagne