

C

OMPTES RENDUS

MATHIAS MILLET, 2003

Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique
Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 256 pages

Publication remaniée d'une thèse de sociologie, cet ouvrage a pour objet principal la connaissance des modes du travail intellectuel étudiant. Il montre l'intérêt heuristique d'une articulation trop rare dans l'analyse sociologique des activités d'apprentissage et des spécificités de la "matrice disciplinaire" étudiée. Il compare des étudiants de médecine et de sociologie sous trois aspects : leur composition (origine sociale, parcours scolaire) et les raisons du choix de la discipline universitaire, dans les chapitres 1 à 3 ; les matrices disciplinaires auxquelles ils doivent se socialiser, dans le chapitre 4 ; les formes concrètes de l'étude (emploi qui est fait du temps ; formes de lecture ; pratiques de copie), dans les chapitres 5 à 8.

Construction d'objet

Le livre de Millet ouvre des voies de recherches sur les étudiants en pensant leur travail intellectuel comme "le produit de l'effet combiné d'une matrice de socialisation disciplinaire et de conditions sociales d'origine spécifiques", qu'il est donc peu pertinent de séparer. La construction théorique vise ainsi "à tenir ensemble le point de vue d'une sociologie de l'éducation qui lie à l'étude des rapports au savoir la connaissance des inégalités de parcours et d'origines et celui d'une sociologie des savoirs associant la description des pratiques et des logiques d'apprentissage à l'analyse des savoirs à s'approprier". Un premier aperçu en avait été donné dans "Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie", paru en 1999 dans *Éducation et Sociétés-4*.

La logique comparatiste des deux disciplines universitaires est déterminée par la mise au jour de la cohérence qui existe pour chacune d'elles entre : la population étudiante ; la matrice disciplinaire étudiée ; les gestes de l'étude que celle-ci structure et que doivent s'approprier les étudiants. Et la cohérence de ces trois aspects induit l'organisation de l'ouvrage en chapitres comparatifs listés ci-dessus.

Cette comparaison porte sur la troisième année (deuxième cycle d'études médicales ou DCEM et licence de sociologie) car les processus de socialisation intellectuelle à la discipline sont plus avancés qu'en 1^{er} cycle, mais moins qu'en 3^e et donc encore visibles.

L'articulation de l'analyse synchrone des populations étudiantes et de celle, diachronique, des trajectoires montre deux populations caractérisées par homogénéité et linéarité en médecine, diversité et discontinuité en sociologie. La catégorie sociale d'origine est homogène en médecine, pas en sociologie. Les apprentis-médecins ont un bac scientifique avec des verdicts d'excellence fréquents ; l'hétérogénéité des bacs et des parcours prévaut en sociologie. On entre en médecine par vocation professionnelle et parcours linéaire. Les choix par défaut ou après hésitation sont plus fréquents en sociologie.

Logiques sociales-cognitives des matrices disciplinaires

Cette recherche, inscrite dans la continuité des travaux du Groupe de recherche sur la socialisation (notamment ceux de Lahire sur la culture écrite), rapporte les modes de socialisation intellectuelle des étudiants aux exigences de chaque disci-

plaine universitaire, aux savoirs et à leur organisation... porteurs de "logiques sociales-cognitives" spécifiques. L'auteur compare les construits historiques que sont ces deux matrices disciplinaires.

Le regard médical et son enseignement s'appuient sur une culture scientifico-technique soucieuse d'efficacité du soin, construite au XVIII^e siècle en rupture avec la tradition littéraire de commentaire des écrits : les pratiques et savoirs médicaux ont été objectivés, codifiés, systématisés dans un corpus de connaissances partagées à vocation universelle (lois générales...). L'enseignement est donc très intégré : programme national, outils homogènes (manuels, dictionnaires, photocopiés, annales). D'où des tâches concrètes de l'étude très réglées et vues comme techniques. Il s'agit moins d'apprendre à produire et interroger des connaissances que d'assimiler par cœur des savoirs présentés comme établis (examens reposant sur une logique vrai/faux, questionnaires à choix multiples...). Le DCEM forme moins au tâtonnement propre à l'élaboration intellectuelle des chercheurs qu'à une logique sociale-cognitive de la matrice visant à réduire les hésitations des praticiens du soin.

Les savoirs sociologiques sont au contraire peu intégrés, l'accord portant sur la pluralité des paradigmes, des ressources théoriques, méthodologiques et empiriques dans lesquels l'étudiant doit emprunter comme tout sociologue, en se repérant entre les divers textes et auteurs. À l'Université de Lyon 2, lieu de l'enquête, la formation à la sociologie se fait par la recherche : construction d'un objet, mise en œuvre d'une méthodologie, de techniques d'enquête... "Autant que des contenus [...] les étudiants doivent apprendre à se saisir de postures de connaissance dont la particularité est sans doute de s'apprendre à force d'expériences, par une série d'ajustements successifs". Ces logiques sociales-cognitives vont de pair avec des savoirs peu intégrés, dus également à leur régulière reconfiguration, inhérente au caractère historiquement daté des recherches en sociologie comme au caractère empirique fondateur de cette discipline.

L'ouvrage s'appuie sur la notion d'intégration, référence à Bernstein ("Sur les

formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement", dans *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975), dont l'explicitation aurait permis de mieux donner à voir l'appropriation qui en est faite, ses prolongements ici ouverts. Plus généralement, comme l'intérêt de l'ouvrage réside autant dans sa construction d'objets exportables que dans ses résultats, on regrette l'absence d'une plus grande comparaison des modes de construction d'objet avec les sociologies du curriculum (mais aussi avec la sociologie de la forme scolaire élaborée par Vincent au sein du GRS) car il ré-explore de façon convaincante des questions qu'elles ont posées différemment sur l'articulation entre la constitution historique des disciplines, l'organisation des curricula, le caractère déterminant des modes de socialisation intellectuelle des étudiants et l'activité d'étude effective dont il sera maintenant question.

Les formes concrètes du travail intellectuel-universitaire

La matrice influence l'emploi qui est fait du temps. En médecine, sur la lancée d'un 1^{er} cycle modelé par le concours, le DCEM reste scandé par l'enchaînement intensif des moments de travail encadrés par les cours, entraînements, annales, colles... Cette organisation décourage les dispersions, focalise sur la routine du travail de mémorisation. L'encadrement du temps de l'étude renforce l'homogénéité de la population. En sociologie au contraire, l'hétérogénéité des étudiants est accrue par le peu d'encadrement, de prescriptions sur la quantité et la nature du travail à effectuer, qui repose sur des logiques peu codifiées.

La matrice détermine encore les formes de lectures. En médecine, celles des cours et des photocopiés visent la mémorisation. Le recours aux livres et manuels médicaux est limité à un complément d'information pour bachotage, permis par l'existence d'un stock documentaire objectif et standardisé. En sociologie, la lecture est au contraire une recherche du sens du texte, une appropriation du raisonnement de l'auteur. Elle est liée à toute activité : préparer un examen, un dossier ou une dissertation, construire un objet de recher-

che... Les cours renvoient à la lecture des textes originaux qui apparaît indispensable à la formation d'un cheminement intellectuel, de capacités de réflexion sociologique.

Les pratiques de copie varient également. En médecine, elles participent à la mémorisation, par la visualisation, la récitation. En sociologie, si elles sont indispensables dans un premier temps pour s'approprier des références scientifiques et des modes de raisonnement, il est nécessaire de s'en détacher ensuite pour pouvoir entrer dans des logiques de recherche, pour aider sa propre production intellectuelle.

Des chantiers ouverts

La richesse des dimensions articulées entre elles par la construction d'objet induit des regrets quant aux voies proposées, mais incomplètement explorées car non centrales dans cette construction. Ces regrets sont donc à lire comme des chantiers ouverts par l'ouvrage.

La logique comparatiste, pertinente pour montrer les spécificités des matrices disciplinaires, conduit à ne pas retenir les gestes de l'étude n'existant que dans une seule discipline : contrairement aux étudiants de sociologie, il est peu demandé de rédiger à ceux de DCEM, qui en revanche doivent s'initier progressivement à l'établissement de diagnostics... Mais, dans les deux cas, on sollicite peut-être chez eux une déconstruction et une reconstruction de conceptions (du corps, des phénomènes sociaux), une capacité à faire des liens entre des connaissances théorico-méthodologiques et des pratiques concrètes... Une analyse complémentaire des gestes différents de l'étude pourrait donner à voir des étudiants mobilisant des logiques plus hétérogènes, par exemple non réduites à de la mémorisation-routinisation en médecine.

Cet ouvrage alimente la réflexion sur la question des inégalités scolaires. La sociologie du curriculum a par exemple montré comment une même discipline pouvait être enseignée différemment selon les populations des lycées (Isambert-Jamati 1995 "Type de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats", repris dans *Les savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan). En croisant avec le présent apport sur les matrices disciplinaires spécifiques, on

pourrait développer des recherches complémentaires qui uniformisent moins les effets de la matrice disciplinaire et visent à éclaircir sa mise en œuvre inégale dans une même discipline selon les contextes universitaires ou scolaires.

La question des inégalités se pose aussi quant aux postures mobilisées par les étudiants : la réussite universitaire dépend de leur appropriation de postures cognitives dont l'enseignement relève davantage, précise l'auteur (135), d'un curriculum caché que d'une pédagogie explicite, pour reprendre la formule de Bourdieu, Passeron & de Saint-Martin dans *Rapport pédagogique et communication* (1995, Paris, Mouton). D'où des inégalités, dont sont victimes les étudiants les moins familiers des logiques universitaires, avec des pratiques de lecture ou de copie peu pertinentes pour se socialiser intellectuellement. On converge ici avec d'autres travaux portant davantage sur les postures sociocognitives différenciatrices, dans une même discipline, entre élèves issus de milieux sociaux différents : de façon non exhaustive, ceux de Lahire (*Culture écrite et inégalités scolaires*, 1993, Lyon, PUL), Bautier & Rochex (*L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, 1998, Paris, Colin), Rayou (*La 'dissert de philo'. Sociologie d'une épreuve scolaire*, 1998, Rennes, PUR). Inversement, la détermination de ces postures par les logiques sociales-cognitives propres à une matrice disciplinaire est moins traitée par ces recherches qui s'intéressent à une même famille de discipline (en général de tradition littéraire). L'articulation des deux types de recherches permettrait de mieux comprendre la construction des inégalités scolaires au sein des activités d'apprentissage, en élucidant la façon dont les élèves mobilisent de façon évolutive des postures, entre celles sollicitées par les logiques propres aux matrices disciplinaires, d'une part, et celles qui leur sont les plus familières au regard de leurs différents milieux d'origine, d'autre part.

Stéphane Bonnéry
ESCOL, Sciences de l'éducation,
Université Paris 8

PHILIPPE VIENNE, 2003

Comprendre les violences à l'école
Bruxelles, De Boeck, 205 pages

L'ouvrage de Philippe Vienne est le résultat d'une enquête ethnographique, menée dans deux établissements bruxellois, des filières de l'enseignement professionnel et technique. Il a recueilli ses observations en endossant pendant deux ans différents rôles au sein de ces établissements et, notamment, un remplacement d'enseignant dans le cadre du cours de morale non confessionnelle. Cette plongée anthropologique de longue durée dans des établissements considérés comme emblématiques du surgissement de "violences" a permis le recueil de données d'une grande richesse mises en dynamique à partir de quatre grilles de lectures empruntées à la théorie sociologique et anthropologique. Tout en décrivant avec précision la vie sociale de ces établissements, l'analyse s'attache à fournir des éléments de compréhension des "violences à l'école" en contextualisant les phénomènes observés.

Les quatre premiers chapitres déploient l'analyse sous chacune des grilles de lecture retenues. Les travaux de Goffman sont particulièrement mobilisés fournissant deux des grilles en question : celle de l'institution totale et celle de la stigmatisation. Les travaux initiés par Bourdieu sur les "exclus de l'intérieur" ainsi qu'une lecture culturelle des "univers symboliques" des établissements scolaires, inspirée notamment des travaux d'Héritier et d'Augé (argumentant la construction d'une altérité entre les enseignants et les élèves), complètent le propos. Le dernier chapitre aborde l'étude des stratégies locales destinées à prévenir et traiter les incidents dans les établissements. Enfin, une annexe méthodologique et épistémologique clarifie la posture choisie. Sur ce plan, on peut déjà souligner une tension entre son principe (le terrain procède d'"une sorte de remise à zéro de la problématique", la plongée anthropologique devant faire table rase des présupposés, etc.) et l'ampleur des savoirs, certes "savants", mais déjà constitués, informant les données (les fameuses grilles, dont la plupart sont des

grilles théoriques interprétatives plus que des outils techniques de l'observation ethnographique). Les grilles sont présentées comme instruments de "généralisation" des données (l'auteur rappelant ainsi que la généralisation quantitative n'est pas la seule possible). Par moments il en résulte, cependant ou du même coup car la notion même de généralisation devrait encore être questionnée, un effet d'écrasement des données collectées et de clôture de l'hétérogénéité des situations observées. Les chapitres ont d'ailleurs tous la même forme : l'exposé des grilles d'abord, mettant par la suite en dynamique les données recueillies, parfois sous le mode de l'illustration. Mais ces données d'observation, ou plutôt cette mobilisation de données, tant elles sont sélectionnées et travaillées (les grilles explicites ou implicites fonctionnant alors comme ressources plus que comme stock de savoirs à retrouver) recèlent de réelles trouvailles, de vrais éléments de compréhension, qui pour certains débordent et permettent de réviser nos savoirs antérieurs, spécialisés ou non.

L'ordre des grilles peut être inversé, la cohésion des éléments qui se cumulent pour former l'argumentation de la thèse posée n'en demeure pas moins. La question des "violences" telle qu'ici restituée semble prioritairement se jouer dans le rapport entre une obligation scolaire juridiquement contrainte (sous peine de pénalités dissuasives) et le non-sens, du point de vue des élèves, de cette même scolarité. Une équation qui se décline dans la description des violences constitutives des situations scolaires elles-mêmes, la violence ne pouvant assurément qualifier les comportements des seuls élèves. Le système scolaire, rappelle ainsi l'auteur, concentre dans les filières de relégation des élèves "exclus de l'intérieur" qui ne pourront obtenir qu'un titre scolaire déclassé. Les établissements étudiés sont ainsi désignés comme "écoles de la dernière chance", la filière d'enseignement profes-

sionnel pouvant apparaître comme “la filière de relégation par excellence”. La grille des exclus de l'intérieur, commentée dans la discussion des travaux portant sur les bacs professionnels en France (Beaud, Eckert) mais aussi la référence plus ancienne à l'école des ouvriers de Willis sont ici requises pour fournir une première possible “compréhension des violences”. Parcourant des formations sans liens les unes avec les autres “parce que le champ des possibles se restreint en matière d'établissements souhaitant encore l'accueillir, l'élève se dresse contre l'institution autant qu'il essaie de réintroduire dans ses murs la vie quotidienne qui lui est familière au dehors”. La comparaison entre la situation des établissements bruxellois ou des lycées professionnels français et celle de l'école des ouvriers de l'enseignement britannique des années 1970 ouvre alors la réflexion sur les transformations des rapports de domination. Les “gars” de Willis de fait recherchaient délibérément le “destin d'ouvrier” que les élèves actuels “fuiet comme la peste”. L'entrée à l'usine était vécue comme une libération, les gars co-construisant ainsi par leur rapport de “résistance” à l'école un rapport de domination des ouvriers par le patronat. Les élèves d'aujourd'hui, quant à eux, seraient désenchantés, contraints d'accepter un statut d'ouvrier qu'ils contribuent à déprécier. Ces élèves n'auraient qu'un “stigmamate en commun”, une “communauté d'infortune comme destin scolaire” et non pas “un projet”. Un point gagnerait toutefois à être développé comme premier élément d'analyse, permettant d'éviter le risque du misérabilisme. Pour Vienne, la communauté d'infortune se joue notamment dans la valorisation par les jeunes concernés de la figure du “vrai lycéen”. On peut effectivement lire cela comme un élément de violence symbolique, renvoyant à l'effet d'imposition exercé par le modèle du lycée sur les jeunes. Mais la question est bien de savoir comment fonctionne chez les jeunes en question cette emprise de la figure du vrai lycéen (le seul exemple donné par l'auteur concerne l'apparence vestimentaire, le refus du port du bleu de travail) ou plutôt en quoi cette figure n'est pas également susceptible de susciter la

mobilisation dans le rapport aux savoirs, au travail intellectuel et aux études (rapports dont auraient été exclus, autant qu'ils s'en excluaient, les gars des années 1970...). De même, peut-on affirmer “l'absence de projet” réunissant ces jeunes sans une analyse plus approfondie de leur parole ?

La fin du chapitre pourtant est d'une autre facture et le débordement de la grille peut s'opérer dans la description des formes que prennent les tentatives de renversement de la domination auxquelles sont ainsi contraints les élèves (il s'agit pour eux d'une “nécessité” suggère l'auteur). Les élèves tentent cette inversion d'abord en donnant d'eux-mêmes aux enseignants une image qui valorise la brutalité et le banditisme. Ici est ainsi clarifié un phénomène qui ne cesse effectivement d'interroger sur le terrain : “cette fois c'est l'élève qui domine dans un univers symbolique dont l'éducateur n'a pas les clefs ni la maîtrise”. En même temps, précise Vienne, cette inversion prend souvent une forme ludique. Et cette précision engage un questionnement critique à méditer sur les analyses sociologiques : “le ludique est un domaine sans doute mésestimé d'une analyse sociologique des violences à l'école, laquelle privilégie plutôt les aspects tragiques, associés par exemple aux trajectoires d'échec”. Du tragique au ludique (et même parfois “au burlesque” y compris du côté des enseignants), les pages ici consacrées à cette question nous semblent remarquables : “il serait étonnant, presque anormal que l'on ne puisse s'amuser au sein des établissements scolaires”. Les aspects ludiques inhérents aux conflits donnent du sel au temps passé dans l'institution, “mais cet humour reste un ‘humour noir’ tant sont entrelacés, dans l'expérience quotidienne de l'institution scolaire déshéritée, la conscience des trajectoires d'échec et les aspects ludiques, indissociables les uns des autres”. C'est ce qui rend “tout aussi vain de réclamer des élèves une ‘responsabilité’ de tous les instants fondée sur la conscience de leur échec scolaire, sur ‘une réhabilitation’ proposée, que de les renvoyer totalement à l'irresponsabilité ludique de la ‘déconnade’ dans l'institution”. La notion floue d'incivilité se retrouve ainsi dans ces pages déconstruite et avec bonheur.

Le schéma de la résistance est bien sûr aussi ce que l'utilisation des travaux de Goffman permet d'argumenter. Vienne multiplie ici les réserves quant à l'utilisation de la grille de "l'institution totale". Tous les éléments de la définition et du modèle y sont minutieusement confrontés aux paramètres des établissements observés. Malgré ce qui est rappelé de ses évidentes limites, deux axes jugés essentiels rendraient pourtant possible cette qualification. Le premier est la "relative fermeture au monde" des établissements scolaires étudiés, le second concerne la dualité se créant dans ce cadre entre les enseignants et les élèves. La fermeture au monde se joue sur le plan matériel et intellectuel. Est ainsi visé ce qui se justifie par les "réflexes défensifs de l'établissement" (en rapport avec la perception d'un environnement dangereux et la crainte de l'absentéisme) : les dispositifs de contrôle parachevant l'encerclement réalisé par les murs et grillages de l'établissement. La "fermeture intellectuelle" ne se désigne quant à elle qu'en termes de "manque de communication" entre le monde extérieur et l'institution scolaire. Les observations regroupées sur ce point ne sont certes pas à négliger : interruptions de sorties organisées (à la suite d'"incidents"), absence de stages en entreprises (face au refus des entreprises en raison de l'image de l'établissement), absence d'échanges avec les parents. Mais le propos paraît pourtant limité en matière d'enjeux pédagogiques ou de rapport entre savoirs ordinaires et savoirs scolaires, qu'on attendait sous le thème des "fermetures intellectuelles" dans un établissement scolaire. Certaines des ouvertures regrettées (les sorties ou les stages) pourraient aussi être questionnées comme éléments de fermeture symbolique, rejoignant, tout en la complexifiant, la thèse posée : la suppression des sorties, par exemple, est regrettée en raison du "climat positif" (selon les enseignants) qu'elles pouvaient instaurer. Mais qu'en est-il du point de vue du développement des compétences cognitives et sociales des élèves ? Ces formes d'ouverture peuvent fonctionner comme éléments de mobilisation dans l'apprentissage, ce qu'estime Vienne. Ils peuvent aussi se réduire à une simple opération de régula-

tion et de "pacification"... Le modèle de "l'institution totale", comme la précédente grille –et là résiderait alors le problème principal de l'ouvrage– est sans doute impuissant à tenir compte des questions relatives à l'autonomie du dispositif scolaire, à la normativité objective de ses activités par-delà ses formes de réalisation.

Un point important concerne sans doute le fait qu'il y a "sentiment d'enfermement" chez les élèves, ceux-ci "s'efforçant de protéger leur moi de l'emprise de l'institution". La lecture des comportements des élèves, comme formes de résistance, se développe ainsi à partir du concept d'adaptation secondaire propre à Goffman : le temps scolaire "devient ce temps perdu, mort, détruit, arraché à la vie dont parle l'auteur d'*Asiles*. Les élèves tâchent alors de remplir ces vides...". Des "résistances" donc, ou des détournements pouvant conduire les personnels à renforcer d'autant plus les fermetures opérées via les lectures substantialistes qu'ils s'en donnent. Insistons sur la qualité des analyses menées sous cet angle. Avec le support de quelques scènes saisissantes l'auteur parvient à argumenter la critique sans dénonciation, s'attache à développer l'intelligibilité des situations impliquant les conduites des élèves comme ceux des personnels (ce serait aussi parce qu'ils demeurent attachés à la légitimité de leur mission que les enseignants ne percevraient pas le sens des conduites des élèves...), personnels dont les souffrances et réelles difficultés sont aussi crûment montrées. Ainsi en est-il de cette impressionnante description d'une "phase de test" imposée par ses élèves à "P. Vienne enseignant" (restituée comme l'un des "dispositifs de mortification" marquant "l'entrée dans l'institution" et fonctionnant de manière symétrique aux dispositifs similaires imposés par les personnels).

La question de la dualité entre enseignants et élèves se prolonge à partir de la grille d'analyse culturelle empruntée à l'anthropologie. Ici le propos est moins facile, dense, mêlant et confrontant plusieurs références. En substituant la notion, toujours inspirée par Goffman, d'"univers symbolique" à celle de "culture", l'auteur entend judicieusement dépasser les "réifications hasardeuses" relatives à la rhétori-

que désormais fréquente de l'opposition culturelle entre la "culture juvénile" et la "culture scolaire". La description d'éléments de "l'univers symbolique" de l'institution, puis du personnel et des élèves, aboutit alors à argumenter la construction d'une "altérité dépréciée" entre les enseignants et les élèves. Une sensation de vertige ou de malaise pourrait saisir le lecteur se souvenant du contexte des violences et rapports de domination extrêmes considérés dans le texte d'Héritier, les "matrices de l'intolérance et de la violence", servant ici de référence : le système des castes, l'idéologie nazie... L'analyse consiste pourtant simplement à prendre au

sérieux ce qui fait effectivement, pour tous, malaise sur le terrain, ce qui se joue dans l'ensemble de ces représentations et répertoires de catégorisation stéréotypés qu'élèves comme enseignants peuvent construire et mobiliser à la marge des scènes officielles. De ce point de vue, le propos sonne juste et pertinent, débanalisant ce qui doit l'être tout en nourrissant l'intérêt d'un ouvrage ambitieux contribuant assurément à mieux cerner la complexité des phénomènes de violences scolaires.

Daniel Frandji
INRP, Centre Alain Savary,
LAMES-CNRS (MMSH, Aix-en-Provence)

V. CALICCHIO, B. MABILON-BONFILS, 2004

*Le conseil de classe est-il un lieu du politique ?
Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire*
Paris, L'Harmattan, 148 pages

Le projet de cet ouvrage part du postulat que le conseil de classe est un dispositif scolaire particulier en ce qu'il peut être "saisi comme un analyseur" (12). Les auteurs reprennent ainsi la position adoptée par d'autres (Boumard 1978 *Un conseil de classe très ordinaire*, Paris, Stock ; Baluteau 1993 *Conseil de classe : peut mieux faire !* Paris, Hachette, etc.), selon laquelle l'étude du conseil de classe renseigne au-delà de la situation même, il révèle le système scolaire. Mais l'entrée consiste ici à interroger cette instance en tant que lieu du politique, il s'agit notamment d'examiner en quoi le conseil de classe exprime les problèmes scolaires, les contradictions et les tensions de l'école.

La méthode employée veut s'inscrire dans l'interactionnisme symbolique et repose sur plusieurs techniques (observation directe, entretiens semi-directifs, discussions informelles...). L'idée générale revient à penser que si le conseil de classe est un lieu construit essentiellement non par le "haut" mais par le "bas", par le social placé dans les situations, il convient d'examiner les interprétations, les négociations... Cette posture n'exclut pas cependant des emprunts conceptuels à d'autres courants sociologiques, tels que l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg 1978 *L'acteur et le système*, Paris, Seuil), ou l'analyse institutionnelle (Lapassade & Loureau 1971 *Clefs pour la sociologie*, Paris, Seghers), qui permettent de tenir ensemble les structures et les acteurs, de ne pas oublier dans les situations des régularités plus générales. Après avoir annoncé ces éléments en introduction, l'ouvrage s'organise en cinq chapitres dont le premier est le plus développé.

Dans le premier chapitre –le conseil de classe : stratégies d'acteurs et jeux de pouvoir– les deux auteurs entendent tout d'abord montrer en quoi le système scolaire est un lieu où s'expriment des rela-

tions de pouvoir. C'est l'occasion, au préalable et de façon opportune, d'éclairer le lecteur sur des notions voisines. La légitimité, la force, le pouvoir, la légitimation, l'autorité... sont des termes dont l'analyse permet de clarifier le propos et de mettre en lumière la part du politique dans l'école et dans ses situations. L'école est d'abord un espace travaillé par la question de la légitimité et de la légitimation au sens où elle cherche à fonctionner sur la "symbolique d'un imaginaire politique" durable. C'est par cette voie que le pouvoir est fondé à circuler et à organiser des "relations asymétriques" entre les catégories d'acteurs, principalement entre les enseignants et les élèves. Mais le pouvoir ne se réduit pas à cette forme, les auteurs nous rappellent que, comme toute organisation ou relation, l'école est confrontée aux intérêts divers des acteurs et que leur pouvoir dépend des ressources disponibles. Or, comme l'école est devenue un lieu marqué par la prolifération des acteurs, les conflits de pouvoir sont devenus plus nombreux. L'enseignant apparaît alors comme une personne disposant d'une certaine marge de manœuvre mais dont la liberté est limitée par les contraintes qui s'exercent sur lui sous la forme non seulement de prescriptions mais aussi de tensions liées à l'organisation (intérêts divergents des acteurs, application des programmes selon les populations scolaires...).

La deuxième partie du chapitre aborde les relations de pouvoir dans les conseils de classe et les logiques qui les sous-tendent. Elle développe l'idée que les relations de pouvoir sont "asymétriques" car les "acteurs disposent de ressources inégales dans la négociation" (45). Le plan adopté consiste à examiner trois niveaux de réalité. Le premier niveau est fait des textes officiels sur lesquels les auteurs ne s'attardent pas, à juste titre, pour privilégier les niveaux qui rendent plus compte de la

situation (les prédéfinitions que les acteurs donnent de leur mission et les comportements dont ils usent). Alors que les dispositions officielles présentent le conseil de classe selon un fonctionnement harmonieux où les rôles des acteurs sont prévus et complémentaires, les autres niveaux donnent à voir une "réalité sous un jour plus tendu et conflictuel" (53). Ces difficultés sont vues, selon les auteurs, au travers des intérêts divergents et des enjeux identitaires. C'est l'occasion de développer le thème de la dépossession du pouvoir des enseignants en matière d'orientation scolaire, dont le processus résulte de l'augmentation concomitante du pouvoir des chefs d'établissement et des parents. C'est aussi un rapport conflictuel autour du domaine pédagogique que les enseignants entendent préserver contre l'intrusion des parents. Mais cette solidarité entre les enseignants, porteurs d'une discipline scolaire dont il convient de garantir le statut, laisse place également à des rapports de concurrence.

La partie sur le conseil de classe, expression des contradictions de l'école, met en lumière les contradictions auxquelles est confronté le monde scolaire et qui conduisent à le penser comme une organisation complexe (égalité et différence entre les élèves, unité et diversité, ouverture et fermeture...). C'est pourquoi les auteurs font de l'école un lieu du politique parce qu'elle doit travailler à concilier les contraintes, qu'elle ne peut éviter d'affronter ces tensions. Or les auteurs défendent l'idée que les acteurs de l'école occultent la dimension politique de l'école, résistent à la mise en évidence des phénomènes de pouvoir et de conflit qui conduisent à "l'imposition de problématiques légitimes" (expression empruntée à Bourdieu) fixant des limites au discours tenu dans les conseils de classe. Il existe comme des "conventions" qui obligent les acteurs à respecter les rôles, à n'aborder que le registre acceptable et ainsi à ne pas entrer en conflit. Du coup, le pouvoir est doublement nié, en tant que réalité scolaire et en tant que mode de relation.

La seconde partie aborde la question du déficit démocratique que revêt l'absence de participation des élèves et des parents à la vie des établissements. Alors

que des dispositifs ont vu le jour pour développer la citoyenneté des élèves (heures de vie de classe, conseils de vie lycéenne, délégués d'élèves...), le fonctionnement des établissements et notamment des conseils de classe peine à devenir pleinement démocratique. Ce déficit tient à plusieurs facteurs selon les auteurs : l'impréparation des réunions, le manque de collaboration des acteurs, la faible circulation des informations, mais il renvoie principalement aux relations de pouvoir qui pèsent sur les délégués de parents et les délégués d'élèves. Ces constats posent ainsi le problème de la mise en place d'une vie démocratique au sein des établissements scolaires.

Le troisième chapitre, le conseil de classe : conflit, négociation, identité, insiste sur la part conflictuelle du conseil de classe et présente la partie sans doute la plus originale de l'ouvrage. Les auteurs développent l'idée que le conseil de classe tient son unité des tensions qui l'habitent. Le conflit apparaît comme un "facteur de socialisation, d'inclusion et de cohésion sociale" (91). Le conseil de classe devient une instance de "régulation", voire "d'institutionnalisation des conflits" (92). C'est pourquoi les auteurs en font un dispositif perfectible mais incontournable dont la dimension conflictuelle n'est pas perçue comme un danger ou un défaut. Sa raison d'être tient même à l'expression des différents acteurs et à leur confrontation, au déroulement des conflits comme voie pour la reconnaissance de soi et la structuration de son identité (de professeur, de parent...).

Le quatrième chapitre, le conseil de classe, lieu d'interactions et de présentation de soi, étudie les interactions sociales qui reposent sur la possibilité de tenir un discours, supposent de détenir la "compétence de communication" selon la situation et le rôle à jouer : "pouvoir de la parole, pouvoir du geste, manipulation des symboles, des règles" (103)... En la matière, le chef d'établissement, doté d'une position stratégique, tient un rôle particulier puisqu'il a la possibilité de réguler la situation de conflits, de réduire les tensions entre les acteurs.

Le dernier chapitre aborde, à la suite de Boumard (*Le conseil de classe. Institu-*

tion et citoyenneté 1997, Paris, PUF), les "dimensions mythiques et rituelles de cette instance" (111) qui assureraient sa pérennité malgré les critiques. Les auteurs analysent le conseil de classe en tant que rite, du fait qu'il configure les rôles et les pouvoirs, répète l'existence d'une association d'acteurs. La dimension mythique du conseil de classe est appréhendée à travers la "mystification du proviseur" (118) qui lui confère une position privilégiée sur la parole. Mais cette dimension mythique serait également liée à la question du "mystère et du secret" (119) considérant que le conseil de classe contient une part cachée, de non-dit. Ce qui permet de renforcer le caractère solennel de l'instance et l'occultation des conflits. C'est aussi la célébration du pouvoir de décision de l'homme, du "mythe de la décision linéaire et rationnelle" (129). Si le conseil de classe se maintient, c'est finalement en raison des liens qu'il tisse avec un imaginaire collectif.

L'intérêt de cet ouvrage tient déjà à la place accordée à la question du pouvoir dont la valeur heuristique est incontestable pour comprendre le fonctionnement des conseils de classe, composés d'acteurs aux intérêts différents ou contradictoires. Comme il permet d'approfondir l'interprétation du conseil de classe grâce à la richesse des outils conceptuels mobilisés et à la densité des analyses. Mais les précédents travaux sur le conseil de classe avaient déjà bien couvert la question et le matériau empirique relativement limité ici ne permet pas de continuer l'examen, comme il peine parfois à faire la preuve des assertions prises par les auteurs. L'originalité de ce travail se situe ailleurs, dans la valeur accordée au conflit comme forme

de relation positive. Il invite à penser que le conflit permet à chaque acteur d'affirmer sa différence et de la mettre en scène. Mais cette centration sur le conflit pose deux problèmes. Premièrement, on tient des travaux de Boltanski et Thévenot (Boltanski 1990 *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié ; Boltanski & Thévenot 1991 *De la justification*, Paris, Gallimard) que les hommes ne peuvent s'installer dans le régime de dispute sans courir le risque de bloquer leurs activités ordinaires. C'est pourquoi il convient de passer au régime de paix qui permet de mettre en retrait les conflits et de s'appuyer sur des dispositifs (personnes, règles, objets...). Aucun conseil de classe ne pourrait fonctionner s'il donnait lieu à la contestation systématique des données mobilisées (notes, jugements...), de la présence des acteurs, du déroulement des situations... Les auteurs ne passent pas sous silence cet aspect, mais ils ne considèrent pas la dimension, du coup contradictoire, du conseil de classe ou la relativisation nécessaire du conflit. Il nous semble également que le conseil de classe peut se voir au travers des questions de pouvoir, de conflit, de présentation de soi, mais que c'est avant tout un lieu où les acteurs travaillent, comme ils peuvent, à construire de la justesse dans la qualification des élèves et de la justice dans les jugements. N'est-ce pas alors ce travail difficile et imparfait, mais indispensable, qui fait essentiellement la valeur du conseil de classe ?

François Baluteau
UMR Éducation et politiques,
Université de Lyon 2

DOMINIQUE GLASMAN, FRANÇOISE ŒUVRARD (SLD), 2004

La déscolarisation

Paris, La Dispute, 313 pages

Les treize contributions qui constituent *La déscolarisation* rendent compte de la diversité des recherches menées en réponse à un appel d'offres interministériel lancé sur ce thème en 1999.

Que deux grands ministères, celui de l'Éducation (direction de l'évaluation et de la prospective et direction de l'enseignement scolaire) et celui de la Justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse) conjointement à la Délégation interministérielle à la ville (DIV) et au Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FAS) se mobilisent ensemble pour impulser et financer des recherches sur la "déscolarisation" est lourd de sens. S'agissait-il de redéfinir les frontières entre les institutions habituellement séparées ? Était-ce le signe d'une forte interaction entre crise de l'institution éducation nationale, de moins en moins apte à assumer l'obligation scolaire, et "question sociale" —déclinée en termes de délinquance, chômage, désaffiliation des jeunes— que la DIV et le FAS auraient bien du mal à gérer, au point d'en appeler au ministère de la Justice ? En dernier ressort, s'agissait-il de construire une nouvelle catégorie administrative qui rendrait compte d'un problème scolaire érigé en problème social ?

De manière implicite ou explicite, c'est autour de ces questions que se sont construites les problématiques et les analyses des recherches rassemblées dans cet ouvrage, comme l'attestent les titres des contributions. À l'égard de l'Éducation nationale, l'analyse du fonctionnement interne de l'école est sévère : un décrochage cognitif et scolaire peu maîtrisé, des processus d'élimination non différée, des conditions d'accès difficiles pour les primo arrivants et une intégration au rabais, une scolarisation dans les dispositifs atypiques associée à des pratiques d'exclusion au nom de la différence, des peurs de l'école, des modes de gestion de l'absentéisme problématiques, des relations inégales avec des familles souvent déconsidérées. Sur le

plan social, l'accent est mis sur la précarité, les carences de l'accueil des populations atypiques, les incompréhensions entre parents et école, la place grandissante accordée au traitement « social » hors école ordinaire. Tout cela aboutit à des politiques de "redistribution des populations à problèmes" stigmatisantes, qui s'inscrivent dans un contexte de grande pauvreté d'une partie de la population victime des transformations économiques qui traversent notre société.

Et pourtant aucun lien n'est attesté entre déscolarisation et délinquance "si les délinquants ont souvent été des jeunes qui ont quitté précocement l'école, en revanche les déscolarisés sont loin d'être tous et de devenir fatalement délinquants" (64).

C'était donc une gageure pour D. Glasman et F. Œuvrard, membres du comité de l'appel d'offres, de rassembler l'essentiel des contributions de recherches des équipes mobilisées. L'exercice proposé à chaque équipe (une synthèse de leurs travaux en une vingtaine de pages) conduit nécessairement à privilégier les résultats et leur interprétation aux dépens du processus de construction au fil des enquêtes menées. Un extrait d'entretien scande chaque fin de chapitre comme pour rappeler que ce qui vient d'être écrit s'appuie bien sur des données empiriques, mais rien ne filtre de la palette des méthodologies adoptées. Au-delà, c'est également à un travail "méta" de synthèse et d'interprétation auquel se sont livrés Glasman & Œuvrard en organisant l'ouvrage en trois parties qu'ils intitulent "La question de la définition et du dénombrement", "Les processus : moments, lieux, logiques" et "Déscolarisation et construction de soi des adolescents". Épreuve de recomposition visant à donner cohérence à l'ensemble des faits et des analyses proposés. Dans la première partie, l'accent est mis sur le refus de reprendre à son compte *a priori* une notion que Costa-Lascoux & Hoibian qualifient d'emblée d'"ambigüe". Ils préfèrent mettre l'accent

sur les processus de “décrochage” et d’“absentéisme” qui conduisent au final à ce qu’ils acceptent d’appeler “déscolarisation”. Qualifiant la déscolarisation de “nouvelle catégorie administrative”, Meunier, Proteau & Thiaudière questionnent “les conditions de possibilité de l’émergence de cette notion, les enjeux qui s’y rapportent, les institutions qui l’incarnent et les divers agents qui s’en emparent dans leurs pratiques professionnelles”. Dans la deuxième partie, Glasman & Cœuvrard ont regroupé les travaux portant sur des lieux et des logiques diversifiées : le décrochage interne à la classe (Bonnery), la scolarisation dans les dispositifs atypiques (Sicot), les conditions d’accès des primo-arrivants (Schiff), l’autoformation des Gitans et Marocains (Missaoui), les rapports famille-école (Esterle-Hédibel, Frandji & Vergés), les espaces de recomposition sociale (Roulleau-Berger). La troisième partie vise à regrouper les travaux plus centrés sur l’élève : leur construction identitaire (Esterle-Hédibel), leur parcours “de disqualification symbolique” (Millet & Thin) ou la comparaison du traitement qui leur est proposé en France et en Angleterre (Blaya & Hayden). Tout regroupement garde un aspect arbitraire : il n’est pas sûr que les logiques ainsi mises en avant soient celles qui frappent le plus le lecteur.

Échec scolaire, échec de l’école et traitement social

Les travaux présentés apportent en effet beaucoup sur la question de l’échec scolaire dans l’école elle-même et dans les relations entre l’école et les parents des élèves. Bonnery s’attache aux processus internes à la classe en décrivant les processus de “décrochage cognitif” des élèves en proie à de grandes difficultés d’apprentissage qui conduisent au décrochage scolaire après rupture de la relation pédagogique et “produisent un effet de loupe sur les modes de construction des inégalités scolaires” (147). Millet & Thin (3^e partie, chap. 2) livrent des “parcours de disqualification symbolique” infligés aux “collégiens de milieu populaire” faits de “disqualification sociale, scolaire et parentale”, qui se poursuivent “dans l’ordre des sociabilités juvéniles” et conduisent souvent à l’isolement des pairs mieux intégrés

scolairement. De même, Esterle-Hérivel (2^e partie, chap. 5) se penche sur les stratégies des familles que leur extrême précarité disqualifie aux yeux des agents de l’école et qui sont amenées à faire appel aux travailleurs sociaux tout en refusant de se séparer de leurs enfants, en les déplaçant “dans des structures à la marge de l’école éloignées du groupe familial”. L’attachement familial des enfants (2^e partie, chap. 6, Frandji & Vergés) peut ainsi conduire à “des formes de mise au travail, domestique ou préprofessionnel” qui se substituent à la scolarisation ordinaire. Se manifeste alors un espace de mobilisation familiale qui s’oppose à “la dénégation de la compétence” de ces mêmes parents par l’institution scolaire elle-même.

L’école est décrite sans complaisance dans sa dénégation des familles populaires, toujours stigmatisées et implicitement rendues responsables de l’échec de leurs enfants à l’école, vus comme “les enfants de ces familles” avant d’être considérés comme “les élèves de la classe” par les personnels éducatifs. L’accent est mis sur le rapport à l’école des professionnels des dispositifs de l’action sociale qui prennent en charge des jeunes en difficulté issus de populations spécifiques, mais aussi les enseignants, les inspecteurs, les gestionnaires de l’EN qui “réduisent la scolarité au respect de la lettre de la loi ou à une fonction d’accueil” (165) (Sicot, 2^e partie, chap. 2). L’accueil est fortement remis en cause dans sa temporalité, sa capacité à orienter et surtout à intégrer les primo-arrivants (2^e partie, chap. 3, Schiff).

L’ensemble de ces dispositifs relève de ce que Proteau, Meunier & Thiaudière appellent la gestion des flux des élèves en difficulté ou “le traitement de l’errance institutionnelle” (77) et participe selon ces auteurs de la recomposition de la prise en charge du social qui aboutit “à mettre à l’écart une partie de la population juvénile”, à redistribuer les populations à problème (83) dans des lieux divers, appartenant à des institutions dont les cultures et les pratiques peuvent être très différentes (1^e partie, chap. 1). Les agents de ces institutions aux intérêts divergents sont mobilisés dans de multiples activités dont celle de contrôle de l’absentéisme, qui n’est pas des

moindres (1^e partie, chap. 1 Meunier, chap. 2 Costa-Lascoux & Hoiban). Ils contribuent par là même à “inventer aussi en bas” la catégorie administrative de la “déscolarisation”.

Blaya & Hayden (3^e partie, chap. 3), en procédant à une comparaison avec l'Angleterre où s'est imposé le lien entre décrochage scolaire, absentéisme, sécurité publique, éclairent les attendus du questionnement initial que les chercheurs ont cherché à contourner, ce qui, finalement, risque de conforter les politiques.

L'ensemble de l'ouvrage est d'une grande richesse en description de faits et en analyses. Les chercheurs qui ont participé à cet ouvrage se sont focalisés sur les dysfonctionnements des institutions, les injustices, les inégalités de traitement en mettant l'accent sur les effets sociaux et scolaires d'une crise sociale qui affecte massivement les couches populaires et encore plus fortement les couches populaires immigrées. Le fonctionnement interne “excluant” de l'école ordinaire et de ses agents conduit à ce que les élèves soient pris en charge par les travailleurs sociaux dont la culture professionnelle est éloignée de celle des enseignants tandis que les familles, désormais disqualifiées, voient leurs enfants errer au gré d'institutions en concurrence dans le processus de transformation du problème scolaire en problème social.

Des connaissances cumulatives ?

Ramognino, chargée elle aussi de la synthèse des résultats, affirme (chap. 3 de la première partie) que si les travaux effectués sont d'une grande richesse et apportent donc des acquis et des connaissances indéniables, ils ne lui ont pas donné “le sentiment qu'ils s'accompagnent de cumulativité”, que “ces connaissances et ces résultats sont en l'état, dispersés, notamment parce que les chercheurs (...) développent leurs questionnements à partir de points de vue qui (...) ne semblent pas directement ou immédiatement conciliables” (114). Elle souligne, et nous partageons largement ce point de vue, que nous avons affaire ici “à des exemples, parmi de nombreux autres, d'un état de la recherche en sciences sociales et en sociologie

plus particulièrement” (115). Glasmann voit un point commun dans les diverses postures de recherche : d'abord le refus d'essentialiser les individus, les événements, les situations, que “rien n'a de sens que ressaisi dans un ensemble” (32) ensuite la “croyance dans l'école remise en cause dans ses dysfonctionnements mais non dans son existence même” (33). Au demeurant, si les points de vue adoptés reflètent la diversité des approches sociologiques aujourd'hui, ils diffèrent quant à leur visée, au point que Ramognino les qualifie “de non immédiatement conciliables”. Entre une “position d'expertise sur l'état du social” et une analyse “de l'ordre d'un diagnostic individualisé à visée thérapeutique en termes de solutions inventées par l'acteur pour résoudre des problèmes existentiels” et la position épistémique qui vise à cerner la différence, l'étrangeté qu'on pourrait qualifier de “thérapeutique” ou de “clinique” (Ramognino 121), une distance importante s'établit qui s'agrandit jusqu'à l'incompatibilité lorsque “la position épistémique critique” conduit la recherche à porter sur “la déconstruction analytique”, qui, selon Ramognino, accrédièterait l'idée que les faits sont niés et le problème inexistant

Des analyses de portée politique différente

Il nous paraît, à la lecture de cet ouvrage que les chercheurs se sont appuyés sur des recherches empiriques fortement centrées sur les processus de construction du “décrochage scolaire” (expression plus souvent employée que déscolarisation) tout en nourrissant leurs travaux de questions politiques portant sur l'école, les jeunes, les couches populaires, les institutions qui prennent en charge la question sociale. La complexité des phénomènes les conduit à refuser d'interpréter la question scolaire indépendamment de la question sociale. Cependant l'intention critique n'est pas du même ressort d'une recherche à l'autre, d'autant que les dimensions collectives et économiques de la question sociale ne sont quasiment pas abordées.

À la lecture de certaines recherches, on pourrait penser qu'une meilleure for-

mation des maîtres, tant sur les processus d'apprentissage que sur ce que sont les milieux populaires, éviterait bien des « malentendus » dans la relation pédagogique et dans la relation communicationnelle avec les élèves et leur famille, qu'il y a sans doute des solutions possibles à la disqualification des familles populaires et de leurs enfants. Pour d'autres, les problèmes sont ancrés dans des transformations profondes de la société, incapable d'assumer la massification de l'école ou demandant trop à l'école en termes de gestion de la "misère du monde". D'où l'appel à d'autres institutions dans une période où poser politiquement le "décrochage scolaire comme un problème en lien avec la sécurité publique, dans une équation supposée entre décrochage, absentéisme et délinquance" (Blaya & Hayden 293) autorise une approche pénale en termes de répression plutôt que d'éducation. La plupart des travailleurs sociaux interrogés y sont opposés et rejettent la responsabilité sur l'institution scolaire, qui elle-même s'en remet à eux pour régler des problèmes qu'elle refuse de considérer de son ressort. Problème scolaire pour certains, social pour d'autres, problème plus essentiellement politique pour d'autres encore qui discernent une orientation délibérée des politiques publiques, centrée sur "des dispositifs de contrôle et de resocialisation" jugés nécessaires à l'encadrement des "nouvelles classes dangereuses" (87). On assisterait alors à "un glissement de l'État social vers un État sécuritaire qui prône et met en œuvre le retour à la loi et à l'ordre" (Castel 2003 *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?* Paris, Le Seuil).

La portée politique de ces recherches est de nature différente et reflète le traditionnel clivage entre réformisme et changement radical.

Ramognino l'a bien saisi dans sa synthèse (1^e partie, chap. 3) en s'inquiétant de l'impossibilité de proposer des solutions si la critique se fait trop radicale car, selon elle, le caractère "dénonciateur" de la critique radicale irait à l'encontre de pratiques et d'actions spécifiques à l'école "permettant l'émancipation des acteurs" (129). Glasman dans sa conclusion intitulée "À partir de ces recherches, quelles pistes pour l'action?" tente d'éviter les pièges de la dénégation des problèmes sociaux, pauvreté, chômage, précarité. Mais il préconise aussi de développer en les rénovant les dispositifs existants, en favorisant une scolarisation solide et apte à prendre précocement en charge les problèmes rencontrés (299), en améliorant les processus d'orientation vers des lieux présentant d'autres "formes scolaires". Une réflexion approfondie sur le collège unique lui paraît alors nécessaire. C'est dire à quel point un travail "à partir de la marge" est "susceptible d'enrichir la réflexion sur le centre" (309). Nous ajouterons que cet ouvrage, particulièrement riche de recherches empiriques attestées conduisant à des analyses d'inégale portée, nous montre que, selon les cas, le centre peut être la question scolaire, la question sociale ou la question politique.

Françoise Ropé
SASO (Savoirs et Socialisations
en Éducation et Formation),
Université d'Amiens

LIFE (COLL.), 2003

L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot
Lyon, Chronique sociale, collection Pédagogie / Formation, 120 pages

L'ouvrage collectif *L'école entre Autorité et Zizanie* est avant tout une histoire de mots ; son sous-titre *–26 façons de renoncer au dernier mot–* nous en avertit. Ses neuf co-auteurs, tous chercheurs du Laboratoire Innovation, Formation, Éducation (LIFE) de l'Université de Genève, nous proposent en effet de parcourir l'alphabet en associant chacune de ses lettres à un mot que l'on retrouve, d'une manière ou d'une autre, au cœur des questions éducatives contemporaines. Ainsi, entre Autorité et Zizanie on trouvera Bureaucratie, Constructivisme, Didactique, Enfant au centre, Fatigue, Galère, Honte, Illettrisme, Jeu, Krach, Laxisme, Mesure, Niveau, Objectif, Pédagogie, Qualité, Redoublement, Savoir, Transmission, Utopie, Verbiage, Web, X-Files et Yaka. Chacun de ces termes (dont quelques-uns peuvent surprendre de prime abord) fera ainsi l'objet d'une analyse critique qui, évitant de longs développements, vise avant tout la clarification conceptuelle nécessaire au dépassement des fausses évidences.

Comme le souligne l'introduction, ce livre n'est pas un dictionnaire ni une encyclopédie, il s'agit plutôt "d'aller à l'essentiel" (16). Et la forme même des 26 articles principaux vient confirmer cette volonté puisque chaque mot y est développé en un maximum de 3 pages et est accompagné d'une bibliographie de 3 publications qui permet au lecteur de se reporter à des travaux plus conséquents sur les sujets qui l'auront interpellé.

Mais si cet ouvrage est une histoire de mots ce n'est pas pour le plaisir de la langue que ses auteurs l'ont entrepris mais plutôt en réaction contre les attaques incessantes que subissent la pédagogie et les sciences de l'éducation de la part des "antipédagogues" (12). Ceux-ci, assimilés ici à des conservateurs, opposent aux savoirs issus de la recherche en sciences humaines le bon sens du maître et raillent le "jargon pédagogique" de ceux qui prétendent changer l'école. De telles considé-

rations qui en viennent à opposer savoir et pédagogie ne rendent bien entendu pas justice à la complexité des questions éducatives et c'est ainsi que l'on pourra lire dans une introduction, où l'on sent parfois poindre l'agacement, que "le simplisme des antipédagogues les plus radicaux est un affront à l'intelligence, une dénégation de la complexité, un mauvais procès" (11). Et c'est justement à cet affront, à cette dénégation qu'il s'agit alors de répondre. Non pas sur le ton de la polémique comme y invitent les procès répétés des antipédagogues mais plutôt en redonnant leur complexité à des concepts aujourd'hui largement galvaudés. C'est donc le rétablissement du sens des mots que vise cet abécédaire, non pas un sens définitif et figé mais un sens qui évite "les contresens, les amalgames, les déformations" (13), sur lesquels repose le succès des antipédagogues auprès de certains parents ou enseignants.

Alors, au travers de la plupart des 26 "mises au point" on retrouve enchâssées les clarifications conceptuelles nécessaires et les mises en garde (explicites ou non) contre les considérations simplistes des antipédagogues. Ainsi Maulini, à la lettre L comme Laxisme, explique-t-il que l'école d'aujourd'hui n'a abandonné ni le sens ni l'exigence de l'effort, comme le prétendent certains, que la satisfaction immédiate propre au monde des loisirs ne s'est pas substituée à la nécessité du bonheur différé de l'école du Loisir de penser. Bien au contraire, écrit-il, l'effort est plus que jamais une exigence de l'école mais un effort qui fasse sens pour l'élève et qui se distingue de l'effort pour l'effort, c'est-à-dire finalement pour rien. Contre l'injonction facile du "fais des efforts !" Maulini veut rappeler ainsi la distinction nécessaire entre l'effort "qui accable et celui qui libère" (53).

Le même auteur revient plus loin sur la question du Niveau. Celui qui baisse bien sûr. Litanie maintes fois entendue mais dont le succès ne se dément jamais. Argu-

ment favori des antipédagogues également pour qui les enfants ne savent désormais plus rien et ne peuvent finalement plus être qualifiés d'élèves mais plutôt d'ignorants. L'article veut au contraire rappeler que la querelle du niveau est trop souvent oubliée des questionnements pourtant nécessaires à la compréhension : qu'est-ce que le niveau ? le niveau de quoi ? pour qui ? que s'agit-il d'élever ? quelles sont nos priorités ?, etc. La déploration sans cesse revenue peut alors laisser la place à une conscience plus claire des enjeux.

Dernier exemple, celui du concept de Pédagogie, tel que l'évoque Muller. Là encore, le terme est livré à toutes les polémiques, le pédagogue devenant ce "pédagogue" dont la haine des savoirs n'a d'égal que son amour naïf de l'enfance ou encore ce fossoyeur néo-libéral des principes de l'école républicaine. Contre ces définitions partisans et sommaires, l'article veut redonner un sens plus juste au terme de pédagogie. Le pédagogue est alors, entre autres, celui qui essaie d'articuler l'universel de la culture à acquérir avec la singularité nécessaire de l'élève. Mais c'est aussi le praticien réflexif qui, loin de désespérer de l'inévitable fossé entre théorie et pratique, "va en faire son affaire". Nous sommes alors bien loin de la tentation scientifico-prescriptive qui fut un temps celle de la pédagogie.

On le voit à travers ces quelques exemples, l'idée générale est bien de redonner aux mots leur "épaisseur" afin de dépasser la lecture primaire qu'en font les "antipédagogues". S'engager en toute connaissance de cause dans les débats qui traversent l'institution scolaire est à ce prix.

Et indéniablement l'objectif des auteurs est atteint : malgré l'exigence de concision qu'ils se sont imposés, les problèmes essentiels sont clairement posés et les synthèses proposées sont accessibles. On appréciera également les interventions de trois "premiers lecteurs" (Astolfi, Audigier et Charlot) dont les réflexions éclairées sur les débats et controverses actuelles sur l'école concluent avantageusement l'ouvrage.

Cependant, si l'on peut saluer globalement cette réalisation collective, il convient

de souligner deux interrogations qui surviennent lorsque s'achève la lecture.

Tout d'abord, même si l'abécédaire permet une clarification conceptuelle que l'on ne peut qu'apprécier, on ne peut s'empêcher d'en ressortir avec un sentiment de manque, comme si les dernières lignes de chaque article nous laissaient sur notre faim. Certes, les bibliographies proposées invitent le lecteur à dépasser ces insuffisances mais des développements plus conséquents auraient sans doute appréciablement enrichi des réflexions par ailleurs pertinentes. L'effort de vulgarisation engagé est louable mais la limite des 3 pages a imposé aux auteurs des raccourcis dans l'argumentation que l'on peut regretter. Peut-être deux tomes pour 26 mots n'auraient-ils pas été de trop.

Mais la plus grande réserve que l'on peut faire tient à l'intention globale qui parcourt ces 120 pages : la volonté de contrer le simplisme des antipédagogues. Un tel engagement n'est bien entendu pas en soi condamnable, pas plus que ne l'est le choix de "descendre dans l'arène" (10) : ceux qui sont pris à parti, voire insultés ont droit de réponse. Les arguments de ceux qui vilipendent continuellement la pédagogie et les pédagogues ne sont pas ici véritablement pris au sérieux et sont même clairement présentés comme sans pertinence au regard des réalités éducatives, bref ils ne sont considérés que comme des "propos souvent simplistes et démagogiques" (11). Or une telle interprétation, qui mériterait d'être largement nuancée, mène à des jugements pour le moins discutables. Ainsi peut-on lire dans l'introduction que "la critique sans nuance de la pédagogie ne peut être qu'une façon déguisée de refuser la démocratisation de l'accès à la culture" (11). Affirmation réductrice et pour tout dire inexacte, si l'on fait l'effort de se pencher avec attention sur les discours des antipédagogues qui sans ambiguïté appellent de leurs vœux une telle démocratisation. Sans doute peut-on dire que leurs considérations ont pour conséquence une école à deux vitesses et un élitisme qui n'a rien de républicain mais supposer que cette école inégalitaire répond à un souhait revendiqué comme tel tient du procès d'intention.

L'école entre Autorité et Zizanie n'échappe donc pas, dans une certaine mesure, à l'écueil de la polémique qu'il prétend pourtant dépasser. Prendre au sérieux les mots est certes nécessaire pour s'éloigner des controverses stériles mais prendre au sérieux les arguments de ceux qui refusent leur complexité ne l'est pas moins.

Certes, comme l'écrit fort justement Charlot dans l'ultime article, "le débat avec les antipédagogues est impossible" (116), il reste que, pour que leurs arguments fassent un jour "rire la majorité des enseignants" (13), le moyen le plus efficace n'est certainement pas de les mépriser et de renvoyer leurs sombres prévisions dans la sphère de l'absurde et de l'irrationnel, d'autant que cela fait le jeu de certains intellectuels trop heureux de montrer qu'ils marchent contre le sens du vent. On sait que la France aime les Cassandre. Or ce mépris, on le sent sourdre dans l'ensemble de l'abécédaire qui refuse de faire crédit aux adversaires de la pédagogie, ne serait-ce que le temps d'examiner

avec précision leurs arguments afin d'éviter un simplisme interprétatif préjudiciable.

En conclusion, et malgré ces quelques défauts, *L'école entre Autorité et Zizanie* est un ouvrage qui mérite l'attention tellement son entreprise est salutaire alors que les débats et controverses sur l'école tendent à oublier parfois le sens des mots et les enjeux des choses. Probablement n'est-ce pas un livre indispensable, contrairement à ce que prétend la quatrième de couverture, mais sans aucun doute est-ce une introduction de qualité pour ceux qui souhaitent penser l'école et l'éducation autrement que sous le signe du bon sens.

Reste à savoir s'il saura trouver son public et s'imposer face aux ouvrages des antipédagogues dont l'omniprésence sur les étals des libraires laisse peu de place (au sens propre !) aux contributions des chercheurs en sciences de l'éducation et des pédagogues.

Arnaud Cady
CREN, Université de Nantes

FRANÇOIS DUBET, 2003

L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?

Paris, Le Seuil, 95 pages

Publié quelques mois après le “débat sur l'école”, le livre de François Dubet apporte à la réflexion une contribution à partir d'une question : qu'est-ce qu'une école juste ? C'est que, pour lui, l'égalité de tous devant l'école (dont il constate certaines avancées mais qu'il ne considère pas un instant comme accomplies) ne suffit pas (ne suffirait pas) pour faire de l'école une école juste. L'auteur, sociologue, prend appui sur les acquis de sa discipline, les ordonne et les unifie autour de cette seule question, pour entrer dans une perspective de philosophie politique ouverte par des auteurs comme Rawls ou Walzer. Le propos de l'ouvrage est de tenter d'y répondre, non pas essentiellement en apportant des solutions, mais surtout en posant le problème de manière plus satisfaisante qu'il ne l'est d'habitude.

Dubet part de réflexions sur ce qu'il nomme l'égalité méritocratique des chances. Dans la mesure où l'on y obtenait diplômes et récompenses sur la seule base du “mérite”, c'est-à-dire sans considération de fortune ou de notabilité, l'école a longtemps pu être qualifiée de juste, pour ceux qui y accédaient. D'abord fermée à toute une partie de la population, en particulier au niveau secondaire, elle s'est ensuite ouverte largement et la distinction entre “école des notables” et “école du peuple” s'est estompée et transformée. À partir du moment où les inégalités d'accès se sont réduites, le problème est devenu davantage celui des inégalités de réussite. Le principe sur lequel repose l'édifice scolaire, c'est celui qui veut que la réussite soit fondée sur le mérite et qu'elle soit ainsi censée sélectionner les meilleurs ; cela peut être considéré comme juste et justifié dans la mesure où l'élite ainsi dégagée œuvre au bénéfice de toute la collectivité. Mais ce modèle apparemment égalitaire ne l'est pas. Il pêche d'abord par le fait que l'arbitre n'est pas impartial : l'octroi des moyens aux établissements, la distribution des élèves entre les classes et les collèges, qui conditionnent largement la compétition,

pénalisent les uns et avantagent les autres. Il pêche aussi par la cruauté du système méritocratique : en effet, tant que c'était l'appartenance sociale qui décidait de l'entrée ou de la non-entrée à tel ou tel niveau de l'institution scolaire, le fait de n'être pas diplômé n'avait guère d'effets subjectifs ; aujourd'hui que tout un chacun peut tenter sa chance, il est beaucoup plus difficile et improbable de ne pas être atteint par l'échec que l'on subit. Il pêche enfin du fait que la notion même de mérite n'est simple à définir ni pratiquement (les épreuves qui le mesurent sont-elles réellement fiables ?) ni philosophiquement (est-on sûr qu'il s'agisse bien, parmi tous les atouts qui permettent de réussir, de mérite ?). Bref, l'égalité méritocratique des chances, même s'il s'agit d'une fiction nécessaire, ne peut pas satisfaire celui qui recherche ce qu'est une école juste. Il faut entrer dans d'autres registres d'égalité.

C'est là que Dubet présente l'égalité distributive des chances comme le premier complément indispensable à l'égalité méritocratique. Pour qu'il puisse y avoir une justice dans la méritocratie, il est indispensable que les moyens de concourir soient donnés à tous. Car chacun sait qu'il ne suffit pas d'entrer au collège et d'être accueilli dans les classes, quand on connaît le poids dans la réussite de la composition sociale et scolaire des publics ou de l'engagement des équipes pédagogiques. Il faut donc veiller à l'égalité de l'offre, qui “n'est pas une simple affaire de moyens et de normes”, dit Dubet, mais aussi une affaire de pilotage constant, de “gestion continue”. Et, contrairement à une idée reçue, les recherches ainsi que l'expérience d'autres pays montrent que justice et efficacité en termes de formation des esprits ne s'opposent pas, qu'il n'y a pas à choisir entre l'un et l'autre. Si, donc, il s'agit de penser une égalité distributive des chances, l'auteur ne se prive pas de rappeler qu'on en est encore loin, car c'est plutôt l'inégalité de répartition des moyens qui domine le système français : c'est bien en

effet aux favorisés –socialement et scolairement parlant– que profite le budget de l'éducation ; ou encore : la carte scolaire est de fait plus contraignante et pénalisante pour les catégories défavorisées que pour les autres. Les mesures d'équité qui pourront être prises –et la création des ZEP en fut une, comme le furent les accords entre Science Po Paris et quelques établissements situés dans ces zones– vont donc dans le sens de cette égalité distributive des chances même si, Dubet le sait bien, elles n'ont pas bouleversé le paysage des inégalités scolaires.

Mais, même à supposer que l'égalité distributive, réalisée, vienne rendre plus juste et vraisemblable l'objectif méritocratique, l'école n'en aurait pas fini avec la question de la justice. Le second complément indispensable à l'égalité méritocratique des chances, c'est de savoir ce que l'on fait de ceux qui ont été battus dans la compétition scolaire. Car, si vainqueurs il y a, désignés par leur mérite, il y a nécessairement des vaincus. Une école ouverte à tous qui se veut juste doit donc aussi se préoccuper de ce qu'elle donne à ceux qui ne parviennent pas à ses sommets. C'est ce que l'auteur thématise dans un troisième chapitre consacré à l'égalité sociale des chances. Le moyen, c'est de garantir à tous, donc aux plus faibles, un socle commun de connaissances, ce qu'il n'est pas permis aujourd'hui d'ignorer à qui sort de l'école, à quelque âge que ce soit. En plaidant pour un socle de culture commune Dubet sait bien le risque de le voir désigné comme un SMIC culturel, transformable par des décisions politiques ou des pratiques professionnelles en maximum pour certains élèves ; mais il préfère courir ce risque, limité si l'État joue son rôle de pilotage, que celui de laisser des jeunes sortir de l'école sans avoir acquis au moins ce minimum de culture partagée qui permet de trouver sa place dans un monde commun. Il propose même, comme d'autres l'ont également fait (Meirieu par exemple), de distinguer deux temps dans la scolarité : la scolarité obligatoire, au cours de laquelle l'État doit obligatoirement doter les élèves de cette culture commune, et au cours de laquelle il n'y a pas de compétition, et la scolarité, ouverte mais non obligatoire, où

peut se jouer la sélection des meilleurs par le mérite.

Enfin, même si l'école parvenait à produire des inégalités justes (dans la mesure où elle sélectionnerait au mérite des élèves mis en position de concourir de manière égale, et où elle n'oublierait pas de doter aussi les moins bons d'une base commune de savoirs), il ne serait pas juste pour autant qu'elle détermine de manière trop rigide et décisive les destins individuels et donc les inégalités sociales liées aux différences de diplômes. Dubet poursuit sa démarche : à supposer que tel problème d'égalité –méritocratique, distributive, sociale– des chances soit résolu, il reste encore, pour que l'on puisse parler de justice, à considérer l'égalité *individuelle* des chances. D'une part, si le fait de ne pas avoir figuré dans l'élite scolaire devait condamner un jeune à un avenir de galère, l'école aurait manqué à la justice. Il lui est donc indispensable de l'éviter en se préoccupant fortement d'articuler les formations délivrées avec la structure des emplois prévisibles. Cette ligne directrice, qui figurait déjà dans le Plan Langevin-Wallon, n'est pas aux yeux de Dubet une soumission aux forces du marché mais une condition pour permettre aux vaincus de la compétition scolaire d'échapper à une impasse en termes d'insertion. D'autre part, comme une école qui sélectionne par le mérite ne peut manquer, on l'a dit, de meurtrir les individus qu'elle élimine, elle ne peut être juste que si elle rend possible aux individus de conserver leur dignité et de s'élever par la suite, sans forcément passer par l'école, d'être membres à part entière, quels que soient leurs résultats scolaires, d'une société démocratique et solidaire.

Ce livre réactive clairement et vigoureusement le débat sur l'école, en s'efforçant de tenir ensemble plusieurs registres de l'égalité, dont aucun ne suffit à lui seul à faire une école juste. En plus, c'est un livre courageux à plusieurs titres. Non content de se défaire ici d'une posture constative pour se risquer à être plus normatif, l'auteur assume résolument un réformisme qui, il en convient, pourra paraître de peu d'ambition mais dont il considère qu'il vaut mieux que tant de déclarations ou d'analyses qui ne font que justifier le

statu quo le plus défavorable aux défavorisés. Comme il aime à le faire, Dubet assène quelques coups de patte bien ajustés à ce qu'il voit comme des conservatismes masqués sous des propos ou des attitudes radicales ; ou encore il dénonce la séparation, très française, des fonctions d'instruction et d'éducation, désastreuse à ses yeux pour la construction des individus. La démarche est précise, le livre est tonique, et constitue à nos yeux un outil très utile dans la réflexion à la fois citoyenne (c'est écrit dans une langue limpide, et donc accessible à une grande diversité de gens) et savante sur l'école. Qu'on ne cherche cependant pas dans cet ouvrage des réponses à chacune des insuffisances ou des contradictions qu'il pointe, il ne fait, parfois, qu'en effleurer quelques-unes, car son propos n'est pas là : il est de poser le problème d'une école juste, pas de dire dans le détail et en si peu de pages ce qu'il faut faire.

Le format du livre conduit parfois l'auteur à des raccourcis dans lesquels on ne le suit pas forcément. Par exemple, dire que les bacs non scientifiques "ont surtout le pouvoir de fermer des portes et de resserrer l'horizon" est à nos yeux lapidaire, même si on ne sous-estime nullement l'implacable hiérarchie des diplômes et ses effets en amont et en aval : pour beaucoup d'élèves, l'accès à un bac, fût-il non scientifique, ouvre des horizons, préserve au moins l'espace des possibles, et par ailleurs beaucoup dépend des caractéristiques sociales des titulaires de quel bac. Autre exemple, dans la même page (51) : dire que distinguer certification finale d'un cycle et entrée dans une formation suivante serait vraisemblablement moins inégalitaire que le système français actuel fait peut-être trop peu cas de l'expérience du Japon ou de la Corée du Sud, où justement la disjonction du titre de fin d'études secondaires et du droit d'accès à université suscite, en amont, un recours massif aux cours particuliers dont toutes les études montrent les fortes conséquences inégalitaires. Mais c'est là remarque de détail et non grief à l'auteur, car cela ne dévoit pas le fil du propos. En revanche, on voudrait ici proposer trois remarques plus articulées sur le fond du propos.

Dubet souligne le poids des verdicts scolaires sur l'ensemble de la vie, tant pour les élus de la réussite que pour les autres. On aurait aimé le voir développer ce qu'il ne fait qu'effleurer, faute de place : une école juste serait aussi une école qui non seulement ne verrait pas ses verdicts peser aussi fortement tout au long de l'existence, mais serait aussi une école où l'on peut "rejouer", au-delà de la période de l'enfance et de l'adolescence, et grâce à laquelle les cartes pourraient, en quelque sorte, être redistribuées. Être en échec à quinze ans condamne-t-il à être considéré (à se considérer) toute sa vie comme inapte aux apprentissages, même si par ailleurs on s'est construit une diversité de compétences sociales qui permettent une participation active à la vie sociale et citoyenne ? Être brillant à dix-huit ans doit-il garantir une position pour l'ensemble de la vie, le "mérite" doit-il être reconnu et récompensé une fois pour toutes ? La grande réussite et le grand échec scolaire sont deux issues de la scolarité dont, dans le système français, on se remet très mal si l'on en juge par les effets sociaux autant que les effets subjectifs (sentiment quasi indélébile de supériorité ou d'infériorité). Une école juste ne serait-elle pas aussi une école qui donne, sous une forme ou sous une autre et à différents moments de la vie, une réelle seconde chance ou de nouvelles chances ? Mais la solution n'est pas simple car on sait que la reprise d'études est plus facile aux anciens bons élèves qu'à ceux qui furent plus en difficulté.

Ensuite, et c'est affaire de posture dans cet ouvrage, l'école est délibérément regardée du point de vue des individus qui la fréquentent et en attendent des bénéfices. Dubet prend acte par là de ce qu'est aujourd'hui le rapport à l'école au sein de la société française. Mais on est frappé de constater que c'est à travers ce prisme, l'individu, que tout est pensé. On est à des lieues de la perspective durkheimienne, née d'un autre temps, d'une école instance de socialisation, visant d'abord l'intégration de tous et de chacun dans un collectif auquel elle contribue à donner sens (par les contenus, par tout le curriculum caché, par l'assignation d'une place selon le mérite). L'école des chances, c'est bien "l'école des individus", comme le

titrait un article de Dubet il y a quelques mois dans le journal *Libération*. Il n'est pas certain que cela suffise à dessiner les contours d'une école juste. Est-ce à dire, pour autant, qu'aux yeux de l'auteur le rôle de l'école dans le fonctionnement social soit négligé ? Non, car faire une place à chacun, veiller à l'appropriation par tous d'une culture commune, c'est contribuer à construire une collectivité.

Enfin, la question posée par Dubet, c'est bien de savoir ce qu'est qu'une école juste et ce qu'elle doit faire pour être (rendue) plus juste. Ce n'est pas : comment chacun peut-il profiter au mieux de l'école et des opportunités qu'elle offre ? Autrement dit, même si l'auteur part des individus, il s'interroge sur ce qu'il revient à l'école de faire pour être plus juste, ou moins injuste. De ce fait, il interpelle le service public d'éducation, puisqu'il est clair qu'il n'attend pas du marché cette préoccupation de justice. C'est de l'école, mais en fait du service public qu'il attend la définition et la transmission aux élèves d'une culture commune, d'un socle commun de connaissances ; c'est de lui qu'il attend une prise en compte des enfants et des adolescents et pas seulement des élèves dans l'école ; c'est à lui qu'il demande de veiller à l'articulation avec l'emploi ; c'est de lui qu'il attend une distribution plus égalitaire des ressources qui favorise la réussite (on insistera ici, plus que ne le fait l'auteur, sur les conditions offertes par l'école aux élèves pour permettre leur mise au travail et l'appropriation des savoirs transmis) et qui rende donc plus crédible la sélection par le mérite.

Bref, ce livre est aussi une interpellation adressée à tous ceux qui ont une responsabilité dans l'école publique aujourd'hui, il leur donne des pistes de réflexion, il montre de manière convaincante comment les choses s'articulent les unes avec les autres, comment les registres d'égalité (ou d'inégalité) s'emboîtent et doivent donc être pensés ensemble. Si la question de la justice n'est pas empoignée, au besoin à nouveaux frais, par ceux qui en sont aux commandes, les "usagers" de l'école pourraient bien, faute de pouvoir donner de la "voice" et se faire entendre, être tentés par l'"exit" vers ce qui leur semblerait, paradoxalement, plus promoteur en termes de justice scolaire, c'est-à-dire le marché. On sait que bien des arguments actuellement avancés en faveur des logiques de marché dans l'éducation s'alimentent des déceptions face à une école qui n'est pas perçue comme "juste" et fidèle à ses promesses, alors même que beaucoup de difficultés que l'école peine à surmonter aujourd'hui sont liées à des évolutions sociales qu'elle a amplement favorisées. Manière de dire encore que, même si certaines flèches sont décochées vers l'administration scolaire ou les professionnels, ce n'est pas pour plaider la cause d'un libéralisme quelconque mais pour encourager l'ensemble des acteurs à se reposer la question avec lui de ce qu'est une école juste, donc et en particulier juste envers les "vaincus du système".

Dominique Glasman
Université de Savoie

PATRICK RAYOU, AGNÈS VAN ZANTEN, 2004

Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?

Paris, Bayard, 304 pages

L'ouvrage considère les nouveaux professeurs de collège, leurs caractéristiques et trajectoires, leur rapport au métier et manière de l'exercer, leur insertion dans l'établissement, leur intégration dans la profession, ainsi que leurs valeurs et éthique professionnelles. Les auteurs ont choisi de se centrer sur les professeurs de collège, dont notamment les actions des plus jeunes font émerger un ou des "nouveaux genres professionnels" suite aux difficultés manifestes de la démocratisation scolaire et au "malaise enseignant" présent.

Des entretiens ont été réalisées auprès de 40 professeurs de 23 à 30 ans, de 29 professeurs de 31 à 40 ans, de 8 stagiaires de deuxième année d'IUFM et de 43 autres professeurs de 42 à 60 ans. L'entrevue cherchait à obtenir des jeunes enseignants une mise en récit de leur expérience.

Eu égard à l'importance des circonstances de la pratique, l'enquête s'est déroulée dans des établissements (12 collèges) contrastés selon l'origine sociale et ethnique des élèves et leurs résultats scolaires, le caractère public ou privé et la localisation géographique. L'objectif était de montrer des effets de contexte, de "faire surgir des invariants ou des 'bougés' et tenter de savoir si les nouveaux professeurs sont simplement peu expérimentés ou s'ils annoncent ou installent, dans le métier d'enseignant, des formes nouvelles de professionnalisation" (14).

Le livre comprend six chapitres que nous allons résumer à grands traits dans les paragraphes qui suivent. Chaque chapitre comprend et intègre de manière fine des extraits d'entretiens et des analyses comparatives entre les points de vue des jeunes enseignants et celui des aînés et entre ceux d'enseignants œuvrant dans des contextes contrastés. Lorsqu'il y a lieu, sont aussi présentées des différences significatives au sein de l'un ou l'autre des sous-groupes constitués par la combinaison de la variable expérience dans le métier et contexte de travail. Ces éléments sont

rendus significatifs par la formulation d'interprétations plus générales ancrées dans de grandes problématiques sociologiques : celle de la démocratisation de l'éducation et des finalités du collège, celle de la professionnalisation de l'enseignement et de l'évolution des métiers de relations humaines et celle des valeurs des jeunes enseignants.

Le premier chapitre construit la scène de l'action : il porte sur les changements en cours dans l'école. Les plus importants qui se dégagent de l'analyse sont : 1) l'hétérogénéité des classes, 2) des finalités institutionnelles ambiguës, 3) une transformation du cadre organisationnel liée à divers processus administratifs (dont notamment la déconcentration et la décentralisation) qui s'entremêlent dans la réalité quotidienne des établissements et, enfin 4) les difficultés du recrutement et de la formation des enseignants. Ce chapitre, de manière contrastante, débute par la présentation de données qui tendent à montrer que la nouvelle génération d'enseignants ressemble à la précédente par ses origines sociales, par les modes de recrutement dans l'éducation nationale et par les raisons justifiant l'enseignement comme métier. Cependant ces nouveaux enseignants, trop faiblement formés et en quelque sorte démunis, sont obligés de modifier les anciennes façons de faire, puisqu'elles ne sont plus adaptées au nouveau cadre dans lequel ils doivent pratiquer.

Le chapitre deux aborde donc l'expérience des enseignants et, plus spécifiquement, leur manière de devenir enseignant. Les auteurs y présentent une intéressante typologie des trajectoires des stagiaires et des nouveaux enseignants, sous forme de trois configurations nommées vocation, stratégie de survie et mise à l'épreuve de soi. Respectivement, les premiers conçoivent l'enseignement comme premier choix. Les seconds "voient surtout dans l'enseignement le moyen de continuer de cultiver une matière qui leur a plu à l'université et de bénéficier d'une stabilité d'emploi bien

appréciable dans un marché du travail globalement peu favorable aux jeunes" (65). Diverses stratégies sont adoptées notamment : acheter la paix en classe en baissant les exigences, tenter de mener une carrière "horizontale" ou *in extremis* quitter définitivement l'enseignement. Tertio, les "essayeurs" sont pragmatiques et optimistes. Pour eux, enseigner est une forme de réalisation de soi. Notons que ces trois configurations donnent lieu à d'incessants glissements de l'un à l'autre, "qui ne débouchent visiblement ni sur une stabilisation du 'style' pédagogique de chacun, ni sur la définition d'un genre professionnel partagé" (257).

Tous les enseignants interrogés ont été formés à l'IUFM et tous critiquent cette formation. Sont ainsi remis en cause l'organisation des années de formation, des contenus peu adaptés ou absents, l'éloignement de l'IUFM de l'université comme des établissements scolaires. Ces carences de la formation en IUFM donnent aux stagiaires le sentiment que le cœur de la formation se trouve dans le collège où ils sont accueillis et où les questions pratiques sont adressées. Les jeunes enseignants aimeraient qu'on leur transmette en formation initiale des savoirs "intermédiaires", à mi-chemin de la théorie ou d'une réflexivité abstraite et gratuite et des recettes ou des trucs rapidement jugés inefficaces. Ils aimeraient aussi que l'IUFM soit véritablement un intermédiaire entre l'université et la classe, ce qu'elle n'arrive pas à être.

Le chapitre trois intitulé "Faire la classe" aborde les nouveaux rapports avec les élèves que les jeunes enseignants construisent, les modes de gestion de la classe et du maintien de l'ordre, ainsi que les modalités de transmission qui prennent en compte les caractéristiques des élèves. Dans les établissements hétérogènes et défavorisés, les jeunes enseignants conçoivent leurs élèves davantage comme des sujets psychologiques et sociaux et comme des adolescents davantage que comme des élèves et corollairement très différents dans leur rapport au savoir et à l'autorité. Ces évolutions rendent impérieuse une transformation de la relation pédagogique qui doit prendre en compte la demande relationnelle et affective des élèves. Elles

contribuent à l'élargissement de la mission sociale de l'enseignant qu'en milieu difficile il faut néanmoins baliser en construisant la "bonne distance" pour contenir la "contamination" des composantes relationnelles et affectives et pour empêcher qu'elle n'en vienne à gommer complètement la formation intellectuelle et l'apprentissage proprement scolaire. Sur la discipline en classe, l'analyse du discours des jeunes enseignants a permis de dégager diverses stratégies, certaines dites de "fraternisation" avec les élèves, d'autres plus répressives, ou encore des stratégies de diversification (ou d'individualisation) des modes d'intervention, ceux-ci demeurant cependant de type relationnel. Apparaît et se déploie aussi une régulation d'ordre procédural construite par le collectif enseignant. Il se dégage de cette analyse à la fois une forte adaptation chez les jeunes enseignants et une "reconversion professionnelle" vers l'acceptation du fait qu'enseigner au collège en milieu difficile comporte une grande part d'éducation morale et de socialisation, voire de travail social ou policier dans des situations extrêmes. Quant aux conditions de la transmission des connaissances, les auteurs s'attardent à l'organisation des classes et aux méthodes d'enseignement. Le premier aspect renvoie à l'hétérogénéité des classes et au débat sur cette question parmi les enseignants : ici aussi, les jeunes enseignants se différencient de leurs aînés par leur pragmatisme ; alors que les premiers adoptent une position plus nettement idéologique (conservatrice ou progressiste), les jeunes enseignants, tout en étant sensibles aux considérations de justice et d'équité, tentent de dépasser le clivage idéologique présent chez leurs aînés en prenant en compte aussi une optique plus libérale et "fraternelle" (128). Au plan des méthodes et de l'innovation en ce domaine domine un travail d'adaptation aux élèves. L'objectif poursuivi par les enseignants est d'éveiller et de soutenir la motivation des élèves, le risque étant que cela accapare tout le temps et l'énergie disponible. Cette adaptation se manifeste dans des écarts par rapport au curriculum prescrit, l'abandon de certaines exigences de l'écrit (au profit de l'oral), l'utilisation des nouvelles technologies, diverses formes de

“théâtralisation” dans l’enseignement et une évaluation dépouillée de toute visée de classement et devenue un outil de récompense de l’effort, symbole de l’adhésion aux normes minimales de l’école. Ce travail d’expérimentation n’apparaît jamais terminé et véhicule une conception de la profession marquée au coin de la flexibilité et de l’adaptabilité aux contextes immédiats de la pratique.

Le chapitre quatre porte sur l’établissement comme contexte de travail, sur les relations entre les jeunes enseignants et leurs collègues et entre les enseignants et la direction. D’entrée de jeu, on y apprend, malgré l’ouverture des jeunes enseignants à son endroit, les difficultés de la collégialité liées 1) à des croyances à propos de l’impossible rationalisation des pratiques, de la séparation du métier et de la personne, de la distinction entre ce qui est transmissible et ce qui ne l’est pas, 2) au cadre organisationnel et physique de l’enseignement, 3) à la mobilité enseignante et 4) à la réticence à l’égard de la collégialité contrainte. On y constate aussi des différences liées à l’âge dans le métier et au contexte. Ainsi, en milieu hétérogène et difficile, les jeunes enseignants recherchent du soutien et des conseils auprès de leurs collègues plus expérimentés. Ils sont pragmatiques et ouverts au travail d’équipe. En milieu favorisé, les jeunes enseignants se heurtent à des aînés sûrs d’eux-mêmes et peu portés aux échanges. Soulignons des orientations partagées à propos du travail interdisciplinaire : pour certains, il est l’occasion de construire une forte solidarité entre enseignants, pour d’autres, il constitue une atteinte à leur autonomie professionnelle.

En ce qui concerne l’insertion dans l’organisation, les jeunes enseignants manifestent de la difficulté à s’approprier le cadre de leur travail et ce pour plusieurs raisons : leur formation initiale les a davantage sensibilisés aux réalités de la classe qu’à celles de l’établissement ; ils ont une connaissance floue de l’organisation et du projet d’établissement ; ils connaissent mal les autres catégories de personnel et leur professionnalité ; ils passent tout leur temps en classe au contact des élèves et craignent, en s’impliquant davantage hors

de la classe, de perdre une partie de leur indépendance. Comme leurs aînés...

L’insertion des nouveaux enseignants est aussi marquée par la décentralisation et une plus grande autonomie des établissements. Le pouvoir du chef d’établissement s’en trouve ainsi accru. Si les jeunes enseignants lui reconnaissent une légitimité d’intervention pédagogique, ils n’en expriment pas moins des réticences et des exigences à son endroit qui véhiculent une certaine insatisfaction avec les directions en poste. Comme leurs aînés...

Le chapitre cinq aborde l’intégration des jeunes enseignants à la profession, leur conception de la carrière, leur vision du métier, leur engagement syndical et leur rapport aux grandes réformes éducatives. À propos de la carrière, on apprend sans surprise que les jeunes enseignants ont de la difficulté à se projeter dans l’avenir et qu’ils n’ont pas à proprement parler de “plan de carrière” défini. Peu aspirent à la fonction de chef d’établissement, perçue comme nécessitant un changement trop grand de perspective et comme comportant une tâche trop lourde.

Pour ces jeunes enseignants, l’enseignement est un métier comme un autre, moins une profession. S’ils développent volontiers deux des aspects de l’élargissement du métier traditionnel que sont la culture de la relation et une réflexion éthique sur le métier et ses conditions d’exercice, ils sont... plus réticents à acquérir une culture collégiale de coopération entre collègues et une culture organisationnelle (204). Art solitaire, le métier d’enseignant apparaît comme un mode de réalisation de soi. Cela n’est pas de nature à reproduire le militantisme syndical traditionnel dont le discours apparaît trop général pour les jeunes enseignants adoptant davantage une vision plus personnelle et davantage par le bas, sensible aux différences liées aux contextes et aux conditions concrètes d’exercice de l’enseignement. Enfin, les jeunes enseignants ont un vif sentiment de l’écart entre les injonctions officielles et les conditions du terrain, entre les grandes réformes impulsées par les gouvernements successifs et l’hypocrisie et la myopie des dirigeants. Ils réclament de la diversité, seule capable de répondre aux besoins uniques des élèves.

Le chapitre six traite des valeurs et de l'éthique professionnelle des jeunes professeurs. L'engagement dans le métier de ces derniers est aussi grand que celui de leurs aînés, entrés dans l'enseignement comme "en religion". Cependant, les jeunes enseignants vivent un engagement différent et plus distancié : ils auraient tendance à partir de ce qu'ils trouvent à l'école et chercheraient à l'améliorer, au lieu de tenter d'implanter une idéologie pédagogique pré-construite. Ils sont aussi très soucieux des difficultés des jeunes et ils désirent aider les plus démunis d'entre eux. Ainsi, les jeunes enseignants peuvent être conduits à assouplir les normes et les règles scolaires pour se rapprocher de leurs élèves, prendre en compte leur situation sociale et resituer l'école dans l'ensemble de la société. L'équité est donc au cœur de leur éthique professionnelle, tout comme le souci de la relation avec l'élève. Ayant une forte conscience des aspects relationnels, les jeunes enseignants se différencient de leurs aînés par leur attitude d'expérimentation de soi.

En conclusion, Rayou & van Zanten se demandent si la flexibilité professionnelle valorisée par les jeunes enseignants ou leur posture expérimentale peut conduire à une véritable professionnalisation du métier et à une action plus égalisatrice et intégratrice auprès des élèves. Oui et non, répondent-ils. Oui, mais à la condition qu'il y ait "constitution d'une 'jurisprudence' des traductions et des modifications des normes et des règles en matière de transmission des connaissances ou de maintien de l'ordre, et évaluation de leurs effets sur les progressions cognitives et la socialisation des élèves" (258). Non, car cela ne semble pas se produire, si l'on se rapporte aux données rapportées au chapitre 4 qui révèlent d'importantes limites à une régulation de l'activité par les pairs ou par le chef d'établissement. Pour les auteurs, il existe un autre obstacle à la professionnalisation du métier, soit "la faible croyance des nouveaux enseignants dans la possibilité de 'dépersonnaliser' et de décontextualiser les gestes et les choix dans la classe" (265).

Mais alors, si les jeunes enseignants apparaissent en définitive assez différents de leurs aînés, changeront-ils l'école ? Pour Rayou & van Zanten, un véritable

changement n'est possible qu'à la condition que les pratiques émergentes chez les jeunes enseignants, non encore incorporées dans des rôles et des dispositifs explicites et validés, rencontrent des initiatives politiques de nature à soutenir la promotion de la réussite éducative pour tous et à traiter l'échec scolaire à tous les niveaux du système. Identifier les conditions de cette rencontre apparaît aux auteurs prioritaire.

Ce livre, tout en puisant son approche dans la sociologie symboliste interactionniste du travail enseignant et dans les analyses de l'évolution de l'école d'Agnès van Zanten et proches de celles de Dubet, apporte un regard qui renouvelle le questionnement sur l'enseignement et sur celles et ceux qui tentent de l'exercer convenablement. Cet ouvrage est bien construit en ce qu'il entremêle constamment l'analyse à différents niveaux des contextes de travail, le discours des nouveaux enseignants et de grandes problématiques interprétatives. Cela donne au livre toute sa richesse sociologique et à son message toute sa force. Il est clair que les jeunes enseignants sont laissés à eux-mêmes, à cause d'une formation trop faible et d'une insertion professionnelle déficiente. On a l'impression qu'un nombre significatif de jeunes enseignants plonge dans le métier, en espérant pour le mieux. En ce sens ils réagissent en puisant dans leurs ressources personnelles à l'affaiblissement du programme institutionnel dont parle Dubet ; ils doivent donc construire leur expérience du métier, ce que les "essayeurs" semblent disposer à faire. Les thèses (fonctionnalistes, interactionnistes ou critiques) de la socialisation au métier se trouvent ici considérablement questionnées, comme d'ailleurs les thèses développementalistes (centrées sur des étapes de carrières plus ou moins prédéterminées et liées à la relation entre les différents âges de la vie et ce qu'offre ou pas la situation professionnelle).

Le livre est important parce qu'il dégage chez un bon nombre de jeunes enseignants un nouveau rapport au métier et de nouvelles valeurs, typiques de la modernité avancée. On peut soutenir que sur ce plan, les jeunes enseignants appartiennent à la mouvance culturelle des nou-

velles générations et qu'ils ne sont pas ou plus parmi les "conservateurs". Cependant cela demeure à valider selon un plus grand échantillon.

Pour ma part, le conflit identifié entre la rationalisation du métier constitutive du projet de professionnalisation de l'enseignement et les valeurs d'authenticité et d'adaptabilité des enseignants à la singularité des personnes et des situations m'apparaît très important. Car il est vrai que la conciliation entre d'une part, le métier conçu comme une mise en jeu de soi, une expérimentation sans cesse renouvelée et une réalisation de soi et d'autre part, la profession conçue comme une pratique fondée sur la rencontre de savoirs savants et de savoirs pratiques, ne va pas de soi. Il y a là un vrai problème que Paquay a déjà abordé en distinguant parmi des modèles de référence celui de l'enseignant comme personne et celui du professionnel. Les formateurs de maîtres doivent réfléchir sur cette nécessaire articulation de la réalisation de soi et de l'efficacité professionnelle et de formation initiale et du développement professionnel tout au long de la carrière. Il faut repenser la formation et la centrer sur la formation d'un sujet autonome qui se développe comme

personne et comme professionnel dans et par l'action, ce qui exige une véritable formation en alternance et le développement d'un savoir-faire et d'un savoir-analyser partagé avec les collègues tout au long de la carrière. Les valeurs des jeunes enseignants ne sont pas radicalement incompatibles avec cette approche. Encore faut-il que les responsables politiques et institutionnels, ainsi que les formateurs, prennent la formation des maîtres véritablement au sérieux et lui donnent une vraie chance de produire les effets escomptés. Ce qui ne semble pas malheureusement être la situation actuelle des IUFM français.

Le livre présente de nombreux résultats de nature à faire réfléchir de nombreux acteurs, notamment les formateurs de maîtres, les directeurs d'établissement, les enseignants et leurs associations syndicales, et les politiques. Puissent-ils prendre le temps d'entendre la voix des jeunes enseignants dont Rayou & van Zanten nous présentent ici les points de vue divers avec objectivité et empathie.

Claude Lessard,
Labriprof-Crifpe
Université de Montréal