

C

OMPTES RENDUS

ANNE BARRÈRE, 2006

Sociologie des chefs d'établissement.

Les managers de la République

Paris, PUF, 200 pages

Dans son ouvrage, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Anne Barrère propose, à partir d'une enquête empirique mêlant entretiens et observations ethnographiques, de s'interroger sur le métier de chef d'établissement de l'enseignement secondaire. Qu'est-ce que le travail de ces cadres de la fonction publique, dans un système éducatif en mutation d'un point de vue organisationnel, mais qui continue d'afficher son attachement aux valeurs républicaines ? À partir de l'analyse minutieuse des tâches, des conceptions professionnelles, des modes de faire et du vécu de ces fournisseurs et principaux, l'auteur caractérise ce métier par la figure du "manager de la République", qui, pour promouvoir les valeurs républicaines (être au service des élèves, contribuer à l'égalité des chances et à la mixité sociale) dans le système éducatif contemporain, en appelle aux méthodes du néo-management (refus de la bureaucratie, éloge du changement organisationnel, culte de la performance individuelle).

Si un bon livre de sociologie empirique se reconnaît à sa capacité à fabriquer, à travers des descriptions, des démonstrations et des exemples, une version cohérente et originale d'un monde social, alors le livre d'Anne Barrère fait incontestable-

ment partie de cette catégorie. La version sociologique du monde des chefs d'établissement, proposée par l'auteur, se caractérise en effet par (au moins) trois points forts.

C'est tout d'abord le caractère synthétique de l'étude qui retient l'attention du lecteur. Prolongeant son interrogation, initiée dans ses ouvrages précédents, sur "ce qu'est le travail à l'école" et à partir d'une solide enquête empirique, Anne Barrère se saisit de son objet (les chefs d'établissement et leur travail), sous différents angles, d'une façon aussi complète que possible, sans se cantonner à un seul aspect de ce métier. Elle distingue ainsi trois domaines de travail : "l'administratif" (considéré principalement comme du "sale boulot"), "le relationnel" (la présence sur le terrain jugée indispensable, gratifiante, mais parfois trop absorbante) et "la décision" (la partie noble du travail, rendue problématique par le caractère chronophage des autres tâches). Ces trois types de travail prennent place et s'enchaînent dans différentes temporalités : celle de la forme scolaire (incarnée par le calendrier scolaire), celle de l'urgence (faire face aux événements imprévus), et celle du projet (modifier durablement la réalité de l'établissement). Au quotidien, l'articulation,

parfois problématique, et la succession, plus ou moins chaotique, de ces tâches et de ces temporalités donnent aux acteurs la sensation, grisante et fatigante, de "l'action permanente". Cette analyse de la base organisationnelle du travail (chapitre 2) a le grand mérite d'offrir une vue d'ensemble du métier, de sa cohérence comme de ses tensions. Mais, par contrecoup pourrait-on dire, la thèse des "managers de la République", bien que validée empiriquement au terme de l'enquête, aurait pu être complétée, plus explicitement, par d'autres pistes d'analyse. La richesse des matériaux empiriques présentés invite à développer l'hypothèse qu'il existe d'autres manières d'exercer ce métier : des postures plus "apathiques", plus "bureaucratiques" ou plus "cyniques" coexistent peut-être, au sein de la profession ou chez un même individu, avec celle du "manager de la République". Mais sans doute le fait de multiplier de la sorte les descriptions du métier aurait-il amoindri la cohérence de l'ouvrage, par l'absence d'un seul fil directeur à la démonstration.

L'ouvrage tire aussi sa force de la rigueur compréhensive dont l'auteur fait preuve au fil de ses analyses. Dans le traitement de sa question ("qu'est-ce que le travail des chefs d'établissement ?"), Anne Barrère veille à ne jamais adopter une posture sociologique en surplomb par rapport aux acteurs étudiés : ses catégories d'analyse (les types de raisons, de représentations, de tâches, de modes de faire caractéristiques de ce métier) sont toujours construites à partir de l'explicitation sociologique et de "l'épuration analytique" des catégories de pensée et d'action que les enquêtés lui ont données à voir, et jamais à partir de concepts déconnectés de leur expérience sociale. Cette démarche compréhensive est par exemple mise en œuvre dans l'étude de la carrière de chef d'établissement : de l'analyse des raisons de "passer le concours" (chapitre 1) à celle de la lassitude qui gagne certains proviseurs et principaux en poste (chapitre 5). Mais elle est pleinement développée lorsque Anne Barrère montre comment des chefs d'établissement s'approprient les tâches et tempora-

lités constitutives du métier en articulant pratiquement, dans leur quotidien de travail, deux ensembles de significations bien distincts, hétérogènes (voire en tension) : l'utopie républicaine et l'idéologie managériale (chapitre 3). L'auteur explicite en particulier la conception professionnelle de soi comme "agir, au niveau de l'établissement, pour modifier le système éducatif, dans le respect des valeurs républicaines", qui conduit les chefs d'établissement à privilégier, conformément aux idées managériales et dans un souci d'efficacité et de justice, des actions "réactives" à l'environnement et "visibles" (i.e. évaluables). Le souci de réactivité s'incarne alors dans des modes de faire (privilégier l'adaptation, la discussion dans la prise de décision), dont la "cible" varie d'un établissement à l'autre (problèmes spécifiques, ressources d'action disponibles), mais qui, toujours, sont pensés comme un moyen de réaliser le bien commun. Quant à l'impératif de visibilité, il guide l'investissement des chefs d'établissement dans de nombreux domaines d'activité (améliorer le bâti de l'établissement, son climat, ses résultats scolaires et sa réputation, pour le bien de tous et des élèves en particulier), et les conduit à rechercher systématiquement des leviers de changement (parfois bien fragiles) et des indices (parfois trop flous) de la réussite de leurs actions. Le chapitre 4, consacré aux relations entre les chefs d'établissement et les enseignants, décrit tout particulièrement la volonté des chefs d'établissement de "faire bouger les choses" à l'échelon de la pédagogie, du soutien aux enseignants, de la protection des élèves, mais aussi les ressources d'action limitées dont ils disposent. Cette tension, au cœur du métier, peut, d'un contexte à l'autre, générer d'habiles processus d'intéressement des acteurs pertinents tout autant que des dilemmes moraux ou des conflits plus ou moins violents avec certains enseignants. Le regard sociologique privilégié par l'auteur donne donc une grande force aux analyses présentées (puisque leur fondement empirique est toujours accessible) et le lecteur ne peut qu'être convaincu du fait que les conceptions professionnelles des enquêtés donnent à ce métier, dans

sa version actuelle, une forme hybride, mêlant valeurs républicaines et techniques du néo-management. Toutefois, cette démarche compréhensive aurait pu être approfondie en ce qui concerne l'analyse de la dimension morale de ce métier. Ainsi les chefs d'établissement se disent et sont attachés aux valeurs républicaines. Mais comment procèdent-ils à leur mise en œuvre au quotidien ? En particulier qu'implique le fait qu'ils définissent leur métier comme "contribuer à la réussite de leurs élèves", "rendre performant et juste leur établissement (et non le système éducatif dans son ensemble)" ? L'enquête (par observation) ne pourrait-elle pas davantage insister sur la restriction des exigences morales des chefs d'établissement à une sphère proximale (leur établissement), ce qui nuancerait (ou complexifierait) l'hypothèse relative à la place des valeurs dans ce métier ?

Enfin, dans ce livre, la rigueur d'analyse s'étend à l'ambition explicative de l'enquête puisque l'auteur prend soin de montrer comment les formes de l'expérience professionnelle des chefs d'établissement s'enracinent dans un contexte institutionnel, organisationnel et social. Ainsi l'auteur n'omet-elle jamais de pointer ce que les représentations (de soi, des enseignants, des familles), les perspectives d'action ("faire bouger les choses", "être réactif et visible"), les modes de faire valorisés, les émotions (optimisme de l'action ou lassitude) des chefs d'établissement doivent à différents niveaux de contexte. L'auteur analyse en particulier la prégnance : a) des évolutions organisationnelles (processus de déconcentration et de décentralisation) et culturelles (diffusion du culte managérial de la performance et de l'évaluation) du système éducatif, b) des transformations et des permanences des attentes sociales vis-à-vis des établissements scolaires, en matière d'égalité des chances et de respect des personnes, c) des caractéristiques de chaque établissement et de son contexte social (en particulier urbain) immédiat. Les gains en termes d'intelligibilité du monde social étudié sont d'autant plus importants que l'auteur veille

à décrire comment les acteurs s'approprient leur environnement, stabilisant ainsi leur Soi professionnel. Toutefois, c'est peut-être sur ce dernier point que certaines analyses pourraient être développées, en portant l'attention sur les processus, divers et complexes, par lesquels les occurrences contextuelles affectent peu à peu, mais durablement, les formes pratiques et situées d'exercice du métier. Ainsi, dans le chapitre 5, l'auteur montre bien que les épreuves professionnelles font osciller les individus entre "lourdeurs et euphories" au travail : les opportunités et contraintes organisationnelles ainsi que l'injonction "à faire bouger les choses" engendrent effectivement tantôt une autocélibration (le sentiment d'incarner et de faire vivre l'établissement), tantôt une souffrance identitaire (enlèvement, conflit, manque de reconnaissance des actions). Mais l'auteur n'étudie pas de façon aussi approfondie comment ces dimensions contextuelles du travail, en imposant des épreuves mais aussi en offrant des "prises" pour l'action en situation, modèlent les routines, les pratiques les plus quotidiennes, dotent les chefs d'établissement de schémas de pensée et d'action partagés ou plus personnels. Une telle enquête permettrait de nuancer la thèse centrale du livre en montrant comment, d'un individu à l'autre, les catégories de pensée et les modes de faire, effectivement mobilisés dans le quotidien de travail, en viennent à avoir plus ou moins d'affinités avec les idées, valeurs et techniques managériales.

Il n'en reste pas moins que ce livre porte un regard profondément sociologique sur le métier de chef d'établissement, en mettant au jour et en rendant compte, loin de toute tentation normative, des régularités et des incertitudes, pratiques et réflexives, inhérentes à ce métier que les professionnels cherchent à définir comme réconciliant, dans le contexte de l'établissement, les valeurs républicaines et les principes les plus "modernes" de l'action publique.

Denis Laforgue
LLSH, Université de Savoie

FRÉDÉRIC CHARLES, FLORENCE LEGENDRE, 2006

Les enseignants issus des immigrations. Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative

Paris, UNSA-Sudel, Les Cahiers du Centre fédéral-43, 217 pages

L'ouvrage présente une enquête originale conduite en 2002 sur un large échantillon de stagiaires professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges de l'IUFM de Créteil. 1022 individus ont été interrogés, dont 17% ont au moins un parent immigré (11% ont les deux). Le but était de caractériser les particularités éventuelles des stagiaires issus de l'immigration, comparés à la sous-population "d'origine française", pour leurs trajectoires biographiques et leurs représentations du métier. L'étude illustre en premier lieu les ressemblances qui traversent l'échantillon. Les stagiaires, quelle que soit leur catégorie, participent à une même culture professionnelle, dans laquelle le principal facteur de différenciation est l'ordre d'enseignement : primaire ou secondaire. La variation liée à l'origine immigrée des parents n'intervient que marginalement, elle n'est pas indépendante de la variation liée à la position sociale des parents, sans toutefois s'y réduire.

Un changement social fantasmé mais peu étudié

Le changement social introduit par les flux migratoires des années 1970 et 1980 (les apports migratoires se poursuivent aujourd'hui, mais à un rythme bien moindre) n'a pas été étudié statistiquement avant les années 1990, lorsque, sous l'incitation du Haut Conseil à l'Intégration, les grandes institutions nationales pourvoyeuses de statistiques, INED et INSEE, DEP pour ce qui concerne l'école, ont accepté d'exploiter les indicateurs de l'origine étrangère des individus. Ces travaux et d'abord la grande enquête *Mobilité géographique et insertion sociale* réalisée en 1992 (Tribalat 1995) ont produit des résultats allant dans deux grandes directions.

En premier lieu, dans tous les compartiments de la vie civile, les populations immigrées se mettent rapidement à res-

sembler aux populations majoritaires. Les modes d'habitat, de consommation, les loisirs, l'usage des langues, les usages de la religion, etc., des immigrés se sont considérablement rapprochés de ceux des populations majoritaires et les unions mixtes sont fréquentes. C'est encore plus vrai pour leurs descendants nés en France. Tribalat s'en autorise pour parler d'assimilation. En matière de parcours scolaire, le même constat de ressemblance a été fait : les enfants issus des divers courants migratoires ont des carrières scolaires un peu plus difficiles au primaire, mais leur handicap relatif s'efface au collège et leurs orientations dans le second cycle sont analogues, sinon supérieures, à celles de leurs pairs, toutes choses égales par ailleurs (Vallet & Caille 1996). L'intérêt majeur de l'étude de Frédéric Charles et Florence Legendre est de venir illustrer et détailler à leur tour ce type de constat pour les primo-accédants à l'enseignement. Le fait que leur étude porte sur l'IUFM de Créteil, où les stagiaires issus des immigrations sont particulièrement nombreux (plus de un sur six) leur assure des sous-catégories suffisamment nombreuses pour que les observations comparatives entre stagiaires "d'origine immigrée" et "d'origine française" aient un sens.

Au passage, soulignons donc l'inanité des déclarations sur la diversité culturelle de la France, la richesse qui en surgit ou au contraire le risque qui en découle pour les institutions républicaines. Tous les travaux disponibles –et l'étude de Charles & Legendre– ajoute une pierre importante à l'édifice– suggèrent que la France n'est pas multiculturelle.

Mais il y a un second aspect qui s'est puissamment dégagé des travaux statistiques des années 1990 et a ouvert la voie à de nombreuses recherches subséquentes, ainsi qu'à des interventions législatives :

certaines jeunes issues des immigrations – cela a été trouvé au départ pour les jeunes d'origine algérienne – sont fortement discriminés sur le marché de l'emploi. Ce résultat fait écho à maintes observations dans la vie civile : accès au loisir, au logement, pratiques policières aussi. Si la discrimination à base ethnique existe, il faut assumer que la catégorisation ethnique est active dans la France d'aujourd'hui. Car la discrimination ethnique s'explique – ne peut s'expliquer que – par l'activation de la catégorisation ethnique, dans des contextes où celui qui catégorise possède, sur celui qui est catégorisé, un avantage social. L'idée commune de pluralité des cultures n'est-elle pas en fin de compte l'expression sublimée de ce phénomène ?

Or diverses observations laissent penser que la catégorisation ethnique est présente aujourd'hui dans les cultures professionnelles des enseignants, elle fait partie de l'échange en coulisses et elle marque la structure pédagogique de bien des établissements. Pensons aux travaux de Payet, Debarbieux, Barthon, Perroton. Les futurs enseignants issus de l'immigration seraient-ils porteurs de différence à cet égard ? Ce point recèle ce qui fait notre principal regret vis-à-vis de l'étude de Charles & Legendre – peut-être sa principale limite dans l'état actuel des enjeux sociaux de la connaissance des cultures professionnelles des enseignants. Alors qu'ils ont conçu un protocole d'enquête comparatif qui leur permet de tester l'incidence de l'origine immigrée parmi les autres variables explicatives courantes en sciences sociales (position socio-économique, sexe) ou en sciences de l'éducation (ordre d'enseignement), ils ont éliminé la catégorisation ethnique (et assez largement la catégorisation sociale) des dimensions de la culture professionnelle dont ils cherchaient à estimer les modalités et la variation.

Il n'en reste pas moins que l'étude est précieuse par ce qu'elle nous apprend.

Des enseignants comme les autres

Dans l'échantillon, les stagiaires issus des immigrations sont majoritairement d'origine européenne ou d'origine ma-

ghrèbine (à peu près à égalité), les autres origines (turque, subsaharienne...) étant très peu représentées. Un tiers d'entre eux (près de la moitié dans le secondaire, 30% dans le primaire) sont issus de couples mixtes.

Quelles que soient les origines nationales et le statut social de leurs parents, les stagiaires de Créteil font montre d'une culture professionnelle déjà très construite et fortement homogène. Elle est marquée par une loyauté à l'institution, un "conformisme" vis-à-vis des schèmes dominants dans la profession et donc par un "conservatisme" professionnel, mais sans céder au pessimisme. Ils adhèrent sans faille aux valeurs républicaines, pensent à l'unisson qu'il faut considérer les élèves étrangers comme les autres et ne faire aucune exception au règlement. Ils ont majoritairement le sentiment que le métier d'enseignant est dévalorisé. Ils ont majoritairement une perception faible ou très faible des inégalités devant l'école et, s'ils en reconnaissent l'existence, ils les imputent à des facteurs extérieurs au rapport pédagogique (l'élève, sa condition sociale, sa famille, l'institution). Leur conception générale de la mission serait peut-être par contre un trait de génération : ils se pensent majoritairement comme des "éducateurs au sens large", mission qu'ils préfèrent à celle de "transmetteurs de connaissances", même dans le secondaire, ce qui n'est sans doute pas le cas de leurs aînés. Ceci explique peut-être le fait que, s'agissant de leurs capacités d'action sur l'échec, ils rejettent l'impuissance. "Finalement, commentent les auteurs, s'ils ne se sentent pas responsables des échecs de leurs élèves et ne remettent pas en question leurs pratiques comme causes d'inégalités scolaires, ils considèrent néanmoins que leur tâche est bien là" (171).

Cette forte ressemblance des identités professionnelles ne saurait être expliquée par la ressemblance des carrières biographiques. En effet, tandis que les stagiaires d'origine française sont issus généralement de familles de statut social élevé ou moyen, ceux d'origine immigrée viennent massivement de milieux populaires et ce plus encore dans le secondaire que dans le

primaire. Le métier d'enseignant étant bien positionné dans l'échelle des emplois, notamment pour une femme (les auteurs en font une démonstration précise), les stagiaires issus des immigrations sont donc en train de vivre une mobilité sociale forte (et sélective). Analysant les facteurs qui ont pu la favoriser, Charles & Legendre mettent en évidence d'abord, en s'appuyant sur une enquête antérieure à l'IUFM d'Alsace, la mobilisation familiale. Alors que 70% d'entre eux ont des parents sans diplôme, et n'ont guère reçu d'aide en famille, ils disent à quel point les parents, notamment les mères, les ont encouragés et soutenus moralement dans leurs études. Ils ont eu par ailleurs des activités hors école qui ont produit une "socialisation anticipatrice" à la profession enseignante : nombreux sont ceux qui ont fait du soutien scolaire. Il n'en reste pas moins qu'ils ont dû (et su) surmonter beaucoup d'obstacles matériels et cognitifs, comme le montrent deux portraits en gros plan de stagiaires CPE.

Au total, l'origine sociale, de même que l'origine ethnique, paraissent responsables de différences légères dans les cultures professionnelles. Mais la variation institutionnelle est plus marquée. Dans l'ensemble de l'enquête, c'est l'opposition primaire vs secondaire qui est responsable des variations les plus sensibles et récurrentes. Et la ressemblance globale est encore plus marquée (dommage qu'il ne soit pas fait usage de tests statistiques).

Quel est dans ces résultats l'impact propre du cadre de formation, l'IUFM ? L'effet de l'anticipation du métier, que la majorité des stagiaires ont réalisée sous des formes diverses ? L'effet de l'anticipation du concours lui-même et de ses critères de sélection ?

Souhaitons que les auteurs n'en restent pas à cette étude. Souhaitons surtout qu'ils puissent réinterroger leurs enquêtés

deux ou trois ans après, c'est-à-dire maintenant –comme le fit naguère Monjardet sur une cohorte d'élèves policiers. On aurait alors pour la première fois une information longitudinale sur la socialisation professionnelle des enseignants. Et on en saurait plus sur l'évolution du "dilemme du statut" dont les auteurs repèrent finement la trace dans les vœux d'affectation des stagiaires. Ce dilemme, dans lequel est plongé le professionnel qui ne correspond pas à la présentation stéréotypée de la profession, n'est-il pas foncièrement construit par la catégorisation ethnique (Osler 1997) ?

Françoise Lorcerie, CNRS
Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (IREMAM),
Aix-en-Provence

Références bibliographiques

- BARTHON C. 1997 "Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine", *Annales de la Recherche urbaine-75*, 70-78
- DEBARBIEUX E. & TICHIT L. 1997 Le construit "ethnique" de la violence, in Charlot B., Émin J.-C., coords. *Violences à l'école*, Paris, A. Colin, 155-177
- LORCERIE F. dir. 2003 *L'École et le défi ethnique*. Paris, INRP & ESF
- MONJARDET D. 1997 *Ce que fait la police*, Paris, La Découverte
- OSLER A. 1997 *The Education and careers of black teachers. Changing identities, changing lives*, Londres-NY, Open University Press
- PAYET J.-P. 1998 La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école, *Revue Française de Pédagogie-123*, 21-34
- PERROTON J. 2000 "Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire", *L'Année sociologique-50-2*, 37-468
- TRIBALAT M. 1995 *Faire France*, Paris, La Découverte
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. 1996 "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français", *Les dossiers d'Éducation et Formations-67*

YVES LENOIR, CONSTANTIN XYPAS, CHRISTIAN JAMET, 2006

École et citoyenneté. Un défi multiculturel Paris, Armand Colin, 264 p.

Une préoccupation commune, des deux côtés de l'Atlantique, a réuni les coordonnateurs de cet ouvrage : Yves Lenoir (Sherbrooke, Canada), Constantin Xypas et Christian Jamet (UCO, Angers). Le « vivre-ensemble » est en effet devenu un enjeu d'échelle mondiale, notamment à la faveur de migrations importantes, et de la montée en puissance de revendication identitaires de populations longtemps réduites à un certain silence.

Cinq parties composent cet ouvrage : la citoyenneté et l'École républicaine au défi du multiculturalisme, École et citoyenneté dans le modèle multiculturel, École et citoyenneté dans le modèle interculturel, la nation au défi de la citoyenneté européenne, l'éducation du citoyen au défi de l'École. Chacune de ces parties est composée de deux à quatre chapitres, qui sont autant de contributions originales d'auteurs internationaux.

Les points de vue, en conséquence, sont divers, non pas seulement du fait de positionnements « idéologiques » hétérogènes, mais aussi, de manière très significative, du fait de contextes différents. On peut particulièrement voir de quelle manière un contexte induit en partie une manière de poser des questions de principe. On peut transposer les titres des parties, en simplifiant : citoyenneté scolaire *contre* multiculturalisme, citoyenneté scolaire *dans* un modèle multiculturel, citoyenneté scolaire *dans* un modèle interculturel, la nation *dans* l'Europe, l'école *contre* la citoyenneté. La diversité est bien de mise, dans la forme comme sur le fond, puisque ce sont des auteurs de pays différents, qui étudient des contextes différents, selon des points de vue différents. Mais, on le voit cependant, c'est toujours en termes de rapports que la question est abordée : l'école ne peut échapper à une réflexion sur sa place vis-à-vis de la construction de la citoyenneté dans un contexte multiculturel, et il faut donc mettre en rapport ces trois termes. L'école ne peut plus être comprise hors de

ces questions, et ces questions se posent aussi dorénavant à l'intérieur de l'école.

Chaque question a en effet un caractère réversible : l'école est-elle l'une des institutions d'une citoyenneté qui réclame notamment mais pas exclusivement protection et instruction de l'enfance, ou bien est-elle l'institution même qui fonde une citoyenneté réclamant une formation des individus ? Les cultures d'origine sont-elles ce à distance de quoi se construit le principe même de la citoyenneté, ou sont-elles ces différences qu'une bonne citoyenneté scolaire doit justement être capable de prendre en considération, d'intégrer, de faire dialoguer ?

La première partie est consacrée à une analyse des enjeux économiques et politiques auxquels est confrontée la définition de la citoyenneté. Le point de vue est critique, et notamment envers le néolibéralisme, destructeur d'institutions (Sachot), et, d'une certaine manière a-social (Lenoir). Cette dynamique économique est d'ailleurs telle qu'elle supprime, à son profit, les différences culturelles (émancipation par le savoir dans la tradition française, par l'agir dans la tradition étasunienne), pour ne laisser place qu'à des objectifs d'ajustement au marché (Lenoir).

La deuxième partie est consacrée aux aspects de la question dans un contexte multiculturel comme celui du Québec. La situation d'une minorité y est étudiée (Lenoir-Achdjian) de manière riche puisque comprise comme intégration dans une société (québécoise) elle-même plus ou moins intégrée dans un ensemble plus vaste (anglo-saxon). Il y a donc à la fois cause commune (ne pas être "assimilé" par le géant anglo-saxon), mais stratégie parallèle (il n'y a pas de raison qu'une minorité soit absorbée par une autre). Dans ce contexte, le débat s'organise donc entre réalité multiculturelle, visée interculturelle, et principe citoyen (McAndrew). La transversalité y est aux prises avec les valeurs communes (à rechercher entre les

cultures) et la norme citoyenne. La question devient donc : quelle citoyenneté ?

La troisième partie contextualise la question de la citoyenneté dans des sociétés lusophones (Brésil, Portugal). Les situations sont cependant peu comparables, avec un Brésil très métissé, dans lequel la réflexion sur l'interculturel avait été largement initiée par un Paolo Freire, et le Portugal, où la visée interculturelle semble plus liée à une injonction politique. Le chapitre consacré à la situation brésilienne (Fleuri) est une réflexion particulièrement riche sur la notion de différence, qui est plus profonde que la notion d'identité, et la problématique du rapport à la norme (dominante). Le chapitre consacré au Portugal montre bien l'importance de l'arsenal législatif, qui semble s'amplifier à la mesure dont les pratiques réelles restent peu ouvertes à une véritable interculturelité.

La quatrième partie est consacrée à la citoyenneté européenne, essentiellement décrite comme problématique, du fait de sa superposition à la citoyenneté première, « accrochée » à une nation, citoyenneté déjà elle-même en crise. Ce décrochage entre nationalité et citoyenneté est analysé dans différents contextes européens (Del Pup). La crise de la dynamique intégratrice est étudiée, compte tenu du fait que le vecteur économique, qui est au cœur de la construction européenne, ne semble pas pouvoir fédérer les citoyens. Une repolitisation de l'espace européen est donc souhaitée (Xypas).

La cinquième partie, enfin, est consacrée au rôle de l'école dans « l'éducation du citoyen ». Le projet d'instruire pour éclairer est jugé comme un échec, dans la mesure où les normes dont l'école est porteuse seraient rejetées (Mougniotte). Il s'agirait alors de retrouver le sens de certaines valeurs, ce dont la tâche incomberait en priorité à l'école elle-même. C'est aussi la forme scolaire (ses caractéristiques, ses limites, ses contraintes) qui serait elle-même inadaptée à une véritable éducation à la citoyenneté. Cette forme entraînerait une attente essentiellement comportementaliste (discipline des corps). Et au lieu qu'une véritable citoyenneté investisse l'école, c'est le contraire

qui se produirait : c'est le modèle scolaire, extrêmement prégnant, qui envahirait la société. L'issue se profilerait dans un dispositif plus pragmatique, appuyé sur des expériences faites en situation. Le vocabulaire de la citoyenneté se constituerait ainsi grâce à un répertoire de situations expérimentées (Audigier). Une étude est consacrée à une approche par les compétences, qui se rapporteraient, pour la citoyenneté, à une compétence-fonction (Maubant). Cette compétence-fonction serait susceptible à la fois de s'appuyer sur une expérience concrète et d'être transposée. Le dernier article est consacré à une analyse de la difficulté d'intégration des jeunes issus de l'immigration, et de la nécessité de travailler à un enseignement de l'Histoire qui rende compte des violences passées (sur le mode de la reconnaissance) pour permettre leur intégration individuelle et le dépassement du sentiment de mépris et de stigmatisation (Xypas).

Au total, même si l'ensemble comporte des contributions inégales, malgré d'inévitables redondances (notamment quand chacun des auteurs replace la question de la citoyenneté dans l'Histoire), cet ouvrage a le double mérite d'aborder une question vive et d'ouvrir un large espace qui tienne compte des diversités de situations (sur le plan international) et de la diversité des points de vue (qu'il s'agisse des entrées épistémologiques ou des « opinions »). Il permet de se donner une appréhension diversifiée de la thématique abordée. On pourrait encore s'interroger sur une pédagogie du détour, qui sans se préoccuper des formes et de l'abstraction (et sans même viser, dans un premier temps, l'éducation à la citoyenneté), donnerait d'abord aux enfants des objets sur lesquels exercer un pouvoir réel, et reporterait l'affrontement souvent prématuré aux problèmes du vivre-ensemble... Ou, autrement dit, peut-on rendre désirable une socialisation qui s'impose du fait même des contraintes institutionnelles ?

Renaud Hétier
ISCEA, Université Catholique
de l'Ouest (UCO)

GAËTANE CHAPELLE ET DENIS MEURET (DIR) 2006

Améliorer l'école

Paris, PUF, Collection Apprendre, 268 p.

Le constat de la persistance et du renouvellement, voire du développement de nouvelles formes d'inégalités face à l'école, donne parfois l'impression que lutter contre les inégalités scolaires revient à combattre l'Hydre de Lerne. Contre la tentation du fatalisme, G. Chapelle et D. Meuret rappellent d'entrée que l'amélioration de l'école est possible. "Les recherches empiriques mettent en évidence que l'école agit à partir d'un contexte social qui en détermine fortement les effets mais que néanmoins, dans un contexte semblable, certaines approches pédagogiques, certains établissements, certains systèmes éducatifs produisent des effets différents : des élèves faibles moins faibles, des inégalités sociales moins élevées" (11). Pour autant, l'ouvrage ne présente pas de solution miracle mais plus modestement une série de pistes pour améliorer l'école (18-22). Le lecteur est prévenu : le changement en éducation est généralement incrémental, il procède par "petits progrès successifs". En offrant la possibilité à une brochette de spécialistes reconnus de synthétiser certains de leurs résultats de recherche, l'ouvrage communique implicitement un troisième message : l'amélioration de l'école passera d'abord par une connaissance approfondie et nuancée des réalités scolaires.

Avant de discuter certaines analyses, de manière nécessairement partielle et limitée, puisque l'ouvrage rassemble les contributions de 21 auteurs (19 chapitres), saluons le travail éditorial réalisé. *Améliorer l'école* est un modèle de didactisme. La nouvelle collection "Apprendre" des Presses universitaires de France s'est dotée d'une charte rédactionnelle (22) dont la vocation est de garantir l'accessibilité aux résultats récents de la recherche en éducation. Objectif atteint, les auteurs ont relevé le défi de lisibilité sans pratiquement rien céder sur le plan

de la rigueur. Soulignons également quelques trouvailles éditoriales, en particulier la présence des encadrés "J'ai lu", "Vu d'ailleurs" ou "Regard d'acteur" qui proposent des ouvertures bienvenues.

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux "enjeux et défis". M. Duru-Bellat (ch. 1) rappelle que parallèlement aux politiques, évidemment nécessaires, qui visent à corriger directement les inégalités sociales, différents leviers d'action sont accessibles aux pouvoirs publics pour faire reculer les inégalités sociales à l'école. Une voie largement empruntée a consisté à ouvrir le plus largement possible le système éducatif à des catégories de population qui en étaient exclues jusqu'alors. Les politiques d'ouverture, typiques des années 1960-1970, ont conduit à un accroissement numérique considérable de la population scolaire. Cependant, cette massification de l'enseignement n'a pas suffi à enrayer l'effet de reproduction du système d'enseignement. La démocratisation s'est révélée, selon l'expression de P. Merle, "ségrégrative" : l'éducation étant un bien positionnel, les plus scolarisés maintiennent leur avantage relatif en recherchant au sein du système les filières les plus valorisées et rentables socialement. La sélection sociale externe a ainsi progressivement laissé la place à une sélection sociale interne moins visible mais tout aussi réelle.

La ségrégation scolaire, en fonction de l'origine sociale et ethnique, s'est également développée entre les établissements (ch. 3, Felouzis & Perroton). Elle est alimentée non seulement par la logique de l'entre-soi liée à la ghettoisation urbaine mais aussi par des stratégies familiales d'évitement de certains établissements qui se traduit, dans le cas français, par le contournement de la carte scolaire. De là à en déduire qu'il faille la supprimer, il y a un pas que les auteurs s'empressent

de ne pas franchir : “un marché scolaire totalement libre tendrait à accentuer la ségrégation ethnique et sociale plus qu'à l'amenuiser”, indiquent-ils (60). Dans le chapitre 9, C. Maroy approfondit la discussion sur le choix de l'école par les parents et l'éclaire à la lumière d'une comparaison internationale qui confirme cette tendance. Selon lui, le raisonnement binaire qui oppose marché et État gagnerait à être dépassé pour réfléchir à des dispositifs institutionnels qui autorisent l'expression des préférences des usagers tout en régulant la répartition des élèves.

Les questions de ségrégation et d'inégalité face à l'école vont en outre de pair avec celles de la violence scolaire. À cet égard, E. Debarbieux (ch. 4) rappelle, à juste titre, que la violence scolaire est d'abord violence de l'institution. Elle s'exerce, comme le montre F. Dubet (ch. 2), à travers le sort cruel réservé aux vaincus de la compétition “méritocratique”. Dans un système légitimé par l'idéologie méritocratique, les élèves en échec sont conduits à se percevoir comme les responsables de cet échec. À la honte s'ajoute un sentiment de culpabilité. Face à cette image d'élèves incapables que leur tend le miroir scolaire, certains réagissent par le travail et deviennent des “forçats” de l'école, certains réagissent au contraire par le retrait : “dans une compétition où l'on est sûr de perdre, la meilleure manière de ne plus perdre est de ne plus jouer” (47). Enfin, quelques-uns retournent la violence de l'institution contre ses agents, les enseignants et les bons élèves.

Le lien entre l'éducation et le développement économique est abordé par M. Gurgand (ch. 5) comme un dernier enjeu et défi auquel l'école est confrontée. Même si l'auteur évoque, en s'appuyant sur des interprétations alternatives à la théorie du capital humain, le déclassement des jeunes à l'embauche compte tenu de la hausse du niveau d'éducation générale, il rappelle, de manière assez classique, que “dans la grande majorité des cas, plus d'éducation assure à la fois un salaire plus élevé et un risque de

chômage plus faible” (79). Améliorer l'éducation et la formation permet certes d'améliorer l'insertion sur le marché de l'emploi, inversement c'est aussi lorsque l'insertion des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi sera à nouveau conforme aux promesses de l'institution scolaire (le fameux “ascenseur social”), qu'il sera beaucoup plus aisé d'améliorer l'école parce que les élèves et les étudiants pourront de nouveau croire en elle comme outil de promotion sociale. Autrement dit, si la crise économique favorise la demande de l'éducation, l'absence de développement économique ne favorise pas le fonctionnement de l'institution scolaire. Bref, on regrettera que la problématique de l'inflation scolaire (Duru-Bellat 2006) n'ait été traitée en profondeur dans ce chapitre ou dans un autre, tant cette question apparaît transversale à différents chapitres de la première partie.

Plus généralement –quand bien même l'amélioration de l'école est possible et évidemment souhaitable– ce sont les limites à l'amélioration de l'école qui auraient pu être davantage pensées. Les risques que comporte l'objectif même de démocratisation de l'école affiché par le politique pourront paraître insuffisamment soulignés par l'ouvrage. L'objectif d'égalité des chances nourrit des ambitions, des attentes insatisfaites. Cette frustration relative a notamment trouvé un mode d'expression lors des mobilisations des étudiants français contre le contrat première embauche. Quelles en sont les conséquences politiques ? Les “désillusions de la méritocratie” ne font-elles pas courir un grand risque à la cohésion sociale ?

Bref, ne faut-il pas, comme s'y employait récemment A. Caillé, rappeler les risques ou le paradoxe de la démocratisation : “dès lors qu'on ne se donne pas les moyens de le réaliser au moins partiellement, c'est la proclamation même, la promulgation de l'idéal de démocratisation de l'école qui la rend de plus en plus antidémocratique” (Caillé 2006). De telles questions n'ont pas été considérées ici comme pertinentes. Il est vrai que ce genre de discussion est toujours politiquement sensible dans la mesure où, mal comprise,

elle offre des arguments à ceux qui ne souhaitent pas la réussite scolaire de tous. En effet, à quoi bon améliorer l'école si on donne l'impression que les diplômés ne servent à rien ou que leur généralisation ouvre d'autres problèmes ?

La troisième partie de l'ouvrage, consacrée à la présentation des "politiques possibles", est, à la différence des autres parties davantage centrées sur le cas français, résolument ouverte aux expériences politiques étrangères et à la comparaison. Plusieurs chapitres présentent des analyses brossant à gros trait des politiques menées, avec de préférence un certain succès, dans différents systèmes scolaires nationaux. Cette partie permet ainsi de découvrir les réformes mises en œuvre ces dernières années aux États-Unis (Slavin, ch. 14 ; Harris & Herrington, ch. 15) et en Angleterre (Mac Nally, ch. 19). D'autres chapitres, explicitement comparatifs, suggèrent des pistes possibles d'action à partir d'une analyse des résultats d'enquêtes internationales comme celles de Pisa (Grisay, ch. 16 ; Dupriez, ch. 17).

En permettant d'analyser et de mesurer l'effet de différents modes d'organisation des systèmes scolaires sur les performances des élèves, les comparaisons internationales fournissent des enseignements empiriques utiles pour l'action politique (Mons, ch. 8). L'idée de faire la part belle à la présentation de recherches consacrées à diverses réalités nationales et de réserver une place importante aux comparaisons internationales est donc heureuse. Le contraire eût d'ailleurs été incongru tant le contexte actuel est marqué par la globalisation des politiques d'éducation (ch. 7). Cela étant, note J.-C. Ruano-Borbalan, la convergence liée à l'internationalisation n'est pas complète dans la mesure où les États nationaux conservent des capacités d'action et divergent dans la manière d'interpréter les orientations normatives promues au niveau supranational. Ajoutons qu'en matière de comparaison le raisonnement "toutes choses égales par ailleurs" doit être complété par une réflexion sur les conditions sociales préalables à l'emprunt des meilleurs modes d'organisation et des

bonnes pratiques issus d'autres systèmes, sous peine de s'exposer aux risques de rejet que toute tentative de greffe sauvage ne peut manquer d'occasionner. Une telle réflexion est esquissée par V. Dupriez (ch. 17) à propos des politiques de prolongation ou de consolidation du tronc commun.

Le panorama des politiques possibles esquissées témoigne que, dans un contexte de massification scolaire étendue, les politiques d'éducation menées dans les pays occidentaux durant les années 1990 et 2000, cherchent majoritairement à répondre aux problèmes que pose l'accès généralisé à l'enseignement : accueil et répartition des "nouveaux publics", changements dans les structures organisationnelles des établissements, les programmes de cours et les pratiques pédagogiques enseignantes. L'ouvrage montre qu'à cette fin deux leviers principaux d'action sont disponibles : le levier institutionnel (qui porte sur la régulation et l'organisation des systèmes éducatifs) et le levier pédagogique (Thélot, ch. 13 ; Slavin, ch. 14 ; Crahay, ch. 18). Le politique ne s'est d'ailleurs pas privé de les actionner mais avec des résultats variables. Comme le rappelle A. Prost (ch. 6), l'histoire des politiques d'éducation est jalonnée de réformes qui, contre toute attente, n'ont jamais abouti, ont échoué ou produit des résultats insignifiants ou décevants au regard des efforts investis. Inversement les inégalités sociales peuvent évoluer sans que l'école se mobilise. Améliorer l'école est donc une entreprise politique particulièrement complexe.

Au fond, comme s'emploient à le montrer les auteurs qui ont participé à l'écriture de la deuxième partie de l'ouvrage intitulée "Logiques d'action, logiques d'acteurs", une réforme c'est d'abord un ensemble d'acteurs individuels ou collectifs qui interagissent. Quatre acteurs scolaires sont étudiés en détail dans la partie 2, il s'agit des chefs d'établissement (Dutercq, ch. 10), des parents (Maroy, ch. 9), des enseignants (Cattonar, ch. 11) et des élèves (Barrère, ch. 12). Le rôle essentiel joué par les acteurs scolaires dans le processus d'amélioration de l'école est mal-

heureusement parfois occulté dans la partie consacrée aux politiques possibles. À cet égard, il y a, à nos yeux, un hiatus entre la deuxième partie et la troisième partie qui pêche par la faible place accordée à des évaluations plus qualitatives de politiques concrètes (reléguées dans des encadrés "J'ai lu", 239, 245 et 257). Constatons également pour la regretter l'absence dans la deuxième partie de l'ouvrage d'un chapitre consacré aux chercheurs en éducation qui parfois endossent le rôle d'experts conseillers du prince et aux relations compliquées entre ces acteurs, les enseignants et les responsables politiques.

Les chercheurs, par profession, sont portés à croire que, si échec des politiques il y a, c'est parce que soit les enseignants, soit les responsables politiques n'ont pas suivi à la lettre leurs recommandations. L'ouvrage n'évite pas totalement ces deux travers. Certes, plusieurs auteurs soulignent, à l'instar de Mons, que puisque les enseignants doivent être au cœur des réformes (notamment celles de décentralisation), leur soutien est nécessaire. Or convaincre les enseignants passe – outre la présentation des résultats de la recherche – par la compréhension de leurs réticences vis-à-vis des prescriptions pédagogiques inspirées de ceux-ci, souvent perçues comme une dévaluation implicite des savoirs de terrain qui fondent leur pratique et leur expertise professionnelle. En ce qui concerne le

rapport au politique, certains textes de la partie 3, en particulier celui de R. Slavin, laissent parfois l'impression qu'il suffirait d'une bonne dose de volontarisme politique et d'ingénierie pour que tout devienne possible. L'ambition d'une politique exclusivement fondée sur la preuve semble toutefois illusoire en éducation dans la mesure où l'expertise scientifique en la matière est généralement "repolitisée" à l'occasion de sa mobilisation par l'action publique. En outre, la question de l'amélioration de l'école est parfois technique et scientifique, en démocratie elle est aussi, et avant tout, une question d'ordre éthique et politique.

Malgré ces quelques réserves, l'intérêt que représente ce livre par sa qualité et par les questions qu'il soulève l'emporte sur la critique. Une fois n'est pas coutume, voici un livre à la fois grand public et intelligent sur un sujet rabâché mais pourtant rarement traité en profondeur. On en recommandera volontiers la lecture aux professionnels de l'éducation, aux étudiants et à toute personne désireuse d'aborder, dans leur complexité, les grandes questions actuelles de l'école.

Hugues Draelants
OSC-CNRS (IEP Paris)

CAILLE A. 2006 Présentation du dossier "Penser la crise de l'école", *Revue du Mauss*-28, 5-40
DURU-BELLAT M. 2006 *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil

ANNE VAN HAECHT, 2006

L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions
Bruxelles, De Boeck, 247 p.

La troisième édition de l'ouvrage désormais classique d'Anne van Haecht actualise, en gardant la même structure, sa présentation de l'évolution théorique de la sociologie francophone de l'éducation. Elle revient dans une première partie, sur la théorie véritablement matricielle de la reproduction et de la sociologie critique des années 1970, autour des thèses de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron. Puis, dans une deuxième partie, elle montre comment la perspective s'est infléchie, dans les années 1980, au travers d'une ouverture à la perspective constructiviste. Enfin, une dernière partie revient d'une part à la notion de socialisation et d'autre part aux recherches plus récentes des années 1990, caractérisées à la fois par de nouvelles thématiques et un certain pluralisme interprétatif.

Si le livre hésite, selon Anne van Haecht elle-même, entre manuel et anthologie, on pourrait soutenir en fait qu'il n'est véritablement ni l'un ni l'autre. La vision en est bien plus personnelle que dans un manuel ordinaire. La participation en première personne de l'auteure aux débats qu'elle expose donne à voir aussi un itinéraire, avec ses temps forts, et ses interlocuteurs privilégiés, en particulier Jean-Louis Derouet, qui signe la préface du livre, ou Claude Javeau. Anne van Haecht n'hésite pas à faire part de ses préférences, voire de ses agacements, et de ses convictions. Si le livre cite des passages assez longs de divers auteurs, toujours à des fins d'explicitation théorique, c'est le cours même d'un raisonnement général qui en appelle à certaines recherches, sans volonté d'exhaustivité et dans la seule mesure où elles permettent de l'illustrer. Le mouvement général vise à montrer comment la sociologie critique de l'éducation, totalement centrée dans les années 1970 sur les thèses de la reproduction, s'est progressivement ouverte à

d'autres références qui pour autant sont loin de l'avoir véritablement réorganisé de manière aussi monolithique.

En fait, et même si c'est là le titre qu'Anne van Haecht réserve à la seule deuxième partie de son livre, c'est dès le début du livre que sa lecture fait faire à la sociologie de l'éducation un "détour obligé par la sociologie générale". Le rappel des principaux concepts de *La reproduction* – violence symbolique, autorité et travail pédagogiques, habitus – est remis en perspective avec l'ensemble des propositions théoriques de Pierre Bourdieu, au travers de larges références à ses analyses du sens pratique ou à sa théorie générale des classes sociales. La fin de la présentation revient d'ailleurs sur la théorie des champs et de la circulation des capitaux. Si l'ensemble du livre est au fond une mise en débats des thèses de Bourdieu et Passeron, deux types de critiques sont rappelées d'emblée : la critique "ontologique", visant la réduction de la liberté de l'acteur, et la critique "épistémologique" de Raymond Boudon, qui est elle-même resituée dans sa réflexion plus large sur la rationalité de l'acteur. Un dernier chapitre revient sur les raisons du succès de ces analyses. Elles ont permis une mise en forme interprétative de données statistiques relatives aux inégalités scolaires, à un moment clé de développement quantitatif du système d'éducation. Elles se sont aussi articulées avec d'importantes productions britanniques comme celle de Basil Bernstein ou de la "nouvelle sociologie de l'éducation" centrée sur l'analyse du curriculum, que Jean-Claude Forquin a largement contribué à diffuser en France. Mais au moment où la sociologie britannique durcit ses références marxistes au travers des théories de la résistance, la sociologie francophone, avec un temps de retard, va intégrer d'autres apports.

Le "retour de l'acteur" dans les années 1980 doit bien sûr beaucoup à la critique de l'hyperfonctionnalisme de l'école de la reproduction et à l'accusation de déterminisme, même si la première partie du livre rappelait comment elle s'en était toujours défendue. Mais il s'enracine aussi dans la diffusion progressive en France, en particulier par l'intermédiaire d'Alain Coulon, des travaux de la phénoménologie sociale de Schütz, de l'interactionnisme symbolique de Goffman, et des ethnométhodologues comme Garfinkel et Cicourel, dont Anne van Haecht montre comment ils ont contribué à identifier, malgré leurs différences, une approche appelée globalement constructiviste, marquée par la mise en évidence du travail cognitif de perception et d'interprétation de la réalité effectué par un acteur auquel on a rendu son intentionnalité. Elle présente ensuite les principaux concepts de *La construction sociale de la réalité* de Berger et Luckmann, avant d'en dégager la portée possible pour le monde scolaire. Le concept d'alternation, qui vise à décrire certains processus de resocialisation et la notion de légitimation, pendant micro-social de la légitimité, permettent de penser une socialisation désormais plus "éclatée", l'école devant précisément se confronter à d'autres légitimations, tant dans la famille que dans le monde économique ou des médias. La présentation de *La constitution de la société* de Giddens, permet de renouer le dialogue théorique avec Bourdieu, dans sa tentative de dépasser la dualité objectivisme/subjectivisme puisque, pour lui, la dualité des structures permet de dépasser les antagonismes classiques de l'analyse sociologique et de penser les systèmes sociaux comme des virtualités actualisées par des pratiques sociales orientées que seule l'analyse compréhensive permet de mettre à jour. Le long rappel de la lecture qu'il fait de l'ouvrage classique de Paul Willis ramène à l'éducation : l'échec scolaire de jeunes ouvriers anglais ne peut faire l'économie de leur définition quotidienne de la situation scolaire et de leurs capacités de résistance ; on ne peut le comprendre au seul niveau du rôle structurel que joue

l'école dans l'allocation des emplois dans une société capitaliste.

Cette deuxième partie, qui expose très clairement des auteurs qui sont loin d'être toujours facilement accessibles, est aussi stimulante par ses "cases vides" car on s'y rend compte à quel point les possibilités de penser l'école, ouvertes par ces théorisations, excèdent en fait l'étendue des recherches réellement effectuées dans le domaine francophone, celles de l'auteure accordant justement une place au couple en tension légitimité/légitimation, dans le sillage de Berger et Luckmann.

Malgré tout, la troisième partie est consacrée tout de même à l'influence de ce tournant constructiviste sur la sociologie de l'éducation de langue française. D'abord, au travers de la mise en débats de la notion de socialisation, dans les années 1980, lors de rencontres auxquelles ont participé des chercheurs comme Jean-Michel Berthelot, Philippe Perrenoud ou Guy Vincent. Les apports possibles du concept de "stratégies", emprunté à Crozier et Friedberg, et de celui de "tactiques", emprunté à Michel de Certeau, sont ainsi examinés. Ensuite, le livre revient, dans le dernier chapitre, intitulé "Quelques traverses pour la recherche", à l'évolution thématique et théorique actuelle. L'émergence du "métier d'élève", justement portée par un regard de type ethnographique, se prolonge aujourd'hui dans des essais de constitution, plus larges, d'une sociologie de l'enfance. Le renouveau de l'intérêt pour les politiques publiques permet d'évoquer encore Giddens, dans le rôle majeur qu'il a joué dans la définition de la politique de Tony Blair, à partir de 1997. C'est sans doute dans cette partie de l'ouvrage que l'auteure montre le mieux comment la sociologie de l'éducation rencontre plusieurs questions sociales vives : celle de la déviance et de l'ethnicité, celle de l'éducation tout au long de la vie, celle du devenir du projet républicain d'égalité des chances, confronté à la fois aux revendications différentialistes et à la récurrence, forte en France, du thème du déclin culturel. Elle évoque aussi un certain décloisonnement de la sociologie de l'éducation, en

conversation de plus en plus forte avec la sociologie des organisations, la sociologie du travail ou la sociologie politique.

On terminera par l'évocation de trois "fils rouges" de ce livre percutant. Premièrement, l'ouverture aux travaux de recherches francophones, mais aussi plus largement anglo-saxons permettant de dépasser la clôture hexagonale. Deuxièmement, le souci de restituer une périodicité longue tant aux débats sur l'éducation qu'à l'évolution elle-même des systèmes scolaires. "La tentation historique" est d'ailleurs une des évolutions récentes repérées par l'auteure, au travers des travaux de Guy Vincent sur la forme scolaire, mais aussi de ceux d'André Petitat, qui permettent de rappeler la critique "historique" forte qu'il a pu faire des thèses de la reproduction. Pour Anne van Haecht, si l'école est à l'épreuve de la sociologie, la sociologie doit être indéniablement à l'écoute de l'histoire. Troisièmement, l'auteure entend finalement montrer comment la sociologie critique peut survivre à l'affaiblissement du monopole qu'exer-

çaient sur elle les thèses de la reproduction, et comment il peut s'incarner aujourd'hui, au travers de la "sociologie de l'expérience" développée par François Dubet ou de l'inflexion plus compréhensive de Pierre Bourdieu lui-même, dans *La misère du monde*. Le projet de Jean-Louis Derouet, dans le sillage de la sociologie de la critique conceptualisée par Boltanski et Thévenot, occupe à cet égard dans le livre une place charnière, puisqu'il témoigne à la fois de la nouvelle importance des méthodes ethnographiques, centrales dans son analyse du fonctionnement des établissements scolaires, et de la continuation du projet critique. Anne van Haecht réaffirme à la fin du livre à quel point cette entreprise est cruciale, dans un contexte où la polarisation des demandes sociales sur la question de l'efficacité et celle des bonnes pratiques fait peser de nouveaux risques sur l'indépendance des chercheurs.

Anne Barrère
PROFEOR, Université de Lille 3

CAROL VINCENT, STEPHEN J. BALL, 2006*Childcare, Choice and Class Practices. Middle-class parents and their children*

London-New York, Routledge, 190 p.

Childcare, Choice and Class Practices s'inscrit dans une dynamique de recherche établie autour d'un noyau de chercheurs de l'Institute of Education à Londres mais dont les résultats restent assez peu diffusés en France, l'article de Ball, Vincent et Kemp (2004) publié par *Éducation et Sociétés* dans son dossier consacré aux classes moyennes faisant figure d'exception. Cet ouvrage complète des travaux antérieurs consacrés aux rapports des familles à l'éducation (Reay, 1998 ; Vincent, 2000), et plus spécifiquement des familles de classe moyenne (Ball, 2003), dans un contexte de marchandisation des services éducatifs (Gewirtz & al, 1995). L'ouvrage innove empiriquement avec un terrain encore inédit pour cette équipe, celui de la petite enfance, et les recherches préalables sont approfondies par l'ambition théorique du propos : repérer des lignes de fractures traversant la classe moyenne londonienne.

Les travaux précédents soulignaient la grande vigilance des parents de classe moyenne, et surtout des mères, quant à l'éducation des enfants. En s'intéressant à la petite enfance, Vincent et Ball renouent et poursuivent les recherches programmatiques de Chamboredon & Prévot (1973) sur la "définition sociale de la prime enfance". Les auteurs ont mené une soixantaine d'entretiens avec des femmes, une vingtaine avec des hommes et une autre vingtaine avec des professionnels : la perspective qualitative adoptée les amène à dépasser la problématique des rapports de classe, pour interroger rapports sociaux de genre, effets de localité, parentalité, pratiques et politiques familiales. C'est l'exploration des rapports complexes entretenus entre ces différentes dimensions qui représente sans aucun doute l'intérêt de ce livre et, si certaines de ces questions sont déjà bien étudiées de ce côté-ci de la Manche, la confrontation des perspectives demeure stimulante.

Les trois premiers chapitres de l'ouvrage sont utiles en ce qu'ils introduisent la problématique à plusieurs niveaux d'analyse. Comparativement à des pays d'Europe continentale comme la Belgique ou la France, la prise en charge de la petite enfance en Angleterre paraît, au premier abord, exotique. Le secteur public apparaît faiblement investi dans ce champ et cible prioritairement les enfants de trois à quatre ans, laissant l'initiative aux associations et, plus massivement, au secteur marchand. La situation de pénurie de l'offre publique de garde de la petite enfance, notamment à Londres, favorise donc les exigences du "marché" : coûts élevés et absence de flexibilité dans le service. Face à cette situation, le gouvernement New Labour a récemment initié un vaste plan qui prévoit, d'ici à 2010, d'ouvrir 3500 centres d'accueil collectif pour les jeunes enfants. Aux caractéristiques libérales des politiques sociales anglaises se conjuguent les caractéristiques des politiques familiales, et l'on retrouve outre-Manche la tension entre politique "égalitariste" ou "familialiste". La vigueur des récents débats en Allemagne sur le même thème (février 2007) témoigne de la prégnance des politiques familiales en Europe. L'orientation adoptée par le *New Labour* semble favoriser en tout cas l'autonomie des femmes sur le marché de l'emploi.

L'étude de Vincent & Ball a été menée avant cette réforme, dans un contexte de transition où règne une offre mixte qui ne peut s'adresser, du fait de son coût, qu'aux classes moyennes et supérieures, et qui pose alors la question du *choix* réalisé par les familles dans un environnement très contraignant. En effet le coût moyen de garde hebdomadaire en crèche d'un enfant de moins de deux ans à Londres s'élève à 197 £ (environ 300 €) et les coûts de garde des enfants ont connu courant 2000 une augmentation trois fois supérieure au taux de l'inflation.

L'étude empirique a été menée dans deux quartiers socialement homogènes mais présentant tout de même des populations distinctes puisque, d'un côté (Stoke Newington), les parents interrogés sont liés aux milieux artistiques et aux médias, alors que de l'autre (Battersea), ils travaillent davantage dans les milieux financiers. C'est la complexité de ce choix parental, dans ses dimensions à la fois pratiques et morales, que les auteurs analysent.

On ne reviendra que brièvement sur le quatrième chapitre ("Les familles de classe moyenne") qui lie des espaces résidentiels à des fractions de classes moyennes puisque ces résultats sont accessibles dans l'article sus-cité. Notons néanmoins que les investissements et les projections des parents de classe moyenne débutent très tôt, établissant, dès la garde de la petite enfance, des circuits de socialisation spécifiques. Ici les auteurs renouent avec les résultats des travaux de Bourdieu où le "sens de la place" ou, à l'inverse, le sentiment de ne pas "être à sa place" entraîne ce que Vincent et Ball appellent des "petits actes" d'isolement social, certes entre classes mais également, et au moyen de stratégies plus subtiles, entre fractions d'un même groupe social. Le chapitre 7 révèle comment le marché éducatif propre à la petite enfance mais aussi les services d'éveil sont mobilisés comme autant d'outils permettant d'assurer cette distinction et de se prémunir contre les risques de déclassement social en s'isolant socialement des classes ou fractions de classes moins favorisées.

L'ouvrage introduit également dans la "boîte noire" de la famille (chapitre 5). Comment se négocie au sein des couples la garde des enfants en regard des relations de genre ? Entre les discours sur les "nouveaux pères" et les pratiques – minoritaires – des "juggling fathers" qui articulent participation active dans la prise en charge des enfants et poursuite de leurs activités professionnelles, les mères conservent une place centrale dans la gestion de la petite enfance. Les auteurs précisent que leur sont dévolues non seulement les charges de gestion domestique des petits enfants mais surtout la "gestion mentale"

des tâches et obligations liées à la prime enfance. Pour ces femmes, au foyer ou non, le "choix" de garde rime souvent avec stress ou détresse quand la conciliation de la vie professionnelle et familiale n'est pas satisfaisante et que s'impose alors la question de la représentation de la "bonne" garde des enfants. L'expérience de ces femmes souligne l'écart paradoxal entre d'une part la valorisation de la maternité et, d'autre part, le caractère socialement peu valorisé des activités de garde d'enfant.

Le chapitre 6 interroge la "définition sociale de la prime enfance" à travers l'ambiguïté de la relation liant les parents et les personnes chargées de la garde. Cherche-t-on une "autre maman" qui fasse aussi bien, voire mieux que celle qui part travailler ? À l'inverse, cherche-t-on une main-d'œuvre éloignée socialement à qui serait dévolue une prise en charge non pensée comme un temps de socialisation mais comme une seule garde du petit enfant ? Face à ce qui est perçu comme un impossible consensus sur la définition de ce qu'est la garde de l'enfant, et pour éviter d'éventuelles frictions, professionnels comme parents préfèrent maintenir une relation strictement instrumentale et, surtout, faite de "silences". Mais cette absence de paroles et d'échanges qui s'enracine dans le contexte marchand de la relation n'est pas sans conséquence puisqu'elle dévalue la reconnaissance des compétences des professionnels et participe à l'absence d'une définition commune de la prime enfance.

La recherche de Vincent et Ball possède la grande qualité d'éclairer les mécanismes qui prévalent pour "ceux qui ont le choix" même si ce choix est largement contraint par l'état de l'"offre" de garde. Dès lors débute l'aspect passionnant de cette recherche, les critères sur lesquels se fonde la distinction qui s'opère entre fractions de classes moyennes qui ne se résument pas à une place dans la fonction de production mais s'enracinent et se conjuguent avec les contraintes et opportunités qui caractérisent, pour les couples, leurs contextes locaux d'existence (ici des quartiers). Il est intéressant de noter que

les apports de Bernstein semblent ici, tout comme chez Powers & al. (2003), toujours utiles pour distinguer, au regard de leurs codes éducatifs, des fractions de classes à l'intérieur d'un ensemble plus vaste.

Au-delà de cette exploration fine des rapports sociaux de classe, ce qui retient également l'attention c'est le caractère peu novateur des rapports de genre dans ces populations fortement dotées en capitaux culturels et économiques. On ne trouvera pas chez les familles anglaises de classe moyenne un modèle émancipateur dans le partage des tâches familiales. La division sexuée des tâches au sein du couple reste tenace et, si les contraintes structurelles du marché de l'emploi pèsent sur les deux membres du couple, les contraintes normatives s'exercent plus lourdement sur la femme avec, notamment, la représentation sociale de la "bonne mère".

Alors qu'en France les politiques familiales mobilisent la rhétorique du "choix" de garde, ce livre est utile pour souligner le caractère éminemment limité de ce "choix" et pour illustrer sa négociation au sein du couple et avec les professionnels de la petite enfance. Il offre un aperçu vivant et argumenté sur le phénomène d'"anxiété" des classes moyennes, régulièrement évoqué dans la littérature anglo-saxonne, et apporte des éclairages sur l'ambiguïté prêtée aux pratiques de ces groupes sociaux. Plus encore, il démontre que cette "anxiété" ne s'observe pas simplement lors de la scolarisation des enfants mais se construit et s'alimente très tôt, au fil de la socialisation primaire. La parentalité féminine intensive (intensive mothering) que Vincent & Ball décrivent (chapitre 5) en est une démonstration convaincante.

Du point de vue politique, les auteurs soulignent des limites potentielles au volontarisme des récentes initiatives gouvernementales. Ils s'interrogent tout d'abord sur les problèmes de formation que pose le recrutement prévu de plusieurs mil-

liers de professionnels dans des métiers, on l'a vu, peu valorisés socialement. Plus fondamentalement, ils questionnent le socle même de la définition de l'"offre" de garde et l'usage de la notion de "marché" pour traiter d'un "bien" aussi spécifique que la petite enfance. Cette question apparaît d'autant plus pertinente dans le contexte londonien où ce "marché particulier" est en position d'ignorer les attentes de ses "clients" (les parents). Enfin, c'est la fonction même des programmes de garde qui est questionnée : si la prise en charge de la petite enfance favorise le maintien des femmes sur le marché de l'emploi, ne devient-elle pas une opportunité de voir s'accroître sur les parents une intensification de leurs charges professionnelles ? On le voit, toutes ces questions, de leurs élaborations macroscopiques (politiques) à leurs résolutions microscopiques (choix des couples) renvoient à la définition éminemment sociale des besoins du petit enfant.

Michel Tondellier

Université de Lille 3, CLERSÉ-IFRÉS

- BALL S. J., VINCENT C. & KEMP S. 2004 "Un agréable mélange d'enfants" : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes, *Éducation et Sociétés-14-2*, 13-31
- BALL S. J. 2003 *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage*. London, Routledge Falmer
- CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J. 1973 Le "métier d'enfant" : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie-14-3*, 295-335
- GEWIRTZ S., BALL S. J. & BOWE R. 1995 *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press
- POWER S., EDWARDS T., WHITTY G. & WIGFALL V. 2003 *Education and the middle-class*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press
- REAY D. 1998 *Class Work. Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*. London, UCL Press Limited.
- VINCENT C. 2000 *Including parents ? Education, citizenship and parental agency.*, Buckingham, Open University Press