



Claude Lessard, Anylène Carpentier, 2015, *Politiques éducatives. La mise en œuvre*, Paris, PUF, 208 p.

Camille Giraudon

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS** 2015/1 n° 35 , PAGES 199F À 201F
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807300859

DOI 10.3917/es.035.0185f

Date de mise en ligne : 20/11/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2015-1-page-199f?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

C

OMPTES RENDUS

MARTINE KHERROUBI, MATHIAS MILLET ET DANIEL THIN, 2015

Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais

Paris, Petra, 334 p.

Cet ouvrage est issu d'une recherche de grande ampleur portant sur les dispositifs relais. Tout d'abord, une enquête exploratoire par questionnaires administrés à 84 dispositifs. Celle-ci a permis, dans un second temps, de dégager des critères déterminants et d'en choisir cinq destinés à une recherche qualitative approfondie comprenant la consultation des dossiers des élèves, l'observation des modes de fonctionnement et de nombreux entretiens avec les différentes catégories de professionnels et les parents. La présentation de ces cinq terrains met en évidence la variété des dispositifs, en termes de taille, de composition des équipes et d'amplitude des services des uns et des autres, d'intervention auprès des familles... En effet, lors de leur création, la définition des missions est assortie de larges marges de manœuvre appréciées par les professionnels qui soulignent l'autonomie dont ils bénéficient pour s'adapter et évoluer. L'ouvrage, dense, agréable à lire et particulièrement riche, propose des extraits nombreux, souvent longs, et un recueil d'entretiens. Grâce à cet accès direct aux propos tenus, le lecteur suit les méandres de la pensée des interviewés, ce qui était la démonstration des auteurs. Selon les thématiques mises en perspective, il peut relever des mots, des notations, et saisir l'épaisseur de ce qui se joue dans les interactions sur les terrains étudiés.

Cinq chapitres scandent cet exposé, offrant un cheminement qui commence

par la présentation institutionnelle des dispositifs relais. Ceux-ci sont étudiés à partir des discours des professionnels qui les mettent en œuvre : les tâtonnements des débuts, les différences d'identités et de pratiques professionnelles des uns et des autres, l'entrelacement d'une "logique des territoires professionnels" et de relations de pouvoir. Dans cette situation innovante et stimulante, les auteurs notent qu'en deçà des appartenances professionnelles et institutionnelles et la proximité des trajectoires et des dispositions contribue à un travail d'équipe équilibré et approprié. Vient ensuite l'analyse du moment décisif qu'est le processus d'entrée de collégiens aux parcours scolaires chaotiques. La dimension dérogatoire de ce projet impose de travailler sur l'acceptation des jeunes et de leurs parents, autrement dit, comme le soulignent les auteurs, sur "une esquisse d'adhésion" à un accord contraint". Ce n'est pas ce dont ils rêvaient, mais dans l'impasse dans laquelle ils se trouvaient, n'était-ce pas une occasion, une chance à saisir ?

Au centre de l'ouvrage, le chapitre 3 développe "Les pratiques des dispositifs relais à l'égard des familles". Le collège ordinaire est un repère comparatif évident, régulièrement et rapidement mentionné, pour saisir les spécificités des dispositifs relais. Les relations aux familles sont beaucoup plus nombreuses, ce qui constitue une différence majeure, notamment en lien avec le petit effectif d'élèves. Mais il

existe aussi des différences qualitatives. Ces relations sont plus réactives et plus personnalisées : elles peuvent se jouer au domicile. Cependant, une caractéristique essentielle demeure, qu'il s'agisse d'un collègue ordinaire ou d'un dispositif relais : l'asymétrie irréductible entre professionnels et parents. Celle-ci ne peut être réduite, encore moins gommée, par de la bonne volonté. L'absence de dédain ou de prétention, et plus encore l'empathie, ne peuvent neutraliser une inégalité fondée sur l'adossement institutionnel, la formation, le statut.

L'avant-dernier chapitre s'attache à la phase de sortie, lorsqu'il s'agit d'organiser une orientation vers une suite de scolarité "réaliste", avec et pour ces collégiens. Enfin, le dernier chapitre fait le point sur les perceptions que les familles ont de ce dispositif et de son impact. C'est ici que sont abordés des éléments du passé qui a précédé le passage en dispositif relais. Ils avaient placé beaucoup d'espoir dans l'école. Ils auraient souhaité que leur enfant soit un bon élève et, alors même que leur vécu de sa scolarité a été pénible, ils ne sont pas démissionnaires. Désormais, ils éprouvent des sentiments ambivalents, reconnaissance de l'aide offerte, mais aussi déception face à une issue considérée, pour le mieux, comme médiocre.

Quelle place pour le scolaire ?

Les dispositifs relais sont présentés comme une réponse à la constitution d'une nouvelle catégorie d'élèves, des élèves à "resocialiser" ou à éduquer, ce qui "légitime, au plan institutionnel, l'intervention, conjointement à l'école, de plusieurs institutions d'encadrement" (protection judiciaire de la jeunesse, travail social, médecine ou paramédical). On comprend, dans cette perspective, que la dimension scolaire soit, en quelque sorte, relativisée et que rien ne soit dit du niveau scolaire des élèves à leur entrée, ni des démarches spécifiques de remédiation, ni des acquisitions en termes cognitifs opérées pendant cette prise en charge. La problématique est ainsi fortement ancrée puisque cette catégorisation trouve, simultanément, sa légitimation

et sa preuve dans la composition d'équipes pluriprofessionnelles dans lesquelles les enseignants ne sont pas seuls, mais tiennent, malgré tout, une place centrale. Les dispositifs relais sont donc à "deux têtes", scolaire et éducative. N'est-ce pas là l'indice du désordre scolaire pointé dans le titre de cet ouvrage, que l'école ne soit pas auto-suffisante ?

La problématique très structurée qui constitue la colonne vertébrale de cette recherche a plusieurs implications. L'itinéraire scolaire chaotique qui aboutit en dispositif relais concerne des élèves issus de milieux populaires, dominés, ce qui est largement documenté par les recherches sociologiques. Ainsi, que cela tienne à la famille, à ses difficultés diverses et, surtout, à ses pratiques éducatives, constitue une explication. Cette posture centrée sur l'institution qu'est le dispositif relais, avec ses missions et ses modes d'interventions, conduit à adopter le point de vue développé dans les discours des professionnels : les parents ne jouent pas complètement le jeu, ils rusent en se gardant de s'opposer frontalement. Conjointement, ceci permet de faire l'économie de quelque réflexion que ce soit sur le fonctionnement du système scolaire français. Autrement dit est adopté le point de vue des dominants.

Le fil conducteur de cet ouvrage est, logiquement, constitué par les relations aux familles, si bien que les jeunes apparaissent, occasionnellement, quand ils participent à un entretien aux côtés d'un de leurs parents, mais le plus souvent à travers les discours de ceux qui les côtoient, professionnels ou parents. Tout en étant déçue, une mère s'interroge : "S'il arrive à rentrer à Miry [...] est-ce qu'ils vont le supporter ?" (253). Une éducatrice remarque : "On a eu quand même des profils de gamins un peu fous" (225).

La distinction et l'association du scolaire et de l'éducatif dans les dispositifs relais sont médiatisées par la mobilisation de professionnels de l'enseignement, du social et du judiciaire. Ce constat est fortement contextualisé et constitue une spécificité des dispositifs relais. Il fonctionne comme une évidence, mais il pourrait servir de tremplin pour s'interroger

sur le remplacement, de plus en plus fréquent, de l'expression "système scolaire" par l'expression "système éducatif" et sur le développement de partenariats entre l'école et des institutions extérieures. Au-delà de son contenu explicite, la présentation de cette recherche ouvre donc sur des questions et des pistes qui seraient à poursuivre pour penser l'école telle qu'elle évolue aujourd'hui.

L'ambivalence, une posture partagée ?

Le dernier chapitre présente "L'ambivalence des familles vis-à-vis des dispositifs relais", soulagement et désillusion, mobilisation et retrait. Mais l'ambivalence à l'égard des institutions est-elle caractéristique de dominés comme l'indiquent les auteurs (318) ? N'y a-t-il pas aussi de l'ambivalence, pour plusieurs raisons, chez les chercheurs ?

La première raison tient à ce que les dispositifs relais mettent en évidence les limites de l'institution scolaire. Alors qu'on aurait rêvé d'une école qui favorise l'égalité, la promotion des élèves issus de milieux populaires, elle se révèle plutôt contribuer à leur domination. Même si des opérations coûteuses comme les dispositifs relais sont destinées à remettre à flot des élèves en perdition, elles placent sur les marges, à distance des autres, dans une position humiliante, parmi "les nuls", peut-être même parmi les "anormaux" ? Et ces dispositifs parviennent rarement à faire retrouver la voie d'une scolarité normale.

La seconde raison tient à l'ambiguïté de la recherche d'adhésion : n'est-elle pas

illusoire ? Les tentatives pour transformer les pratiques éducatives des parents et les comportements des enfants ne se font-elles pas à un prix fort, celui d'intrusions normatives ? Comme l'indiquent les auteurs, le travail "avec" les familles est plutôt un travail "sur" les familles : "On sait comment les dominés peuvent faire preuve d'acquiescement 'poli' au cours des interactions avec les enseignants" (193-194). Les divers aspects positifs de ces dispositifs sont reconnus : la pacification des relations familiales, un accompagnement serré et attentif qui permet à des élèves de changer : "ils ont un peu rattrapé son retard", "je l'ai vu se situer et prendre confiance en elle" (292), "ça l'a changé, ça lui a fait du bien" (294), "on recommençait à avoir des liens forts" (296). Mais les promesses du style "jusqu'à la réussite, on ne lâchera pas" n'entretiennent-elles pas un malentendu sur ce qu'est la réussite pour ces élèves-là ?

Comment ne pas être ambivalent quand on s'immerge sur le terrain, au plus près de la complication des situations et des différents acteurs ? Cet ouvrage est passionnant parce qu'il évite les concepts qui écrasent et masquent les réalités éducatives du quotidien et qu'au contraire il fait approcher du vécu et des pratiques de personnes aux prises avec des difficultés multiples, les jeunes ou les parents qui les affrontent, les professionnels qui essaient de les aider à les surmonter.

Michèle Guigue,
Université Lille 3, PROFÉOR - CIREL

STANISLAS MOREL, 2014
La médicalisation de l'échec scolaire
Paris, La Dispute, 210 p.

L'ouvrage propose d'analyser la montée en puissance des interprétations médico-psychologiques des difficultés scolaires, au détriment des interprétations sociologiques. Centré sur les élèves de primaire, il met l'accent sur la banalisation et l'explosion du recours aux professionnels du soin (orthophonistes, psychologues, médecins, etc.) pour contrer l'échec scolaire, sans pour autant dissocier la médicalisation de la scolarisation. Le premier chapitre définit la notion de médicalisation, les deuxième et troisième adoptent une perspective sociohistorique pour mettre en relation le processus de médicalisation avec les manières d'appréhender l'échec scolaire, les suivants sont consacrés aux différents groupes d'acteurs –enseignants, professionnels du soin et parents– qui participent à la médicalisation de l'échec scolaire. Le dernier conclut sur le transfert de la légitimité pédagogique en dehors du monde scolaire. L'auteur adopte une perspective sociologique, inspirée de l'interactionnisme symbolique.

L'originalité de l'ouvrage est de porter un regard nouveau sur la médicalisation de l'échec scolaire, appréhendée comme une construction sociale, dans une situation donnée, résultant de l'action de groupes d'acteurs ou d'institutions qui parviennent à imposer leurs représentations de l'échec scolaire et sa médicalisation comme naturelles.

L'analyse repose sur un matériau particulièrement riche et diversifié, constitué d'une enquête de terrain, menée entre 2005 et 2008 dans deux établissements contrastés des secteurs médico-social et sanitaire : un centre médico-psychopédagogique (CMPP) qui revendique une orientation psychanalytique ; un service hospitalier de rééducation neurologique infantile, spécialisé dans le traitement des troubles spécifiques des apprentissages

(TSA) et reconnu centre de référence du langage (CRL). Elle prend aussi appui sur une enquête ethnographique dans des écoles primaires : l'une est située dans la proche banlieue parisienne et accueille une population très hétérogène ; l'autre est une école de la Loire. Le matériau est enfin constitué de 169 dossiers de patients du CMPP, d'observations pendant un an d'un groupe psychopédagogique hebdomadaire réunissant sept adolescents au CMPP et, enfin, de vingt-trois entretiens réalisés en 2008 auprès de parents rencontrés au CRL et fortement mobilisés. La méthodologie –compréhensive, qui part des logiques propres aux acteurs– est toutefois présentée de manière éparsée (et c'est peut-être là une des faiblesses de l'ouvrage).

Le premier chapitre définit la notion polysémique de médicalisation : dans l'ouvrage, celle-ci désigne "le processus qui conduit un élève en difficulté dans le cadre scolaire à être appréhendé en tant qu'individu nécessitant des 'soins' et à consulter des professionnels" (19), qu'ils appartiennent ou non aux professions médicales. Ce processus ne s'explique pas seulement par les avancées de la recherche fondamentale et ses applications médicales ; il doit aussi être pensé en lien avec les politiques éducatives, l'institution scolaire et les stratégies parentales.

Les deuxième et troisième chapitres mettent en relation le processus de médicalisation avec les manières d'appréhender l'échec scolaire, des années 1960 à nos jours. Deux périodes sont distinguées. Dans les années 1960-1980, le recours aux interprétations médico-psychologiques est limité et contesté. Avec la démocratisation de l'enseignement, qui s'accompagne de l'accueil d'un "nouveau" public et de profondes transformations du système éducatif, l'origine de l'échec massif des élèves issus des classes populaires est en effet

attribuée à des facteurs sociaux et aux dysfonctionnements de l'institution scolaire. À partir des années 1990, la redéfinition de l'échec scolaire – à savoir les jeunes qui sortent du système scolaire sans aucune certification – a conduit à la formulation de deux priorités éducatives : le recentrage sur les savoirs fondamentaux, qui a contribué à un déplacement du centre de gravité de l'échec scolaire vers l'école primaire et l'individualisation du traitement de la difficulté scolaire, qui concernent dorénavant un ensemble d'élèves à "besoins éducatifs particuliers" aux contours larges. Ces deux priorités ont favorisé un recours progressif et "naturel" aux professionnels du soin dans le domaine de l'échec scolaire, l'école étant alors considérée par l'État et ses experts comme incapable de transmettre des compétences de base à tous les enfants et de tenir compte de leur singularité. En parallèle, les approches intégrant une exploration de la dimension organique et génétique des difficultés d'apprentissage, largement contestée pendant la première période, se sont elles aussi banalisées. Ainsi, le glissement à la fin des années 1980 d'une approche centrée sur les inégalités sociales face à l'échec scolaire à une interprétation de l'échec scolaire comme "la somme de défaillances individuelles d'élèves 'à besoins éducatifs particuliers'" (11) a contribué à l'augmentation des prises en charge médico-psychologiques.

Les chapitres suivants sont consacrés aux différents groupes d'acteurs qui participent à la médicalisation de l'échec scolaire et à sa banalisation.

D'une part, les professeurs des écoles sont conduits à adresser leurs élèves aux spécialistes du soin, non seulement parce qu'ils ont désormais pour mission d'accueillir dans leur classe la quasi-totalité des élèves et – dans une logique de précaution – de tout mettre en œuvre rapidement pour déceler, interpréter et corriger les difficultés des enfants, mais aussi parce que, avec l'affaiblissement de la place accordée aux remédiations pédagogiques et la dévalorisation de leur profession, ils perdent confiance en leur faculté à apporter une aide suffisante, dans le domaine

des apprentissages langagiers, aux élèves en grande difficulté. À cela s'ajoute le fait que "le recours à l'orthophonie constitue aujourd'hui une réponse individualisée au handicap socioculturel que les enseignants perçoivent chez certains de leurs élèves" (92), tandis que le recours au registre psychologique induit "la délégation des 'problèmes' aux spécialistes dont le métier est d'apporter de l'aide aux enfants en difficulté et à leur famille" (102), exonérant ainsi les enseignants de la responsabilité de l'échec de certains de leurs élèves.

D'autre part, le monde des professionnels du soin se caractérise par de fortes oppositions, articulées autour de deux principaux pôles. L'un interprète l'échec scolaire comme le symptôme d'un ensemble de troubles psychoaffectifs, souvent inconscients et solubles dans la psychothérapie (cf. le CMPP) ; relativisant le symptôme scolaire, il explore des problématiques familiales. L'autre, s'inspirant des neurosciences cognitives, interprète l'échec scolaire comme un trouble neurologique, supposant une rééducation en orthophonie, en psychomotricité, en ergothérapie voire, selon les cas, un traitement pharmacologique (cf. le CRL) ; prenant frontalement les difficultés scolaires, il considère que "les avancées récentes des neurosciences apportent la preuve irréfutable de la dimension organique et génétique des TSA" (115). Si l'usage des médicaments est un axe de clivage particulièrement fort entre ces deux pôles, la psychothérapie est quant à elle un traitement mobilisé au CMPP et au CRL, avec certes une place différente dans le projet de soin. Dans les deux établissements également, la proximité entre les exercices faits en orthophonie et en classe est largement déniée par les professionnels du soin, ceux du CRL insistant sur la mise en œuvre d'une "pédagogie scientifique" qui fait l'objet d'une évaluation. Dernier point commun, le partenariat entre les professionnels du soin et les enseignants est difficile, les premiers, en position dominante, revendiquant leur autonomie vis-à-vis du monde scolaire ; il s'agit de deux univers cloisonnés.

Enfin, le dernier chapitre est consacré à la contribution des parents, appartenant pour la plupart aux classes moyennes et supérieures, au processus de médicalisation. Ces parents ont de plus en plus recours aux professionnels du soin et, notamment, à ceux dont les interprétations attribuent les difficultés de leur enfant à des troubles du langage ou de la motricité fine, celles-ci étant moins stigmatisantes et culpabilisantes. Les parents se comportent “en consommateurs avertis sur un marché qu'ils connaissent de mieux en mieux” (186), avec pour objectif d'obtenir une évaluation alternative des “capacités intellectuelles” de leurs enfants, mobilisable pour contester la pertinence des jugements scolaires et revendiquer des adaptations pédagogiques. Les mobilisations individuelle (essentiellement le fait des mères) ou collective (qui agissent comme des groupes de pression) requièrent du temps, des ressources sociales, économiques et culturelles, qui tendent à exclure les catégories les plus démunies, par ailleurs les plus touchées par l'échec scolaire. Elles sont de ce fait à l'origine de nouvelles formes d'inégalités de réussite.

La conclusion insiste sur le transfert de la légitimité pédagogique en dehors du monde scolaire : en effet, les enseignants sont dessaisis de leur légitimité à expertiser le “potentiel” de leurs élèves, au profit des professionnels du soin dont le

domaine de compétences s'est élargi à la question de l'échec scolaire.

L'ouvrage de Stanislas Morel met ainsi en lumière, de manière éclairée et convaincante, pour quelles raisons et par quels processus se développe et se naturalise la médicalisation de l'échec scolaire. Il gagnerait sans doute à expliciter certains termes médicaux, dont l'emploi ne va pas de soi pour un non-initié (par exemple, il faut attendre la page 118 pour trouver un tableau récapitulatif des “dys”). Le point de vue des acteurs interrogés et, notamment, celui des professionnels du soin seraient peut-être à éprouver au regard de leur ancienneté dans le métier, de leur formation et de leur genre. Celui des enseignants serait aussi à questionner, au regard des analyses faites par l'auteur : à un moment où les enjeux associés à l'école n'ont jamais été aussi centraux, quel regard portent-ils sur cette question de la médicalisation de l'échec scolaire ? Comment la vivent-ils au quotidien ? Dans quelle mesure se sentent-ils démunis de leurs compétences ? Ces quelques questions n'enlèvent rien à la richesse de cet ouvrage, dont l'apport à la réflexion en sociologie de l'éducation est indéniable.

Carole Daverne-Bailly,
CIVIV, Université de Rouen

PAUL PASQUALI, 2014

Passer les frontières sociales. Comment les "filières d'élite" entrouvrent leurs portes
Paris, Fayard, 460 p.

La mobilité sociale est étudiée, dans l'ouvrage de Paul Pasquali, en référence à des enjeux scolaires. Cette question classique est abordée d'une manière inhabituelle tant d'un point de vue théorique que méthodologique, à l'écart des évaluations des inégalités et des approches statistiques, à l'écart de thématiques plus souvent centrées sur la reproduction que sur la mobilité. Plus précisément, il porte attention aux processus de passages et aux sens donnés à leurs expériences par ces jeunes qui s'éloignent, plus ou moins, de leur milieu d'origine. La recherche présentée est portée par deux préoccupations qui en font l'originalité : une étude ethnographique de la mobilité sociale en train de se faire et l'attention à ses déplacements qu'ils soient de faible ou de grande ampleur.

Pour ce faire, l'auteur prend appui sur son propre parcours d'élève ayant fréquenté des établissements en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), tout autant pour jouer de sa familiarité avec des élèves de milieux populaires que pour entrer sur le terrain, avec discrétion et sans encombre. Cette recherche porte sur des élèves de ZEP sélectionnés pour intégrer une classe nommée "prépa sup-expé" conçue spécialement pour les préparer aux concours très sélectifs de Sciences Po ou d'une École de commerce. Depuis les années 2000, une vingtaine de lycéens ZEP fait donc partie des 500 élèves de classes préparatoires aux grandes écoles d'un grand lycée de province, nommé ici lycée Coty. Ce choix situe dans un établissement prestigieux et à un des moments clés où se génère de la mobilité sociale dans la mesure où cette classe est porteuse de l'espoir d'une réussite d'exception.

Durant les cinq années d'enquête, P. Pasquali a récolté de nombreuses données, parmi lesquelles des observations,

82 entretiens approfondis, dont certains à échéances régulières auprès de 28 élèves. Cette durée a permis le suivi des parcours de ces jeunes après cette année spéciale, quand ils se sont retrouvés dans les cursus standard liés à leur succès ou à leur échec aux concours. Un anonymat intégral des lieux et des personnes lui permet de rendre compte, avec beaucoup de précisions, des pratiques des professionnels et, surtout, des cheminements de mobilité sociale.

L'organisation des chapitres, après la présentation de la problématique, suit un ordre chronologique, en premier lieu le recrutement des candidats et les différents aspects de l'entreprise d'acculturation qu'est cette classe. Puis elle s'attache aux différents parcours en les classant en trois catégories, tout d'abord ceux des "collés" qui se sont rabattus sur l'université ou un itinéraire professionnel, puis ceux des "collés" qui, pour "éviter la fac", s'insèrent dans l'enseignement professionnel long, enfin les "reçus" aux grandes écoles. Le dernier chapitre, "Retour à l'équilibre", fait le point sur les dynamiques de socialisation et de professionnalisation.

Cet ouvrage est riche, agréable à lire, passionnant. Il aborde des questions d'ordre institutionnel : les stratégies éducatives de l'école, la politique des conventions pour favoriser "l'ouverture sociale" ; et d'ordre individuel : les jeunes, leur environnement familial, leurs perceptions et leurs stratégies. Il est aussi très ouvert : sa présentation fait une large place à des extraits de comptes rendus d'observations et d'entretiens. Les jeunes de cette classe et quelques professionnels y gagnent une épaisseur humaine rare. Au fil des chapitres, on apprend à les connaître, on les croise et les recroise à divers moments de leurs parcours. Au-delà de la mention

de leurs origines, on voit leur manière d'être, leur couleur de peau. "Ce qui était fou, c'est qu'en dehors de notre prépa, y avait une seule fille noire dans tout le lycée !", dit une des filles (159). On entrevoit aussi leurs parents. Néanmoins, pour conforter cette approche et mieux apprécier leur évolution, on aurait souhaité un index afin de faciliter une autre lecture, transversale, permettant de suivre Laure ou Claire, Abdel ou Vincent... depuis leur entrée à Coty jusqu'à leurs premières années d'enseignement supérieur. Grâce à des citations substantielles, le lecteur est en mesure de faire un va-et-vient entre de larges fragments des données recueillies et les analyses proposées, autant dire qu'il dispose d'un espace pour penser par lui-même. Retenir quelques aspects va nous permettre de montrer l'intérêt et les limites de cette recherche et de cette démarche d'exposition.

Comment l'institution scolaire trouve-t-elle les portes de filières d'élite à des élèves issus de Zones d'éducation prioritaires ? L'auteur souligne la spécificité de la "prépa sup-expé" : une innovation sans passe-droit. Cette classe n'ouvre pas sur un accueil dérogatoire dans des écoles réputées. La réussite ne doit rien à des privilèges, mais tout au travail et au mérite qui ouvrent sur le succès ou sur des bifurcations, le redoublement étant impossible. C'est un aspect essentiel, souvent invoqué par les élèves : ils ont réussi le même concours que les autres. Compte tenu du renfort objectif qu'ils en retirent pour affronter les épreuves subjectives auxquelles ils ont à faire face, on se questionne, en contrepoint, sur ce qui soutient ceux qui ont bénéficié d'autres dispositifs offrant un accueil dérogatoire. Cette légitimité les soutient pour passer les "frontières sociales" et accéder à une place qu'ils ont conquise de haute lutte. Ils remarquent, non sans humour, qu'ils travaillent beaucoup et que leurs rangs, affichés à chaque évaluation, attestent de leurs bonnes performances. Leurs témoignages sur le dilettantisme et les beuveries des "héritiers" ayant intégré une grande école sont colorés par leur étonnement : "Ensuite, j'ai moins travaillé, parce que j'ai compris que,

finalement, personne ne travaillait sauf moi [rires]" (342). Leurs conceptions correspondaient aux remarques de Bourdieu : "Les écoles du pouvoir, et en particulier les grandes écoles, placent les jeunes dans des enclos séparés du monde, sorte d'espaces monastiques où ils mènent une vie à part" (1984). Leurs expériences, elles, donnent une image de ces héritiers fort différente.

L'institution scolaire ne s'est pas limitée à concevoir une démarche d'enseignement portant sur les savoirs et les méthodes, elle a délibérément conçu un entretien qui passe ces élèves "à la moulinette". On peut être choqué par la brutalité des questions et des remarques personnelles qui leur sont faites à cette occasion (chap. 2 : "Apprenez votre place"). "Violence symbolique" caractéristique, certes, mais cette expression générale et abstraite suffit-elle ? Vu les références anthropologiques de l'auteur, pourquoi ne pas avoir pensé à Lévi-Strauss ? "Il faut aussi qu'à un moment déterminé de l'enfance ou de l'adolescence une expérience traumatique se déroule [...]. Entremêlée d'épreuves souvent très dures, cette initiation grave dans l'esprit des novices les connaissances que leur groupe social tient pour sacrées. Et elle met en œuvre ce que j'appelle des émotions fortes –anxiété, peur et fierté– pour consolider de façon brutale et définitive, les enseignements reçus [...]" (1983, 365). Pourquoi ? Parce que se trouve en jeu une différence de point de vue essentielle. Dans ce texte, Lévi-Strauss pense la transmission globalement, d'une génération à une autre (comme Durkheim), tandis que P. Pasquali s'attache spécifiquement au façonnage des jeunes de milieux populaires.

Cet ouvrage est clairement centré sur la distinction des classes sociales et les frontières qui les séparent, en référence implicite et indirecte à l'affirmation de Bourdieu, pour qui "la jeunesse n'est qu'un mot" (1984). L'ancrage ethnographique sur un terrain particulier, qui plus est scolaire, conforte cette centration en rendant impossible une démarche comparative avec le vécu d'héritiers lors de ces années charnières. Cependant, au fil des pages, on se demande si certaines des

épreuves que ces jeunes ont à surmonter ne tiennent pas, en partie, à leur âge, en une période où ils se cherchent et où l'un des enjeux est de construire sa propre vie et de se faire une place d'adulte. Certaines épreuves ne sont-elles pas liées au passage d'une étape de la vie décisive, celle qui ouvre l'accès à l'autonomie ? Certes, les enjeux de ce passage sont amplifiés et complexifiés pour ceux qui cherchent à franchir des frontières sociales, mais tous ne sont-ils pas des nouveaux venus ?

La durée de cette enquête et la connaissance approfondie de ces jeunes qui s'ensuit ouvrent sur des éléments qui fragilisent cette conception monolithique. De nombreux indices signalent des tensions, voire des fissures, dans l'orientation des analyses proposées. En premier lieu, n'y a-t-il pas un paradoxe à revendiquer de ne pas penser en termes de reproduction puisque sont étudiés ceux qui y échappent, alors même qu'ils ne sont que des exceptions ? Incontestablement, l'école ne fait qu'entrouvrir le passage des frontières sociales à quelques élus et l'usage fréquent de l'expression "migrants sociaux" exprime, en creux, une sorte de radicalisation de la problématique de la reproduction. Le poids attribué à la stratification sociale et à l'institution d'État qu'est l'école ne permet pas d'échapper à une configuration théorique qui gravite autour de la reproduction. L'explication des parcours divergents est attribuée à des choix d'élèves qui "s'expliquent avant tout par leurs petits héritages" (402), l'engagement syndical du père de Claire (363), le "mandat d'ascension" des parents de Laure et Abdel (276)...

La thématique du passage des frontières est perçue avec la même fermeté. La pluralité des appartenances, les va-et-vient repérés, même s'ils ne sont pas vraiment valorisés, viennent brouiller quelque peu la problématique de la reproduction. En effet, classes sociales, histoire familiale, résidence et amitiés de quartier,

établissements scolaires fréquentés, apparaissent au fur et à mesure de la lecture comme constituant un ensemble de frontières, plus ou moins rigides, mais indubitablement enchevêtrées. Bien plus, ces frontières paraissent quelque peu mouvantes quand on prend en compte les itinéraires des parents, notamment les déclassés du fait de leur migration ou ceux qui s'élèvent progressivement. Dans un contexte foisonnant et évolutif avec l'avancement en âge, les termes classiques de "trahison" ou de "transfuge" sont repris avec des précautions qui se transforment en véritables critiques. Ils semblent être les traces d'un passé intellectuel somme toute récent, car une autre voie est amorcée dans le dernier chapitre, celle de l'étude des arrangements pratiques et des postures vis-à-vis des condisciples, imitation, évitement ou confrontation.

De ce fait, quand on ferme cet ouvrage, c'est avec l'impression que l'auteur est en train de cheminer, peut-être de passer des frontières théoriques. Dans la conclusion, des perspectives sont ouvertes pour d'autres recherches. Ainsi se trouve suggéré que les interprétations étaient probablement fondées sur des conceptions par trop monolithiques, tant de la société que de la personnalité. N'est-il pas possible de "jouer sur plusieurs tableaux" comme l'observait Bastide ? N'est-ce pas ce que font ces "navigateurs multi-classe" (408) mis en évidence par des sociologues britanniques et américains ? Ces références tardives marquent l'amorce d'un virage grâce auquel les données recueillies, dont la richesse est débordante, pourraient être revisitées. Le lecteur se trouve ainsi stimulé pour entreprendre une démarche réflexive et s'interroger, lui-même, sur les passages des frontières, théoriques et sociales.

Michèle Guigue,
Université Lille 3, PROFÉOR - CIREL

SÉVERINE DEPOILLY, 2014

Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre
Rennes, PUR, coll. Le sens social, 222 p.

Dans la conclusion de son travail, Séverine Depoilly expose clairement le fil conducteur de son projet : "À lire la scolarité des filles, comme celle des garçons d'ailleurs, à la seule aune de la reproduction, dans et par l'école, du principe de division sexuée des tâches et des positions sociales, on ne parvient plus à percevoir autrement les filles que comme irrémédiablement dominées et les garçons que comme irrémédiablement dominants, dans l'ordre des rapports sociaux de sexe. Nous suggérons ici de prendre quelques distances avec ces analyses qui n'envisagent que le caractère profondément limitatif des réussites scolaires des filles, n'invitant à penser que ce qui leur manque plutôt que de considérer ce qui peut révéler la mise en œuvre d'un véritable processus d'émancipation." Cette citation montre que l'ambition de l'auteure était en premier lieu, dans la suite des travaux d'Irène Théry, de porter un regard critique sur les interprétations sociologiques qui réduisent systématiquement la réussite scolaire des filles à n'être que le produit de leur docilité et de leur soumission à la domination masculine, ce dont leur supposée moindre ambition dans les études supérieures serait la preuve. Pour réussir ce projet et, disons-le d'emblée, c'est ce qui fait tout l'intérêt de ce travail remarquable, elle a donc choisi de croiser son approche des rapports de genre avec, d'une part, une approche en termes de rapports sociaux de classes et, d'autre part, une approche en termes de dynamique de socialisation et de sociabilité juvénile. Autrement dit, plutôt que de s'en tenir à une explication des différences sexuées dans le rapport à la scolarité en termes d'attributs de genre (la soumission pour les filles, la culture de l'agôn pour les garçons), ce qui aboutit à une forme d'essentialisation pour le moins paradoxale de ces attributs, elle a cherché à comprendre

comment ces différences de genre à l'école se construisent à la fois en relation avec les habitus propres à un milieu social et avec la situation particulière des interactions juvéniles au sein d'un établissement scolaire et de son environnement social. En ce sens, le choix du lycée professionnel était pertinent puisque le recrutement très majoritairement populaire de ces établissements et la mixité offerte par les spécialités de formation tertiaires dans lesquelles elle a enquêté constituaient un milieu d'observation homogène. Le choix de la démarche ethnographique, avec une observation menée dans l'établissement pendant trois années scolaires de suite, lui a permis de recueillir un matériau riche et significatif. Une réserve s'impose cependant à propos de cette méthodologie : le faible nombre d'entretiens qu'elle a pu mener avec les élèves (cinq) et le fait que cet établissement situé dans la banlieue parisienne présente des caractéristiques socioculturelles spécifiques qui ne se retrouveraient pas, par exemple, dans les lycées professionnels d'une petite ville de province ou d'une région restée à l'écart des flux migratoires. Séverine Depoilly est d'ailleurs consciente de ces limites dont elle rend compte avec lucidité.

La restitution précise, claire et agréablement écrite de son enquête fait apparaître assez vite une constante des différences de comportement entre filles et garçons de ce lycée professionnel qui valide clairement son choix méthodologique. Si les garçons qu'elle a observés sont bien inscrits dans une culture de l'agôn renforcée par les modes d'affirmation virile de soi en vigueur dans les milieux populaires (culte de la force et du courage physique, défi frontal de l'autorité des dominants, mépris ostentatoire des normes académiques, susceptibilité à fleur de peau), ce qu'elle révèle des comportements des jeunes filles

permet de nuancer considérablement les interprétations en termes de soumission. La terminologie des titres de chapitres consacrés aux filles rend très bien compte de l'analyse qu'elle propose des comportements féminins : "Le redéploiement d'un espace intime dans la classe", "Les filles et la résistance dans l'accommodation", "Une implication des filles sous le prisme de la coopération", "Faire face à la faute : figures de repenties et emportements mesurés", "Des filles dans l'entre-deux de la sphère de l'école et de la sociabilité juvénile". Séverine Depoilly donne donc à voir des jeunes filles qui sont autant que les garçons ancrées dans une culture de genre juvénile et populaire qu'elles introduisent au même titre que les garçons dans l'établissement, mais qui font preuve d'une telle "plasticité" dans la relation aux adultes et dans la transgression des normes scolaires qu'elles arrivent à échapper globalement aux jugements négatifs qu'attirent les "perturbations ostentatoires et les conduites oppositionnelles" des garçons. On peut évidemment objecter qu'on retrouve ici les dispositions sexuées habituellement repérées par les travaux classiques sur les réussites des filles, mais à la différence des interprétations en termes de soumission, Séverine Depoilly montre que les jeunes filles qu'elle observe jouent habilement et consciemment de ces dispositions pour préserver leur entre-soi juvénile au sein de l'école et même de la classe, tout en conservant de bonnes chances d'obtenir un jugement scolaire positif. Témoin cette scène amusante où une élève commente les erreurs d'une autre pendant une correction d'un devoir en reprenant de

manière discrètement ironique les commentaires de l'enseignante et en ajoutant à la fin "on te pardonne tes erreurs" : elle développe ainsi une sorte de double et habile complicité, avec l'enseignante dont elle approuve le jugement ou dont elle feint d'approuver le jugement, mais aussi avec l'autre élève, en se moquant un peu de l'enseignante tout en essayant de l'inciter à l'indulgence. Dans la même logique, les observations menées dans les espaces de récréation de l'établissement montrent que le comportement moins bruyant et brutal des filles leur permet de préserver des espaces d'intimité où elles réussissent, par exemple, à fumer assez librement et où elles emploient facilement un vocabulaire tout aussi vulgaire que celui des garçons. Mais à la différence des garçons, elles baissent le ton ou corrigent leur vocabulaire à l'arrivée d'un adulte.

Ce travail permet ainsi à Séverine Depoilly de souhaiter en conclusion qu'on puisse désormais envisager que "la réussite scolaire des filles puisse se jouer dans l'ordre de leur émancipation" et que "les expériences scolaires des filles pourraient donner à voir une véritable subversion dans l'ordre scolaire et social par la promotion d'un autre modèle de réussite", autrement dit "d'un pouvoir agir hors des chemins de réussite masculins". C'est là une lecture des rapports de genre à l'école très stimulante et dont on peut espérer qu'elle ouvre la porte à d'autres travaux de même orientation.

Vincent Troger,
CREN, Université de Nantes

HÉLOÏSE DURIER, 2015

L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école
Rennes, PUR, collection Paideia, 211 p.

L'ouvrage d'Héloïse Durier vient assurément combler un manque dans l'étude des pratiques et dispositifs pédagogiques qui, en classe (et ailleurs), se définissent et se justifient en rapport à la notion d'autonomie. Il s'intéresse aux différentes figures et facettes de l'autonomie attendue des élèves observées dans une école primaire genevoise et aux formes de "collaboration" avec les parents supposés compétents pour faire adhérer leur progéniture à cette nouvelle norme scolaire. Car l'autonomie s'impose désormais avec l'évidence d'une doxa scolaire, convoquant à l'arrière-plan un élève idéal (un "client idéal" selon l'expression choisie par l'auteure en référence à l'école de Chicago) plus ou moins éloigné des élèves réels, perçus et jugés à l'aune de cette "catégorie d'évaluation et de justification". Le livre apporte par conséquent une contribution significative et solidement étayée au paradoxe de l'autonomie obligatoire consistant à "amener l'élève à vouloir librement ce qui lui est imposé dans le cadre scolaire" (10). Une telle évolution du mode de socialisation et des technologies du gouvernement de soi requiert un engagement multiforme de l'élève afin qu'il accède à un ensemble de dispositions (planification, auto-évaluation, responsabilisation, participation, intéressement...) dont l'auteure s'attache à montrer qu'elles ne sont pas, dans la pratique, sans contradictions ni impasses. Précisément, elles produisent des séries d'injonctions paradoxales : être à la fois capable et libre de se gouverner, de devenir autonome tout en devant l'être déjà pour atteindre un tel but.

Un certain nombre d'écrits ont discuté cette référence à l'autonomie, ses usages et implications. Rares sont, en revanche, les travaux qui s'attachent à rendre compte empiriquement de l'autonomie en actes dans les classes. Se démarquant

d'une phénoménologie de l'action et des interactions, l'auteure s'efforce d'articuler l'échelle macro des normes sociales et institutionnelles et celle, micro, des situations et dispositifs qui les portent en y impliquant des acteurs dotés de ressources inégales. En cohérence avec ce projet scientifique, l'enquête ethnographique et longitudinale mise en œuvre vise à identifier ou mieux, à dévoiler, le réseau des contradictions silencieuses et souterraines qui ne peuvent être saisies que dans la pratique et en situation, non dans les discours laissant échapper (ou refusant de voir) les processus inégalitaires ainsi engendrés. Les matériaux d'enquête sont diversifiés (entretiens, participation à des réunions, échanges informels, étude de supports pédagogiques...), mais ce sont principalement les longues observations en classe (200 heures dans neuf classes ainsi que des observations enfant-parent à domicile ou des rencontres parents-enseignants) qui font l'originalité et la force démonstrative de cette recherche.

Après une présentation de l'enquête et un travail de clarification des notions particulièrement utiles, deux parties principales composent l'ouvrage. La première décrit les formes de l'autonomie telles que déclinées dans les pratiques pédagogiques récurrentes et les types d'engagement attendus chez l'élève. L'autonomie scolaire peut en effet être définie selon l'auteure comme un principe socialisateur reposant sur des pratiques dites d'engagement qui manifestent l'adhésion de l'élève au projet scolaire. La notion d'engagement conduit plus profondément à articuler ce que fait l'élève avec ce qu'il est, les logiques d'action plus ou moins conformes et valorisées, les attributions de responsabilité endossées par les personnes. À chaque type d'engagement correspondent des modalités et techniques pédagogiques

particulières requérant un certain nombre de dispositions et de qualités. Le questionnement de l'élève par l'élève peut être tenu pour caractéristique de l'engagement intellectuel, qui conduit à une forme de dévolution de l'apprentissage et de construction des savoirs placés sous sa responsabilité et sa réflexivité. L'engagement instrumental désigne la planification et l'organisation des apprentissages en s'aidant de supports d'administration et de gestion de l'activité (emploi du temps par exemple). L'engagement moral renvoie à la contractualisation et au "concernement". Il prend la forme du régime de confiance entre enseignant et élève ou de la nécessaire prise de conscience consécutive à des écarts, en passant par le respect des règles de vie. Enfin, un quatrième type d'engagement porte sur l'expressivité et la créativité de l'élève, qu'il exprime par sa participation, ses goûts et intérêts qui jamais ne le laissent inoccupé.

Dans une seconde partie, la recherche se penche sur les contradictions induites par le modèle idéal d'élève autonome que l'enseignant attend, mais que tous les élèves ne sont pas. En ne réalisant pas ce que les dispositifs ont pour fonction de susciter sous la forme de contraintes implicites et douces, parce qu'intériorisées, les élèves les moins autonomes mettent au jour les présupposés normatifs et conditions de possibilité de cette liberté sous contrôle. Nombre de difficultés d'apprentissage ou de comportement témoignent des désajustements entre l'activité de l'élève ou ses performances et la conformité aux objectifs ou orientations scolaires. Le rythme des apprentissages, l'espace de la discussion ou négociation, l'appel à la concentration et au contrôle de soi sont autant de motifs de désappointement, mais aussi de jugement des enseignants confrontés aux contradictions de l'injonction à l'autonomie, qui affectent d'abord les élèves les plus en difficulté. Les nombreux exemples rapportés par l'auteure, citant abondamment les propos tenus spontanément en classe, attestent en effet de l'ampleur des malentendus dans l'activité comme dans les relations. Il en découle des stratégies de survie des enseignants ou un déplacement

de l'attente du côté des familles sollicitées pour contribuer par leur mobilisation (encadrement de devoirs par exemple) et adhésion au projet de l'institution scolaire, au renforcement des dispositions à l'autonomie. Ainsi, l'injonction contrariée à l'autonomie scolaire se double d'une injonction rarement satisfaite au partenariat avec les parents de milieux populaires en particulier. Les politiques axées sur l'individu, sa capacité d'initiative et de libre choix, en appellent à une responsabilité en réalité inaccessible à certaines fractions des élèves comme des parents et source de culpabilité. Dans certains cas, c'est une explication psychologisante qui fournit la grille d'interprétation des difficultés d'accès à l'autonomie, confirmant ainsi la propension des enseignants à essentialiser les écarts à la norme scolaire. Par ce biais, se perpétuent, sous des formes individualisées des inégalités sociales à l'origine.

À la lecture de l'ouvrage, on mesure à quel point la référence à l'autonomie a gagné les pratiques pédagogiques dans la classe pour s'imposer comme une norme scolaire fabriquant indissociablement des élèves et des parents déviants au regard de ses attendus et de ses implicites. Un retour sur l'histoire de cette notion, y compris lorsqu'elle est niée ou combattue, permettrait d'éclairer plus finement ce qui fait sa spécificité et son succès aujourd'hui. On pense de ce point de vue à son inscription dans la filiation théorique de Norbert Elias tant il est question, au travers de l'autonomisation scolaire, du passage du contrôle à celui de l'autocontrôle, de la contrainte à l'adhésion, de l'imposition à la motivation... Cette extension du domaine de l'autonomie pose un défi théorique et empirique que ce travail, particulièrement riche et bien construit, s'est attaché à relever, non sans susciter de nouvelles questions et de possibles prolongements.

Le projet d'autonomie de l'institution scolaire n'est pas sans ambiguïté en ce qu'il s'agit de conquérir à partir de la société (ici, "la petite société" de la classe selon Durkheim) mais aussi contre elle (dans un idéal d'émancipation dégagé du poids des déterminations sociales) une liberté de sujet. Or celui-ci n'est pas transparent à

lui-même, mais historique au sens d'une appropriation singulière de relations et de conditions afin progressivement d'agir par soi-même et de s'inventer. Comme l'a montré Foucault, le rapport à soi se construit au travers de dispositifs, de techniques et d'apprentissages et l'école constitue un lieu propice à leur mise en œuvre. Ce processus en actes suggère de distinguer aussi clairement ce possible ce qui se fait en classe "au nom" de l'autonomie (10), présupposant des dispositions que tous les élèves ne possèdent pas (et que toutes les familles ne transmettent pas) et ce qui, dans les pratiques pédagogiques, vise à doter les élèves d'une autonomie à construire par le biais de dispositifs et d'activités. En ce sens, le caractère dit obligatoire de l'autonomie peut être tout à la fois une condition ou un prérequis fonctionnant à l'état implicite et une visée poursuivie par les enseignants cherchant à doter les élèves des compétences et valeurs attachées à cette notion, mais sans toujours y parvenir. Cette distinction donne à penser que les inégalités engendrées par la référence à l'autonomie ne sont pas toutes du même ordre et n'ont probablement pas les mêmes conséquences, à l'exemple de ces élèves négligents avec les règles de comportement, voire de morale, en classe, mais performants dans

les apprentissages cognitifs. Comment se combinent en chaque élève les différentes formes de l'engagement identifiées par l'auteure et quels en sont les effets croisés sur la perception et le jugement des enseignants ? L'ouvrage invite à des développements et investigations complémentaires, qu'on peut esquisser ici sous deux angles. D'une part, en introduisant plus systématiquement la variable de genre qui, parce qu'elle renvoie à une socialisation différentielle précoce des garçons et des filles, n'est pas a priori sans incidence sur les dispositions à l'autonomie et par conséquent sur les jugements et performances comparées des uns et des autres. Il serait intéressant d'autre part d'enquêter dans l'enseignement secondaire auprès de collégiens et de lycéens. En effet, la démultiplication des disciplines et des enseignants ouvre très largement l'espace de la contradiction entre une autonomie scolaire supposée acquise et des élèves très inégalement dotés en la matière, selon un mouvement de creusement accéléré des inégalités. C'est du moins une hypothèse de travail parmi d'autres, suggérée à la lecture de cet ouvrage des plus stimulants.

Pierre Périer,
CREAD, Université Rennes 2

CLAUDE LESSARD, ANYLÈNE CARPENTIER, 2015
Politiques éducatives. La mise en œuvre
Paris, PUF, 208 p.

Alors que les injonctions politiques en direction de l'école sont légion, cet ouvrage met au cœur de son propos ce qui fait l'écart entre les décisions politiques et leur application réelle : la mise en œuvre. C'est dans les années 1970 que s'impose la prise de conscience de cet écart et du fait que toute mise en œuvre d'une politique implique interprétation(s), traduction(s) et donc transformation(s). C'est le tournant de la mise en œuvre, selon les mots de Lascoumes et Le Galès : la politique réelle apparaît désormais comme le résultat d'un processus complexe de médiation et d'hybridation plutôt que comme l'application mécanique d'une injonction politique au terme d'un processus linéaire. Lessard et Carpentier s'attachent à étudier les manifestations et implications de ce tournant de la mise en œuvre appliqué aux politiques éducatives. Ils examinent à travers ce prisme les transformations touchant tant ces politiques et leur mise en œuvre que leurs cadres d'analyse et les rapports entre recherche et politique.

Dans un premier chapitre, les auteurs dressent un panorama des changements introduits dans les systèmes éducatifs des pays industrialisés ces soixante dernières années. Ils décrivent une transformation du référentiel politique qui se fait en trois temps et par laquelle ils appréhendent les évolutions étudiées dans la suite de l'ouvrage. La première période, de 1945 à 1973, se caractériserait par un référentiel de modernisation et de démocratisation, légitimant des dépenses publiques élevées pour développer une éducation publique de qualité alors perçue, suivant la théorie du capital humain, comme facteur incontournable de progrès économiques et sociaux. La fin des Trente Glorieuses amorce ensuite une désillusion quant aux promesses non tenues de la massification scolaire en termes de démocratisation, de réponse aux

exigences d'économies en transformation. C'est une période de transition marquée certes par un mouvement plus général de remise en cause de l'action d'un État-providence interventionniste, mais dont le corollaire est l'apparition du tournant de la mise en œuvre qui incite à analyser les facteurs d'échec des politiques publiques sur le terrain et donc à réfléchir aux dynamiques qui entourent leur mise en œuvre. Avec la troisième période, des années 1990 à nos jours, s'impose selon les auteurs un nouveau référentiel de l'éducation comme "production efficace et efficiente des connaissances et des compétences requises par la société et l'économie du savoir" (8). En découle une nouvelle forme de régulation éducative caractérisée notamment par l'essor de l'évaluation associée à une logique de résultats. Ce chapitre comme les suivants s'appuie essentiellement sur des exemples tirés des cas français et anglo-saxons (britannique et nord-américain), autorisant ainsi des parallèles heuristiques entre des systèmes qu'on a d'ordinaire plutôt tendance à opposer. La mise en parallèle aurait pu être plus fructueuse encore si des incursions plus fréquentes dans la situation française —celles-ci se raréfiant au fil de l'ouvrage— avaient davantage guidé les lecteurs dans l'identification de dynamiques convergentes ou divergentes.

Le deuxième chapitre, de facture particulièrement claire et didactique, propose une présentation synthétique des différentes conceptualisations scientifiques de la mise en œuvre des politiques —en particulier éducatives. Les auteurs prennent pour point de départ l'approche fonctionnaliste estimant que la plupart des autres approches se sont attachées soit "à l'enrichir et la complexifier", soit "à la contester et la dépasser" (43). Le tournant de la mise en œuvre dans les années 1970 met ainsi en évidence la vision trop linéaire

et rationnelle instrumentale de l'action publique proposée par le fonctionnalisme. Des chercheurs ont alors cherché à sortir d'une conception de l'école comme bloc homogène et à intégrer le rôle primordial des interactions entre acteurs locaux, leur travail de "faire sens" (Weick, Spillane) guidé par leurs propres schèmes cognitifs. Parallèlement, le néo-institutionnalisme creuse la question du fonctionnement des organisations et les facteurs qui y conditionnent la réception des injonctions au changement. Pour Lessard et Carpentier, ces approches ne remettent cependant pas complètement en cause l'analyse fonctionnaliste, ce que fait plus clairement la sociologie de l'action publique actuelle (Lascoumes et Le Galès, Hassenteufel) qui rompt totalement avec l'approche séquentielle et centrée sur l'État, au profit d'une analyse de la production complexe de l'action publique, intégrant sa dimension symbolique et mettant en jeu des processus d'appropriation et de transformation par un système d'acteurs multiniveaux. Cette rupture avec le fonctionnalisme caractérise également, mais dans une autre perspective, le post-structuralisme de Ball.

Le troisième chapitre est consacré à l'étude des politiques institutionnelles utilisées dans le nouveau référentiel de l'efficacité et l'efficience. Au-delà des divergences et adaptations locales, les auteurs insistent sur les tendances communes observées dans les pays étudiés : mouvement de contractualisation combinant décentralisation de la gestion des ressources et centralisation des objectifs, mise en concurrence des établissements dans des quasi-marchés, multiplication de dispositifs d'évaluation répondant à une obligation de résultat et instaurant un contrôle à distance croissant. Continuant à s'intéresser à la traduction de ce nouveau référentiel en éducation, le chapitre suivant, écrit par S. Vaillancourt, étudie l'émergence dans les années 1990 aux États-Unis du mouvement de Comprehensive School Reform (CSR) et l'appréhende comme une "technologie de changement", c'est-à-dire une configuration d'outils visant directement la transformation des pratiques en adéquation avec des idées. Ce modèle CSR, né de l'instrumentation

de programmes de recherche dans l'action publique, poursuit l'amélioration de la performance scolaire en mettant l'accent sur les pratiques professionnelles et recourt alors à une hybridation entre stratégies visant le contrôle et l'engagement des professionnels. Concernant les effets de ces politiques éducatives, l'hétérogénéité des travaux donne à voir des conclusions mitigées, voire contradictoires, concernant tant les résultats scolaires des élèves que l'impact sur le métier enseignant.

Enfin, le cinquième chapitre dessine les modes d'imbrication renouvelés entre recherche et politique, indissociables de l'évolution des analyses et de la production des politiques éducatives. Ainsi, le mouvement de l'Éducation basée sur la preuve (EBP) se développe dans les années 1980 dans la mouvance du nouveau management public et repose sur une vision instrumentale et technique des politiques : il s'agit de définir et mettre en œuvre des pratiques dont l'efficacité a été démontrée par la preuve scientifique, qui devient le fondement de la décision politique. Cette approche supposée dépolitisée exclut toute considération morale, épistémologique ou expérientielle et les auteurs en soulignent les limites tant en termes éthiques que d'appropriation opérationnelle de l'EBP par les acteurs de terrain. À l'opposé du spectre, refusant de céder au rationalisme instrumental, certains chercheurs prônent une réelle prise de distance avec la politique caractéristique de la posture de l'intellectuel critique incarnée par Ball. Un troisième modèle serait celui du dialogue informé entre acteurs de la recherche et du politique, dans une perspective collaborative reconnaissant la légitimité des cadres cognitifs de chacun et dépassant la seule dimension instrumentale. Ce dialogue pourrait s'étendre à tous les acteurs du système éducatif puisque, comme l'écrivent les auteurs, on peut voir "les enseignants comme des praticiens du politique [...] construisant à l'aide des cadres cognitifs qui les habitent, le sens des politiques et des réactions à celles-ci" (186).

Au terme de cet ouvrage, il faut souligner son approche originale par le fil rouge de la mise en œuvre qui, tout en donnant une cohérence à l'ensemble,

permet d'aborder les politiques éducatives sous des angles divers et complémentaires, quasiment sur le modèle d'un manuel. Un intérêt indéniable de l'ouvrage est d'ailleurs son attachement à rendre compte des courants de recherche structurant le champ de l'analyse des politiques éducatives, en montrant la manière dont ils se construisent en réponse les uns aux autres et en relevant leurs fondements, apports et limites. Malgré quelques passages marqués par un effet catalogue inhérent à l'exercice consistant à balayer synthétiquement tout un domaine d'étude, les auteurs adoptent dans la majeure partie de l'ouvrage une approche analytique, dont le caractère didactique est appréciable. S'ils notent les points de convergence entre des courants parfois présentés comme antithétiques, ils relèvent également le clivage fondamental entre une vision instrumentale des politiques publiques et une vision plus symbolique concevant les politiques non seulement dans leur dimension technique, mais aussi à travers les valeurs et représentations du monde qu'elles véhiculent et contribuent à rendre réelles. Une des trames du livre consiste à mettre en évidence la manière dont ce clivage nourrit et explique les différentes postures des chercheurs vis-à-vis du politique ainsi que les divers cadres d'analyse des politiques éducatives et les formes de l'action publique elle-même. Pour les auteurs, ce clivage touche directement les politiques "dans leur fondement comme dans leur applicabilité, autrement dit dans leur légitimité morale, cognitive et pragmatique" (188) puisque chacun des acteurs engagés dans la construction de cette politique, à quelque échelon que ce soit dans le système éducatif, est concerné par cette question du faire sens de la politique et ne la fait vivre que par le biais d'un processus d'interprétation engageant considérations pratiques, cadres cognitifs et intérêts particuliers, qui conditionne finalement son appropriation et sa mise en œuvre. Un exemple parmi d'autres, l'enquête de terrain menée par Barrault (2011) sur la carte scolaire et le rôle des usagers comme des acteurs administratifs dans son application réelle, en est une illustration éloquent.

On regrette de ne pas entrer plus concrètement dans les rouages de la mise en œuvre de quelques politiques. Les chapitres 3 et 4 qui s'y consacrent dressent des modèles de politiques qui, malgré l'évocation de leurs outils et instruments, restent finalement relativement abstraits et dont la présentation aurait gagné à être davantage incarnée et illustrée. De ce point de vue, cette synthèse sur les politiques éducatives vues sous l'angle de leur mise en œuvre peut plutôt être abordée comme une bonne porte d'entrée pour appréhender des travaux empiriques qui donnent davantage chair au propos en l'ancrant dans des terrains d'enquêtes concrets.

Finalement, cet ouvrage rappelle que l'institution scolaire, comme nombre d'autres réalités sociales, n'est pas un réceptacle passif ni homogène : les acteurs y sont animés de savoirs et de valeurs qui conditionnent pour partie leur appropriation des injonctions. Lessard et Carpentier défendent ainsi une conception de la mise en œuvre comme une "réponse du milieu et du bas de la pyramide à une injonction de changement venue du haut du système et de la société, réponse qui passe souvent par le débat et la controverse, qui prend du temps à se traduire en actes, et dont l'aboutissement permet au chercheur extérieur, mais attentif aux processus réels plus qu'aux discours, d'affirmer : à terme, cette politique, c'est ceci ou cela" (189). Face à la valorisation dominante de l'efficacité et de l'efficience, ils suggèrent que la politique vidée de son contenu symbolique devrait être pensée en termes de risque plus que d'objectif. Car entrevoir la réalité sous son seul angle instrumental est nécessairement réducteur.

Camille Giraudon,
CRAPE, Université Rennes I

Référence bibliographique

BARRAULT L. 2011 *Gouverner par accommodements. La régulation publique de l'accès à l'École et les stratégies des familles*, thèse de doctorat de science politique, Paris I