

C

OMPTES RENDUS

GILLES FERRÉOL & GUY JUQUOIS (SOUS LA DIRECTION DE), 2003

Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles

Paris, Armand Colin, 354 pages

L'étude pluridisciplinaire de la problématique de l'altérité a nécessité la collaboration de rien moins que trente-sept chercheurs venant de la sociologie, de l'anthropologie, de la philosophie politique, de la psychologie sociale, des sciences juridiques, politiques et économiques. Le dictionnaire comporte deux cents entrées dont plus de quarante articles de fond. Selon les besoins, l'accent a été mis sur l'étymologie, l'évolution sémantique, l'arrière plan sociohistorique ou des grilles de lecture. Chaque entrée est complétée par des renvois de manière à tracer le contour des divers champs notionnels et par une bibliographie judicieusement sélective indiquant à la fois les incontournables classiques et l'état actuel de la recherche. L'ouvrage est précédé d'un avant-propos, d'une liste des auteurs et d'une liste des entrées.

D'emblée, le lecteur est interpellé par la nouveauté du titre. Pourquoi un *Dictionnaire de l'altérité* ? L'altérité n'est pas un concept sociologique (une telle entrée ne figure pas dans les dictionnaires de sociologie ni dans la tradition française, cf. *Dictionnaire critique de la sociologie* de Boudon R. & Bourricaud F., éd. 1986, Paris, PUF ; ni dans la tradition anglo-saxonne cf. *Dictionary of sociology* de Abercrombie N. & al., éd. 1988, Penguin Books). Il s'agit d'un vieux concept philosophique auquel les dictionnaires de cette discipline, même les plus savants, ne consacrent pas plus que quelques lignes (cf. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Lalande A., éd. 1980, Paris,

PUF ; *Dictionnaire de la langue philosophique* de Foulquié P. & Saint-Jean R., éd. 1978, Paris, PUF). Et si le concept de culture relève bien du champ sociologique, aucune entrée "Relations interculturelles" ne figure dans les dictionnaires de sociologie. Alors, de quelle discipline relève le présent dictionnaire ? Quel en est l'objet ? À quel besoin répond-il ?

Un dictionnaire pluridisciplinaire

L'avant-propos ne répondant pas à ces questions, cherchons les réponses dans l'examen de l'ouvrage. Commençons par examiner la liste des trente-sept auteurs. Si l'on regroupe les sociologues, anthropologues et ethnologues on en dénombre 13 ; 7 sont économistes ; 5 linguistes ou sociolinguistes ; 4 politologues ; 4 philosophes ; 2 chercheurs en didactique ou en sciences de l'éducation ; 1 juriste ; 1 psychologue social. Les sociologues représentent donc moins du tiers des auteurs et les philosophes ne sont que le tiers des sociologues !

En y regardant de plus près on s'aperçoit que quatre auteurs signent 61 entrées sur un total de 200 : Gilles Ferréol, sociologue, 28 entrées ; Claude Rivière, anthropologue, 12 ; Alain Policar, économiste, 12 également ; Michel Valière, ethnologue, 9. En un mot, quelle que soit la manière de compter, les sciences sociales s'avèrent être à la fois minoritaires et centrales. Il ne s'agit donc pas d'un nouveau dictionnaire de sociologie, un de plus, qui pour se démarquer des concurrents aurait choisi un titre innovant. Nous sommes en présence d'un dic-

tionnaire pluridisciplinaire par la nécessité de son objet.

L'objet du dictionnaire : l'identité/altérité ou ma relation à l'autre

Je saluerai d'abord la nouveauté de l'objet : l'identité/altérité ou ma relation à l'autre. Dit autrement, la relation entre le nous dans lequel je me reconnais et qui m'englobe et le eux qui les exclut de mon champ. Le nous peut prendre la forme de Nation, Race, Culture, Civilisation, Caste, Ethnicité, Peuple, Représentation sociale... Le eux se lit rarement sous une forme neutre (Apatride, Diversité, Étranger, Intégration...). Il prend souvent une tonalité passionnelle, souvent de rejet (Xénophobie, Racisme, Néoracisme, Préjugé, Stéréotype, Stigmates/stigmatisation, Négritude, Antillanité, Tribalisme...), plus rarement d'acceptation (Compassion, Fraternité, Solidarité, Xénophilie...). Parfois il débouche sur la recherche de l'entre-deux (Bilinguisme, Hybridité, Métissage, Multiculturalisme...). La relation entre eux et nous n'est pas seulement du ressort des individus. Elle concerne également les sociétés qui s'efforcent de promouvoir des solutions institutionnelles (Citoyenneté, Droits de l'homme, Pacte républicain, Quotas...).

Deux questions me semblent servir de fils tissant la trame complexe du dictionnaire. À la première, "Comment construit-on son identité ?" trois pistes émergent de la lecture du dictionnaire :

- par le partage d'une même culture. On consultera alors avec profit les entrées : Identités culturelles, Droit et culture, Culture et développement, Économie et culture, Choc culturel, Religion, Métissage, Syncrétisme, Sous-culture...

- par l'appartenance à un groupe. On se référera aux entrées : Appartenance (sentiment de), Nation, Nationalisme, Nationalité (code de), Ethnicité, Ethnocentrisme, Peuple, Sionisme, Classes sociales, Communauté, Tribalisme, Ségrégation, Séparatisme...

- par le rejet de l'autre (car différent ou étranger). On lira les entrées : Attribution (théories de), Bouc émissaire, Ethnocide, Ethnocentrisme, Étranger, Génocide, Préjugé, Racisme, Néoracisme, Xénophobie...

La seconde question, explicitement posée par Joseph Yvon Thériault : "Comment vivre ensemble et différent ?" (Intégration, 174), est centrale dans le dictionnaire. On y trouve des éléments de réponse à pratiquement chaque entrée, notamment dans Altérité, Discrimination positive, Diversité, Droits de l'homme, Droit et culture, Égalité (principe de), Fraternité, Hybridation, Intégration, Interculturel (didactique de), Justice sociale (théories de la), Laïcité, Minorités (droits des), Multiculturalisme, Mondialisation, Quotas, Solidarité...

Les trente articles de fond, longs de quatre à dix pages, tous de grande clarté, constituent un outil de travail précieux. Certains portent sur des oppositions binaires telles que Racisme/Antiracisme, Colonialisme/Anticolonialisme, Particularisme/Universalisme... D'autres articulent de manière originale Art et interculturalité, Droit et culture, Culture et développement, Économie et culture, Musiques et sociétés... D'autres encore surprennent par le traitement original d'entrées pourtant attendues. Aussi recommandons-nous particulièrement les articles : Antiracisme, Racisme et Néoracisme dus à Pierre-André Taguieff ; Incivilités, pour l'éclairage inattendu qu'en apporte Charles Coutel ; Laïcité, thème archiconnu mais renouvelé par Bernard Jolibert... D'autres enfin, par l'originalité des entrées telles que Compassion de Lise Monique Cohen et Fraternité de Michel Richard.

Nous avons peu de regrets à formuler. D'abord (et surtout) l'indigence de l'avant-propos qui dessert le dictionnaire. Ensuite, l'absence d'index thématique et onomastique, outils recommandés à tout dictionnaire. Enfin, quelques (rares) entrées qui n'établissent pas de lien explicite avec la problématique de l'altérité (Mobilisation, Sionisme).

À quel besoin répond-il ?

La problématique de l'identité/altérité ne date pas d'hier. Elle a préoccupé, à des degrés divers, tous ceux qui nous ont aidés à penser la modernité, de Weber, Freud et Durkheim à Dérída, Lévi-Strauss, Lévinas... Pourquoi, alors, a-t-il fallu atten-

dre 2004 pour voir un tel dictionnaire ? Peut-être Étienne Le Roy a-t-il raison d'écrire que nous avons quitté la modernité sans être encore dans la postmodernité : nous vivons dans une société transmoderne. "Par transmoderne, on veut indiquer que plutôt qu'une opposition entre modernité et postmodernité nous redécouvrons la prémodernité de même que nous innovons dans certains domaines (...). Mais, surtout, nous découvrons que nous pouvons être en même temps inscrits dans ces trois références par la complexité des problèmes auxquels nous devons faire face" (Droit et culture, 107-108).

Tout se passe comme si, un pied dans le XXI^e siècle, nous pouvions, en nous retournant vers les siècles passés, admirer le long chemin de progrès parcouru, semé des avancées de la modernité, et célébrer des acquis aussi significatifs que l'abolition de l'esclavage, la fin du colonialisme, la reconnaissance des droits de l'homme, des

droits des minorités, de l'égalité des hommes et des femmes... Mais l'autre pied serait resté au XIX^e avec des régressions aussi éprouvantes que la résurgence du nationalisme agressif et obtus, du nettoyage ethnique, du terrorisme, de nouvelles formes d'esclavage, de nouvelles formes d'oppression des femmes...

En conclusion, nous sommes en présence d'une œuvre innovante et pour une fois réellement pluridisciplinaire. Par l'originalité de son objet, la cohérence de l'ensemble, la profondeur des analyses, la clarté du style, ce dictionnaire s'avère un outil de qualité qui servira aussi bien aux étudiants qu'aux chercheurs confirmés.

Constantin XYPAS
Groupe de Recherche
sur les Interactions Éducatives (GRIES)
Laboratoire de Recherche en Éducation
et Formation (LAREF)
Université Catholique de l'Ouest, Angers
constantin.xypas@uco.fr

YVES DUTERCQ & JEAN-LOUIS DEROUET (SOUS LA DIRECTION DE),*Le collège en chantier*

INRP, collection Éducation, politiques, sociétés, 2004, 290 pages

Bien qu'il s'agisse d'un ouvrage collectif, *Le collège en chantier* repose sur des axes forts mis en évidence dès l'introduction de Jean-Louis Derouet : le collège unique serait en fait en bout de course car "les classes moyennes ont obtenu ce qu'elles voulaient, ou du moins ce qu'elles pouvaient obtenir : l'égalité d'accès n'est pas l'égalité de réussite" (8). Dès lors, le collège est confronté aux autres, aux "sauvageons", à ceux qui ne peuvent y réussir, entraînant un sentiment de crise profond et un doute radical quant à la fonction même de l'école, une distance insurmontable entre les utopies de l'égalité des chances et de l'intégration sociale par l'école et une pratique professionnelle de plus en plus difficile et incertaine. Les collèges "peuvent-ils sortir du piège dans lequel ils se sont eux-mêmes enfermés ?" (16). Le livre essaie de voir comment précisément les acteurs tentent d'en sortir et le grand mérite de ce travail est de décrire la vie des établissements et de la classe au plus près des pratiques, à travers une série de monographies raisonnées et passionnantes.

Entre les grands principes et les faits, la distance est telle que se forment des curricula locaux qui sont autant de constructions politiques locales définissant les manières de faire, les équilibres partiels, les objectifs partagés. La monographie du collège Hébert présentée par Yves Dutercq est à cet égard exemplaire. Ici, le mot politique n'est pas une métaphore. Dans cet établissement, le projet du collège unique a été recomposé autour d'un noyau d'enseignants communistes soudant l'équipe éducative autour d'une protestation globale contre le système et les politiques ministérielles et, en même temps, portant le projet d'une école au service des moins favorisés. En fait, il s'agissait d'un collège mobilisé, fortement soutenu par la municipalité, tout en maintenant des classes de niveau destinées à

freiner l'hémorragie des classes moyennes. Or ce bel équilibre s'est rompu : nouveau chef d'établissement soucieux d'appliquer les politiques du ministère, arrivée de nouveaux enseignants, fin de l'alliance communiste avec la municipalité, usure des acteurs... Dès lors, les tensions se multiplient, sur la discipline et le droit des élèves par exemple, les méthodes se diversifient et ce collège, qui ne "s'effondre" pas pour autant, semble de moins en moins capable de tenir la synthèse "progressiste" (en termes pédagogiques et politiques) qui en avait dominé la politique, comme si la grande histoire sociale et politique se rejouait à l'échelle de l'établissement.

La même figure de l'épuisement domine la contribution de Jean-Pierre Bourreau consacrée au destin de l'autonomie des établissements. Il semble que les tensions entre les options pédagogiques des uns et des autres n'ont jamais été véritablement surmontées, par exemple, entre ceux qui veulent réduire les effectifs de toutes les classes et ceux qui souhaitent dégager des moyens pour des projets communs. Il semble aussi que, dans la plupart des cas, les évaluations des projets d'établissement ont été particulièrement décevantes : beaucoup de travail pour peu de progrès dans l'apprentissage. En fait, les projets d'établissement ont permis aux acteurs de "tenir", de donner du sens à leur travail, mais en même temps, on voit bien dans les deux cas présentés les limites d'une politique de transfert des contradictions vers la périphérie ; la base ne peut pas faire les choix quand le centre lui-même est incapable de trancher sur les programmes, sur l'autonomie des établissements, sur la fonction même du collège.

La contribution d'Alain Kerlan et Jean-Paul Teyssier enfonce le même clou. Les travaux croisés et les itinéraires de découverte se définissent de manière

aléatoire en fonction des équilibres locaux et des enthousiasmes individuels. Mais, surtout, le pari de reconstruire un rapport aux savoirs et un plaisir d'apprendre se heurte au caractère intangible de la forme scolaire et d'un modèle rationaliste et encyclopédique de la culture scolaire la plus légitime. Au fond, la forme scolaire elle-même ne pourrait pas véritablement changer tant que la conception des savoirs sur laquelle les enseignants ont construit leur identité et leur dignité reste ce qu'elle est. Ainsi, observe-t-on un "bougé" du collège, pas un changement.

Les contributions les plus décisives de ce livre sont, à mon sens, celles de Jean-Pierre Bourreau sur la vie de la classe, "À la recherche de références communes" et d'Yves Dutercoq, "Pluralité des mondes et culture commune". Ces monographies extrêmement précises décrivent le cœur de l'affaire, à savoir la classe et les processus d'apprentissage. Pour ce qui est de la classe, cinq situations relativement banales sont décrites. Toutes mettent en évidence le fait que la relation pédagogique ne va plus de soi et que les enseignants s'épuisent littéralement à construire un ordre scolaire préalable à la transmission des connaissances elle-même. Il ne reste alors qu'une part infime de temps et de calme pour le travail d'apprentissage. Dans ces descriptions minutieuses, le plus impressionnant vient de ce que les enseignants interrogés après les séquences décrites considèrent généralement que le cours s'est bien passé. Ce qui est la démonstration la plus radicale d'une sorte de décomposition du cadre pédagogique même. Ils "tiennent", mais après ? Prolongeant cette analyse, le texte d'Yves Dutercoq met en évidence l'ampleur des malentendus cognitifs qui structurent les relations d'apprentissage, comme si la transmission de connaissances ne parvenait pas à surmonter les écarts cognitifs entre les maîtres et les élèves, comme si c'étaient les cadres mêmes de la transmission qui n'opéraient plus dans l'ordre didactique.

Rompant un peu l'unité de ton de l'ouvrage, les textes de Nicole Ramognino et Pierrette Vergès s'efforcent de cons-

truire des cadres théoriques de l'analyse de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et de la culture commune. Ils tentent de montrer que le curriculum réel procède de la construction d'un monde commun entre les maîtres et les élèves. Cependant, ces accommodements étant de plus en plus incertains et tendus, la construction d'une culture commune devrait s'inscrire dans un processus démocratique et de négociations continues.

La conclusion d'Yves Dutercoq revient sur la question centrale de l'ouvrage : qu'advient-il de l'initiative, de l'inventivité et du travail des acteurs quand le politique lui-même semble ne pas avoir la capacité de définir les règles du jeu et les objectifs susceptibles de hiérarchiser les enjeux et de donner un sens relativement homogène aux pratiques ? Au fond, une période serait en train de se clore, celle où l'on a pu croire que les acteurs de base pourraient construire des pratiques et des politiques efficaces capables de surmonter les contradictions fondamentales du collège unique.

Deux regrets cependant. Il n'aurait pas été inutile que quelques analyses soient consacrées à des collèges de classes moyennes, à des établissements dont on s'accorde à souligner qu'ils sont plus conformes aux ambitions affichées du collège. Or, même si ces établissements posent moins de problèmes, il n'y a aucune raison de penser a priori que leur fonctionnement soit totalement différent et, notamment, que l'intérêt intellectuel des élèves pour les études y soit sensiblement plus élevé, même si le désordre est moins grand. Enfin, on regrettera toujours que les élèves ne soient pas assez présents dans ce livre où ils n'existent qu'à travers le regard des enseignants. Mais ces quelques remarques n'enlèvent rien à l'intérêt et à la qualité d'un livre qui apprendra beaucoup sur le collège, y compris à ceux qui croyaient déjà savoir.

François Dubet
CADIS
École des Hautes Études
en Sciences Sociales
et Université de Bordeaux 2

GILLES BROUGÈRE, 2003

Jouets et compagnie
Paris, Stock, 407 pages

Le jouet n'est pas un objet insignifiant et futile. Il est un objet d'étude qui permet au chercheur de saisir la place occupée par l'enfant dans notre société et notre représentation de l'enfance. Telle est la thèse de Gilles Brougère, spécialiste du jeu et du jouet, qui propose une visite guidée dans l'univers si médiatisé de jouets tels que les Bisounours, les poupées Barbie et les Pokémon, afin de présenter la complexe transformation de l'univers du jouet ces trente dernières années et par conséquent celle du monde de l'enfance et du regard que nous posons sur elle.

L'auteur veut aussi démonter les critiques communes faites aux jouets contemporains : ils seraient pauvres, poussant les enfants à des jeux peu imaginatifs et violents ; ils feraient d'eux des victimes d'un marketing, justes bonnes à consommer sans mesure et à reproduire dans leurs jeux les exploits de leurs héros télévisés. Par une analyse approfondie des mécanismes à l'œuvre, l'auteur montre que les enfants sont des acteurs participant à la création de l'univers des jouets, qui n'existe que parce que les enfants l'investissent de sens.

Loin d'une conception folkloriste fondée sur un regard nostalgique d'une génération de jouets en extinction, celle de l'auteur montre comment l'univers du jouet est en perpétuelle transformation pour répondre aux nouvelles tendances de notre société. Comme tout élément culturel, il perdure parce qu'il sait s'adapter. Comment s'opère cette transformation ? Qui y concourt ? Gilles Brougère a l'ambition de cerner tous les acteurs qui participent à la vie du jouet, montrant la délicate interaction entre les fabricants, les parents et les enfants qui engendre la construction sociale du jouet : les fabricants et les médias cherchent à vendre, les parents à faire plaisir à leurs enfants et à les éduquer, et ces derniers veulent jouer et partager un plaisir ludique avec

leurs pairs. L'auteur montre leur prise de pouvoir respective pour parvenir à leur fin.

Son livre débute par une introduction biographique, Gilles Brougère racontant comment, jeune étudiant, il est venu par hasard à l'étude du jouet, "enrôlé dans une équipe d'ethnologues" (9) dirigée par Robert Jaulin (Jaulin R. dir. 1979 *Jeux et Jouets, essai d'ethnotechnologie*, Paris, Aubier). Depuis cette date, Gilles Brougère n'a cessé de réfléchir sur cet objet. L'ouvrage reprend les matériaux réunis lors de ses nombreuses recherches, résultats d'enquêtes et d'observations menées essentiellement auprès d'enfants et de parents. Il veut donner une présentation, dans un style très agréable et accessible à tous, du changement en profondeur du jouet depuis les années 1970, "de ses caractéristiques, de son mode de promotion, voire de consommation" (9). Le jouet devient une porte d'entrée privilégiée pour comprendre l'univers ludique des enfants.

Construit en quatre parties, l'ouvrage commence par une présentation du jouet comme objet avant de présenter le discours des parents, puis les pratiques enfantines et enfin la dimension culturelle de ces pratiques. Au fur et à mesure du livre apparaissent les acteurs qui investissent l'objet et l'insèrent dans un système social.

On découvre ainsi, dans un premier chapitre consacré aux Bisounours, que leur ancêtre, l'ours en peluche Teddy Bear, serait né en 1903 à la suite d'une chasse menée par le président des États-Unis de l'époque, Théodore Roosevelt, lors de laquelle il aurait épargné un ours. L'événement aurait fait l'objet d'un dessin de presse puis d'une peluche identifiée comme l'ours du président surnommé Teddy (Teddy Bear).

Depuis, les concepteurs de jouets n'ont cessé de chercher à associer les

jouets à des événements et à les décliner en produits divers, à les mettre en scène dans un film, une série télévisée, dans le but non pas d'innover dans l'histoire du jouet mais de faire vendre. "L'industrie du jouet, écrit Brougère, devient en partie une industrie de création de personnages et d'histoires dans un contexte de concentration et de développement de multinationales" (28). C'est l'une des thèses fortes qu'il développe au fil des pages, montrant à propos des poupées Barbie ou des figurines Power Rangers, des cartes Pokémon ou Magic, qu'ils ne sont pas des objets isolés. Leurs concepteurs les insèrent dans une construction imaginaire qui transcende leurs supports : films, jeux vidéos, sites Internet, cartables ou tee-shirts à l'effigie du héros, participent à la création de personnages dont on connaît la biographie. Les figurines Power Rangers ou les cartes Yu-Gi-Oh sont chargées d'une histoire et les joueurs qui les manipulent pénètrent aussi l'univers imaginaire créé par le concepteur ; ils en enrichissent leur culture de pairs.

Plus loin, l'auteur explicite les termes, identifiant le jeu comme élément d'une culture ludique par le fait qu'il permette l'action collective. Il se réfère ainsi à la "définition minimale" de Howard Becker qui entend la culture comme "la somme des attendus partagés que les individus utilisent pour coordonner leurs activités" (367). La culture ludique s'intègre ainsi dans une culture d'enfance : "un ensemble de significations produites pour, mais également par l'enfant" (368).

Au cours de son analyse, Gilles Brougère démonte les critiques autour du jouet et l'on se rend compte qu'elles sont nombreuses et viennent parfois de la communauté scientifique. Elles reposent souvent sur une "vision romantique" du jeu (328), une nostalgie pour le temps où la télévision n'avait pas envahi notre quotidien et où les enfants jouaient avec rien, sans connaître les vices de la consommation. L'auteur s'oppose à ce regard simplificateur en redonnant aux enfants ce qui leur revient lors de leurs interactions avec les objets. Il prend l'exemple de la poupée Barbie, où les fillettes semblent happées

par une représentation préfabriquée de la femme, pour montrer que jouer avec Barbie ne prépare pas l'enfant à lui ressembler plus tard, mais lui donne une représentation supplémentaire du modèle de la femme et l'aide à s'accepter comme futur adulte. La Barbie est d'abord un jouet à manipuler (à habiller et déshabiller, à coiffer) avant d'être l'objet de projection. Elle est réintégrée dans le quotidien de l'enfant, souvent remplacée dans des jeux de fiction où se mime une histoire de famille classique (un jeu de papa et maman).

Gilles Brougère analyse d'autres exemples visant à redonner une complexité à des critiques simplificatrices et décortique en particulier les allers et retours complexes entre enfants et concepteurs, explique comment telle série s'inspire du jeu des enfants (comme les Pokémon inspirés des jeux enfantins avec les insectes) et comment le jeu se construit à partir de la série, aucun des deux n'étant réductible à l'autre. Qu'il soit une poupée Barbie pour les filles, une figurine GI Joe pour les garçons ou une peluche, le jouet n'a d'avenir que s'il devient un personnage dans le jeu d'un groupe d'enfants, prenant vie par l'intermédiaire de leur imaginaire. Et n'était-ce pas déjà le cas dans les romans du Club des Cinq que beaucoup de parents ont lu étant enfants et qui s'inspiraient de leurs jeux d'aventure ?

Ainsi, si le jouet participe à la domestication des enfants, ces derniers innovent et participent à la production de leur culture. Pour reprendre la formule de William Corsaro, ils sont dans une attitude de "reproduction interprétative" (299).

La différence d'appréciation des jouets entre parents et enfants, si elle engendre parfois le conflit, permet aux enfants de construire leur univers culturel à l'écart de leurs parents, même s'il suppose leur acceptation. La culture enfantine se construit donc par une production des fabricants, une réaction des enfants et une acceptation des adultes plus ou moins conflictuelle (173).

Ce qui marque encore l'évolution du système du jouet, c'est, selon l'auteur,

la profusion d'une culture matérielle et la place centrale qu'y prend le jouet. "La culture populaire enfantine devient un ensemble d'objets à consommer" (403) et les parents semblent accepter le plaisir que leurs enfants y trouvent. Eux-mêmes ne sont-ils pas devenus des consommateurs fervents ? Par cet ouvrage, l'auteur participe ainsi à une réflexion sur la culture enfantine et alimente une sociologie française de l'enfance en construction. En témoigne la constitution, au sein de l'Association internationale des sociologues de langue française, d'un groupe de travail sur la sociologie de l'enfance, qui réfléchit depuis quelques années sur ces questions et dont fait partie Gilles Brougère.

On ne peut, bien sûr, faire le tour de l'ouvrage et l'un des plaisirs de sa lecture vient sans doute du fait qu'elle stimule la réflexion. On peut ainsi noter quelques questions qui peuvent naître de la lecture. Par exemple, existe-t-il des logiques marginales du jouet et que nous apprennent-elles ? Qu'advient-il du rapport au jouet des enfants qui ne regardent pas la télévision, des parents qui ne suivent pas les stratégies de marketing, des fabricants artisanaux ? Ou encore, les jeux en solitaire reposent-ils sur les mêmes principes que les jeux entre

pairs ? Comment est mobilisée la culture ludique quand un enfant est seul face au jouet ? Enfin, on peut se demander, pour prolonger le questionnement de Gilles Brougère sur la différence possible du sens du jeu pour un garçon et pour une fille, ce qu'il en est du rôle du sexe du chercheur dans ses analyses : d'une part, il semble que l'ouvrage soit plus riche en analyses de jeux de garçons, notamment ceux qui se construisent autour des figurines et des cartes à jouer (qui occupent aussi une place prédominante dans les photos que contient l'ouvrage) ; d'autre part, l'hypothèse que fait le chercheur d'un jeu qui tiendrait un rôle plus important dans l'expérience masculine (361) me semble être, à moi chercheuse en sociologie de l'enfance, une "hypothèse sexuée". Mais existe-t-il des "hypothèses neutres" ?

On regrettera pour finir que les références bibliographiques présentées en bas de page ne soient pas reprises en fin d'ouvrage pour permettre un retour facilité aux auteurs mobilisés. Mais sans doute est-ce un choix de l'éditeur.

Julie Delalande

CERSE,

Université de Caen Basse-Normandie

GEORGES FELOUZIS (COORD.), 2003

Les mutations actuelles de l'Université

Paris, PUF, 400 pages

L'enseignement supérieur est peu étudié en sociologie et ne constitue pas un domaine distinct de la recherche. C'est à ce paradoxe que Georges Felouzis a voulu remédier en rassemblant les textes présentés lors d'un colloque organisé par le RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur) en 2002. Les contributions présentées dans l'ouvrage *Les mutations actuelles de l'Université* partagent une même préoccupation, celle de montrer les transformations en cours dans les universités et d'en saisir le sens. L'enseignement supérieur doit évoluer dans un "nouveau contexte". Il subit de nombreuses mutations que le coordinateur du livre explique par l'évolution de la démographie étudiante et les transformations des politiques publiques d'enseignement supérieur qui tendent à se régionaliser et à s'harmoniser au niveau européen.

L'ouvrage est composé de cinq parties et compte quinze textes. En raison de l'ambition du livre, toutes les contributions ne seront pas retenues.

La première partie porte sur les politiques et les évolutions de l'enseignement supérieur en France. Daniel Filatre examine l'évolution des liens entre les universités françaises et le territoire. Il explique "l'émergence progressive du niveau régional comme niveau structurant de définition et de régulation des politiques territoriales d'enseignement supérieur" et met en lumière les enjeux de gouvernance qui en découlent : la territorialisation des universités qui les conduit à devenir des acteurs publics locaux intervenant dans les politiques pérennes de développement et l'élaboration d'un système régional d'enseignement mènent à une nouvelle organisation entre les réseaux d'acteurs. Dans le deuxième texte, Michel Grossetti explique que les collaborations qui existent entre les universités et les industries dans le domaine

de la recherche sont liées aux logiques d'insertion professionnelle des étudiants et aux demandes de formations des entreprises.

La deuxième partie propose trois articles qui traitent des politiques d'enseignement supérieur dans divers contextes nationaux. Jean-Émile Charlier et Frédéric Moens analysent les conséquences du processus de Bologne sur le système d'enseignement supérieur belge. Ils démontrent en quoi ce petit pays, traversé par des clivages culturels et sociaux importants et gouverné par une logique de piliers que l'enseignement contribue à reproduire et dont il est l'expression, est agressé par des processus internationaux le contraignant à s'aligner sur la tendance dominante qui remet en question le modèle de pilierisation sur lequel son enseignement est construit. Philippe Lesego et Béatrice Milard présentent les conséquences de la régionalisation des universités en Espagne. L'explosion du vieux système anticoncurrentiel dans les années 1990 en plusieurs systèmes de concurrence au niveau régional a multiplié le nombre d'universités dans un périmètre restreint. La compétition qui a suivi entre les universités récentes et plus anciennes a abouti à une égalisation des profils régionaux, à un équilibrage de l'offre nationale et à une décentralisation de la production scientifique qui a favorisé la création de réseaux fermés. Le dernier texte sort du continent européen. Gaële Goastellec opère une comparaison des politiques universitaires et de la justice sociale en Indonésie et aux États-Unis, deux pays dans lesquels les prestigieuses institutions s'interrogent sur la manière de conserver un fonctionnement élitiste sans toutefois renforcer un processus de reproduction sociale. Aux États-Unis et en Indonésie, les universités sont au cœur de la redéfinition d'une identité nationale, l'objectif d'égalité d'accès à l'université

sert la volonté de rassembler les différences pour arriver à une cohésion.

La troisième partie traite du fonctionnement et de la gestion des universités. Christine Musselin examine la dynamique de construction de l'offre des postes d'historiens et de mathématiciens dans trois pays marqués par le manque d'autonomie des départements. Elle relève qu'en Allemagne, la régulation de l'offre est aux mains des ministères de Land ; que les départements américains sont soumis à une régulation très institutionnelle ; tandis qu'en France, malgré la présence de plus en plus marquée des établissements, le ministère reste encore le grand régulateur. Les deux principes qui guident le développement des postes, la réponse aux facteurs externes et la relative autonomie des universitaires à promouvoir leurs intérêts, sont simultanés mais varient d'un pays à l'autre. Stéphanie Mignot-Gérard s'intéresse à l'appropriation des politiques nationales par les établissements. Elle se concentre sur le cas des politiques de recherche, un domaine marqué par l'individualisme des chercheurs et des frontières disciplinaires. Bien que les universités soient à l'origine de projets volontaristes notamment dans l'objectif de favoriser les collaborations entre les matières, les fortes oppositions auxquelles elles sont confrontées ne facilitent pas leur travail de fédération. Toutefois, on ne peut affirmer que l'université est incapable de réguler la recherche.

Si elle porte sur les parcours étudiants et l'insertion professionnelle, la quatrième partie fait également état de la sociologie de l'éducation postsecondaire. Georges Felouzis explique que le développement d'une identité établissement au sein de l'université subsume la question universitaire et les évolutions de l'enseignement supérieur. Dans leur texte, Alain Frickey et Jean-Luc Primon précisent que jusqu'en 1980, la sociologie de l'éducation s'est attachée à dévoiler les fonctions sociales de l'enseignement, elle mettait l'accent sur les mécanismes de maintien des inégalités par l'intermédiaire de la sélection scolaire. Dans les années 1990, les nouvelles formes d'inéga-

lités ont fait porter les recherches sur leur construction et sur le fonctionnement des institutions scolaires.

La cinquième et dernière partie s'intéresse aux enseignements et à l'offre de formation. Bernard Fourcade et Joachim Haas traitent de l'attractivité de l'université. En partant des transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne, les auteurs analysent les raisons qui ont concouru à la diminution de la demande d'éducation dans les années 1990. Ils expliquent cet état par une baisse d'attractivité de l'université en Allemagne et par une évolution négative de l'attractivité de l'université française au profit des autres établissements qui offrent des formations plus professionnalisées. Ce choix de parcours plus professionnalisés est interprété comme la conséquence de l'aversion pour le risque dans les deux pays. Le second article porte sur les écoles supérieures d'art qui dispensent un type d'enseignement encore peu exploré. Pour Gilles Galodé et Christophe Michaut, les mesures légales prises à l'encontre des écoles d'art ont conduit à une diminution de leur autonomie. Elles ont été contraintes de s'aligner sur les conditions de reconnaissance des enseignements supérieurs par l'adoption de curricula nationaux et l'imposition d'un niveau d'étude minimum pour y accéder. La dernière contribution a pour sujet la professionnalisation de l'université. Dominique Maillard et Patrick Veneau s'interrogent sur la nouveauté d'un enseignement à caractère professionnel en France dans les formations générales et sur la création de formations et de diplômes spécifiques. Les auteurs minimisent les changements, l'offre de licence professionnelle en France est fortement orientée par des pratiques qui existaient déjà avant la réforme. Ils ajoutent que le nouveau diplôme tend à placer le grade de licence comme premier niveau de référence de l'enseignement supérieur, ce qui rend problématique l'avenir des autres diplômes.

La conclusion de l'ouvrage comporte une réflexion de François Dubet sur une approche sociologique de l'enseigne-

ment supérieur. Pour l'auteur, les problèmes que pose cet objet à la recherche ne sont pas dus à sa nouveauté, ce qui embarrasse c'est la confrontation des nombreux points de vue avec une foule d'objets spécifiques locaux qui rend leur agrégation et leur comparaison difficiles. Si la nature même de l'objet donne un sentiment de dispersion, cet état le distingue des autres niveaux d'enseignement qui s'adaptent plus qu'ils ne se transforment. L'enseignement supérieur doit être analysé en termes de production, ce qui pourrait réintroduire une unité dans les interrogations. Pour saisir le rôle sociétal de l'enseignement supérieur, François Dubet estime qu'il faudrait se livrer à de larges comparaisons internationales afin de voir comment il fonctionne et ce qu'il produit.

Un des principaux apports de cet ouvrage est qu'il retrace et analyse bien les problèmes auxquels les établissements d'enseignement supérieur sont actuellement confrontés. Nous pouvons néanmoins regretter le fait que quelques axes de recherche n'aient pas été abordés ou qu'ils n'aient pas fait l'objet d'un développement plus ample. Comme Georges Felouzis l'a dit dans l'introduction, les universités doivent faire face à la régionalisation des politiques publiques d'enseignement. Il aurait été intéressant de creuser ce sujet en abordant les questions les plus épineuses que pose le processus de Bologne aux systèmes éducatifs nationaux. Quelques problématiques qui s'y rapportent, telles que la professionnalisation des formations universitaires et la recherche, ont été traitées ; toutefois, les questions de mobilité des étudiants et des diplômés, celles que pose l'évaluation de la qualité des enseignements, ne l'ont pas été. Si le texte de Jean-Émile Charlier et de Frédéric Moens en esquisse une analyse, le rôle joué par les organisations internationales dans les politiques éducatives n'est guère abordé. Or c'est une dimension essentielle qu'il faut prendre en compte lorsqu'il s'agit d'examiner les mutations des universités qui sont aujourd'hui soumises aux réformes européennes. Abou-tissement du processus de Bologne, la

création d'un "espace européen de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'apprentissage tout au long de la vie", a été prévue depuis les années 1950 par l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne qui se sont employés à harmoniser l'enseignement supérieur dans la région Europe. Les réformes que ces acteurs ont amorcées après la Seconde Guerre mondiale ont des équivalents sur les cinq continents. L'UNESCO a joué un grand rôle dans ce mouvement qui est largement inspiré des évolutions européennes : l'organisation a cité le processus de Bologne comme un exemple de bonne pratique à suivre et a incité les autres parties du monde à le prendre pour modèle. En suscitant des réformes semblables dans le monde entier, l'UNESCO veut créer des systèmes éducatifs parfaitement comparables et compatibles entre les régions. Ce projet de coordonner l'enseignement supérieur à l'échelon mondial pose des questions qui restent inabordées.

Toutefois, un livre aussi ambitieux que celui-ci ne peut tout dire, il ouvre la voie à de nouveaux chantiers. Puisque l'enseignement est aujourd'hui découpé des États, il est hautement souhaitable d'examiner la genèse et la poursuite des processus régionaux qui ont un effet sur les politiques nationales et sur ce que produisent les établissements d'enseignement. La sociologie de l'enseignement supérieur rencontre un nouvel objet, sous la forme de conventions internationales qui tirent leur pouvoir et leur légitimité de l'accord des parties qui les ont contractées, i.e. les pays qui ont été incités à les conclure sous l'égide des organisations supranationales. La compréhension du cadre dans lequel se décident les politiques éducatives n'est pas aisée aussi bien pour les acteurs que pour les analystes de la discipline qui ne peuvent nier les règles dans lesquelles les initiatives des États sont désormais enfermées.

Sarah Croché
GReSAS (Groupe de Recherche
Sociologie Action Sens)
Faculté universitaire catholique
de Mons

AGNÈS VAN ZANTEN, 2004

Les politiques d'éducation

Paris, PUF, collection "Que sais-je ?", 126 pages

L'ouvrage d'Agnès van Zanten est à la fois une proposition et l'application d'un modèle analytique pour l'étude des politiques de l'éducation, en particulier en ce qui concerne leurs processus de construction et de mise en pratique.

S'il s'agit certes d'un ouvrage de synthèse (comme le veut d'ailleurs la collection dont il fait partie), l'auteur rejette cependant la tentation de faire un raccourci descriptif, thématique et chronologique, sur les principales réformes ou sur les mesures les plus importantes prises dans un passé récent (ce que font de nombreux ouvrages du même genre). Au contraire, elle opte résolument pour une démarche de type interprétatif, en mettant en évidence les articulations reliant les différentes instances, les acteurs, les processus et réalisations, suggérant ainsi une "grille de lecture" pour une approche constructiviste des orientations, des choix et des formes qui caractérisent les politiques et les actions publiques en éducation.

Cette option met en valeur l'importance du référentiel théorique dans l'étude des politiques éducatives, ce qui mène Agnès van Zanten à ouvrir son étude par une brève présentation et discussion de plusieurs approches, modèles et démarches, qu'elle regroupe en trois catégories, en fonction de leur origine disciplinaire : "analyses sociologiques et socio-économiques" ; "analyses historiques et sociohistoriques" ; "analyses des politiques publiques". Ces différentes perspectives, davantage complémentaires que rivales, permettent d'ajuster le cadre d'analyse à la mosaïque d'expressions, de types et de niveaux de politiques en présence. L'analyse réalisée est ainsi tributaire de ces diverses approches, bien que soit évidente l'influence d'un regard sociologique qui articule le macro et le micro, les contraintes externes et les dynamiques internes, la multiplicité des acteurs et la pluralité des politiques.

C'est sur la base de ce référentiel que l'auteur construit et utilise un "modèle d'analyse". Bien qu'il ne soit jamais explicité en tant que tel, ce modèle structure sa réflexion et détermine les trois chapitres où sont analysées les politiques d'éducation en France. Ce modèle se définit et s'articule en effet en fonction de trois catégories : les idées et valeurs qui orientent les choix éducatifs ; les instances et les processus responsables de leur élaboration et de leur impulsion ; les acteurs locaux qui assurent leur gestion, leur mise en œuvre et leur évaluation.

La première catégorie d'analyse (chapitre II) traite des matrices normatives et cognitives qui structurent l'action politique et qui prennent comme références certaines valeurs, idées, principes de justification, mais également des calculs et des choix, qui englobent aussi bien la société dans son ensemble que les gouvernants, dans le cadre de leur autonomie (bien qu'elle soit limitée). C'est dans ce contexte que sont analysées, dans une perspective diachronique, l'incorporation et la transformation de principes tels que la laïcité, l'égalité, l'équité, la justice, l'efficacité, le marché et l'expressivité.

La deuxième catégorie d'analyse (chapitre III) prend en considération les différentes instances qui participent à l'élaboration et à l'impulsion des politiques éducatives. Ces instances peuvent être regroupées en trois échelons : échelon supranational, État central et administration éducative. À l'échelon supranational, on inclut la diffusion à grande échelle d'orientations éducatives, en conséquence de la globalisation économique, culturelle et organisationnelle. Ce niveau comprend ainsi l'action de différents organismes internationaux (la Banque mondiale, le Fonds monétaire international, l'OCDE, l'Union européenne, entre autres), mais également celle des chercheurs, des fonctionnaires et des étudiants qui circulent

dans les forums académiques, politiques ou professionnels transnationaux. Ces orientations ne sont pas homogènes, car elles sont traversées par les contradictions présentes au sein des divers organismes et elles ont des effets diversifiés et hybrides en fonction des différents contextes et des successives réadaptations, nationales et locales. Pour l'État central, on inclut l'élaboration, la négociation et la légitimation des politiques par les acteurs et groupes d'influence situés au sein des organes du pouvoir exécutif, législatif et judiciaire, ainsi que dans certains organismes de concertation et dans des commissions consultatives, internes ou externes au domaine éducatif. L'action politique de ces acteurs s'exerce en interaction avec les représentants du champ professionnel enseignant, en particulier les syndicats. Enfin, l'auteur inclut également en tant qu'instance d'élaboration et d'impulsion des politiques éducatives l'administration centrale et déconcentrée, en raison de son rôle de médiation et de traduction réglementaire des politiques étatiques.

La troisième catégorie d'analyse (chapitre IV) comprend les processus de gestion et de mise en œuvre des politiques éducatives. Il convient de souligner ici le rôle joué par les acteurs locaux dans la gestion éducative territoriale et dans l'exécution des politiques au niveau des établissements, ainsi que le rôle central que l'évaluation et la régulation exercent dans ces processus. C'est dans cette catégorie que sont successivement analysées : l'articulation entre la déconcentration, la décentralisation et la territorialisation ; les nouvelles formes de mobilisation et de contrôle des acteurs locaux ; les dynamiques externes et internes des établissements en tant qu'espaces de contextualisation et de transformation des politiques éducatives ; le rôle donné aux parents en tant qu'"usagers" du service public éducatif ; le développement, les limites et les fonctions des différents types d'évaluation (élèves, établissements, politiques, innovations, expérimentations éducatives).

L'utilisation de ce "modèle d'analyse" permet à l'auteur d'aborder des faits et des tendances parmi les plus impor-

tants de l'évolution récente des politiques éducatives en France. Citons à titre d'exemple : "l'émergence d'un modèle national [d'éducation] plus perméable aux particularismes culturels et religieux, plus sensible aux disparités entre l'égalité de droit et les inégalités de fait, et plus ouvert aux valeurs managériales et libérales" (58-59) ; l'influence grandissante "des acteurs extérieurs au secteur autrefois clairement délimité de l'Éducation nationale" (59) ; "les changements à l'œuvre à l'intérieur des administrations déconcentrées qui, sous la pression des usagers et des collectivités territoriales, développent de nouvelles procédures de régulation" (87) ; "l'autonomie dévolue à la base et la nécessité d'adapter le traitement des problèmes à l'hétérogénéité des territoires" (88) ; l'évaluation comme un des outils majeurs de régulation par les pouvoirs publics (105), etc.

Le livre s'achève par une brève conclusion où sont présentées certaines raisons qui expliquent la fragilité actuelle de "l'État éducateur" et quelques suggestions pour renforcer sa légitimité et son efficacité.

Il apparaît ainsi que le livre d'Agnès van Zanten constitue non seulement une source d'information pertinente et rigoureuse pour connaître les traits essentiels de l'évolution récente des politiques éducatives en France, mais il fournit également (et c'est l'un de ses principaux mérites pour le lecteur étranger) un cadre d'analyse parfaitement adapté à l'étude des politiques éducatives dans d'autres pays, ce qui ouvre la voie à des approches comparatives dans ce domaine.

Il est curieux à ce propos de faire une comparaison entre l'approche adoptée dans ce livre et celle qu'a utilisée Louis Legrand dans un ouvrage publié dans la même collection et sous le même titre, dont la première édition date de 1988. Outre les similitudes dues à la présence de certains thèmes récurrents (centralisation, autonomie locale, relation école-familles, par exemple) et les différences découlant de l'apparition de nouvelles politiques et problématiques depuis cette date (régulation transnationale,

importance de l'évaluation, etc.), ce qui est le plus significatif dans cette comparaison est la méthodologie d'analyse et les possibilités de l'ouvrir à un espace non exclusivement franco-français.

Les différences entre ces deux derniers domaines manifestent bien l'évolution qu'il y a eue dans le champ scientifique de la politique et de l'administration de l'éducation, ainsi que l'importance d'introduire une perspective comparée dans l'analyse des politiques nationales. Un exemple sur l'approche politique : alors que l'ouvrage de Legrand accorde une large place au rôle des structures et des processus éducatifs et à la dimension institutionnelle de la politique, le livre de van Zanten privilégie une analyse "compréhensive" de l'action politique concrète, dans sa dimension normative et organisationnelle, et du rôle joué par différents acteurs dans sa construction et sa mise en pratique. Un exemple sur l'approche comparée : bien qu'il ait parfois recours à des exemples étrangers, Legrand les utilise en contrepoint ou comme complément pour élucider le cas français, tandis que dans l'ouvrage de van Zanten, l'approche comparée ne vise pas tant à analyser des faits qu'à comprendre leur sens.

L'un des éléments essentiels en vue de la diffusion de cet ouvrage à d'autres publics que le public exclusivement français est l'ouverture à ces nouvelles méthodologies et problématiques, dans l'étude des politiques éducatives. On regrette cependant que l'auteur n'ait pas donné davantage de visibilité à d'autres

politiques, au-delà de celles qui sont conduites par "l'État enseignant en action". Sous cet angle, la conclusion est particulièrement réductrice en ce qui concerne l'émergence (même en France) de modes de définition et de concrétisation de politiques, en matière d'éducation, qui ne sont pas confinées à l'action de l'État. C'est le cas, par exemple, des politiques découlant de l'action organisée d'acteurs individuels ou collectifs, de ladite société civile, que ce soit dans une logique de marché, dans une logique communautaire, associative ou autre, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'enseignement public.

En réalité, bien que l'État représente une source essentielle de régulation dans le cadre du système public d'enseignement, il n'est pas le seul, ni parfois le plus décisif dans les résultats finaux obtenus. C'est pourquoi l'évolution future des politiques éducatives ne peut être entendue uniquement par référence à "l'État éducateur" et "au renforcement de la légitimité et de l'efficacité étatiques" (118). Le rôle de l'État étant irréfutable, il faut trouver de nouvelles formes d'association dans l'espace public, grâce auxquelles le respect souhaitable de la diversité et de l'individualité des citoyens puisse être compatible avec la poursuite de finalités communes nécessaires à la survie de la société –dont l'éducation est un instrument essentiel.

João BARROSO
Université de Lisbonne

JAN KAREL KOPPEL, INGRID LUNT, CHRISTOPH WULF, EDS. 2002
Education in Europe : Cultures, Values, Institutions in Transition.
European Studies in Education, volume 14. New York, Munich and Berlin,
Waxmann Münster

Dans une époque d'intégration européenne, de multiculturalisme et de réformes des éducations nationales sous l'influence de l'Europe, un dialogue international est nécessaire autour de la question des bonnes pratiques et des réussites d'établissements d'enseignement face à la diversité culturelle. Le réseau de coopération en éducation d'Amsterdam-Berlin-Londres (ABLE) a beaucoup contribué à cet effort dont témoigne l'ouvrage discuté ici. Il réunit les communications de deux conférences organisées par ce réseau. Tous les essais ont été écrits en anglais. Dans une conjoncture marquée par l'unification de l'Europe et la mondialisation, Christophe Wulf et ses collègues portent leur regard sur trois axes : l'éducation interculturelle, l'éducation morale et les structures institutionnelles de l'éducation. Comme l'expliquent les auteurs, l'élargissement de l'Union européenne pose la question des différences et des similitudes entre les États-nations européens et leurs systèmes éducatifs. La notion de "culture au pluriel", marquée par une diversité profonde de conception à travers l'Europe, informe et structure les essais.

Après une brève introduction, la première partie du livre s'attaque à la question de l'éducation interculturelle. Christophe Wulf commence par une mise en cause provocatrice de "l'autre" comme point de référence dans l'éducation européenne, en particulier dans le contexte de l'immigration et de la migration. Se référant à l'anthropologie et à la philosophie, Wulf argue du fait que nous devons nous accorder avec la différence et l'altérité, apprendre à communiquer avec l'autre et développer le sens d'une communauté transnationale. Les "indigènes" européens doivent chercher "une terre commune" avec de nouveaux venus.

Les stratégies antérieures, utilisées au service de l'assimilation et de la transformation de l'autre, doivent conduire à de nouvelles stratégies utilisant des approches imitatives (mimetic). Ici Wulf regarde l'acte d'imitation comme générateur de création et non simplement de représentation. Leeman poursuit la discussion en examinant les travaux portant plus spécifiquement sur des écoles dans leur rencontre avec des immigrés. Le défi, suggère-t-elle, est d'équilibrer noyau commun et respect de la différence. Elle passe en revue les diverses approches de ce problème adoptées en Hollande, y compris la communication interculturelle dans des écoles et entre les parents et les écoles. Le but, selon Leeman, devrait être de développer chez les immigrés la conscience d'"appartenir" à la société hollandaise. Peetsma et ses collègues abordent la question de la motivation à l'école et du bien-être parmi les enfants immigrés et non immigrés dans les écoles hollandaises. Ils comparent les écoles ethniquement mixtes et non mixtes pour voir comment ces facteurs affectent l'identité et le bien-être psychologique des élèves. Ils concluent que les écoles intégrées sont les meilleures et que des enfants dont les identités incluent l'identité néerlandaise et une identité étrangère sont mieux pourvus que les enfants immigrés qui se représentent de façon monolithique. Dans le chapitre suivant, Gundara discute les problèmes de la contribution de l'enseignement de l'histoire à l'unification de l'Europe. Il met en garde contre l'eurocentrisme et une "forteresse Europe" qui exclut des articulations avec le monde : l'histoire est enseignée en grande partie selon des approches nationales, des guerres nationales. Le programme d'études doit être modifié pour intégrer le thème du racisme, des popula-

tions marginales et locales, enfin une histoire plus mondiale. Dans son essai conceptuel sur l'intégration sociale européenne, Lenzen argue du fait que l'intégration sociale est faisable et nécessaire. Des forces de désintégration, cependant, fonctionnent contre l'intégration : elles incluent le nationalisme, les liens ethniques, le statut social, etc., elles sont plus présentes dans certaines nations que dans d'autres. Lenzen conclut que l'intégration exige des dispositions mentales tournées vers la solidarité et que l'Europe doit développer des symboles et des codes de communication communs afin de réaliser l'intégration sociale.

La deuxième partie du livre s'intéresse aux valeurs en éducation et prend des exemples en Grande-Bretagne, en Allemagne, aux Pays-Bas et au Japon. Les chapitres de Whitty et de White abordent l'éducation morale et la citoyenneté en Grande-Bretagne. Whitty considère que la sociologie de l'éducation est essentielle à une compréhension des plus importantes transformations de l'ordre social liées au néolibéralisme et aux nouvelles formes du capitalisme. Le nouveau rôle de l'État dans l'éducation (par exemple concernant le choix de l'école) ne signifie pas une diminution de la part de l'État car il transfère simplement la responsabilité aux individus et aux familles. Il insiste sur le fait que la réforme de l'enseignement doit définir les formes de construction de la citoyenneté qui évitent la tendance à la dissolution des liens collectifs. Selon White, la rhétorique d'un "déclin moral" dans la société britannique, liée à la sécularisation, est une perspective désuète. Elle devrait laisser place à des valeurs fondées sur celles de l'Athènes préchrétienne, qui élargiraient les perspectives des enfants dans le sens d'un bonheur et d'une réalisation personnelle reposant sur le comportement moral. Hugo Roling décrit le rapport changeant entre les parents et les enfants. La "modernisation de l'individu" a nécessité un passage de la distance à un rapport plus chaleureux, particulièrement entre les pères et leurs enfants. Merkens et Ehrenspeck rendent compte de recher-

ches portant sur l'Allemagne unifiée. Merkens revisite le modèle "du caractère autoritaire" avec une étude de la jeunesse à Berlin-Ouest et Berlin-Est et plaide pour une distinction entre l'orientation et la personnalité politiques. Ehrenspeck examine un programme d'éducation morale dans les écoles du Brandebourg qui cherche à lier la vie, l'éthique et la religion. Elle conclut que peut-être certaines écoles sont surchargées par l'hypertrophie de l'éthique et des morales. Lenzen propose une comparaison provocatrice entre les significations du jeu en Allemagne et au Japon, à partir d'une perspective anthropohistorique. Il analyse les différents liens entre le travail et le jeu, les aspects religieux et les conséquences de la liberté et de la contrainte dans les deux contextes. Avec ses explications du déclin du jeu parmi les enfants de ces deux nations et ses interprétations selon chaque culture, le travail de Lenzen est un superbe modèle de recherche comparative sur les valeurs européennes partant d'un croisement des cultures (cross-cultural).

Les chapitres de la troisième partie fournissent des modèles de "bonnes pratiques" dans les établissements éducatifs et considèrent les défis auxquels est actuellement confrontée l'éducation postsecondaire. Jewitt et Kress proposent un modèle pour l'enseignement et l'étude des sciences en classe qui dépasse les modèles langagiers de la pédagogie pour tenir compte des gestes, du corps et des images. Chacun a un rôle différent à jouer dans l'instruction. L'observation des interactions dans une salle de classe utilisant des méthodes ethnographiques prouve que la pédagogie efficace doit s'engager dans la perspective du monde des élèves. Dans un autre article, Vosse présente un projet efficace de cours particuliers de mathématiques entre pairs aux Pays-Bas. La population cible a inclus les enfants immigrés marocains et turcs. Les résultats cognitifs de ce projet insistent sur l'accroissement de la cohésion sociale et de l'entraide parmi les étudiants. Hedenigg utilise des perspectives historiques et culturelles semblables à celles de Lenzen pour comparer les éducations

japonaise et européenne de centres d'éducation surveillée pour jeunes délinquants. Il fait appel à Foucault et à ses concepts de puissance disciplinaire et de bio-puissance. Le modèle japonais de modernisation sans colonisation permet de discuter les problèmes d'intégration sociale qui se posent actuellement aux sociétés européennes à forte immigration. Sikemma et Rau travaillent sur les transformations de vie et de trajectoire d'étudiants aux Pays-Bas et en Allemagne. Sikemma décrit les changements de la population étudiante hollandaise de 1982 à 1995 et met l'accent sur l'élitisme et les effets de la loi. Examinant la baisse de l'aide financière aux étudiants et l'augmentation des effectifs à la lumière de diverses théories du choix et des comportements éducatifs, il préconise le modèle d'Amsterdam de la "bounded rationality" et la théorie de Bourdieu des trajectoires éducatives comme les meilleurs modèles pour analyser le comportement des étudiants. Il les préfère à celle du capital humain, qui ne tient pas compte des contraintes pesant sur le choix. L'essai de Rau étudie la tendance croissante de l'individualisation dans l'éducation postsecondaire, une tendance qu'on retrouve aux États-Unis et dans d'autres pays, y compris l'Allemagne. Des changements dans la con-

ception de ce que doit être l'université, une augmentation de l'individualisation des intérêts des étudiants et une tendance à des parcours orientés par le choix affectent l'éducation postsecondaire. Rau estime que les universités doivent trouver les moyens de s'adapter au nombre de plus en plus important d'étudiants soi-disant non traditionnels, tout en prenant conscience que les enseignants ont différents modèles éducatifs.

Ce livre nous offre une perspective comparatiste, si nécessaire mais si rare, sur l'éducation en Europe. Ses auteurs y contribuent par des études ethnographiques détaillées sur les pratiques dans les classes et des perspectives historiques et théoriques plus larges sur l'éducation et l'enfance. Il faut saluer les rédacteurs pour avoir collecté les divers apports qui constituent les chapitres. Ils fournissent ainsi aux lecteurs un nouveau corpus d'idées avec lesquelles il est possible d'aller plus loin dans l'examen des défis et des pistes de solution proposés à l'éducation dans cette "nouvelle Europe".

Deborah REED-DANAHAY
Anthropology Program
University of Texas, Arlington
dreed@uta.edu

