

subjectives de l'expérience migratoire et les pratiques ordinaires des immigrants. Deux autres regrets peuvent être par ailleurs formulés. En premier lieu, la conviction maintes fois exprimée d'une poursuite du processus d'assimilation tend à s'accompagner d'une vision irénique du sort des immigrants aux États-Unis, alors que quantité d'études montrent les difficultés qu'ils rencontrent et que la législation rend de plus en plus difficiles leurs conditions de séjour. En second lieu, l'insuffisance du recours à la comparaison internationale prive la démonstration de mises en perspective qui lui auraient donné plus de relief. Il n'en reste pas moins que cet ouvrage offre un regard précieux sur le devenir des populations issues de l'immigration, que devraient apprécier ceux qui estiment insuffisantes les données disponibles en France à ce sujet.

Dominique Vidal

Université Paris Diderot – URMIS

Gewirtz (Sharon), Cribb (Alan). – *Understanding education. A sociological perspective.*

Cambridge, Polity Press, 2009, 240 p., £ 50.

Understanding education n'est pas, comme le titre (et le sous-titre) pourrait le laisser entendre, un manuel de sociologie de l'éducation. Il l'est certes à certains égards : il présente en effet les principales approches existant dans ce champ, depuis le structuro-fonctionnalisme jusqu'à la sociologie féministe, ainsi que, de manière fort claire, la façon dont le clivage *structure/agency* s'y déploie. Mais cet ouvrage entend avant tout montrer comment, dans ce domaine, les chercheurs incorporent à toutes les étapes de leur travail des présupposés normatifs : cet « agenda normatif » de la sociologie de l'éducation recouvre à la fois les valeurs qui, implicitement ou explicitement, informent les recherches, et les implications qu'elles ont pour l'ac-

tion publique. Sharon Gewirtz et Alan Cribb, à la fois enseignants-chercheurs au King's College de Londres et, notamment pour la première, membre de réseaux d'experts en éducation, livrent ici un livre profondément engagé quant aux finalités que poursuit et devrait poursuivre l'éducation. Cependant, leur thèse – la dimension normative n'est pas un simple fond de carte de la recherche sociologique mais en est constitutive – ne saurait se borner au seul champ de l'éducation, et, de fait, cet ouvrage interroge l'ensemble des pratiques sociologiques.

Les auteurs partent d'exemples : ainsi, les travaux qui s'inquiètent de l'abandon scolaire précoce des filles dans certaines régions du monde reposent sur le présupposé que les acteurs ont « tort » et que le problème est en eux et non dans ce que l'école leur offre. À travers divers exemples, les auteurs montrent que le sociologue se saisit de ces phénomènes parce qu'« il faut faire quelque chose », et même s'il mobilise ensuite une démarche systématique garante d'un travail scientifique, il ne peut raisonnablement prétendre à un regard « de nulle part » (selon l'expression de Thomas Nagel), impersonnel, aculturel...

De manière plus académique, Gewirtz et Cribb présentent ensuite les perspectives concurrentes dominant ce champ de la sociologie – fonctionnalisme, marxisme, interactionnisme symbolique et « nouvelle sociologie de l'éducation » – en y débusquant systématiquement leur dimension normative et idéologique. C'est évidemment très explicite pour la veine marxiste ou pour la démarche bourdieusienne ; cela mériterait d'être souligné pour toute cette « nouvelle sociologie du curriculum », qui analyse comment les structures marquent l'organisation de l'école, la distribution des contenus et cadrent ainsi les expériences scolaires. Même s'il y a dans ces approches des différences quant à la place des structures et de l'« *agency* » (de l'acteur) dans l'explication, elles partagent une forte dimension normative, et de fait pointent

souvent le rôle de l'« *agency* » précisé-ment pour suggérer que le déterminisme des structures n'est pas total et que des changements sont possibles. L'évolution dans la façon de problématiser les inégalités est également révélatrice. Ainsi, dans les travaux sur les inégalités de genre, se sont succédé trois perspectives : celle classique de l'égalité des chances, qui défend un accès égal aux différentes filières telles qu'elles sont ; celle des féministes radicales, qui critique le sexisme caché des formations et remet en cause les contenus et les hiérarchies de savoir ; enfin, une approche poststructuraliste contestant le clivage masculin/féminin lui-même, et pointant le caractère fluide des identités.

Ces glissements s'observent aussi dans les problématiques les plus classiques de la sociologie de l'éducation comme celui de la reproduction. Les recherches, au dire des auteurs, abandonnent l'universalisme et le déterminisme des travaux fondateurs pour examiner comment le processus de reproduction se fabrique différemment selon les lieux, dans le temps, non sans phénomènes de résistance... De manière générale, les sociologues cherchent à articuler des approches déterministes et des approches donnant plus de place à l'« *agency* », ce qui exige davantage de réflexivité et augure évidemment de débouchés politiques contrastés selon que l'accent est mis sur la causalité des structures ou sur les choix des acteurs. Ceci nourrit des débats complexes, comme ceux qui émaillent la sociologie des contenus. Alors que la « nouvelle sociologie de l'éducation britannique » s'est attelée, dans les années 1980, à élucider comment la définition et la distribution des savoirs scolaires, loin de découler des acquis de la science, étaient produites socialement et contribuaient à la reproduction des rapports sociaux, la mouvance poststructuraliste est venue bousculer cette perspective en mettant en cause la possibilité d'établir des savoirs « objectifs ». En réaction, le courant promu par Roy Nash

(« Can the arbitrary and the necessary be reconciled ? Scientific realism and the school curriculum », *Journal of curriculum studies*, 2004, 36, 5), sous l'étendard de « *social realism* », s'est développé contre le relativisme inhérent à ces approches et leur réductionnisme (le savoir comme réduit aux intérêts des groupes dominants ou aux points de vue des acteurs). Il y aurait donc du « nécessaire » et pas seulement de l'« arbitraire » dans les curricula, et, poursuit Nash – qui dévoile ainsi des positions normatives –, il est nécessaire qu'il en soit ainsi pour que le savoir puisse être une ressource pour la mobilisation et le changement. Il y a donc, à nouveau, une tension entre des perspectives – le constructivisme et le « réalisme » – qui sont imprégnées de présupposés normatifs et d'implications politiques.

Le passage de la science des sociologues aux pratiques des acteurs pose lui-même des problèmes spécifiques, que les auteurs abordent dans le chapitre consacré à l'identité – un autre thème récurrent du champ. Ainsi, en montrant les tensions entre culture scolaire et cultures familiales que vivent parfois les élèves pour construire leur identité, le sociologue est enclin à prôner une éducation multiculturelle, refusant tout ethnocentrisme insidieux. Mais, dans l'action, les éducateurs ont besoin de se reposer sur certaines catégorisations, notamment s'ils veulent mettre en œuvre des pratiques adaptées à certains groupes, au risque de figer des identités en devenir. Ils ne peuvent pas non plus récuser toute hiérarchie, sinon la notion même de progrès scolaire tombe ; comment de plus renoncer à armer leurs élèves pour qu'ils ne soient pas perdants dans la société hiérarchisée qui les attend ? Enfin, faut-il reconnaître des identités dont on sait qu'elles auront des conséquences négatives sur le devenir social des personnes (telle cette *anti-school culture*) ? Ils butent donc très concrètement sur une tension entre recherche d'égalité de reconnaissance (des minorités cultu-

relles) et recherche d'égalité des chances dans la société telle qu'elle est, avec, de plus, le risque de polariser l'attention sur les dimensions culturelles de l'inégalité au détriment des dimensions structurelles, notamment économiques. Face à ces tensions inévitables pour les éducateurs, le sociologue ne peut rester dans sa tour d'ivoire et se doit de les alerter des risques que feraient courir des pratiques superficiellement multiculturelles.

L'analyse des politiques éducatives met également au jour des tensions de ce type, comme le montre l'exemple de l'évolution du travail enseignant. Soucieux de préserver une certaine homogénéité des acquis des élèves, les politiques mettent en place, pour accompagner une autonomie donnant plus de marge de manœuvre aux enseignants, des contrôles plus nombreux de ces acquis, qui, à l'inverse, constituent un contrôle bien plus fort de leurs pratiques. L'effet global sur la créativité pédagogique des enseignants est alors incertain, et les conclusions des sociologues quant aux effets des réformes vont l'être tout autant. Tout dépend des conceptions de l'autonomie : est-elle au cœur de l'expertise professionnelle des enseignants, puisque leur pratique ne se déduit d'aucune règle toute faite ? Au contraire, ne faut-il pas mettre des limites à leur autonomie, pour préserver une égalité des chances d'apprendre des élèves ? Le sociologue se doit d'explicitement cette complexité des effets ambivalents de l'autonomie, ce qui complique évidemment tout jugement évaluatif global sur les politiques en la matière. Pour autant, si les auteurs sont réservés par rapport à toute conclusion politique tirée mécaniquement des recherches, ils récusent aussi nettement une attitude puriste se gardant bien de se salir les mains avec toute implication de ce genre.

Dans la conclusion, Gewirtz et Cribb reviennent avec un dernier exemple sur leur thèse : à propos de l'échec des garçons noirs en Grande-Bretagne, la recherche propose deux types d'explica-

tions sociologiques contrastées : soit celui-ci résulte du racisme de l'école, soit de la culture de ces jeunes et de la pression des pairs (*anti-school peer-group culture*). Ils soulignent qu'en l'état de la recherche il n'existe pas de formule mathématique susceptible de spécifier le poids explicatif de chacune de ces pistes ; le sociologue va donc choisir de mettre l'accent sur l'une ou l'autre, ce qui évidemment a des incidences politiques très différentes – faut-il diriger les efforts vers l'institution ou vers les jeunes eux-mêmes ? La « contamination » des conclusions des sociologues par des choix normatifs, ici évidente, est-elle finalement un problème ou un parti à revendiquer, comme le font avec vigueur les auteurs dans leur conclusion, ode à une « *ethically reflexive sociology of education* » ? Ils ont certes conscience qu'il s'agit là d'une question classique en sociologie, dont ils ont eux-mêmes débattu depuis une décennie avec des collègues comme Martyn Hammersley ou John Abraham (voir leurs contributions, et la réponse de Gewirtz et Cribb, dans le *British journal of sociology of education*, 2008, 29, 5). Le premier prône au contraire comme un idéal à poursuivre une mise à distance stricte des jugements de valeur, et une abstention de toute prescription politique, d'autant plus qu'elle serait présentée comme découlant nécessairement de la recherche. Avec Abraham, on peut souligner que, lorsque les auteurs arguent du caractère souvent indéterminé des résultats pour défendre leur contamination inévitable par des valeurs, cela peut être relativisé en tenant compte du type de recherches, souvent impressionnistes, qu'ils mobilisent ; à propos de l'échec des élèves noirs par exemple, est-il vraiment impossible, en comparant des élèves scolarisés dans des écoles différentes, d'indiquer de quel côté des deux pôles – l'école ou la culture des jeunes – penche le curseur ? Et si ce n'est pas possible, peut-on alors parler de résultat ? Sharon Gewirtz et Alan Cribb ne disent pas un mot des recherches mobilisant des analyses statistiques qui

précisément permettent de chiffrer le pouvoir explicatif des pistes et des variables mobilisées, et donc le degré d'incertitude attaché aux résultats. Sans aller jusqu'à dire que les problèmes qu'ils pointent sont spécifiques aux approches dites qualitatives, il conviendrait au moins d'embrasser toute la variété de la production sociologique.

On peut également contester la thèse selon laquelle toute recherche a de fait des implications politiques univoques, découlant strictement des analyses. Car l'ouvrage pointe à maintes reprises que ces implications sont souvent ambivalentes ; *in fine*, ce sont les valeurs des politiques qui vont trancher, ainsi que des considérations pratiques. Qu'on le déplore ou non, nous ne sommes pas dans une « république des savants », et la plupart des questions d'éducation sont bien moins consensuelles que l'on a tendance à le penser. Mais ceci n'est pas en première ligne dans cet ouvrage : peut-être pris au piège de leurs propres valeurs, les auteurs ont l'air de considérer que tout le monde veut l'égalité à l'école... Il reste que ce livre discutabile rappelle avec force que les travaux des sociologues non seulement peuvent informer les débats publics, mais doivent le faire, avec responsabilité et réflexivité.

Marie Duru-Bellat

OSC – Sciences Po

Barbier (Marc), Granjou (Céline). –
Métamorphoses de l'expertise.
Précaution et maladie à prions.

Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Versailles, Éditions Quæ (Natures sociales), 2010, 304 p., 26 €.

Les débats actuels concernant le changement climatique ou la toxicité des nanoparticules et des nanotubes de carbones invitent à réfléchir sur l'expertise scientifique dans ces sujets où les enjeux sont à la fois économiques, politiques et sociaux. Si la création d'agences

sanitaires destinées à produire une expertise « indépendante » est une étape importante dans l'histoire des crises et des affaires apparues depuis les années 1980, une autre approche consiste à se demander comment ces différents dossiers influencent l'expertise. Dans cette perspective, Céline Granjou et Marc Barbier proposent dans leur ouvrage d'étudier les transformations de l'expertise scientifique à destination politique, à partir du domaine des prions et des encéphalites spongiformes subaiguës transmissibles (ESST) à la fin des années 1990. Le paysage français est marqué à cette époque par l'apparition de l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments (AFSSA), dont le comité d'experts contribue, selon eux, à une standardisation de l'expertise.

En adoptant une démarche pragmatique et historique, les deux sociologues entendent mettre au jour les dynamiques entre action publique, expertise et recherche. Ils ne se centrent donc pas sur la crise de la « vache folle », mais sur l'évolution de l'expertise, en cherchant à saisir ce que ce domaine fait à l'expertise et à la gouvernance des risques sanitaires. L'un des intérêts de cet ouvrage est de se démarquer des discours qui conçoivent la participation du public comme le moyen permettant de garantir la défense de l'intérêt général dans le domaine des sciences et des techniques. Les auteurs proposent une analyse du fonctionnement des comités d'experts et du travail de production des énoncés d'expertise afin de dégager les normes que les acteurs suivent et les évolutions entre les différents comités. À partir de ce travail sur l'expertise à destination politique, l'ambition de l'ouvrage est de contribuer à l'étude des rapports entre science et politique. À quelles conditions des experts parviennent-ils à produire des avis dans un domaine caractérisé par l'incertitude ? Comment l'expertise réussit-elle à s'affranchir de la demande politique ? De manière plus générale, il s'agit de démontrer que le domaine des ESST