

# C

# OMPTES RENDUS

**KATHRYN ANDERSON-LEVITT (COORD.), 2003**

*Local Meanings, Global Schooling Anthropology and World Culture Theory*  
New York, Palgrave Macmillan, 263 pages

---

Cet ouvrage collectif s'interroge sur le rapport entre la globalisation de l'éducation et les cultures nationales ou locales, notamment à travers les réformes de l'enseignement. Alors que les modèles globaux sembleraient uniformiser les pratiques ou tout du moins les organiser, les politiques nationales ou locales d'éducation à travers le jeu des différents acteurs (politiques, enseignants, élèves, parents...) les reformulent en réintroduisant de la diversité selon les situations et leurs singularités. Dix études de cas menées sur l'ensemble des continents sont présentées avec des approches allant de la sociologie "néo-institutionnelle" à vocation universaliste à des démarches anthropologiques et historiques qui soulignent davantage la diversité culturelle et éducative.

La question principale que pose Anderson-Levitt est de savoir si les systèmes éducatifs dans le monde sont en train de s'éloigner de leurs origines européennes où s'ils vont converger vers un modèle unique. Même si nous pouvons penser que leurs origines ne sont pas exclusivement européennes, cette question permet de confronter d'une part, les approches institutionnelles qui écartent l'idée d'une source commune et avancent celle que les écoles convergent vers un modèle global simple et, d'autre part, les démarches comparatistes de nature ethnographique qui mettent en avant les diversités nationales, régionales, locales, les différences d'un établissement à l'autre, d'une salle de classe à l'autre.

Dans un monde où le mouvement des échanges –des personnes, des idées, de l'argent– est sans précédent, allons-nous créer une culture globale résultant d'une uniformisation croissante? Est-ce que nous engendrons de nouvelles cultures locales en réaction aux attaques de la globalisation? Est-ce que nous organisons la diversité d'une autre manière?

Anderson-Levitt a réuni dans cet ouvrage des contributions relatives aux politiques éducatives et plus précisément aux réformes de l'enseignement dans des pays de cultures différentes: Thaïlande, Afrique du Sud, Guinée, États-Unis, Chine, Tanzanie, Brésil, France, Israël.

Dans la première partie, trois chapitres présentent les réformes éducatives mises en place par les ministères de l'éducation dans les écoles locales. Jungck et Kajornsinn s'intéressent à la loi de 1999 sur l'Éducation nationale de Thaïlande qui prescrit l'introduction de la "sagesse locale" dans les curricula afin de contrer les effets pervers du modèle global d'instruction. Brook Napier examine la complexité des réformes éducatives en Afrique du Sud, du ministère national aux provinces, aux départements et dans les écoles locales, tout en subissant des influences internationales à chaque niveau. Anderson-Levitt et Bayero Diallo montrent comment, en Guinée, le mouvement pour une plus grande autonomie des enseignants –initié par les États-Unis et la Banque mondiale– est contesté dans les régions, travesti par les fonctionnaires

chargés de l'appliquer, refusé par les enseignants, mais pratiqué parfois inconsciemment dans la salle de classe.

La seconde partie explore dans ses quatre chapitres les situations locales, notamment l'accueil des réformes par les enseignants, les élèves et les parents. Hatch et Honig montrent qu'aux États-Unis dans un système éducatif décentralisé qui a favorisé les alternatives éducatives, il est pourtant très difficile de maintenir des écoles qui soient réellement différentes. En Chine, Ouyang s'intéresse à la mise en place d'une réforme "démocratisante" à travers la méthode communicative qui vise à favoriser la participation des élèves dans l'enseignement de l'anglais. Il dévoile que les modèles transnationaux restent emprunts des valeurs des pays d'origine, ce qui peut poser problème. Il montre ainsi comment et pourquoi les étudiants et les professeurs de l'un des instituts de formation des enseignants de langue les plus progressistes de Guandong n'ont pas accepté cette nouvelle méthode présentée par des professeurs étrangers invités pour cela. Stambach étudie les réactions des parents d'élèves en Tanzanie suite à la présentation d'un programme de langue anglaise dans les écoles primaires par des missionnaires américains en 1999. En montrant comment un programme simple peut être interprété de différentes manières, il présente un cadre qui rend compte du développement simultané de la diversité culturelle et de l'homogénéité institutionnelle dans le champ de l'éducation de base. Rosen examine les significations locales du "choix" dans une ville des États-Unis en montrant comment un groupe de parents s'est approprié le vocabulaire transnational du néo-libéralisme afin de contester l'autonomie des enseignants pour adopter un nouveau programme de mathématiques. Elle se risque à indiquer que ce type de conflit pourrait prendre des dimensions plus larges, nationales ou internationales.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, les trois derniers chapitres traitent des réformes qui sont extérieures ou qui dépassent le système de globalisation. Ainsi, Bartlett

s'intéresse-t-il aux modèles de production du savoir dans les programmes brésiliens d'alphabétisation des adultes. Alors que le modèle d'efficacité de la Banque mondiale et des autres bailleurs de fonds suppose que cette éducation serait un investissement dans de futurs producteurs, plaçant ainsi l'éducation au service de l'économie, l'éducation populaire des ONG et de l'Église catholique, utilisant le modèle alternatif de Freire, considère les programmes d'alphabétisation comme une force libératrice des populations défavorisées. Reed-Danahay démontre que la réforme visant à accroître la dimension transnationale des fonctionnaires gouvernementaux, des enseignants et des étudiants dans l'Union européenne forme plutôt des citoyens des États-nations que des acteurs européens ou internationaux. Ce serait parce qu'ils répondent par des identités régionales et nationales que cette initiative de politique transnationale n'a pas d'effets globaux et uniformes. Segal-Levit indique comment la culture de l'éducation scientifique qui existait en URSS avait été diffusée dans les écoles israéliennes, tout d'abord d'une manière informelle par les enseignants russes de l'immigration, puis plus tard par son intégration officielle dans les programmes d'enseignement nationaux. Cela aurait conduit à l'avènement d'un système hybride basé sur l'unique expérience des immigrés tout en étant adapté au contexte israélien.

En conclusion, Ramirez examine la théorie "néo-institutionnelle" en indiquant les similitudes entre son argumentation globale et l'approche anthropologique.

Les regards croisés dans cet ouvrage nous permettent –à partir des singularités de chaque terrain– de relativiser certaines théories mais aussi de les confronter et parfois de les dépasser.

Les sociologues de la théorie "néo-institutionnelle" ou de la "culture mondiale" indiquent que les sources de la scolarisation sont multiples et que les écoles ont tendance à devenir semblables. Ce modèle culturel correspondrait alors à celui de l'État-nation moderne tel qu'il s'est construit en Europe puis diffusé dans les autres

pays après la seconde guerre mondiale. Ce serait donc progressivement durant le XX<sup>e</sup> siècle par le biais de réformes successives de leurs systèmes scolaires que les écoles vont converger vers un modèle commun. Ainsi, les programmes de l'enseignement élémentaire seraient devenus semblables des années 1920 aux années 1980 et les objectifs des programmes scolaires nationaux de 1955 à 1965. Ces partisans de la convergence pensent que les États-nations seraient culturellement construits ou 'imaginés' et non pas résultant des luttes des classes et des rapports sociaux de production. Ce qui importe n'est pas tant que le modèle global soit le meilleur moyen pour construire une nation ou ses écoles, mais que les acteurs le perçoivent comme tel. Le changement serait donc dû à l'imitation et favoriserait l'isomorphisme ou la similitude à travers les nations d'un certain nombre d'éléments du système scolaire, comme le droit à l'éducation, l'instruction des filles, les politiques éducatives contre la discrimination. D'autres éléments du modèle global se rapportent aux formes et aux pratiques, comme la massification de l'enseignement primaire, l'établissement d'une autorité centrale d'éducation, le principe de la salle de classe, la mixité, l'éducation religieuse ou la morale, l'éducation professionnelle ou pratique, l'hygiène. Nous pouvons remarquer que les théoriciens de la globalisation culturelle ne vont pas souvent dans les salles de classe et que les explications qu'ils proposent pour justifier les tendances qu'ils présentent sont limitées.

Cela n'est généralement pas le cas des anthropologues qui s'intéressent au comparatisme et qui ont souligné les différences culturelles dans les systèmes scolaires nationaux. Par exemple, ils ont pu montrer que si les colonisateurs avaient pu introduire dans l'enseignement les valeurs de leurs pays, les écoles allaient progressivement devenir le véhicule idéologique des cultures nationales, les acteurs locaux les transformant pour refléter les réalités locales, même si cela se passe souvent bien après les indépendances. Les anthropolo-

gues, les historiens, les chercheurs qui s'intéressent à l'éducation comparée et à ce qui se passe dans les classes se sont plutôt attachés à relever les divergences.

Anderson-Levitt préconise de rapprocher et de confronter les deux méthodes qui, prises individuellement, comportent des lacunes. Les études de cas présentées dans cet ouvrage relèvent de l'anthropologie et du comparatisme tout en essayant de prendre en compte les modèles des théoriciens de la globalisation. Elles permettent de lever le voile sur ce qui se produit dans les écoles et les ministères de l'éducation et de le mettre en perspective avec les réformes proposées par les agences internationales. Ainsi, les méthodes ethnographiques permettent de montrer qu'à l'intérieur des écoles, des ministères, mais aussi des "réformateurs de la globalité" comme l'UNESCO ou la Banque mondiale, les politiques sont bien moins homogènes que ce que la théorie de la culture de la globalisation pourrait impliquer. Les enseignants et les autres acteurs locaux résistent parfois et transforment presque toujours les modèles qui leur sont imposés.

Les théoriciens "néo-institutionnels" sous-estiment le pouvoir hégémonique des agences internationales et confondent parfois la coercition avec l'adoption volontaire. Les anthropologues de l'éducation quant à eux, orientant leur recherche sur les populations de pays et n'ont généralement pas le recul que la vision globale peut fournir en indiquant les modèles qui affectent les enseignants dans les situations locales.

Les réformes présentées par les théoriciens de la globalisation se produisent dans de plus en plus de pays, comme la massification de l'enseignement qui touche maintenant les niveaux du secondaire et du supérieur, mais aussi la scolarisation des enfants de moins de six ans; c'est également le cas du renforcement de l'utilisation des langues locales dans l'enseignement.

Les approches des théoriciens de la globalisation peuvent se présenter comme un cadre général, mais qui nécessiterait d'être validé ou invalidé sur le plan local.

Ainsi, selon Anderson-Levitt, alors que certains pays semblent adhérer au mouvement de standardisation des théoriciens de la globalisation, les études ethnographiques contredisent ces tendances en mettant en exergue des dynamiques de décentralisation dans les mêmes pays. Il semblerait que cette décentralisation soit favorisée par l'impact des réformes néo-libérales qui peuvent alors transformer l'enseignement en "service marchand" offrant des choix. Ces deux approches permettent également de mettre en évidence une professionnalisation du métier d'enseignant (approche globale), mais aussi une tendance à l'autonomisation et à l'augmentation du pouvoir des enseignants (approche locale). La pédagogie centrée sur l'apprenant, la participation des élèves et la démocratisation de la classe sont des tendances générales qui peuvent être vérifiées par des études ethnographiques dans un certain nombre de pays, mais elles sont loin d'être généralisées, comme en attestent les pratiques et les réformes locales relevées par les ethnologues.

Les normes de la globalisation ne prennent pas les mêmes significations selon les

contextes locaux et sont alors retravaillées en fonction des subjectivités collectives, des rapports de force et des situations. En abordant simultanément les deux perspectives, Anderson-Levitt nous invite ainsi à reconnaître l'existence de modèles communs d'éducation, d'un ensemble de valeurs culturelles partagées relatives à l'éducation, mais également de modèles alternatifs qui peuvent en découler et parfois remettre en question les premiers.

Les différentes contributions à cet ouvrage et leur mise en cohérence par rapport à une problématique commune sont appréciables, d'autant plus qu'elles sont traversées par cette dualité du global et du singulier, de l'uniformisation et de la diversité, de la standardisation et de la décentralisation. Elles ouvrent un nouveau champ de questionnement qui pourrait être davantage travaillé, sous d'autres angles et donner lieu à de nouvelles publications et à leur confrontation.

Olivier MEUNIER  
Institut National  
de Recherche Pédagogique

**MICHÈLE KAIL ET MICHEL FAYOL, 2003**  
*Les sciences cognitives et l'école*  
2003, Paris, Presses Universitaires de France, 497 pages

---

Cet ouvrage collectif de 497 pages ne comprend pas moins de dix chapitres dont huit au moins sont les résumés consistants de vastes notes de synthèse produites à l'initiative de l'ACI "École et Sciences Cognitives". Ces textes sont regroupés en trois parties d'inégale importance, intitulés "Des gènes aux fonctions", "Apprentissages : dimensions interactives", "Apprentissages : savoirs et savoir-faire scientifiques". L'ambition est grande, à la mesure du panorama que le titre annonce, comme le montre cette citation d'une trop brève introduction : "...au cœur de l'Action École et Sciences cognitives est définie une mission centrale : celle de tisser une nouvelle alliance entre les disciplines concernées par l'étude des processus de développement de l'enfant, les mécanismes de l'apprentissage, les modalités d'acquisition et de transmission des savoirs et les disciplines". La suite cependant révèle les conditions de construction de cette alliance : "Il s'agit donc de construire les interfaces entre pratiques pédagogiques et recherche fondamentale en sciences cognitives." Les dix notes sont rédigées par dix-sept auteurs principaux dont la compétence est reconnue ; ces auteurs se sont entourés de soixante-trois coauteurs et consultants qui font autorité dans leurs domaines respectifs. On peut donc suivre les éditeurs lorsqu'ils parlent de cognition et les premiers chapitres de l'ouvrage montrent comment le cadre des sciences cognitives est fécond pour l'étude du développement ; mais dans le cas de l'apprentissage dirigé par un enseignement, conséquence d'un processus d'étude, l'affirmation selon laquelle les sciences cognitives seraient les sciences fondamentales pour l'abord du problème des apprentissages scolaires n'est pas interrogée.

Les dix chapitres rassemblés ici proposent des éléments de référence qui

constituent un apport tout à fait original : les auteurs énoncent et référencent les résultats importants dans chacun des domaines d'investigation qu'ils décrivent. Cette note de lecture ne tentera pas pour chacun d'eux, de rendre compte de la manière dont le problème de fond est abordé ni d'exposer le contenu qui fait l'intérêt propre de la contribution collective qu'il propose. Disons simplement que si l'on veut bien mettre de côté la critique de fond que je développerai plus loin – elle est la conséquence d'un titre bien trop ambitieux et ne peut être opposée aux auteurs – on peut s'instruire et tirer un profit évident d'une étude attentive de l'ouvrage : il faut donc remercier les divers auteurs et leurs éditeurs pour l'effort remarquable dont témoignent *Les sciences cognitives et l'école*.

Une lecture profitable supposera toutefois que le lecteur mette au travail les éléments de savoir qu'il trouve ici rassemblés et qu'il construise pour lui-même une synthèse adaptée au problème qu'il cherche à résoudre : il faudra, selon le mot de Bachelard, qu'il "repasse" le cours de sciences cognitives que donne cet ouvrage ou, selon la conception de Descartes, qu'il se forme, à l'aide des connaissances accumulées ici, une intuition personnelle sur laquelle fonder son progrès propre. L'essentiel du travail nécessaire à un usage des informations rassemblées dans la première partie appartient en effet au lecteur, parce que l'alliance annoncée en introduction demeure trop souvent formelle ; seule la fin de l'ouvrage permet d'approcher d'un peu plus près les phénomènes scolaires, dans des approches relatives à la transmission de savoirs constitués identifiés dans leurs propriétés cognitives et sociales. L'ordinaire des mathématiques y est réduit aux entiers (l'arithmétique), le français ou l'édu-

cation physique et sportive n'y figurent pas, seules les sciences y sont présentes, dans les problèmes qui se posent lors de leur première rencontre. La transmission des savoirs justifie l'existence des écoles depuis deux siècles, mais il semble que ces objets ne relèvent pas des approches cognitives, sans doute parce que les phénomènes dont ils relèvent appartiennent à une cognition collective hors de portée de sciences dont l'épistémologie suppose que la cognition est située tout entière dans le cerveau et le corps de chacun. Cela produit un phénomène qui peut se voir dans l'énoncé même du projet: si le cognitif est de l'ordre des sciences fondamentales relatives aux sujets, comment pourrait-il y avoir une science de l'organisation des écoles et de l'enseignement: la pédagogie peut, au mieux, être une pratique éclairée. Hélas! Ces pratiques que l'on qualifie donc de pédagogiques pour dire que leur objet leur est inaccessible, comment s'outilleraient-elles d'une science qui n'a même pas, parmi ses objets, les élèves – les personnes qui étudient et dont la pratique pose des problèmes tellement loin du champ des sciences cognitives qu'elle n'y est pas même nommée bien qu'il y ait un nom reconnu pour ce que les élèves font, à l'école: ils étudient, pour apprendre! Permettre ou, mieux, organiser l'étude est l'enjeu des écoles, qui sont indispensables parce qu'il existe des savoirs qu'on ne peut apprendre sans les étudier. Ainsi, les professeurs enseignent (ils désignent les savoirs à étudier) et ils collaborent avec d'autres professions pour organiser l'étude. La position scientifique qui détermine la ligne générale du projet fait que cette question n'est abordée que sous un titre étonnamment neutre "Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction", qui n'omet rien moins que de nommer les élèves, le savoir, l'étude et ses conditions: trois des objets des "situations d'interaction" scolaires, qui interviennent sans doute dans les stratégies de l'enseignant parce qu'ils caractérisent les situations principales où le professeur interagit en tant que tel.

"Pluridisciplinaire par nature, l'étude du développement et de l'apprentissage

trouve dans les sciences cognitives un cadre particulièrement fécond" peut-on lire dans l'introduction, page 2 toujours. L'ouvrage démontre que c'est bien le cas, mais il ne convainc pas dans celui des apprentissages scolaires. L'impossibilité de penser les problèmes de l'école en d'autres termes que celui d'interfaçage a produit parfois, jusque chez les auteurs les mieux avertis, des interdictions de penser dont l'anthropologue Mary Douglas a donné des exemples dans *How institutions think* (1986) et dont la philosophe Nanine Charbonnel a rendu compte dans *La tâche aveugle* (1995). Ainsi par exemple, page 337, dans le chapitre "Savoirs et savoir-faire arithmétiques et leurs déficiences", on peut lire: "Si on s'intéresse aux apprentissages scolaires, il est impossible de négliger la situation dans laquelle est plongé l'élève: dans une classe, avec un instituteur, à l'école." Mais c'est pour apprendre aussitôt que "des travaux récents tentent de rétablir un contact entre le monde scolaire et le monde 'de tous les jours'...", ce qui, n'en doutons pas, redonne toute leur validité aux travaux sur les apprentissages scolaires qui sont conduits en dehors des écoles (leurs références font d'ailleurs immédiatement retour) et conduit à omettre les travaux didactiques sur ces questions.

On constate dès lors comment un concept pour désigner à la fois le lieu du problème et les réalisations qui le résolvent en pratique manque trop souvent à cet ouvrage: professeurs et élèves se rencontrent dans les écoles, à propos des savoirs. École, présent dans le titre, a disparu dans plus de la moitié des textes proposés: dans ces conditions en effet, comment voir que certains apprentissages ne sont réalisés que si un enseignement est assuré, que la plupart des personnes qui étudient les savoirs correspondants les apprennent sans que la science fondamentale de la cognition s'y intéresse jamais. Les savoirs n'y figurent que dans leur dimension de pratique sans moyens techniques.

Pour conclure, nous avons donc là un ouvrage de référence remarquable, parce qu'il fait un état des lieux sur ce que l'on

sait de l'école, depuis les sciences cognitives. Il sera une référence essentielle pour les chercheurs, qui y trouveront une description large et fiable d'un domaine scientifique et une description actuelle du champ que définissait naguère la psychologie. Les praticiens en revanche n'y chercheront pas

les résultats leur permettant de répondre aux questions qu'ils rencontrent.

Alain MERCIER  
Unité mixte de recherche ADEF  
Université de Provence, INRP, IUFM  
d'Aix-Marseille

**GILLES MOREAU (COORD.), 2002**

*Les patrons, l'État et la formation des jeunes*  
Paris, La Dispute, 242 pages

**SIMON WUHL, 2002**

*L'égalité. Nouveaux débats. Rawls, Walzer*  
PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 360 pages

Les questions de formation et d'insertion professionnelle sont aujourd'hui fortement débattues dans l'espace public, à l'heure où une idéologie de la modernisation sociale sert de référence aux politiques visant à individualiser les relations professionnelles et la formation des salariés, à développer la flexibilité et la mobilité du salariat, à intégrer les moins qualifiés tout en diversifiant les modalités de reconnaissance et de certification des compétences dans le travail. Pour penser cette complexité, il est nécessaire d'adopter une position réflexive visant à situer ces transformations dans un mouvement de long terme et à pointer les contradictions et les problèmes de justice posés par la pression de l'idéologie libérale et la remise en cause d'un principe d'égalité des droits économiques et sociaux. C'est à cette réflexion que nous invitent respectivement le livre coordonné par Gilles Moreau qui dresse un état des lieux de la formation professionnelle des jeunes et celui de Simon Wuhl qui interroge les modèles de justice sur lesquels s'appuient les politiques publiques lorsqu'elles cherchent à intégrer les populations les moins qualifiées dans une visée d'égalité.

Dans le premier ouvrage réunissant historiens, sociologues et juristes spécialistes de la formation professionnelle, le but consiste à retracer les rapports complexes et souvent conflictuels entre l'école et l'entreprise, une rivalité entretenue par la vague des réformes successives ayant marqué l'institutionnalisation des acteurs et des diplômés de l'enseignement technique et professionnel ainsi que les développements de l'apprentissage et de l'alternance. Le second livre se veut plus prospectif et

plus analytique, puisque l'auteur se consacre à un examen minutieux et critique des conceptions de la justice de Rawls, en mettant le modèle du philosophe à l'épreuve des conditions de la redistribution sociale et des politiques d'insertion en France au cours des années 1990. Cette réflexion sur la justice et l'égalité s'étend ensuite à des questions concernant la participation et l'exercice de la citoyenneté des catégories sociales les plus démunies.

L'hostilité du patronat et des pouvoirs publics locaux à une réglementation de la formation professionnelle n'est pas nouvelle. En prenant l'exemple de la ville de Nantes, le premier texte dans la première partie du livre coordonné par Moreau pointe les résistances ayant accompagné la mise en œuvre de la loi Astier et retardé d'autant le développement de l'apprentissage. De la même manière, il a fallu du temps pour stabiliser et donner une place à l'enseignement technique, mais cette reconnaissance, légitime aujourd'hui, contraste avec la perte d'identité des enseignements techniques et professionnels liée la décomposition des réseaux de solidarité et de proximité dans lesquels s'entretenaient une même morale du travail et une même culture technique. Comme le montrent aussi d'autres auteurs, cette évolution est renforcée par un progressif démantèlement du système national des diplômes, au profit de certifications élaborées par les branches professionnelles, sous l'action d'organisations patronales attachées à remettre en cause le monopole de l'État, à défendre les thèses libérales de la "compétence" et de "l'employabilité" et à transformer les rapports entre le monde de la formation et celui de la production.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée aux politiques de formation professionnelle mises en place par l'État au cours des dernières décennies. C'est sous son action que, dans les années 1950, s'engage "la bataille pour la productivité" dont le Plan constitua l'instrument privilégié en même temps que fut instituée une nouvelle articulation de la formation à l'emploi, proposant de nouvelles nomenclatures, une nouvelle hiérarchie des qualifications et mobilisant l'expertise de professionnels, de militants, de sociologues et de statisticiens. La création du bac pro a consacré une réforme ministérielle bouleversant singulièrement le paysage de l'enseignement technique et professionnel qui, tout en se fixant des objectifs d'élévation du niveau de qualification et de lutte contre le chômage des jeunes, sut quand même résister à la pression des organisations professionnelles et de l'opinion publique. Malgré cela, l'État n'a pas réussi à empêcher certaines dérives dans l'apprentissage, contribuant à nier la spécificité des qualifications ouvrières au nom d'une plus grande flexibilité, alors qu'il s'est trouvé lui-même progressivement confronté à des demandes conjoncturelles et diversifiées des entreprises empêchant une approche cohérente et intégrée de l'offre de formation.

Les dernières parties du livre abordent les questions de l'alternance, de l'apprentissage et de l'insertion aujourd'hui au centre des préoccupations de l'action publique. Si l'enjeu de l'alternance est bien l'insertion des jeunes et leur professionnalisation, alors que des chercheurs en sciences de l'éducation ont montré l'intérêt de nouveaux dispositifs pédagogiques visant à mieux intégrer l'expérience professionnelle et à mieux tenir compte des situations de travail, il demeure des formes variées de socialisation professionnelle, plus ou moins instituées et stabilisées, qui possèdent finalement peu d'effets sur l'intégration des jeunes dans les entreprises. Ces nouveaux dispositifs, présents aussi dans les entreprises publiques, contribuent en revanche à obscurcir les règles de la sélection et les critères de recru-

tement, en organisant de nouvelles procédures de contrôle de la main-d'œuvre. De plus, les garanties de reconnaissance de la qualification attachées à l'obtention d'un diplôme ont tendance à disparaître du fait de l'émergence de nouvelles grilles de classification de l'emploi, d'un jeu de concurrence entre les titres professionnels, et d'une différenciation sociale plus grande au sein du groupe ouvrier. Cette dévalorisation sociale des ouvriers s'accompagne de graves désillusions pour les élèves issus des bacs professionnels lorsqu'ils poursuivent des études dans l'enseignement supérieur, ce qui entretient chez eux un sentiment de relégation et d'exclusion.

Prenant acte de la montée de l'exclusion et de l'appauvrissement des plus démunis, Wuhl, dans une autre direction, cherche à confronter les modèles de justice, construits dans la sphère de la philosophie politique, aux enjeux pratiques caractérisant l'orientation des politiques publiques françaises, notamment les politiques d'insertion, lorsqu'elles sont confrontées à une vulnérabilité et une désaffiliation croissante de populations fragilisées. Au travers d'importants développements, l'auteur prend au sérieux la problématique de Rawls lorsqu'il vise à articuler des exigences de justice et d'efficacité économique, c'est-à-dire à concilier une règle de juste répartition des avantages socio-économiques et une neutralisation des inégalités liées à des différences d'origine sociale. Wuhl montre ainsi que "la discrimination positive" mis en œuvre dans les politiques sociales en France depuis les années 1980 ne reprend que partiellement les principes de Rawls, tout simplement parce que le philosophe n'entendait pas limiter sa réflexion à la question de la redistribution mais l'étendait aux possibilités d'une action sur les mécanismes mêmes de l'inégalité des chances. Dans le cas français, la prise en compte de cette seconde dimension aurait nécessité de la part des pouvoirs publics une politique structurelle favorisant l'exercice de réelles conditions de justice.

Après avoir passé en revue les réactions critiques aux thèses du philosophe

américain, Wuhl entreprend à son tour de formuler plusieurs objections en partant d'une clarification des débats et des orientations caractérisant l'application des principes de justice aux politiques sociales. Pour Rawls, seules des transformations structurelles inscrites dans le fonctionnement des institutions et mettant en jeu plusieurs politiques de régulation égalitaires permettent de satisfaire à des critères de justice. Or, le principe de discrimination positive, lorsqu'il prend la forme de compensation ex post par des mesures d'assistance qui visent à atténuer les effets des inégalités ne peut remplir ces conditions. Parmi une multitude d'exemples, Wuhl prend celui des recrutements d'enseignants sur un territoire. D'après lui, il est vain de vouloir éliminer le facteur "social" de la discrimination sans une réorientation de la structure du savoir à transmettre, une reconnaissance de la pluralité des formes d'intelligence et une meilleure prise en compte des connaissances pratiques des acteurs. Il ne s'agit donc pas de rechercher une plus grande efficacité économique ou sociale mais de respecter une juste égalité des chances sur les plans du contenu et de l'évaluation de l'enseignement transmis par l'école. Or, l'inégalité d'accès des chances au métier d'enseignant en fonction de l'origine sociale vient se cumuler avec un mode fondamentalement inégalitaire de sélection sociale par le savoir. C'est pourquoi, d'après Wuhl, la seule façon de se conformer à des principes de justice consiste à mettre en œuvre des transformations sur la nature des savoirs permettant de fonder et de légitimer la distribution des positions sociales, ainsi qu'une politique de recrutement préférentiel en fonction de l'origine sociale s'accompagnant prioritairement d'une réduction des situations de grande précarité et d'exclusion.

Trop souvent, poursuit l'auteur, le principe de discrimination positive sert de point d'appui à la justification d'un nouveau compromis social axé sur des critères d'efficacité économique de l'intervention publique, comme l'illustre le rapport de Minc "La France de l'an 2000". Mais le

remplacement d'une conception de la "justice comme égalité" par une conception de la "justice comme équité", alors qu'il entretient la confusion sur la construction rawlsienne, paraît très discutable dans sa prétention à subordonner la sphère de justice à l'impératif économique. En effet, d'après les principes rawlsiens, la satisfaction des critères de justice doit s'appuyer sur des actions publiques limitant les dysfonctionnements économiques sources de l'injustice sociale, notamment lorsqu'ils sont liés à la répartition des revenus et du patrimoine ou encore aux relations de travail. Le philosophe américain donne priorité au principe de justice sur celui d'efficacité, le système le plus juste étant celui qui permet de réduire les inégalités entre les mieux lotis et les plus mal lotis, sans pour autant que l'action de la redistribution ne se réduise aux seules couches inférieures du salariat. Dans le même esprit, les politiques d'insertion, comme les politiques de redistribution, ne sauraient se satisfaire d'une action unique en faveur de l'intégration des moins qualifiés. Là aussi, l'adoption des principes rawlsiens invite à des mesures plus structurelles de l'action publique, et non à une réduction purement instrumentale des procédures mises en œuvre. Or, comme le fait remarquer Simon Wuhl, l'absence de débats locaux et la centration excessive de l'action publique sur des méthodes d'évaluation des performances ont pour effet d'ignorer largement les facteurs structurels de l'injustice.

Après avoir montré que la théorie rawlsienne, lorsqu'elle est considérée dans son intégralité, offre des perspectives au maintien d'une conception solidariste de la protection et de la redistribution sociale, sans que celle-là ne se réduise à des questions d'efficacité économique, Simon Wuhl entend prouver que le modèle théorique de Rawls ne parvient pas à justifier l'intervention directe et durable des citoyens dans les affaires de la cité, parce qu'il considère l'action publique comme relevant d'abord de techniques, de règles, ou de critères de justice. Or, dans la dernière partie de son livre, l'auteur s'attache à défendre une autre

thèse, en plaidant pour une meilleure reconnaissance sociale des individus et pour la prise en compte d'une égalité complexe susceptible de redonner une légitimité aux politiques publiques. En mobilisant les travaux de Michael Walzer et en pointant leurs limites, il parvient à les situer dans les débats de philosophie politique caractérisant le monde anglo-saxon mais à interroger aussi le modèle français d'intégration républicaine. À la suite du philosophe américain, Simon Wuhl en appelle à une justice sociale qui ne se réduise pas à la meilleure distribution possible d'un seul "bien social", comme le revenu monétaire, mais qui tienne compte de l'existence d'une multiplicité de "sphères" d'attribution des biens sociaux, ceux-ci obéissant eux-mêmes à une multiplicité de critères distributifs. La philosophie de l'égalité complexe stipule que la société doit répondre à la diversité des intérêts, des formes d'expression, des qualités et des compétences des personnes, en évitant d'uniformiser une hiérarchie sociale autour de la distribution d'un "bien social" dominant. Cela nécessite une citoyenneté plus active des exclus ainsi que la mise en œuvre d'une démocratie délibérative autorisant le plein exercice des droits des personnes. Ce pluralisme politique, s'il remet en cause le modèle républicain, en appelle aussi, contrairement aux théories libérales, à l'intervention de l'État pour consolider les références collectives et soutenir les individus

les plus dominés en renforçant leur place dans la société civile et dans les institutions publiques.

En partant d'une analyse très serrée et érudite des différences conceptions de la justice sur lesquelles s'appuient l'action publique, le livre de Wuhl ouvre d'innombrables pistes de réflexions aux sociologues qui s'intéressent aux questions de l'égalité et de l'équité dans les domaines de l'insertion, de l'éducation, de la formation ou du travail. D'une profondeur et d'une rigueur exemplaire, l'ouvrage contribue à une réflexion sur des questions difficiles qui, grâce au travail pédagogique de l'auteur, sont rendus accessibles à la compréhension des non-spécialistes. Dans une autre perspective, le livre coordonné par Gilles Moreau offre un panorama extrêmement riche et diversifié des transformations du champ de la formation professionnelle des jeunes. Là aussi, il faut se réjouir de la qualité des contributions qui éclairent, chacune à sa manière, des réalités souvent occultées par le discours idéologique ambiant. Indiscutablement, ces deux livres font avancer la réflexion sociologique et soulignent l'importance des dimensions collectives de la solidarité nécessaire au maintien de la cohésion sociale.

Romuald NORMAND  
UMR Éducation & Politiques,  
INRP-Université Lumière Lyon 2

**CONSTANTIN XYPAS DIR., 2003**

*Les citoyennetés scolaires*

Paris, Collection Éducation et formation, PUF, 325 pages

**HERVÉ CELLIER, 2003**

*Une éducation civique à la démocratie*

Paris, Collection Éducation et Formation, PUF, 138 pages

Alors que la formation du citoyen constitue un des principaux objectifs de l'école, elle se trouve aujourd'hui très souvent réduite, dans la pratique, à un simple supplément d'âme. De plus, l'actualité des phénomènes d'incivilités et de violence scolaire contribue à une dilution de la notion de citoyenneté prioritairement envisagée comme un moyen de prévention des violences et des problèmes de comportement. Aussi Xypas a-t-il perçu l'utilité de redéfinir l'essence même de la citoyenneté, notamment en s'interrogeant sur ses différents aspects et enjeux ainsi que sur les formes qu'elle peut revêtir au sein même du cadre scolaire, de l'école primaire au secondaire. La préface signée par Meirieu donne d'emblée le ton : l'éducation à la citoyenneté y est examinée comme un défi pour l'école et les éducateurs. Les différents collaborateurs de l'ouvrage dirigé par Xypas s'accordent donc sur la nécessité de former les élèves à la citoyenneté et sur la responsabilité de l'école dans ce domaine. Cet ouvrage a pour mission de comprendre comment l'école peut éduquer les jeunes à la citoyenneté, en particulier dans un contexte où se multiplient les comportements antisociaux.

Trois grands axes structurent l'organisation de cet ouvrage collectif : les caractéristiques et l'évolution de la citoyenneté ; l'expérience des élèves en matière de citoyenneté ; des exemples pratiques ou susceptibles d'inspirer la pratique dans le domaine scolaire. L'ouvrage est plus précisément découpé en quatre grandes parties. La première est consacrée à une approche historique très éclairante de Del Pup. À travers l'émergence du concept

de citoyenneté dans l'Antiquité et son évolution jusqu'aux sociétés contemporaines, l'auteur revisite des notions clés telles que l'État, la nation, le citoyen. La seconde partie, elle, décrit l'expérience des acteurs et attribue une large place au point de vue des élèves. À l'aide d'extraits d'entretiens, Hérou et Rayou font état des tensions qui traversent l'expérience des élèves en matière de citoyenneté et montrent que celle-ci est jugée décevante par une majorité d'élèves. Rayou énonce parfaitement bien les raisons qui conduisent les lycéens à un faible engagement, notamment lorsqu'il évoque la faiblesse des ressources de protestation mises à la disposition des élèves. Des exemples issus d'expériences pédagogiques accompagnées de témoignages d'enseignants constituent la troisième partie de l'ouvrage. En ce sens, cet ouvrage est susceptible d'intéresser un large public de formateurs et d'enseignants à l'affût de pistes de travail et de modalités d'innovations. On y suit par exemple la mise en place d'une co-construction des règles par une institutrice en classe de maternelle ou encore des méandres moins connus de l'éducation à la citoyenneté comme le développement de l'autonomie des enfants (en lien avec les relations sociales) dans le cadre d'une association de soutien scolaire. Certaines de ces expériences s'appuient largement sur les travaux des psychosociologues (Kohlberg, Piaget) relatifs au sens de la morale chez les enfants et proposent ainsi d'adapter la formation à l'âge et au développement moral de l'enfant. Il est aussi question d'expériences particulières comme l'auto-école ou le lycée autogéré qui apparaissent un peu comme des modèles du genre mais

qui, somme toute, permettent de tirer un certain nombre d'enseignements pour les écoles confrontées à de grandes difficultés sociales. Au-delà de leur aspect modélisant, ces quelques exemples doivent surtout être lus comme des supports à l'innovation pouvant varier en fonction du contexte d'enseignement. On se rend compte aussi qu'ils sont le résultat d'un certain "bricolage" personnel qui se transforme en fonction des besoins des élèves, de leur milieu social et de leur âge. Un des mérites de cet ouvrage est d'ailleurs d'insister sur la progressivité de l'éducation en rapport avec l'âge des formés (de la maternelle au lycée). La personnalité du chef d'établissement n'est, elle, pas évoquée mais on peut cependant supposer que la variable "établissement" participe également de ce travail d'éducation. Enfin, en dépit de l'intérêt et de l'originalité de ces récits, on peut néanmoins regretter la quasi absence d'expériences faites dans des collèges et lycées ordinaires, lesquels représentent les situations les plus fréquentes. La quatrième et dernière partie, rédigée par Xypas, revient sur les critères et les dimensions de la citoyenneté identifiés tout au long de l'ouvrage. Bien plus qu'une conclusion, cette partie finale permet de dégager des indicateurs stables de l'éducation à la citoyenneté.

Compte tenu de la richesse et de l'aspect multiforme de cet ouvrage, nous ne pouvons en commenter la totalité. Aussi nous arrêterons-nous sur la deuxième partie de l'ouvrage dans la mesure où elle aborde un thème tout à fait fondamental pour l'expérience scolaire : le sentiment d'injustice et le sens de la justice chez les élèves. Dans son enquête, Hélou montre bien l'existence d'un décalage entre les exigences de justice des élèves et la pratique : l'enfermement dans leur statut de "petit", d'éternel dominé, l'impossible reconnaissance de leur plainte, l'arbitraire du pouvoir de l'enseignant sont autant d'obstacles à l'exercice d'une juste réciprocité. Ces nombreuses frustrations entraînent des conséquences désastreuses sur les élèves car la non-résolution des conflits fait

place à différentes formes de résistance et de stratégies allant de la distanciation au décrochage scolaire. Cependant, l'auteur ne nous dit rien sur les principes de justice qui sont à l'origine de ce sentiment d'injustice. Par exemple, les principes de justice défendus par les élèves sont-ils les mêmes que ceux qui caractérisent le système scolaire actuel ? Les résultats de cette enquête mériteraient sans doute d'être affinés et prolongés, notamment à l'aide de variables tels que le niveau scolaire (via l'origine sociale), l'âge, le sexe et l'origine ethnique des élèves. De plus, la typologie des injustices (101) pourrait être retravaillée à la lumière des "sphères" de justice (Walzer 1997) : en effet, le domaine des jugements scolaires et celui de la vie commune ne semblent pas faire appel aux mêmes registres de justice (Dubet 1999). Par ailleurs, si la référence à Hirschman reste éclairante, elle ne doit pas masquer l'existence d'une cohabitation très forte entre sentiment d'injustice et sentiment de culpabilité, entraînant une souffrance intériorisée, ni faire oublier l'explosion ponctuelle de violences entre élèves et enseignants.

En fait, ces différents articles s'articulent autour d'une réflexion centrale sur la manière d'envisager l'élève comme citoyen. La pluralité des points de vue et des propos montre combien l'éducation et l'exercice de la citoyenneté sont un outil de subjectivation, une ressource utile pour les élèves face à l'injustice, aux inégalités et aux risques d'arbitraire inhérents à la relation pédagogique. Cet ouvrage s'engage ainsi très justement pour une reconnaissance de la parole et de la plainte des élèves qu'il considère comme une condition au "vivre ensemble" et à la prévention de la violence scolaire.

Ce qui fait l'originalité de cet ouvrage est qu'il peut être lu à deux niveaux : premièrement, il repose sur des recherches et des analyses critiques mettant en avant les limites et les insuffisances de l'éducation en matière de citoyenneté dans le système scolaire actuel. Deuxièmement, il offre une série de témoignages relatifs à des expériences de formation à la citoyenneté fruc-

tueuses et potentiellement généralisables. L'intérêt de l'ouvrage réside donc dans l'articulation entre la recherche et l'action (les pratiques). Même si en réalité ces "regards croisés" ne dialoguent pas directement, ils viennent enrichir la connaissance du thème abordé et font de cette lecture un outil de réflexion aussi bien à l'usage de professionnels de l'éducation-formation en quête d'outils pédagogiques que de chercheurs en éducation. Enfin, tout le mérite de ce travail est bien sûr d'intégrer le point de vue des élèves sur l'exercice de leur citoyenneté au sein du système scolaire et de considérer ces derniers comme des acteurs à part entière, capables d'exercer un jugement critique.

On peut malgré tout relever un certain nombre de manques : l'analyse de la citoyenneté scolaire n'est pas suffisamment resituée dans le modèle scolaire actuel ; or les caractéristiques de l'école de masse sont à l'origine d'un certain nombre de tensions et de difficultés auxquels les acteurs scolaires sont aujourd'hui confrontés. Ainsi, l'analyse des citoyennetés scolaires gagnerait à être rapportée à un cadre de réflexion plus générale, sans doute plus "macro". Par ailleurs, si la notion d'autorité est abordée, elle n'est jamais mise en lien avec celle de pouvoir alors que leur relation interroge la fonctionnement et la légitimité même de la relation pédagogique et qu'elle permet d'analyser bon nombre d'injustices ressenties en son sein par les élèves. Même si les conclusions finales sur la fonction socialisatrice de l'école semblent un peu rapides (en réalité l'école continue de socialiser les élèves mais plus selon un modèle unique), elles insistent néanmoins sur la nécessité d'établir la démocratie ainsi qu'un espace de critique dans le cadre scolaire. Ces quelques remarques n'enlèvent en rien l'intérêt général de l'ouvrage : les auteurs décrivent bien la complexité et les multiples dimensions du concept de citoyenneté sans s'éloigner du projet initial et nous font prendre conscience de l'écart entre le discours et la pratique.

L'ouvrage de Cellier, lui, propose une réflexion plus unifiée sur la citoyenneté

à l'école ; il relève d'ailleurs plus de l'essai que de l'analyse sociologique présente dans le précédent ouvrage. En dépit d'une forme différente, il présente toutefois un certain nombre de points communs avec l'ouvrage dirigé par Xypas. Tout d'abord, au-delà du thème de la citoyenneté, ces deux ouvrages posent les fondements d'une réflexion sur l'école comme instance de socialisation, sur les moyens dont elle dispose, sur les limites de sa fonction de socialisation (idée d'une sociabilité par les copains, impression que "la vie est ailleurs"). Ensuite, les deux ouvrages sont traversés par une seule et même question, celle du "comment éduquer à la citoyenneté" dans le cadre scolaire. Même s'ils y répondent différemment, les auteurs en font essentiellement une affaire de pédagogie, c'est-à-dire une question de pratique qui vise nécessairement à faire grandir les élèves. Un même souci les anime : tenter de dépasser la pédagogie du discours afin d'interroger les pratiques au sein même des établissements scolaires. Cellier propose une analyse approfondie de l'état de l'éducation civique à l'école aujourd'hui et élabore des propositions pour la renforcer, dans le sens d'une pédagogie de l'acte.

L'ouvrage se divise en sept chapitres. Afin de marquer son opposition à l'idée d'une citoyenneté perçue comme rempart à la violence scolaire, l'auteur met au centre de son ouvrage le concept de "démocratie d'apprentissage". Ce fil conducteur lui permet de tisser des liens avec des notions fondamentales en éducation tels que le droit, l'éthique, l'autorité et l'apprentissage. Le premier chapitre, tout comme chez Xypas, rappelle la pérennité de l'exigence de la morale en éducation. D'Érasme à Condorcet, la volonté de modifier les comportements à travers la moralisation demeure un point fort de l'instruction. L'auteur retrace cet historique pour mieux saisir les nouveaux enjeux de l'éducation civique dans la société contemporaine. En effet, depuis les années 1960, la montée de l'individualisme et l'injonction à l'autonomie modifient le

sens de l'éducation civique à l'école et obligent à penser le lien entre autonomie et exigences collectives. Dans le deuxième chapitre, l'auteur montre de quelle façon l'éducation civique a été construite comme un enseignement scolaire. En s'appuyant sur les textes officiels, Cellier parvient à saisir l'évolution de l'enseignement de l'éducation civique à travers trois périodes distinctes : on voit ainsi que le terme de "morale" a été progressivement remplacé par "éducation à la citoyenneté" entendue comme éducation au jugement. Dans les textes récents, l'auteur relève par ailleurs plusieurs contradictions : si ces textes précisent largement les attitudes des maîtres en matière d'éducation civique (engagement civique du maître ; école reconnue comme une communauté éducative), ils ne font toujours pas référence à un véritable espace de citoyenneté scolaire pour les élèves, en terme de participation. En parallèle, l'auteur s'arrête sur l'évolution de la représentation de l'enfant d'avant 1968, où l'élève n'était qu'une "cire molle", à aujourd'hui, où ce dernier est perçu comme un enfant "à risque" auquel on doit enseigner les règles sociales. Le chapitre 3 s'attarde sur la notion de démocratie participative. Dès cet instant, l'auteur prend position et défend l'idée d'une citoyenneté liée à la représentation et à une conscience démocratique. La question du pouvoir des enseignants est analysée comme étant à l'origine d'un difficile apprentissage chez les élèves à la démocratie et complète ainsi l'ouvrage de Xypas. Le chapitre 6 est consacré à la mise en place d'une démocratie d'apprentissage pour les élèves, sur le modèle des écoles coopératives, laquelle doit être comprise comme un lieu d'apprentissage de la démocratie et non comme une reproduction à l'identique de la démocratie vécue par les adultes dans la société civile. Il s'agit ainsi de travailler au partage et à l'exercice d'une autorité collective, dans le but de relations pacifiées. Pour Cellier, la mise en pratique doit donc permettre de dépasser l'énonciation des principes. Dans les chapitres 4 et 5, l'auteur introduit une

distinction entre vertus et valeurs et montre que l'éducation civique renvoie aussi à des valeurs et à divers domaines de savoirs tels que la formation des bonnes habitudes, le sens de la justice, etc. Cellier est particulièrement convaincant lorsqu'il explique que l'expérience de la démocratie dans la vie scolaire préfigure l'engagement futur des jeunes dans la vie sociale. Dans le dernier chapitre (7), une réflexion est entamée sur les conditions pour devenir et former un élève sujet. L'auteur lie la problématique de l'enfant citoyen aux caractéristiques de l'école démocratique de masse. Celle-ci génère des frustrations et du sentiment d'injustice et participe ainsi à la production des incivilités et des violences chez les élèves. De plus, elle fait porter aux individus la responsabilité de leur propre échec et individualise l'expérience scolaire. Aussi, dans ce contexte, la reconnaissance des droits des enfants doit favoriser une pédagogie du projet visant à transformer les élèves en acteurs sociaux capables de construire leur savoir et leur engagement, d'où la nécessité de créer des instances de négociations collectives au sein des classes et des écoles (réalisation de projets, conseils d'enfants, médiation par les élèves).

Selon Cellier, l'éducation civique se caractérise donc par deux formes distinctes de pédagogies : la pédagogie du discours, c'est-à-dire la connaissance de la République, et la pédagogie de l'acte qui repose sur la pratique de la démocratie, laquelle fait aujourd'hui l'objet d'une demande de plus en plus forte dans le cadre scolaire. En ce sens, le propos de Cellier va plus loin que celui énoncé au départ : c'est bien à travers la construction d'une démocratie d'apprentissage que les violences seront réduites (résolution des conflits, dialogue au sein de la relation pédagogique, mise en place d'une réciprocité), de même que le pouvoir de l'enseignant légitimé et le rapport au savoir et le sens de l'école réaffirmés. Par l'introduction du concept de démocratie d'apprentissage, l'auteur aborde des questions souvent traitées de façon trop abstraite,

Comptes rendus

*Les citoyennetés scolaires*

*Une éducation civique à la démocratie*

sous l'angle des seuls principes. Il montre l'exigence liée à l'enseignement de l'éducation civique et mesure l'écart entre les exigences éthiques et morales et les faits.

L'un et l'autre de ces ouvrages font finalement appel à l'innovation pédagogique, à l'engagement des enseignants et à une nécessaire remise en cause d'un système

scolaire qui repose encore trop sur une vision unilatérale et réductrice de la place de l'enfant dans la construction d'une justice et d'une citoyenneté scolaires.

Valérie CAILLET  
IUFM de Versailles  
LAPSAC-CADIS