

C

OMPTES RENDUS

ÉRIC DELAMOTTE (coord.), 2004

Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs
Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 350 pages

Nous serions entrés dans un nouveau type de société dans lequel la connaissance détiendrait une fonction majeure. L'ouvrage *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*, coordonné par Éric Delamotte, se propose de soumettre à exploration la notion de société de la connaissance et les liens qui l'unissent à la marchandisation des biens d'apprentissage. Il s'agit plus particulièrement d'examiner dans quelle mesure la logique marchande s'applique à l'ensemble des acteurs spécialisés dans l'élaboration, la transmission et la conservation des savoirs. L'ouvrage est donc une approche raisonnée et critique des relations entre la circulation des connaissances et le marché. L'analyse est menée à plusieurs échelles pour ne pas réduire la complexité du phénomène et tenir compte des interactions des niveaux micro-, méso- et macro-sociaux, et de la pluralité de leurs dimensions. Il s'ensuit que les thèmes abordés pour traiter cette question sont multiples.

Le premier thème abordé est celui de l'élaboration des connaissances dans sa dimension collective. Il est en effet aujourd'hui largement admis que la connaissance ne provient pas uniquement de processus d'apprentissage qui seraient le fait d'individus isolés et même d'organisations fermées. Ces processus sont de plus en plus souvent organisés collectivement au sein de réseaux. Dans la mesure où les nouvelles technologies de l'information (Internet) favorisent de nouvelles formes de travail en réseau, elles transforment les méthodes traditionnelles de création et de diffusion du savoir (Conein). Il s'agit ici de

questionner l'élaboration des connaissances dans ses liens avec les formes d'organisation. La question est celle des conditions permettant d'élaborer et de partager des connaissances. Divers modes de production de connaissances sont ainsi analysés : formes bureaucratiques et hiérarchiques versus formes fondées sur la collégialité dans le cas d'experts dont le travail consiste à donner des conseils dans des situations d'incertitude forte (Lazega), État et service public versus entreprises privées pour la production de connaissances scientifiques (Bentaboulet, Beuscart et Peerbaye), marché versus monde associatif pour Enjolras.

Le deuxième thème est celui du marché éducatif. Comment ce marché se transforme-t-il, quels sont les connaissances, les acteurs et activités éducatives réellement concernés par cette mise en marché ? Si l'enseignement supérieur a longtemps été en dehors des préoccupations commerciales, le travail réalisé dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce tend à le rapprocher de logiques plus commerciales. Est ainsi abordée la conjoncture institutionnelle libérale de la mondialisation qui modifie la fonction de l'école (Lamarche). Combès, quant à elle, traite du développement du e-learning.

Le troisième thème est celui de l'utilisation des connaissances sur le marché du travail : comment se définissent les qualifications, les compétences et savoir-faire ? Les contributions de Paul et Galodé soulignent ainsi l'élargissement des qualifications et la diversité des compétences requises sur les marchés européens. Les économies sont de plus en plus fondées

sur la connaissance ; les compétences en informatique, la pratique des langues étrangères, la maîtrise du raisonnement économique ou l'aptitude à apprendre sont des compétences dont l'importance croissante bien mise en évidence par les études empiriques. Est également posé le problème de l'évaluation de la qualité de l'éducation, de la construction et de la normalisation des formats de connaissances (Chatel, Bailly et Normand). Les auteurs défendent l'idée que le produit éducatif, plus qu'un bien, serait plutôt le résultat d'une sorte de coproduction, dont la qualité est dépendante des conventions sur lesquelles s'appuient les parties prenantes pour l'évaluer. Les évolutions des formes de régulation du marché du travail sont également abordées (Lallement). Le dernier thème abordé est celui de l'usage et de la circulation des biens d'apprentissage. Normand centre son analyse sur la normalisation de ces biens. Combès et Deceuninck, quant à eux, s'appuient sur les cas de l'art et des industries des biens culturels pour appréhender la marchandisation des savoirs.

Sur chacun de ces thèmes, les auteurs sont amenés à relativiser l'importance de la marchandisation dans l'économie du savoir en la mettant à l'épreuve des constats empiriques. Ainsi, la production commune de biens d'apprentissage dans les organisations "knowledge-intensive" a un caractère très souvent non routinier. Dans ces organisations, le partage durable des compétences présuppose souvent de la part des acteurs des investissements et un travail relationnel coûteux. Le fonctionnement de ces organisations relève davantage de mécanismes de l'échange social que de ceux de l'échange marchand. Les échanges de connaissances ne se font jamais dans un vide social. Les conseillers sont des collègues qui sont souvent des amis, voire des collaborateurs. De même, dans les communautés informatiques, l'acquisition comme la production de connaissances est un processus intrinsèquement coopératif où chaque agent dépend d'autrui pour produire. Dans les communautés de "hackers", la relation de coopération repose sur une assistance intellectuelle permanente entre les utilisateurs, conceptualisée par les adeptes du

logiciel libre à travers la notion de contribution. La coopération au sein de communautés épistémiques et de réseaux cognitifs se déroule selon un modèle original d'échange généralisé : celui qui aide un membre sera aidé à son tour mais pas toujours par celui qui a reçu l'aide mais par un autre membre de la communauté. Lorsque le contenu de la connaissance est évolutif et peu stable, la recherche d'une collaboration intense avec des pairs devient le meilleur moyen pour acquérir et pour produire des connaissances. Les comportements individualistes ne sont pas payants. Comme la division cognitive du travail est spécialisée et les projets très éclatés, l'interdépendance cognitive est beaucoup plus forte bien que plus diffuse, car non seulement aucun agent ne peut détenir à lui seul l'ensemble des connaissances du domaine mais la connaissance qu'il obtient doit être réévaluée constamment car sujette à révision. Les formes de type communautaire liées au logiciel libre illustrent un cas de coopération cognitive fondée sur la déférence différée. Dans ce cas, la transmission de connaissance permet un apprentissage collectif entre pairs en atténuant la séparation entre acquéreurs de connaissances et producteurs de connaissances.

Dans le domaine de la production de connaissances scientifiques, les connaissances apparemment fondamentales sont devenues appropriables, les pratiques des laboratoires publics et privés se rapprochent parfois jusqu'à se confondre, tandis que les partenariats et projets de recherches communs se multiplient. Les modalités de circulation des connaissances en deviennent plus complexes, du fait de la multiplication des barrières : brevet, secret, clause d'exclusivité des résultats... Si les entraves à la circulation des savoirs scientifiques se font plus nombreuses, de nombreux arrangements locaux se mettent en place afin d'en diminuer la privatisation. Pour y faire face, les acteurs impliqués dans ces projets s'efforcent de construire des accords permettant de maintenir ou de rétablir la circulation des connaissances nécessaires à la cumulativité, tout en défendant leurs impératifs (de publication, de confidentialité). La mise en place de plates-formes et de consortiums, assortie

de règles évolutives de circulation des connaissances, constitue aujourd'hui un lieu privilégié d'expérimentation de tels accords. La question de la privatisation des connaissances scientifiques doit alors être reformulée en termes de participation des acteurs publics de la recherche aux consortiums, de règle d'utilisation des connaissances stratégiques, de délai de leur libération.

Dans le champ de l'éducation, les faits montrent que le mouvement de marchandisation n'est pas si univoque que le laisse supposer de nombreux discours sur le développement de "campus numériques" ou la prolifération de produits multimédias éducatifs. Très rapidement, les expérimentateurs ont compris que l'éducation et la formation ne semblent pas réductibles à de simples diffusions de contenus en tous genres. Pour les acteurs qui expérimentent les dispositifs nouveaux, la question centrale est de savoir dans quelle mesure des parties de prestations de service immatérielles peuvent être remplacées par la production d'objets et d'outils permettant de remplir la même fonction sous forme matérialisée. En fait, on ne rencontre que très peu de cas où des contenus objectivés par le biais de la matérialisation se passent de toute relation immatérielle (produits parascolaires édités) et pas plus de cas où n'intervient que la relation de face à face. La référence à l'idée de marché est donc faussement simple. L'analyse de projets au sein du sys-

tème universitaire montre, au contraire, que les acteurs s'attachent davantage à valoriser d'autres modes d'échanges entre enseignants et d'autres postures de l'apprenant. C'est ainsi qu'a pu être relevée une disjonction des processus industriels et de mise en marché dans le champ éducatif.

Comme on peut le constater, l'ouvrage réinterroge en profondeur la lecture trop rapide qui pourrait être faite du développement de la marchandisation des biens d'apprentissage. L'approche résolument pluridisciplinaire (l'ouvrage regroupe des contributions d'économistes, de sociologues, de spécialistes des sciences de l'information et de la communication, et des sciences de l'éducation) permet de mieux comprendre les réalités, les usages, les enjeux et les limites qui se cachent derrière les notions de société de la connaissance, d'économie du savoir. De façon fouillée et illustrative, l'ouvrage souligne l'inscription sociale de l'échange des biens culturels et de la circulation des connaissances. Pour comprendre la société de la connaissance, il est nécessaire d'admettre qu'elle n'est pas seulement une réalité économique, mais un système de relations sociales.

Alexandre Léné
Centre lillois d'études et de recherches
en sociologie et économie,
Université des sciences et techniques
de Lille (Lille I)

CÉDRIC FRÉTIGNÉ, 2004

Une formation à l'emploi ?

Paris, L'Harmattan (collection *Savoir et Formation*), 387 pages

La pertinence de la relation entre la formation et l'emploi est, à de nombreux égards, relancée depuis les années 1990 et surtout depuis l'entrée de l'Union européenne dans la société de la connaissance, avec la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne et de l'éducation tout au long de la vie, puis de la formation tout au long de la vie.

Le fort taux de chômage en France et, particulièrement, celui des jeunes primo-arrivants sur le marché du travail interroge le système de formation initiale mais aussi celui de la formation continue à un moment où les employeurs entrent dans une logique de recrutement en termes de compétences beaucoup plus que de qualifications.

Dans ce contexte marqué par le chômage et par le diagnostic européen expliquant la moindre croissance de la productivité par la faible capacité d'innovation et le faible va-et-vient entre la formation et l'emploi, le reproche essentiel fait aux jeunes chômeurs est de manquer d'expérience professionnelle et l'injonction qui pèse sur les salariés devient celle de maintenir leur employabilité. D'où le développement de marchés transitionnels du travail.

Si l'adéquation formation-emploi est réaffirmée, un présupposé pédagogique s'impose de plus en plus : celui d'une meilleure efficacité de la formation si elle est individualisée, réalisée dans un contexte d'alternance, c'est-à-dire au plus près de la réalité de l'entreprise, mais encore si elle s'appuie en grande partie sur l'autoformation.

C'est dans ces circonstances que Cédric Frétigné, s'inspirant de son travail de thèse (2001), nous présente les Entreprises d'entraînement ou pédagogiques (EEP), dans lesquelles il s'agit de reproduire, de manière fictive, une PME tertiaire avec trois fonctions incontournables (l'achat, la vente, l'administration) tel qu'il est stipulé dans la charte qualité. Les stagiaires, pendant quatre mois, font office de salariés de l'entreprise sur différents postes et le contact avec la réalité de l'entreprise est censé leur permettre une meilleure employabi-

lité. Le différentiel pédagogique affiché est celui de l'autoformation in situ.

La méthode utilisée par Frétigné pour aborder et analyser les EEP est fort intéressante et s'appuie sur une riche documentation (archives des EEP, archives du réseau des EEP, documents des assemblées générales, questionnaire du réseau des EEP de 1992, charte qualité mais aussi de très nombreux entretiens aussi bien avec les responsables d'EEP qu'avec des formateurs et des stagiaires).

L'ouvrage est divisé en trois parties. Dans un premier temps, l'auteur propose au lecteur une connaissance approfondie des EEP en retraçant l'histoire de trois EEP pionnières au début des années 1990. Puis, il montre comment cette innovation se structure en réseau et s'engage dans une démarche qualité de manière à stabiliser ses principes.

Dans une deuxième partie, après un descriptif peut-être un peu long du fonctionnement des EEP, l'auteur, s'appuyant sur une vaste enquête réalisée par le réseau des EEP, présente trois idéal-types d'EEP car, malgré les différentes chartes, des écarts à la norme sont présents. Les EEP du premier type sont proches de la norme équilibrant formation théorique, actions de formation et autoformation sur poste de travail mais aussi insertion professionnelle avec amélioration du curriculum vitae et recherche d'emploi. Les secondes, qualifiées de EE (oubli du "P"), favorisent les situations d'autoformation in situ et cherchent à fonctionner comme de "vraies" entreprises ; l'objectif principal est, ici, le taux de placement des stagiaires, ce qui, selon Frétigné, induit une forte sélection à l'entrée, au détriment des publics les plus en difficulté. Enfin, les EEP "scolaires" valorisent d'abord les formations classiques puis, dans un deuxième temps seulement, la maîtrise pratique.

Dans une troisième partie fort intéressante qui s'appuie sur la démarche conventionnaliste, l'auteur interroge les EEP sur leurs formes de recrutements, leur

capacité à être plébiscitées comme une vraie expérience professionnelle, aussi bien par les stagiaires que par les financeurs, et sur le sens et la mesure de leur efficacité.

Le choix délibéré, dans les EEP, d'une approche "compétences" n'élimine pas pour autant la sélection opérée par les qualifications scolaires, les compétences sociales étant fortement influencées par ces dernières. Ce constat est amplifié par la sélection à l'entrée des EEP, sélection renforcée par la mesure de l'efficacité opérée par leurs financeurs et centrée sur le taux de placement. L'évaluation réalisée par ces financeurs influence et concourt à accroître la sélection, renforçant la position des stagiaires les plus "favorisés". Les EEP ne se différencient donc pas des autres formations continues pour lesquelles le même constat est opéré. En ce qui concerne la mesure de leur efficacité, on peut noter que le taux de retour à l'emploi est assez élevé, mais d'une façon discutable : en effet, en référence au raisonnement *ceteris paribus* des économistes, le retour à l'emploi au bout de trois, six ou douze mois est entièrement dévolu à l'effet EEP, dans une perspective adéquationniste entre formation et emploi.

Cette partie de l'ouvrage est complétée par le témoignage des stagiaires regroupés selon trois régimes d'action : les comblés, les relancés et les désabusés. Tous reconnaissent un intérêt à la formule : les comblés sont plutôt des jeunes en recherche d'une première expérience professionnelle ; les relancés sont des stagiaires pour lesquels l'attente initiale est comblée mais qui restent critiques par rapport à

l'organisation de l'EEP (manque de coordination entre les actions) ; enfin, les désabusés n'ont pas trouvé réponse à leur attente et sont très critiques par rapport à l'organisation.

Pour finir, Frétigné montre que la formule EEP, loin d'être une innovation, s'inscrit dans les démarches de la formation continue d'aujourd'hui, autoformation, formation in situ, individualisation des parcours, assurant plus un rôle de maintien de "l'employabilité", néologisme passé dans le vocabulaire courant, que de promotion sociale pour tous.

Le paradoxe, ici, est que les méthodes de formation mises en avant dans les EEP sont des méthodes issues du mouvement de l'Éducation permanente dont la visée était avant tout humaniste, celle de l'émancipation de l'homme, alors qu'elles sont aujourd'hui reprises pour faire reposer sur le demandeur d'emploi la responsabilité de son employabilité ! Les différences relevées entre les EEP par Frétigné ne font que refléter un débat récurrent qui traverse le monde de la formation continue et semble loin d'être clos.

Malgré quelques longueurs dans la présentation des différents chapitres, ce livre, par sa richesse documentaire et son propos visant à montrer comment le présupposé de la relation formation-emploi se décline dans des pratiques de formation, nous apporte matière à réflexion à l'heure où le paradigme de la formation tout au long de la vie s'impose avec force.

Dominique Chazal
UMR Éducation & Politiques
(Université de Lyon 2-INRP)

MARTIN LAWN & ANTONIO NOVOA (éds), 2005

L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation
Paris, L'Harmattan, 236 pages

Cette publication constitue une version française augmentée de l'ouvrage publié en anglais en 2002, *Fabricating Europe. The formation of an education space* rendant compte d'un séminaire organisé à Lisbonne par la fondation Gulbenkian peu après le sommet de Lisbonne (mars 2000) qui a donné un nouveau souffle à l'Europe de l'éducation. On sait qu'aux termes des traités de Rome, Maastricht et Amsterdam, l'éducation restait du ressort des États. Si la Communauté a commencé à intervenir dans ce domaine, c'était à partir de ses responsabilités en matière de formation professionnelle. Les auteurs analysent excellemment cette évolution. Antonio Novoa parle, à partir du traité de Maastricht de "politique à l'état gazeux", c'est-à-dire que les idées commencent à se condenser dans une série de rapports, puis de "politique à l'état solide" à partir du sommet de Lisbonne. Si l'objectif est de conquérir la première place dans une société de la connaissance, aucun État ne peut mettre en œuvre cette politique à lui seul. Cela devient une entreprise collective où chaque partenaire doit rendre des comptes aux autres. D'où le développement des instruments de mesure : mesure des performances, de l'efficacité mais aussi de la qualité de l'offre. Avec en perspective le paragonage (benchmarking), l'échange de bonnes pratiques quand ce n'est pas la concurrence. Cette politique a fait long feu : la place de l'Europe dans l'économie mondiale ne sera pas la première en 2010. Cet échec programmé ne remet pas en cause le dispositif qui reste en place et se renforce. L'ouvrage se propose d'étudier cette conjoncture. Les contributeurs sont divers, mais deux thèses traversent la totalité de l'ouvrage.

– L'Europe n'est pas une donnée géographique, politique, culturelle, etc., qui préexisterait à la politique, elle est à construire, d'où le sous-titre : "L'Europe réinventée".

– Cette construction doit se faire dans une démocratie communicationnelle cor-

respondant à l'idéal défini par Habermas : "L'espace européen d'éducation n'existera pas sans une dimension forte de discussion, de participation et de délibération... Le travail de recherche doit produire des zones de regard qui dépassent les schémas habituels et qui proposent de nouvelles interprétations. Cet objet politique nouveau qu'est l'Union européenne constitue une des problématiques les plus stimulantes pour la recherche comparée en éducation" (24).

Ces thèses sont développées au fil de plusieurs articles. Celui de Franco Ferrarotti revient sur l'histoire et pose bien le problème : comment assurer la promotion des valeurs de libre examen et de démocratie qui fondent notre tradition culturelle sans tomber dans un eurocentrisme qui ignore ou nie les valeurs des autres civilisations ? Deux contributions montrent les manières différentes dont les États s'approprient les recommandations européennes à partir de l'exemple de la Suisse (Gita Steiner Khamsi) et de la Lettonie (Iveta Silova). Deux autres posent des questions pour l'avenir. David Coulby interroge la polysémie de la notion de réseau. Les rapports européens établissent une homologie entre la structuration en réseau des pouvoirs et les réseaux informatiques. S'agit-il d'une simple métaphore ou de ce que les sociologues de la science appellent une "délégation aux objets" ? Enfin, Ronald Sultana interroge le paradigme de la qualité. Comment les recommandations internationales sont-elles passées de l'objectif d'égalité –que poursuivait l'OCDE dans les années 1960 en proposant une école compréhensive– à celui de qualité ?

Ce travail est d'un grand intérêt. Il est même lumineux sur un point : l'Europe n'est pas donnée. Il est vain de débattre pour savoir si elle date de Périclès ou de Charlemagne. Elle est à construire.

On peut en revanche se demander si la référence qu'il propose n'est pas déjà datée. Qui peut croire à cet espace idéal de

libre débat où chacun disposerait des mêmes informations et aurait accès aux mêmes ressources ? L'analyse des résultats du référendum français du printemps 2005 désenchantée ce projet. La perspective européenne correspond aux intérêts d'une élite éclairée et apparaît aux classes populaires comme un moyen de renouveler les procédures d'exploitation. L'ouvrage appelle par ailleurs une réflexion sur l'objet de l'éducation comparée. Le terme même correspond à une période et à une conception qui prenaient comme base l'État nation : chaque État a ses catégories d'intelligibilité, son découpage pour distinguer ce qui importe de ce qui n'importe pas, sa politique, ses instruments de preuve, etc. Il s'agit ensuite de construire un cadre plus large qui rende ces orientations comparables, en interrogeant leurs présupposés et leur condition de possibilité. Cette problématique doit aujourd'hui être complétée par une autre. Les mêmes mots d'ordre se retrouvent partout : gouvernance, formation tout au long de la vie, qualité, etc. Il importe bien sûr de savoir comment ils sont mis en œuvre : y a-t-il une réelle convergence des politiques à l'échelle mondiale ou des rhétoriques qui recouvrent des réalités très différentes ? Une autre question se profile au-delà : est-ce qu'un nouvel objet n'émerge pas, qui serait l'interrogation de la construction de ces rhétoriques internationales ? Celle-ci procède par une série de déplacements qui n'attirent pas immédiatement l'attention mais dont il faudrait analyser les enjeux. Ce travail a commencé : une équipe étudie par exemple les déplacements, depuis les années 1970, de la notion de formation professionnelle continue à celle de formation permanente puis de formation tout au long de la vie (sur ce point, voir l'article de Lucie Tanguy, *Éducation et Sociétés-16*, 99-122). Une entreprise semblable pourrait être conduite à propos de la notion d'égalité. Comment les organisations internationales sont-elles passées de l'idéal d'égalité des chances à celui d'égalité des résultats, puis

de socle commun (de connaissances ? de compétences ? le débat est ouvert). Comment ce questionnement se trouve-t-il reformulé aujourd'hui par le paradigme de la qualité ? Interroger cette évolution conduit à poser le problème de la constitution d'un milieu d'experts. Les nouveaux concepts sont pensés par des groupes qui mêlent recherche et haute administration. L'émergence du modèle néolibéral aux États-Unis, dans la foulée du rapport *A Nation at Risk*, s'appuie sur de tels "think tanks". L'Europe n'est pas en reste et la Communauté suscite et finance l'émergence d'un milieu d'experts qui construit le référentiel proposé ensuite à la société comme une évidence partagée. Cela pose plusieurs problèmes. Tout d'abord qu'est-ce que la recherche gagne et qu'est-ce qu'elle perd à entrer dans ce système ? Certes, une recherche qui ne se traduirait pas en action ne mériterait pas une heure de peine. En même temps, le chercheur qui entre dans ce système peut-il conserver l'extériorité nécessaire à l'analyse ? Ensuite, peut-être surtout, quelles conséquences faut-il tirer lorsque ce travail de fabrication d'évidences partagées échoue ? La recherche n'a pas fini de tirer sur ce plan les conséquences du referendum français. Il est un peu facile de dénoncer la technocratie voire la compromission d'une "sociologie d'État". La question se pose néanmoins : la nouvelle position des experts n'entraîne-t-elle pas une rupture dans la démarche qui permet à la recherche de récupérer les résultats de l'expérience sociale. Comment rétablir le contact ?

L'importance d'un ouvrage se juge autant par les réponses qu'il apporte que par les questions qu'il suscite. En cela, *L'Europe réinventée* constitue incontestablement un jalon important de la réflexion sur la construction de l'Europe de l'éducation et de la formation.

Jean-Louis Derouet
UMR Éducation & Politiques
(INRP Lyon 2)

VINCENT DUPRIEZ & JACQUES CORNET, 2005

La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique
Bruxelles, De Boeck, 202 pages

Comment les enseignants du primaire se réapproprient-ils et retraduisent-ils dans leurs pratiques les principes fondamentaux édictés dans les réformes récentes de l'école primaire qui visent la réussite pour tous ? Telle est la question de départ d'une recherche qui s'appuie sur l'exemple précis de la réforme de 1995 en Belgique francophone pour comprendre plus largement les conditions de réception enseignante de la rénovation de l'école primaire dans d'autres pays occidentaux (en particulier la France, le canton de Genève, le Québec), qui visent des objectifs politiques de démocratisation et de promotion d'égalité des chances par l'école et qui s'articulent autour des mêmes principes fondamentaux : enseignement conçu en cycles pluriannuels, redoublement déconseillé voire interdit, évaluation certificative reportée à la fin du cycle –et valorisation de l'évaluation formative en cours de cycle–, incitation à la pédagogie différenciée et à la diversification des méthodes de travail.

La perspective adoptée par les auteurs est d'emblée stimulante dans la mesure où il s'agit de resituer les pratiques pédagogiques en tant que "constructions sociales contextualisées" (14) et donc de tenir compte dans les interprétations des "productions culturelles" (discours produits dans la société à propos du système scolaire) et de "l'environnement institutionnel". La recherche s'appuie sur l'élaboration de cinq monographies d'établissements choisis en Belgique francophone à partir de critères précis : tailles variées des écoles ; fonctionnements contrastés en termes de gestion de l'hétérogénéité et du travail en cycles ; environnement diversifié (rural, urbain ou banlieue) ; type de public hétérogène ou homogène du point de vue des résultats scolaires, "favorisé" ou "défavorisé" ; motivation des acteurs à participer à la recherche. Mais les auteurs ne s'enferment pas dans l'étude de cas à simple visée descriptive : leurs interprétations témoignent d'un souci de transférabilité à

d'autres contextes, d'une part grâce à une analyse transversale (recherche des tendances globales au-delà de la spécificité de chaque établissement et mise en relation des pratiques avec l'ensemble du système scolaire), d'autre part grâce à la confrontation avec des données recueillies dans d'autres travaux.

Si ce livre ne devait avoir qu'un intérêt, c'est déjà celui de proposer une réflexion sur des concepts couramment mobilisés, tels que celui d'égalité à l'école (qui se décline en "égalité d'accès", "égalité de traitement", "égalité des acquis de base", "égalisation des chances", "commune humanité"). On y trouve également des synthèses de travaux très complètes, notamment sur les effets de l'hétérogénéité de traitement des élèves selon leur répartition dans les classes, dans les établissements et leur durée dans le tronc commun. Le point commun de ces recherches est de montrer que le niveau scolaire moyen (de la classe, de l'établissement, de la filière) est plus déterminant que l'hétérogénéité à proprement parler. Les auteurs défendent également le point de vue selon lequel les systèmes scolaires de type intégré, avec une promotion automatique des élèves (dans les pays du Nord de l'Europe) sont plus égalitaires que ceux à différenciation précoce –issus du modèle germanique. Ils en concluent que "la logique de l'hétérogénéité apparaît comme plus favorable à l'égalité au sein des systèmes scolaires" (56). On peut regretter cependant que cette dernière conviction s'appuie essentiellement sur les résultats de l'enquête PISA menée en 2000 dans laquelle les adolescents de quinze ans scolarisés dans des pays tels que la Finlande, l'Islande ou la Suède qui gardent un tronc commun prolongé obtiennent pourtant des scores supérieurs à la moyenne de ceux obtenus dans les pays de l'OCDE. Il est dommage que ne soient pas ici mentionnées quelques limites du dispositif PISA : seules trois matières ont été choisies (mathématiques, compréhension de la

lecture, sciences) et l'inévitable choix du type d'exercices proposé aux élèves les rend inégalement productifs face aux habitudes contractées dans les types de travaux rencontrés durant leur scolarité.

Les résultats de la recherche sont très éclairants sur les modalités d'application des réformes scolaires générales dans les pratiques enseignantes et permettent de comprendre plus finement quelles sont les origines des résistances déjà pointées par d'autres recherches, par exemple celle de Crahay et Donnay en Belgique francophone (*Où en sont les écoles dans la mise en place du décret relatif à la promotion d'une école de réussite ?*, rapport de recherche, ministère de l'Éducation, Bruxelles, 2002) montrant que la moitié des directeurs d'école primaire interrogés étaient hostiles à la réforme. À l'issue de l'exposé des monographies, deux tableaux comparatifs recensent les différentes perceptions de l'hétérogénéité et les différentes conceptions de l'égalité trouvées chez les enseignants (172-173). L'analyse des pratiques et des représentations des enseignants autour de l'hétérogénéité de leurs élèves fait apparaître que la notion de déficit est encore majoritaire –que ce soit en termes de handicap psychologique, de défauts de maîtrise du langage ou de handicap socio-culturel–, que certaines conceptions nient toute forme de différence –sous prétexte de pratiquer une égalité de traitement et de considérer chacun comme égal en dignité et en droit– et que seule une minorité d'enseignants choisit d'essayer de comprendre dans une perspective plus sociologique la pluralité des rapports à l'école et au savoir. Concernant les conceptions de l'égalité, l'objectif d'égalisation des chances et l'égalité de traitement ont la légitimité la plus faible, alors que l'égalité d'accès, l'égalité des acquis et la commune humanité font l'objet d'un accueil plus favorable. Ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux de recherches antérieures comme celle de J.-P. Bourgeois ("Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire ?", *Revue française de pédagogie*-62, janvier-février-mars 1983) : peu d'enseignants connaissent le fonctionnement socialement sélectif de l'école, un tiers des enquêtés adhère à l'idéologie du don et la moitié avançait des explica-

tions en termes de causes individuelles (innéité, morale, psychopathologie). Un cinquième seulement des enquêtés mentionnait les conditions de vie matérielles et culturelles.

Par ailleurs, les choix organisationnels dans les écoles montrent qu'aucune classe n'est organisée suivant un regroupement d'élèves par niveaux, que les enseignants fonctionnent formellement par cycles conclus par une évaluation certificative mais qu'il s'agit là finalement d'une réappropriation minimale de la réforme dans la mesure où ils restent réticents à organiser une classe verticale (regroupant plusieurs niveaux et plusieurs âges), invoquant les difficultés liées aux moyens. Un autre sentiment est évoqué : celui d'avoir l'impression que les pouvoirs politiques leur imposent un objectif de réussite pour tous qu'ils avaient déjà et qu'il n'y a pas de reconnaissance du travail déjà effectué. Les enseignants ont globalement un sentiment d'impuissance et d'ignorance face aux phénomènes généraux du système scolaire belge, du fait qu'ils limitent beaucoup leur tâche à l'enceinte de la classe, mais du fait également d'une contradiction entre le discours officiel sur l'égalité et l'hétérogénéité et la loi du marché scolaire belge qui contribue à renforcer les inégalités sociales –liberté de choix des parents et liberté d'offre des établissements. L'injonction faite aux établissements d'adapter le projet pédagogique en fonction du public et de faire participer les parents à la définition de ce projet contribue à cloisonner davantage encore les publics scolaires. Ces raisons, ajoutées à un manque de formation aux explications de type sociologique peuvent expliquer que les enseignants belges fassent abstraction des enjeux plus politiques du métier, avec une "tentation de refoulement du sociopolitique" (183).

Enfin, la méthodologie a le mérite d'être clairement énoncée : lier recherche-action-formation des enseignants, même si le lecteur peut émettre quelques critiques à l'égard de ces choix. N'y a-t-il pas un risque, sous couvert de faire participer à la recherche, d'orienter finalement le point de vue des acteurs pour le convaincre de suivre une politique éducative : "Si l'on considère qu'un pouvoir politique ne peut

obtenir de ses agents une modification de leurs pratiques dans un but clairement défini que par l'imposition ou la légitimation, il est particulièrement important de comprendre comment ces agents comprennent et s'approprient les stratégies d'imposition et de légitimation de ce pouvoir" (104). Par ailleurs, les interprétations retenues ici dans la recherche sont toujours celles des chercheurs, pas des enseignants. Tout ceci n'entre-t-il pas en contradiction avec l'objectif énoncé de ne pas prendre les enseignants pour des objets mais bien pour des sujets ?

Il n'en reste pas moins que l'impression domine à la lecture du livre de V. Dupriez et J. Cornet d'une recherche originale, énoncée avec clarté, articulant la compréhension des pratiques enseignantes à des données contextuelles plus larges liées à une politique éducative nationale dans un contexte de réforme visant l'égalité pour tous. Ces analyses sont tout à fait précieuses pour comprendre les résistances

d'enseignants d'autres pays face aux injonctions de prise en compte de l'hétérogénéité, de lutte contre les inégalités sociales, en allant au-delà d'une interprétation trop simpliste en termes de manque de volonté et de résistance au changement des enseignants. Il s'agit de prendre au sérieux leur loyauté à vouloir faire évoluer les choses favorablement et les obstacles réels qu'ils rencontrent face au problème très complexe des inégalités sociales devant l'école, qui devrait rassembler solidairement les décideurs politiques, les chercheurs et les enseignants au lieu de les diviser par un climat de soupçon.

Rachel Gasparini
Groupe de Recherche
sur la Socialisation, UMR 5040
(Université Lyon 2/École Normale
Supérieure Lettres et Sciences Humaines)
Institut Universitaire de Formation
des Maîtres de Lyon

GUY VINCENT, 2004

Recherches sur la socialisation démocratique
Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 134 pages

La sociologie est en danger et dange-reuse, nous a dit Bourdieu dans ses derniers écrits (*Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001). Sa branche dite de l'éducation est en déclin, ajoutent les disciples de Bourdieu, en posant de bonnes (et de bien plus mauvaises) raisons pour mettre en évidence ce déclin (F. Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2004). Des propositions récentes plus internes au champ de la sociologie de l'éducation nous viennent également de Lyon, qui mettent en cause l'enfermement des sociologies spécialisées sur elles-mêmes, l'hyper-découpage intra-disciplinaire entre "famille", "école", "travail" et autres sociologies des institutions (Lahire B. "Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes", *Éducation et Sociétés-16*, 129-136). Considérant lui aussi ce découpage et ces frontières comme infructueux (123), Guy Vincent, ex-professeur à Lyon 2, fondateur du Groupe de recherche sur la socialisation (GRS) de cette université dont sont issus ses anciens doctorants Daniel Thin et Bernard Lahire, rassemble dans un ouvrage une série d'articles qui posent des questions transversales aux sociologies spécialisées, questions articulées autour de la notion de "socialisation démocratique".

Membre de la première heure d'une sociologie de l'éducation depuis son essor durant les années 1960, notamment par ses travaux sur l'école primaire (thèse de doctorat à Paris V en 1979, dirigée par Raymond Aron ; collaboration avec Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron), Guy Vincent a permis à cette sociologie spécialisée, issue de la sociologie du travail, notamment lors des rencontres du groupe de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'AISLF, de puiser dans le concept de "forme scolaire" matière aux réflexions sur la socialisation, la forme scolaire pouvant être définie selon son auteur comme étant, en

résumé, une "socialisation scolaire". On sait que Guy Vincent privilégie une acception très large de la notion de socialisation, la concevant comme l'ensemble de manières d'être ensemble et d'être au monde. Ce qui permet de dépasser le sens plus restreint qui y voit une inculturation prenant la forme de l'inculcation normative des systèmes de règles, normes et valeurs dominants destinée à assurer l'intégration de l'individu au système social (G. Vincent, "Analyse des modes de socialisation. Confrontation et perspectives", *Cahiers de recherche*, Actes de la table-ronde de Lyon, 4-5 février 1988, GRS-CNRS, Université Lumière-Lyon 2). L'auteur réaffirme cette posture théorique dans le présent ouvrage, notamment contre les acceptions plus normatives de François Dubet (121).

L'auteur propose une perspective qui se veut à la fois socio-historique et compréhensive, en abordant les thématiques examinées (les consommateurs d'école, la civilité à l'école, l'ouverture de celle-ci, quelle école pour le "peuple", etc.) à travers une méthodologie de "régression" : les termes actuels des débats en éducation, comme les sujets précités, sont confrontés aux vocables et débats historiques similaires, notamment à ceux de la période révolutionnaire. Ainsi, les aspirations politiques actuelles (transnationales) de rapprochement entre école et secteur de la formation, la question de la marge de manœuvre des usagers d'un système scolaire (libéralisme des choix ou contraintes étatiques), l'apologie politique du "civisme" républicain réaffirmé dans l'espace scolaire et enfin toute la question de l'autorité (à travers un idéal-type, la socialisation militaire, qui aurait gagné d'une mise en perspective en termes d'institution totale parallèlement au cadrage théorique dressé par Vincent) sont autant de thèmes traités d'une manière telle que la mise en évidence des enjeux passés de l'éducation éclaire d'un jour nouveau les questions les plus actuelles.

Par ce va-et-vient théorique entre le passé et le présent, qui montre bien que certains débats quant aux orientations fondamentales d'un "projet" de système scolaire sont posés presque de la même manière à plus de deux siècles d'intervalle, Guy Vincent répond également à quelques questions plus périphériques, en constatant par exemple dans le premier chapitre que l'idée de consommateurs d'école n'est pas un concept scientifique mais relève plutôt d'un "complexe d'idées floues" dont relèvent également les termes suivants, qui règnent au cœur du consensus des politiques publiques actuelles : "réussite scolaire", "droit à la réussite", "ouverture" de l'école, "liaison école-entreprise", "partenariat", "droit du consommateur", etc. (11).

L'auteur répond également de manière intéressante aux enjeux actuels du champ, en avançant que malgré les apparences (et la pseudo-neutralité de ce type de discours), le discours pédagogique est de nature essentiellement politique (21). Il oppose ainsi notamment un discours sociologique qui désenchante et est par conséquent perçu comme "pessimiste" au discours pédagogique dont l'irénisme et la neutralité sont des qualités sans doute stratégiques.

Dans un autre domaine, Guy Vincent dénonce l'intrusion d'une psychosociologie américaine à travers la fabrication de termes dangereux comme celui d'incivilités et leur diffusion massive dans le monde de l'enseignement. La déconstruction de l'auteur est salutaire pour le champ et répond pleinement aux premières critiques de cette mouvance sécuritaire américaine, qui avaient été émises par Loïc Wacquant (*Wacquant L. Les prisons de la misère*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1999). Il y a une continuité entre cette mouvance conservatrice aux États-Unis (emblématique dans la criminologie de J.Q. Wilson), où s'élaborent les racines du vocabulaire français d'incivilité, et l'idéal républicain de civilité que les défenseurs du terme, comme le politologue Sébastien Roché, ont invoqué. Guy Vincent précise d'ailleurs le hiatus énorme qui sépare les considérations de Durkheim sur l'éducation morale, sur l'édification d'une "force intérieure" morale "qui régit nos actes, nos pensées, nos sen-

timents" et les simples listes et recettes de civilité inhérentes aux projets psychosociologiques précités (93). On peut regretter que l'auteur ne se soit pas plus étendu dans sa critique des ouvrages qui participent de ce mouvement, comme celui de Régis Debray (*La République expliquée à ma fille*, Paris, Le Seuil, 1998). Reste que l'entreprise est dénoncée en ces termes : "En prétendant établir une relation causale entre incivilités et délinquance, en voyant dans les incivilités un 'catalyseur' d'autres violences, autrement dit en confondant différents phénomènes sociaux, dont la signification n'est pas recherchée, sous les étiquettes génériques de désordres ou de violences, elles croient justifier et en tout cas légitimer des politiques de lutte (contre l'insécurité, contre les délits, contre la déviance...), des politiques d'exclusion, d'enfermement, etc." Et Guy Vincent de proposer cette belle conclusion : "en rétablissant une sociabilisation des sauvages préalable à la socialisation proprement dite et donc à la socialisation démocratique, en déclarant la lutte contre les 'incivilités', on oublie cette réflexion de Charron en 1603 : 'Chose étrange que l'injustice se plaigne de l'incivilité'."

Les deux idées-forces de l'ouvrage sont liées l'une à l'autre. Car, en posant de manière récurrente la question suivante : "quelle socialisation pour les enfants du peuple ?", hier et aujourd'hui, Guy Vincent rassemble autour de cette traverse toute une série de thématiques annexes (enseigner ou former, instruire ou éduquer, etc.) qui se centrent sur l'existence ou non d'un véritable projet (notamment politique) d'enseignement pour les usagers du monde populaire. Faut-il instruire les enfants du peuple ? Et faut-il les instruire pour en faire de bons techniciens ou de bons citoyens ? Voilà un débat qui marque le XVIII^e siècle (19) puis la richesse des débats sociologiques entre Durkheim et Célestin Bouglé. Vincent dresse alors le tableau politique du XXI^e siècle, où des réformes "se réclamant du socialisme" entendent limiter la durée de l'école unique et revaloriser l'enseignement qualifiant, en dépit des aspirations des enfants d'ouvriers à ne pas retrouver le destin d'ouvrier de leurs parents (41-42). Cette première question engage alors la sui-

vante, qui est la “question de l’État” dans ces grandes orientations d’un système éducatif, des “relations entre l’école et l’État moderne” (pouvoir, domination, État). L’État, sur les questions de “consommateurs” d’école notamment, est-il le simple garant d’un système libéral de libre choix par les familles et élèves ou incarne-t-il une conception politique républicaine qui vise au premier plan à constituer des “citoyens”, comme l’entendait en son temps Durkheim en plaçant l’éducation morale au centre de sa conception de la socialisation ? C’est toute la question d’une “théorie de la Société et de l’État” (une sociologie historique des formes politiques), posée à travers les termes d’un débat sur l’École, que Vincent nous soumet.

La conjonction des deux idées-forces conduit l’auteur à placer dans ses conclusions quelques grandes balises des débats philosophiques et idéologiques sur l’éducation, rappelant la méfiance dans le champ pour les brûlots d’Illich (“déscolariser la société”) dans les années 1970, et au contraire l’intérêt d’autres propositions théoriques postérieures de reconfiguration du système scolaire, selon lui injustement qualifiées d’“utopies”, comme la démarche promouvant un enseignement réflexif, autour de Pierre Bourdieu, que le Collège de France avait menée en 1985 (les *Propositions pour l’enseignement de l’avenir*). Il semble que la crise profonde que traversent les systèmes d’enseignement dans leur gestion politique, que ce soit en France, en Com-

munauté française de Belgique ou ailleurs, appelle à suivre Guy Vincent sur la nécessité de refonder l’école sur une vaste échelle, l’auteur entendant, à la lumière de ses apports théoriques sur les questions d’autorité et de discipline dans l’ordre scolaire actuel, proposer une “socialisation démocratique” dont l’entreprise consiste à ôter à l’école le caractère disciplinaire qui traverse historiquement sa socialisation, à l’heure où d’autres veulent réaffirmer cette discipline dans la socialisation ou la soi-disant “re-socialisation” normative des classes populaires jugées inciviles. Par ce retour critique sur quelques-uns des vrais et faux objets actuels de la sociologie de l’éducation, Guy Vincent effectue un bilan critique important de la sous-discipline et lui propose de trouver un second souffle en renouant avec un grand projet, celui de propositions de refondation d’un système scolaire : déscolariser l’école. En cela, il joue le même rôle salutaire que dans les années 1980, où il déclarait de cette sociologie spécialisée (née vingt ans auparavant, notamment des travaux de Viviane Isambert-Jamati sur les horlogers, en sociologie du travail), à l’aune des tâtonnements heuristiques de quelques spécialistes sur la notion de socialisation, qu’elle en était seulement “à ses débuts”.

Philippe Vienne
Centre de sociologie de l’éducation
Institut de Sociologie,
Université libre de Bruxelles

GASTON MIALARET, 2004

Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation
Paris, PUF (collection Que sais-je ? 3699), 128 pages

Dans cet ouvrage de synthèse, Gaston Mialaret présente les domaines, les finalités et les démarches de la recherche scientifique en sciences de l'éducation. Les méthodologies retenues par l'auteur sont les suivantes : méthodes et techniques d'analyse des documents écrits, entretien, observation, questionnaire et tests, expérimentation pédagogique.

Dans un premier chapitre, l'auteur avance les trois domaines qu'il estime spécifiques de la recherche en sciences de l'éducation : les faits et les situations passés qui sont des "objets figés" ; les "faits relativement stables", dont l'analyse, à la différence des précédents, peut aboutir à des modifications de la situation ; enfin les situations d'interactions éducatives proprement dites. L'auteur s'intéresse plus spécifiquement à ces dernières : elles ont une structure asymétrique, une dynamique temporelle, une unicité dans le temps et dans l'espace ; elles se caractérisent par leur imprévisibilité, un nombre quasiment infini de variables indépendantes et dépendantes, leur complexité ; elles s'inscrivent dans une historicité, des conditions organisationnelles, des systèmes de valeurs. Pour aborder ces dimensions, la recherche s'appuie aussi bien sur les paradigmes quantitatifs que qualitatifs.

Un court chapitre examine ensuite la question des finalités générales de la recherche scientifique qui vise à mieux connaître, mieux expliquer, mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons, par des procédures de descriptions, d'analyses, de comparaisons. Elle vise soit la compréhension, soit l'explication, mais dans les deux perspectives "l'essentiel est de donner des résultats qui, obtenus selon des règles précises, permettent à tous les chercheurs d'aboutir aux mêmes interprétations des résultats" (20). Le chercheur tente de dégager des invariants (lois) et construit des "modèles". On note également que, dans le domaine des sciences de l'éducation, les recherches sont souvent en rela-

tion avec les problèmes posés par les pratiques.

Le chapitre 3 aborde les démarches de la recherche scientifique. Toute recherche s'appuie sur une "revue de questions", pour se situer par rapport aux travaux antérieurs, afin de définir une problématique. L'auteur liste en dix points les caractéristiques de ces démarches : la nécessité de rendre compte, en vue d'une "lisibilité partagée", par une explicitation rigoureuse des démarches permettant leur reproduction ; la détermination des variables d'une situation pour permettre au chercheur d'établir des hypothèses ; l'explicitation des critères de jugement ; le choix d'une méthodologie pertinente ; la construction d'un échantillon représentatif ; l'administration de la preuve, qui requiert souvent des procédures de triangulation ; l'interprétation des résultats, s'appuyant d'abord sur les techniques utilisées (interprétation "formelle"), puis généralisant les perspectives et réinterrogeant la pertinence des hypothèses et des choix méthodologiques (interprétation "intégrative" des résultats) ; en sciences de l'éducation, les interprétations doivent tenir compte des systèmes de valeurs qui sous-tendent les situations éducatives ; la publication des résultats pour qu'ils soient débattus par la communauté scientifique ; une responsabilité éthique permanente du chercheur par rapport aux acteurs éducatifs. Ce chapitre est très riche, au point que l'on souhaiterait voir certains points plus développés (la construction de la problématique, les techniques d'échantillonnage en particulier), même si la "situation particulière" en sciences de l'éducation mérite débat : faut-il par exemple s'interdire de comparer l'efficacité de pédagogies qui revendiquent des normes ou des valeurs différentes ?

Ayant ainsi présenté de façon générale les méthodes de recherche, l'auteur, pour la commodité de l'exposé sépare cinq familles de techniques : l'étude des documents, l'entretien, l'observation simple, l'observation dite armée, l'expérimentation.

Le chapitre 5 examine alors les méthodes et techniques d'analyse des documents écrits. L'auteur traite d'abord de la constitution d'un corpus, de la critique externe et interne des documents, de l'explicitation des questions d'une problématique. Il définit l'analyse de contenu comme activité visant à transformer des données qualitatives en données scientifiques traitables quantitativement et s'intéresse ensuite de façon plus détaillée aux techniques proprement dites. Le travail de construction d'une grille de lecture est fondamental d'une part parce que cet "instrument" doit permettre "à tous les chercheurs intéressés d'obtenir les mêmes résultats" (42), d'autre part parce qu'une analyse de contenu ne vaut que par ce que valent les catégories adoptées, dont l'auteur rappelle les qualités scientifiques attendues. Il s'agit ensuite de constituer une série de tableaux de données cliniques ou statistiques puis d'interpréter les résultats. L'auteur évoque ensuite rapidement les cas des séries chronologiques et des "objets relativement stables" définis précédemment.

Le chapitre suivant aborde très rapidement la technique de l'entretien, en examinant d'abord les facteurs et conditions qui déterminent une situation d'entretien. Puis, sur un plan épistémologique, l'auteur en réduit l'intérêt à la recherche d'hypothèses car "trop de facteurs incontrôlables entrent en jeu pour qu'on puisse considérer l'entretien comme une technique scientifique..." (55). Tout comme pour les histoires de vie qu'il aborde ensuite, le chercheur doit apprécier le degré d'objectivité des documents obtenus. Il examine enfin succinctement l'étude expérimentale du dessin ou de l'écriture.

Le chapitre 7 traite de "l'observation simple". Après avoir relevé que l'observation est l'une des techniques les plus importantes et les plus utilisées, l'auteur rappelle les facteurs constitutifs et déterminants d'une observation. Il décrit différentes techniques, en particulier l'observation dite "simple", l'utilisation de grilles d'observation, l'observation balayante, l'observation continue (monographie), l'observation en milieu ouvert, l'observation des groupes. Le compte rendu d'une observation peut prendre trois formes complémentaires :

les descriptions séquentielle, fréquentielle, globale.

Le chapitre suivant traite de "l'observation armée", "qui introduit, entre le chercheur et le(s) sujet(s), un instrument qui propose les questions aux sujets et enregistre les réponses" (75) : il s'agit des questionnaires et des tests. L'auteur distingue différents types de questionnaires, présente les étapes de construction et de validation de l'outil, évoque le problème de l'échantillon et développe les différentes formes de réponses possibles. Il s'intéresse ensuite aux qualités métrologiques de l'instrument (validité, fidélité, sensibilité) et aux procédures d'exploitation des résultats.

Le dernier chapitre est consacré à l'expérimentation pédagogique qui "consiste, un certain nombre de conditions étant nettement définies, à faire varier un ou plusieurs facteurs de la situation pour en étudier les effets" (98). De façon progressive, l'auteur évoque d'abord les "pseudo-expérimentations" qui produisent une analyse scientifique d'une situation sans action particulière sur l'un des facteurs en jeu, puis rappelle, en de courts sous-chapitres, les premières tentatives d'expérimentation, les situations pré- et quasi expérimentales, pour présenter ensuite de façon systématique la démarche générale d'une situation expérimentale : analyse de la situation pour en déterminer les différentes variables ; élaboration d'un plan expérimental ; choix des échantillons ; recueil, analyse et interprétation des résultats. Il évoque succinctement trois types de plans expérimentaux : les plans factoriels, en carré latin, par action répétée d'un facteur expérimental.

Parmi les critiques formelles que l'on peut formuler, quatre points sont à souligner : le lectorat visé, la structure de l'ouvrage, le choix des méthodologies retenues et le traitement des données. Tout d'abord, l'auteur n'indique pas les destinataires de ce "Que sais-je ?", ce qui rend délicat l'appréhension de l'adéquation entre les objectifs de l'ouvrage et les attentes potentielles du public visé. S'il est principalement destiné aux étudiants, il éclairera sans aucun doute ceux qui débutent dans la recherche ou ceux qui méconnaîtraient certaines techniques d'enquête.

Cela étant, le déroulement de la recherche tel qu'il est exposé dans l'ouvrage semble davantage tendre vers un idéal somme toute éloigné des réalités de la recherche. En ce qui concerne la structure de l'ouvrage, on est quelque peu surpris de ne pas trouver certaines références bibliographiques "classiques" (e.g. De Singly pour le questionnaire, Bardin pour l'analyse de contenu). Plus fondamentalement, c'est le déséquilibre entre les différents chapitres qui révèle une préférence de l'auteur pour certaines méthodologies, celles qui permettent d'obtenir des données quantifiables. L'observation, les questionnaires, les tests, l'expérimentation sont largement exposés alors que l'analyse de documents écrits et l'entretien sont brièvement présentés. De même, l'absence de certaines méthodologies (e.g. l'analyse secondaire des données ou l'observation ethnographique) peut surprendre, même si le format de l'ouvrage offre peu d'opportunité d'exposer dans le détail l'ensemble des méthodologies. Par ailleurs, l'apport, les atouts et les limites de chaque méthodologie sont insuffisamment décrits pour opérer des choix pertinents dans l'élaboration d'une recherche. Enfin, les techniques de traitement des données peuvent paraître sommaires, dans certains cas (analyse des documents écrits, série chronologique, etc.) alors que, de plus en plus, les analyses et les interprétations s'appuient sur des modélisations complexes (e.g. analyse dite multi-niveaux, statistiques textuelles) grâce à la diffusion des logiciels spécialisés. Sur un plan plus épistémologique, deux questions de fond méritent débat :

- Toutes les données qualitatives relèvent-elles d'un traitement quantitatif ? N'est-ce pas confondre les exigences scientifiques

d'une démarche, la fiabilité de données et leur "valeur objective" ? Ainsi, une enquête de terrain peut vouloir comprendre la définition de la situation construite par les acteurs ou les justifications qu'ils avancent, pour dégager les logiques d'action qu'ils mettent en œuvre.

- La prééminence de l'approche expérimentale est un choix légitime de l'auteur bien qu'elle soit très minoritaire –selon le rapport de Duru-Bellat pour le CNCRE, *La recherche en éducation et en formation en France* (INRP 1999), le poids des méthodologies expérimentales est de 9%. Mais un tel choix doit-il conduire à passer sous silence d'autres paradigmes de recherche qui se fondent également sur des règles rigoureuses de production, de contrôle et d'interprétation des données, par exemple l'ensemble des travaux méthodologiques menés depuis plus de trente-cinq ans autour de la "grounded theory" ?

Toujours est-il que cet ouvrage comble un univers pauvre en références bibliographiques sur les méthodes en sciences de l'éducation, d'autant que l'exercice était particulièrement difficile avec le format imposé. En effet, comment présenter l'ensemble des méthodes de recherche en sciences de l'éducation lorsqu'on sait qu'elles empruntent largement aux autres disciplines de sciences humaines et sociales ? Gaston Mialaret a choisi de s'attarder sur les techniques de la pédagogie expérimentale. Si ce choix est discutable, il n'en demeure pas moins que l'ensemble de l'ouvrage est traité avec rigueur, lisibilité et exigence.

Vincent Lang et Christophe Michaut
CREN, Université de Nantes

**CATHERINE PUGEAULT-CICCHELLI, VINCENZO CICCHELLI
& TARIQ RAGI (dir.), 2004**

Ce que nous savons des jeunes

Paris, PUF (collection Sciences sociales et sociétés), 228 pages

À l'origine de ce livre collectif fut un séminaire qui, entre 2001 et 2002 et dans le cadre du Centre de recherche sur les liens sociaux (Paris 5-CNRS) et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, s'est livré à un bilan critique des travaux sociologiques sur la jeunesse, principalement francophones et anglophones. L'introduction de l'ouvrage auquel il a donné lieu argumente de façon très convaincante la nécessité d'une synthèse telle que celle à laquelle il procède : le champ sociologique de la jeunesse est une spécialisation peu enseignée dans les universités françaises, ne relève pas de laboratoires de recherche, d'observatoires, d'associations savantes ou d'organismes de recherche s'y rattachant à titre principal. Il n'y a, de même, aucune revue spécialisée sur ce thème. Il s'agissait donc de combler une évidente lacune éditoriale. Tout en s'efforçant de faire apparaître les tendances actuelles de la recherche en la matière, l'ouvrage est organisé à partir de trois points de vue classiques dans la façon d'approcher l'objet "jeunesse". La première partie, "Entre pères et pairs", s'intéresse aux appartenances (Maunay "Quitter sa famille d'origine", Jarvin "Groupe de pairs et relations d'amitié", Maurer "La socialisation politique des jeunes", Garabau-Moussaoui "Jeunes et consommation"). La deuxième partie, "Des conduites à risque ?", aborde la question des marginalités (Mucchielli "Violences et délinquances des jeunes", Loriot "Être jeune est-il dangereux pour la santé ?", Maillochon "De la sexualité prémaritale à la sexualité à risque", Schehr "Jeunesse et précarité professionnelle", Parazelli & Colombo "Les jeunes de la rue"). La troisième partie enfin, "Participations", s'intéresse à différentes manières, pour la jeunesse, d'être membre de la société (Breviglieri et Stavo-Debaugé "Les identités fragiles, la 'jeunesse' et l'immigration", Avenel "Les jeunes des quartiers urbains

dits 'sensibles'", Rebughini "Jeunesse et modèles de citoyenneté", Molgat & Saint-Laurent "Assimilation ou discrimination ? Les jeunes dans le contexte multiculturel canadien").

Les auteurs de l'ouvrage constatent que les données du débat "jamais tranché" entre Morin, tenant d'une jeunesse comme classe d'âge homogène, et Bourdieu, qui n'y voyait "qu'un mot", se sont modifiées. Ils les approchent selon les trois axes précédemment indiqués et en mettant en évidence, à travers un grand nombre d'enquêtes empiriques portant sur des domaines très variés, ce qui, selon eux, est en train de changer dans le regard sociologique sur la jeunesse. L'ouvrage tient ses promesses en s'attachant notamment à démarquer les objets de recherche sur ce thème des images qui s'imposent au gré des turbulences de la vie politique et médiatique dans laquelle la jeunesse est souvent impliquée. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit des questions classiques de la déviance juvénile à propos desquelles sont rappelés de salutaires principes de construction des objets scientifiques : il paraît indispensable que les recherches sur les jeunes, particulièrement ceux "de banlieue", se dégagent des logiques de construction des discours politico-médiatiques (Mucchielli). Sur ce genre de question socialement vive, il est important de prendre conscience de ce que l'écriture sociologique, nécessairement liée aux remous institutionnels et politiques ainsi qu'aux mouvements de l'opinion publique, a tendance à être portée par un double mouvement d'alerte et d'apaisement de cette dernière (Breviglieri et Stavo-Debaugé).

Mais par-delà ces mises en garde somme toute classiques, les auteurs mettent en évidence un autre obstacle que la plupart des recherches contemporaines évoquées tentent de surmonter. Une caractéristique décisive de ce nouveau regard semble en effet consister dans le refus d'un adulte-

centrisme longtemps prégnant dans ce champ de recherche, dans la mesure où il y était d'usage de ne regarder cette période que comme l'antichambre de la vie adulte. Or les études contemporaines sur la socialisation politique dite primaire (Maurer), si elles montrent bien des marques et des repères construits dès l'enfance, ne prétendent plus qu'ils déterminent les comportements politiques tout au long de la vie. L'approche de la citoyenneté doit, quant à elle, élargir cette notion et l'utiliser, en plus de ses acceptions classiques, pour décrire les relations entre les jeunes et les institutions (Rebughini). Il en va de même des travaux sur la sexualité (Maillochon) qui ne prennent plus la norme adulte du coït hétérosexuel comme unique critère des pratiques sexuelles ou de ceux qui, en matière de consommation (Garabau-Moussaoui), envisagent l'appropriation sociale des biens de consommation par les jeunes au lieu de ne nous montrer que les effets structurants de l'offre. De la même manière, la centration sur le point de vue de l'adulte avait tendance à faire voir dans la jeunesse une population particulièrement à risque du fait de son écart à la norme. Or les études comparatives, concernant par exemple le suicide ou la dépression (Loriol), démentent un tel préjugé, de même que les travaux sur les quartiers urbains dits sensibles (Avenel) nuancent fortement l'image d'une jeunesse de banlieue essentiellement marginalisée.

De tels changements d'optique ne sont pas le fruit du hasard. Ils sont le résultat d'évolutions qui affectent la condition juvénile contemporaine, mais aussi de changements de paradigmes sociologiques. L'essor des méthodologies qualitatives, qui font contrepoids à la seule approche statistique, ainsi que l'émergence de sociologies constructivistes, aptes à restituer des pans de l'expérience sociale que le fonctionnalisme occultait, concernent en effet au premier chef l'objet jeunesse. L'idée d'une co-construction du social entre jeunes et adultes s'accrédite ainsi, récusant celle d'une socialisation comme dressage ou inculcation (Maurer). L'insertion sociale ne se réduit plus à l'insertion professionnelle comme le faisait une vision moniste qui ne prenait pas en compte la pluralité des centres de l'expérience

(Schehr). Une approche plus anthropologique qu'auparavant conduit à s'intéresser à des aspects relationnels plus riches. C'est par exemple le cas à propos de la sexualité des jeunes pour laquelle les enquêtes montrent désormais les significations et les répercussions sociales que laissait de côté la mise en évidence des seules pratiques (Maillochon). La vie des jeunes des rues n'est pas non plus seulement le fait de victimes, mais montre de nombreux cas d'acteurs capables de mettre en œuvre une démarche réflexive dans la marge sociale (Parazelli et Colombo). Dégagées du modèle continuiste des sociologies fonctionnalistes, ces nouvelles approches refusent l'idée qu'il existerait des étapes bien identifiées dans le devenir adulte, par exemple dans le cas de la décohabitation parentale (Maunaye). Bien que s'appuyant elles aussi sur des comparaisons entre jeunesse et état adulte, elles s'interdisent cependant de regarder la première comme un moment séparé et un état homogène, préférant en voir l'aspect évolutif et la riche diversité (Garabau-Moussaoui).

Nous savons donc des choses des jeunes et, semble-t-il, des choses d'une autre nature. Mais les auteurs n'hésitent pas à pointer aussi ce que nous ne savons pas. Ils le signalent à plusieurs reprises, non comme on montrerait des boîtes noires, mais en se situant dans la logique de ce que les nouvelles postures de recherche semblent nous avoir appris. De façon générale, ils indiquent des pistes qui prolongent en effet les approches biographiques et relationnelles susceptibles d'éviter le double écueil classique d'une autonomisation de la jeunesse ou de sa subordination à l'état d'adulte. C'est ainsi, par exemple, que la connaissance de l'importance du groupe des pairs dans la socialisation devrait, selon eux, se compléter d'une étude des relations individuelles qui s'y établissent (Jarvin). Ou que les travaux montrant la pluralité des éléments à l'œuvre dans la socialisation politique devraient aussi s'intéresser à des pratiques qui, bien que déconnectées de l'activité électorale, méritent cependant le nom de politiques (Maurer). Ou encore que les approches multiculturalistes devraient, là où elles existent, serrer de

plus près encore leur objet en se demandant ce que produit comme effets identificateurs le fait, pour des jeunes de groupes ethniques minoritaires, d'accéder à une insertion professionnelle (Molgat & Saint-Laurent).

Bien que s'intéressant à des domaines très divers de l'expérience juvénile, cet ouvrage, par le parti pris de son organisation (regarder les appartenances, les marginalités, les participations), évite l'écueil d'une présentation de résultats de recherche sur la jeunesse à partir des champs classiques de la sociologie "normale". Il accrédite ainsi l'idée de constituer davantage cet objet en objet sociologique à part entière. Sa conclusion (Pugeault-Cicchelli, Cicchelli, Ragi) nous appelle notamment à développer une réflexion sur la manière de conduire les comparaisons entre adultes et jeunes. Car il est une "contrainte épistémologique" qui veut que la sociologie de la jeunesse soit implicitement une sociologie de la vie adulte et que cette dernière soit un terme obligé de comparaison. Néanmoins, il paraît possible de dépasser en la matière un double point de vue fonctionnaliste ou développementaliste, qui fige les jeunes dans une altérité radicale, en identifiant les traits partagés pour mieux asseoir le statut de leurs différences.

On peut regretter cependant quelques lacunes dans ce travail de synthèse. Les travaux de Louis Chauvel (1998), par exemple, ne sont pas évoqués ; or ils constituent précisément une thèse forte dans la manière de cadrer les comparaisons intergénérationnelles. De même, s'il est tout à fait judicieux que l'ouvrage

s'attache à des secteurs qui dépassent très largement le champ de la sociologie de l'éducation, il tend à oublier des travaux concernant la socialisation politique, à laquelle il consacre pourtant un de ses chapitres, ceux notamment de Ballion (1993), de Vulbeau (Vulbeau & Rossini 1995) ou de Le Bart & Merle (1997). Il ne fait pas non plus mention du champ émergent de la sociologie de l'enfance, délimitant surtout la jeunesse par son aval (le passage à l'âge adulte) et laissant dans l'ombre la question de son amont. On ne peut citer ici tous les travaux, mais renvoyer, dans le domaine francophone, à ceux du comité de recherche "Sociologie de l'enfance" de l'Association des sociologues de langue française qui, autour notamment de Régine Sirota, travaille à la construction de cet objet. Or il est nécessaire de se demander s'il faut distinguer l'expérience juvénile de l'expérience enfantine et à partir de quoi. Il reste que ce travail est précieux pour nous aider à mieux connaître un objet jeunesse à la fois plus présent dans les sociétés contemporaines et mieux repéré par le regard sociologique. Il ne peut à lui seul couvrir ce champ qui émerge et prend place dans quelques publications récentes qui s'attachent à le mettre en évidence et à l'étudier (comme "L'enfant problème", *Le Débat*-132, novembre-décembre 2004, ou "Les jeunes", *Comprendre*-5, 2004), mais qu'il faudrait souhaiter plus nombreuses.

Patrick Rayou
IUFM de Créteil
ESCOL, Paris 8

Références bibliographiques

- BALLION R. 1993 *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette-éducation
CHAUVEL L. 1998 *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris, PUF
LE BART C. & MERLE P. 1997 *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*. Paris, PUF
VULBEAU A. & ROSSINI N. 1995 *Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes, à la recherche d'un dispositif de participation*, ANACEJ-IDEF-FAS