

NOTES CRITIQUES

BENNER (Dietrich). – **Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns** [Pédagogie générale. Une introduction systématique, problématique et historique à la structure fondamentale du penser et de l'agir pédagogique]. Weinheim und München : Juventa Verlag, 4^e édition complètement revue, 2001. – 312 p.

La tradition allemande de la *Pédagogie générale*, que Herbart avait inaugurée en 1806, n'est pas éteinte, elle a même bien résisté à la vague des « sciences de l'éducation » si l'on en juge par le succès outre-rhin de l'ouvrage de Dietrich Benner, qui en est à sa quatrième édition. Gaston Mialaret s'y était bien essayé « à la française » dans sa *Pédagogie générale* (PUF, 1991), mais il est difficile de voir dans son gros ouvrage plus qu'un agencement intelligent de fiches documentaires. La Pédagogie générale à l'allemande, c'est tout autre chose : une réflexion qui plonge dans les profondeurs de la philosophie, mais qui accepte de se laisser canaliser par ce que Herbart appelait les « concepts où la pédagogie se sent chez elle » (*einheimische Begriffe*). Le résultat en est un mélange original où le pédagogue se retrouve – ou devrait se retrouver – tout en se donnant une compréhension philosophique de son action : encore une fois, il semble que cela fonctionne, et que l'intérêt pour l'ouvrage de Benner dépasse les limites des amphis universitaires pour trouver sa place dans la bibliothèque des praticiens de l'enseignement. Question de culture.

L'*Allgemeine Pädagogik* n'est cependant pas restée insensible, depuis Herbart, aux évolutions de la réalité éducative et à la mutation des savoirs mis en œuvre pour la saisir. Héritée de la philosophie de Kant, auquel Herbart avait succédé dans la chaire de Königsberg, elle s'était d'abord présentée dans le vêtement d'un système qui associait la vigueur de la science psychologique naissante avec la rigueur de la visée morale. L'avènement de la *Geisteswissenschaft*, promue par Dilthey, entraîna la pédagogie sur les chemins d'une « science compréhensive » qui véhiculerait dans un même mouvement et le fait éducatif et son sens humanisant : la généralité du projet était censée se confondre avec le souci des particularités. On aurait pu penser que la percée des « sciences

de l'éducation » (*Erziehungswissenschaften*), en faisant éclater le phénomène éducatif en autant d'objets de savoirs positifs, aurait sonné le glas de la Pédagogie générale. Il n'en fut rien. Même si l'université Humboldt, à laquelle appartient Dietrich Benner, se paie la coquetterie de dire *Erziehungswissenschaft* (*en*) au singulier, c'est sans doute que nos collègues d'outre-rhin restent travaillés par la préoccupation de la généralité qui ne s'accommode pas de la « science plurielle » chère à certains de nos collègues hexagonaux (lesquels – soit dit en passant – s'empressent de passer subrepticement le pluriel au tamis épistémologique d'une approche qui leur est plus chère que les autres), et qu'ils poursuivent le projet que Pestalozzi avait manifesté dans son *Chant du Cygne* de 1826 : cerner l'*Idee* de formation élémentaire. Certes, comme Benner le développe dans son introduction, l'entreprise de construire une Pédagogie générale est plus difficile que jamais dans l'éclatement actuel du champ, mais elle n'en est pas moins nécessaire et possible si cette action privilégiée de l'homme sur l'homme qu'est l'éducation doit continuer à avoir un sens.

L'essai de Benner s'inscrit dans l'évolution que je viens de décrire à grands traits : elle prend en compte une *Pädagogik* désormais articulée en diverses disciplines et différenciée à travers diverses activités. Mais elle prétend surmonter cette pluralité par une démarche de pensée fondamentale à la fois systématique et historiquement problématisée. L'ancrage dans la problématisation historique mérite d'être souligné, pour autant que la Pédagogie générale, si elle se veut systématique, s'inscrit dans un dialogue avec des figures historiques qui ont marqué la pensée pédagogique, en l'occurrence, pour Benner, Rousseau, auquel il a consacré des recherches approfondies, et Herbart et Humboldt, dont il est un spécialiste. C'est encore l'une des forces de la pensée pédagogique allemande que de creuser sans cesse le même sillon, où même celui qui est en rupture la plus radicale avec la tradition continue à discuter avec elle dans l'intention de conquérir une meilleure compréhension de l'éducation en général. Loin de s'établir sur un nuage d'idées abstraites qui planeraient dans le ciel, la « généralité » qui est à l'œuvre ici s'inscrit bien dans une histoire qui, à la façon hégélienne, l'exprime, la fait sortir d'elle-même tout en lui donnant forme.

Benner part d'un concept philosophique de l'agir humain qui s'appuie sur trois piliers de l'existence et de la coexistence humaine : la liberté, le langage (*Sprachlichkeit*) et l'historicité. C'est sur cette base qu'il présente, dans leur ancrage historico-social, ce qu'il considère comme des principes constitutifs et régulateurs du penser et de l'agir pédagogique, qui vont générer à leur tour les grandes questions relatives à la théorie de l'action pédagogique et les formes fondamentales de l'agir pédagogique. C'est ainsi qu'il analyse, du côté des principes constitutifs, 1) le principe d'éducabilité (*Bildsamkeit*), compris comme un échange interactif dont l'*educandus* est partie prenante ; 2) le principe de sollicitation de l'activité autonome, qui singularise la praxis pédagogique par rapport à toutes les autres : elle est en effet la seule pour laquelle l'anticipation de sa propre fin est constitutive de son essence même. Du côté des principes régulateurs : 1) le principe de transformation pédagogique des influences sociales en influences pédagogiquement légitimes : la naïveté pédagogique a ici ses faiblesses, comme l'utilitarisme politique a ses rigueurs ; si l'enfant doit s'y retrouver, on ne peut échapper à la mise en place d'une médiation entre la générosité des uns et la crispation comptable des autres ; 2) le principe d'un ordre non hiérarchique de la praxis humaine prise dans sa globalité : le primat de la théorie ne s'établit plus désormais sur un ordre préétabli d'activités rangées le long d'une ligne téléologique, mais dans le seul souci de construire un entendement humain (*Menschenverstand*) qui fonctionne d'une façon satisfaisante.

Benner tire ensuite les conséquences de ses analyses pour le traitement des grandes questions liées à « la science de l'éducation systématique » (théorie de l'éducation, théorie de la formation, théorie des institutions pédagogiques), puis pour la praxis pédagogique dans ses dimensions d'action (comme rapport de force se renonçant à lui-même ; comme enseignement éduquant et formant ; comme introduction dans les champs d'action sociale). Une conclusion s'emploie à articuler l'unité de la pédagogie, la pluralité des domaines pédagogiques et la structure fondamentale de la recherche en science de l'éducation.

On ne peut entrer plus avant dans les profondeurs de cette réflexion, qui poserait les plus grandes difficultés au traducteur éventuel. L'ouvrage contient cependant des pages d'anthologie que nos étudiants français pourraient utilement méditer et commenter. On pourrait encore entrer dans la discussion de certaines thèses, telle celle de la non hiérarchisation des savoirs, qui interviennent en pédagogie. S'il n'est assurément plus pensable de construire des édifices pyramidaux qui auraient en pointe la philosophie ou la politique, et qui distribueraient les

sciences le long d'une échelle plongeant dans l'empirie, on peut toutefois s'interroger sur la cohérence d'une systématique qui s'aveuglerait sur le principe qui, envers et contre tout, l'organise d'une façon plutôt que d'une autre ; s'il n'y a plus de pouvoir institué d'un savoir sur un autre, on continue cependant à penser selon des niveaux de savoir qui ne sont pas interchangeables et qui s'appellent sans jamais se confondre.

Michel Soëtard

Laboratoire de Recherche en Éducation et Formation
UCO, Angers

KAHN (Pierre). – **La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire.** Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002. – 248 p. – (coll. « Éducation et didactiques »).

Analysant l'évolution de « l'Instruction populaire dans les principaux pays d'Europe et d'Amérique », Émile Levasseur (1828-1911), professeur d'histoire, de géographie et de statistiques économiques au Collège de France, notait une ligne de fond, particulièrement affirmée pour le dernier quart du 19^e siècle : « Partout il y a eu augmentation et dans la plupart des pays l'augmentation a été considérable. C'est le progrès des idées démocratiques qui a principalement donné l'impulsion à ce mouvement ; le progrès des sciences et surtout des sciences appliquées à l'industrie y a contribué aussi. On a compris l'intérêt qu'il y avait à mettre tous les habitants d'un pays en état de communiquer par la lecture et la correspondance, à abaisser la barrière qui isolait du mouvement intellectuel la masse de la population et à effacer, dans une certaine mesure, l'inégalité qui jusque-là résultait pour le peuple de son état d'ignorance. » (*Revue pédagogique*, 1904, t. 2, p. 41).

À l'évidence, la dimension politique de l'enseignement est ici affirmée et, en creux, la place privilégiée des sciences tant dans l'essor économique que dans la formation des hommes – positivisme ambiant oblige. Le livre que P. Kahn nous présente aujourd'hui – après des travaux remarquables sur les « approches philosophiques en éducation », « l'enseignement des sciences à l'école primaire » ou « Condorcet », s'inscrit pleinement dans les préoccupations d'un Levasseur ou, plus encore, dans celles des philosophes-éducateurs de la III^e République (Buisson, Marion, Compayré, etc.) dont il est en quelque sorte un descendant... Philosophe lui-même (de surcroît philosophe de l'éducation en IUFM – ce qui n'est pas une mince tâche !), l'auteur interroge, en effet, un objet-phare de notre histoire scolaire, en partie oublié, en partie

sacralisé : la leçon de choses. Cette dernière évoque, il est vrai, pour beaucoup, « l'encre violette » et sa célèbre « odeur »... mais aussi « l'étude du milieu », mais encore la « classe-promenade », etc. Elle cristallise à elle seule des pages entières de notre histoire scolaire...

C'est toutefois bien au delà des réminiscences affectives que le livre de P. Kahn nous invite à réfléchir. Construit avec une grande rigueur, il confronte dès l'introduction une « hypothèse faible » et une « hypothèse forte » concernant l'instruction primaire au XIX^e siècle et, tout particulièrement, l'enseignement des sciences conçu, dans le second cas, comme « un véritable programme d'éducation intellectuelle et pas seulement la mise à la disposition des enfants du peuple d'un viatique de rudimentaires de connaissances utiles » (p. 11). C'est cette dernière « hypothèse forte » qu'il entend « valider » en conclusion de son travail – à la suite d'un argumentaire serré de 200 pages, faisant de cet enseignement scientifique dans le « moment Ferry » un « modèle de savoir pour l'école » et, plus encore, l'expression d'un « rêve » pédagogique émancipateur.

Lecteur de Bachelard, P. Kahn n'ignore en rien les deux faces de l'homme (« nocturne » et « diurne ») qu'il met habilement en scène à propos de son objet de recherches : « La loi rêve, les programmes veillent », dit-il de façon très ramassée à la fin de sa première partie (p. 129). Celle-ci, intitulée « l'enseignement scientifique primaire de Guizot à Ferry : entre rupture et continuité », expose avec une grande clarté d'analyse les grands moments (« Guizot », « Fortoul », « Duruy et Gréard », « Ferry ») qui marquent ce domaine du savoir : de son émergence comme « notions des sciences physiques et naturelles applicables aux usages de la vie » dans les très virtuelles écoles primaires supérieures de 1833 à sa reconnaissance comme discipline obligatoire (et non plus « accessoire ») dans l'école élémentaire républicaine. Les avancées, fussent-elles éphémères (projet du ministre Carnot en juin 1848), sont confrontées aux tentatives de repli, particulièrement à la démarche « réactionnaire » *stricto sensu* de Falloux (1), laquelle fait des « convictions chrétiennes » d'une part, du lire-écrire-compter d'autre part, la fin ultime de l'enseignement populaire. L'école de J. Ferry et de F. Buisson apparaît *in fine* comme le point d'orgue d'un processus d'instruction généralisée (cf. la création de la Ligue de l'Enseignement par J. Macé en 1866) au terme duquel, E. Weber nous l'indiquait déjà (*La fin des terroirs*, 1976), ce qui constituait en 1833 le cœur des curricula normaliens des années 1830-1840 est devenu la base des programmes des simples écoles primaires.

Pour autant, l'évolution n'est pas seulement quantitative mais aussi qualitative – même si P. Kahn nuance : « Il

n'y a pas à proprement parler de rupture ferryste » (p. 123), puisqu'il y a **dans les faits** hésitation entre les buts strictement utilitaires de l'enseignement et ses fins éducatives. D'où la nécessité de scruter, dans la seconde partie de l'ouvrage, ce qui peut être considéré comme un analyseur premier du « rêve » politico-pédagogique : la leçon de choses. Appréhendée successivement dans l'histoire des idées pédagogiques tel qu'un G. Compayré la construit téléologiquement dès son *Histoire de doctrines...* (1879), dans ses origines géo-politiques (l'école « réelle » germanique), dans sa référence à la « méthode intuitive » (laquelle entend affirmer son substrat... français *via* Rabelais, Montaigne, Descartes, Rousseau, Cousin, etc.), la leçon de choses s'est, en un siècle, élevée de la salle d'asile – où elle tend à se présenter comme matrice de tous les savoirs (M. Pape-Carpentier) – à la science elle-même dont elle se veut une expression majeure. Mais celle-ci, chacun le sait depuis Condorcet au moins, est porteuse de vertus non seulement intellectuelles mais encore formatrices de l'esprit humain en général. Projet que Ferry et Buisson reprendront sous le terme générique d'une « éducation libérale » pour tous.

L'enseignement scientifique primaire et la leçon de choses, qui ne se confondent dans les années 1900 ni avec un scientisme trop étroit (M. Berthelot) ni avec les « Humanités scientifiques » secondaires (L. Liard), apparaissent au total comme un construit humain original et complexe où cohabitent « rêve » et « réalité », orientations « utilitaires » et orientations « éducatives ». Ce n'est pas le moindre mérite de P. Kahn de nous l'avoir rappelé, pas à pas, avec érudition, clarté et méthode, faisant par là même de son ouvrage une référence pour l'avenir.

Hervé Terral

Centre d'études sur les rationalités et les savoirs
UMR 51-17, Toulouse 2

NOTE

(1) Ressuscité, rappelons-le, comme défenseur du camp laïque en 1994 par une singulière ironie de l'histoire !

LAZAR (Judith). – **La violence des jeunes. Comment fabrique-t-on des délinquants ?** Paris : Flammarion, 2002. – 260 p.

Sociologue de formation, Judith Lazar a publié dans des collections universitaires reconnues (Armand Colin, ESF, PUF, ...) sept livres depuis 1985. Ses centres d'intérêts s'articulent principalement autour de la sociologie de la communication, mis à part son précédent ouvrage (*Les*

secrets de famille de l'université, Éd. Les empêcheurs de penser en rond, 2001). Le dernier en date, présenté ici, relève d'une sociologie critique, voire dénonciatoire. En effet, l'auteur tend à y démontrer que l'état délinquant de la société d'aujourd'hui génère des mécanismes de socialisation de nature à « fabriquer des délinquants » (parmi les jeunes principalement). En parallèle à cette critique, elle en développe en filigrane une autre, affirmant à plusieurs reprises que le « monde universitaire », de par la vacuité de sa pensée, est incapable d'apporter des éléments afin de contrecarrer cette logique problématique.

Nous le verrons, l'ouvrage présente des côtés résolument provocateurs et s'écarte, volontairement, des règles de la neutralité axiologique que les sociologues tendent à s'imposer. L'auteur n'est avare ni de jugements de valeur ni, parfois même, d'invectives...

Formellement, le livre se compose de neuf chapitres, de vingt à trente pages chacun.

Après la présentation, en avant-propos, d'un fait divers qui aurait « étonné, scandalisé, révolté, ému la France entière », Judith Lazar rédige une introduction offensive où elle dénonce l'hypocrisie sociale ayant consisté à minimiser le phénomène de la violence pendant de nombreuses années, puis, à partir du moment où il serait devenu trop visible, à le mettre au devant de la scène médiatique sans pour autant y apporter de solutions efficaces. Revendiquant une approche scientifique « suivant le droit fil de la pensée de Marcel Mauss », elle entend démontrer qu'il s'agit là « d'un phénomène social total », dont l'étude doit s'appuyer sur une approche transversale, intégrant les apports de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, droit, anthropologie culturelle, biologie, etc.). L'exposé de son positionnement scientifique lui donne l'occasion d'une première attaque vis-à-vis du milieu de la recherche : « si la plupart des études actuelles ont apporté relativement peu d'éclaircissements sur le sujet, c'est qu'elles l'ont envisagé sous un angle unique ».

Les trois premiers chapitres visent à fournir des bases permettant de « poser le problème ». Le chapitre 1 débute ainsi par une présentation succincte des acceptions du terme « violence » et des notions qui peuvent lui être associées (pulsion agressive, frustration, catharsis, etc.). Le second se réfère plus particulièrement à des concepts issus des sciences sociales (normes, transgression) bien connus des sociologues. Il présente, de même, la façon dont les phénomènes de délinquance sont interprétés dans différentes théories sociales, caractéristiques d'une époque : l'approche culturaliste de l'école de Chicago, la théorie de Merton, celle, peut-être moins connue, de « l'approche stratégique » (où il est postulé que le délinquant agit de

manière rationnelle « en estimant que le risque en vaut la peine »). Le troisième chapitre se propose de définir ce que l'auteur nomme « les nouvelles formes d'expression de la violence des jeunes ». Essentiellement basé sur des données statistiques – peu questionnées – Judith Lazar nous montre comment les actes de délinquance concernent des individus de plus en plus jeunes. Elle passe ensuite en revue un certain nombre de phénomènes s'y rapportant : le « racket », la « dépouille », la montée du « vandalisme », la « violence dans les transports publics », elle évoque en quelques lignes l'existence de la « violence scolaire », de la « toxicomanie », des « rodéos et des incendies de véhicules », des « émeutes », des « homicides », ou encore des « attaques contre les forces de l'ordre ».

Le quatrième chapitre « *Les acteurs de la violence* » va donner l'occasion à l'auteur d'entrer dans le vif du sujet et de se livrer à une première série de commentaires ou d'interprétations problématiques. Problématiques car bon nombre d'entre elles reposent sur des matériaux non « scientifiques » (récits d'acteurs, de journalistes, extraits de livres polémiques, etc.). Judith Lazar revendique d'ailleurs ce positionnement, affirmant que « les analyses les plus fertiles » ne sont pas le fait « du sérail académique », mais « des gens du terrain : policiers, juges, psychologues, enseignants », ajoutant même : « leurs auteurs redoutent moins de s'écarter du politiquement correct ». Elle expose tout d'abord le fait que les principaux « acteurs de la violence » se recrutent parmi les enfants d'immigrés, tout en expliquant qu'il s'agit là d'une minorité des jeunes présentant cette caractéristique socioculturelle et qu'il faut prendre garde à ne pas stigmatiser l'ensemble de cette population. Elle évoque à la suite des banlieues défavorisées, ou encore « l'émergence des armes dans la cité ».

Les chapitres 5 à 8 tentent de trouver des causes explicatives à ces comportements déviants en prenant en compte les phénomènes de socialisation. Le chapitre 5 fournit ainsi quelques notions-clés sur le concept et les trois suivants s'attachent chacun à l'étude d'une instance de socialisation spécifique : la famille, l'école et la télévision. S'intéressant aux familles issues de l'immigration, elle indique que celles-ci ont souvent du mal à adopter les références culturelles du pays d'accueil, notamment quand un certain nombre de valeurs entrent en contradiction avec la culture du pays d'origine (opposition entre la religion musulmane et les valeurs « occidentales » par exemple). Les enfants sont souvent les premiers à subir cette tension car, au travers de la fréquentation de l'école, ou du rapport privilégié qu'ils entretiennent vis-à-vis des médias, ils sont amenés à adopter des comportements que, fréquemment, les parents n'apprécient guère. Judith

Lazar interroge aussi le fonctionnement actuel de l'école, qui, selon elle, ne serait plus à même de proposer un projet de socialisation intégrateur pour tous. Ne doutant pas de la « bonne volonté » des enseignants, elle en vient à critiquer vigoureusement l'organisation du système éducatif pour dénoncer la responsabilité de l'école, notamment en affirmant que celui-ci est désormais bi-polarisé (une école pour les riches, une école pour les pauvres) et que les jeunes ont conscience de cette injustice flagrante. Stigmatisant les réformes ayant abouti à une massification « hypocrite », elle incrimine les chercheurs spécialisés dans les sciences de l'éducation (« *il ne s'agit pas des enseignants les plus méritants ni les plus avancés dans le cursus universitaire (...) ils ont fait une thèse en sciences de l'éducation, sous la direction d'un "grand" patron, politiquement très puissant et souvent membre d'un réseau politique de gauche* ») pour le rôle de « conseil » qu'ils auraient joué auprès des décideurs. Dernier élément du triptyque, la télévision. L'auteur précise que même s'il ne faut pas en faire « un bouc émissaire », les programmes télévisés présentent aujourd'hui, selon elle, un contenu problématique de nature à favoriser l'émergence de comportements délinquants (principalement en valorisant des modèles de réussite illusoire où l'argent tient une place centrale).

Le neuvième chapitre condense un certain nombre de critiques sociales, dont les éléments dénoncés sont présentés comme autant de causes supplémentaires de nature à engendrer la « violence » : aggravation de la « fracture sociale », paupérisation des chômeurs de longue durée pouvant les conduire à la rue et à l'anomie, perte de l'autorité « *du père, de l'instituteur, du prêtre, ou même de l'adulte tout court* » (sic), « *règne du népotisme* » permettant aux riches de continuer à transmettre leurs positions privilégiées, corruption des élites.

En conclusion, Judith Lazar entend proposer un certain nombre de « solutions » pour remédier au problème. Celles-ci – inventoriées selon qu'elles concernent le « *court terme* » et le « *long terme* » – sont assez diverses, elles vont de la « prévention » à l'instauration de « sanctions » (vis-à-vis des jeunes, des parents « fautifs »), évoquent la nécessité d'être plus vigilant sur le contenu de certains programmes télévisés (et des jeux vidéo), proposent « *de modifier l'attitude des chercheurs ou d'exiger un changement de fonctionnement des instituts de recherche* », etc. Mais, au bout du compte, l'auteur en appelle surtout à une « conscientisation » des adultes, et plus particulièrement des hommes politiques et des décideurs, ceci afin de mettre un terme au « *laisser faire* », à « *l'hypocrisie* » et au « *mensonge* ».

Notre critique de l'ouvrage sera brève. Celui-ci est volontairement polémique et il appartient à chacun de se

positionner par rapport à son contenu. Il convient toutefois, à notre sens, d'interroger le fait qu'une sociologue confirmée décide de rompre de cette façon avec certaines règles de sa profession pour prendre part au débat social, tout en continuant de revendiquer par ailleurs un statut scientifique à son propos. Si l'on peut adhérer à l'idée, souvent présente dans cet ouvrage, que le milieu universitaire dysfonctionne et qu'il n'est plus à même de remplir la fonction sociale qui lui incombe, encore faut-il ne pas tomber dans les travers que l'on dénonce. L'ouvrage de Judith Lazar doit notamment être interrogé au niveau méthodologique : en effet, on y constate l'absence d'enquête empirique et il y a là, selon nous, un paradoxe. On peut ainsi s'étonner qu'une sociologue si méfiante par rapport aux travaux de ses pairs n'ait pas pris la peine de confronter ses représentations à quelques terrains... De même, si on est prêt à admettre l'existence de biais de tous ordres dans telle ou telle production universitaire, la « parole des acteurs » est-elle obligatoirement porteuse de vertus heuristiques ? Par exemple, les analyses d'une commissaire des RG sur les « émeutes », présentées sans réserves dans le troisième chapitre, ne nécessitent-elles pas elles aussi un peu de distanciation critique ? Certes, on peut comprendre le côté provocateur du procédé, mais, en pareil cas, pourquoi ne pas revendiquer plus clairement son inscription dans une démarche de type pamphlétaire ?

Laurent Trémel
GES-INRP

BLAIS (Marie-Claude), GAUCHET (Marcel), OTTAVI (Dominique). – **Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui.** Paris : Bayard, 2002. – 254 p.

Dans le champ actuel de la philosophie de l'éducation, existant mais éclaté, cet ouvrage original et important propose une approche et un traitement philosophiques des « questions vives » de l'éducation et de l'enseignement aujourd'hui. Il faut prendre ici toute la mesure de l'ambition et de la dimension philosophiques de l'ouvrage : c'est bel et bien de « philosophie de l'éducation » qu'il s'agit, et ce projet ne va pas de soi, comme l'expliquent les auteurs de manière liminaire. Il requiert de rompre avec les découpages arbitraires de la philosophie institutionnelle, de « désenclaver » la philosophie en général et la philosophie de l'éducation en particulier de l'histoire de la philosophie, en vue d'une réappropriation de la philosophie comprise comme démarche réflexive et critique : démarche d'« éclaircissement radical », « libre

de tout découpage préalable », questionnant les « présuppositions des acteurs », visant à « l'explicitation des fondements et des fins », prenant appui sur une analyse conceptuelle « sans concessions ». Il ne s'agit pas, toutefois, de se livrer à l'exercice connu consistant à convoquer la philosophie comme instance de rappel des principes fondateurs de l'éducation et de l'enseignement, horizon indépassable d'une réalité sans cesse à réguler. L'objet délimité n'est pas l'éducation en général, mais l'École appréhendée dans l'actualité des questions qu'elle suscite : l'éducation et la démocratie, la République, l'enfant, l'égalité, la culture commune, le civisme. La philosophie ici comprise se veut « analyse réflexive de discours positifs » (Chap. 1, « Démocratie, éducation, philosophie », p. 18) et par là, « extra-territoriale ». L'approche privilégiée est politique en raison du « déplacement du centre de gravité de l'objet lui-même » : le problème de l'éducation est posé publiquement en des termes politiques à un degré croissant. L'éducation est « saisie par la démocratie », selon l'expression de Marcel Gauchet (« Démocratie, éducation, philosophie »). « L'esprit de la démocratie s'est emparé de l'objet éducatif et de l'institution scolaire comme il ne l'avait jamais fait », souligne Marie-Claude Blais. « Il y impose la logique de l'individu avec une ampleur et à une profondeur jamais atteintes » (Chap. 2, « La question de la République »).

L'objet de l'ouvrage est donc de procéder à une problématisation philosophique des questions vives qui sont imposées par l'actualité dans le domaine éducatif. Il s'agit, dans la plupart des questions repérées, d'une mise à l'épreuve d'évidences consensuelles qui masquent mal l'incertitude, les divisions, les confusions, l'impuissance quant aux moyens de réaliser l'idéal d'une éducation démocratique. La contribution de Marcel Gauchet (chap. 1) relève et analyse les paradoxes auxquels a conduit inévitablement l'approfondissement du processus démocratique, menant devant « une limite vertigineuse » : le retournement de « la démocratie contre l'éducation » : « ce à quoi nous assistons, c'est à la mise en lumière d'une intime contradiction de la démocratie, au travers de sa compatibilité problématique avec une institution qu'elle suppose comme sa condition » (p. 23). C'est l'harmonie du lien entre éducation et individu qui est désormais rompue. D'où un nouveau défi : « problématiser la méritocratie ». La contribution de Marcel Gauchet explore déjà les questions traitées ultérieurement : la querelle entre pédagogues et républicains dont Marie-Claude Blais retrace l'archéologie et éclaire les enjeux (chap. 2), le mot d'ordre de « l'enfant au centre de l'école » dont Dominique Ottavi esquisse la genèse et les conséquences : la crise de la transmission et plus généralement de la culture scolaire avec ce qu'elle implique de retrait des

savoirs et d'incertitudes touchant le principe d'une culture commune (chap. 3 et chap. 5, Marie-Claude Blais). L'impuissance de l'éducation civique, « discipline scolaire » aux contours de plus en plus flous, aux frontières extensibles à loisir, oscillant entre civilité et apprentissage du vivre ensemble (chap. 6, Marie-Claude Blais).

Les professeurs de philosophie exerçant en IUFM reconnaîtront dans ce parcours exploratoire le leur, notamment dans son ambition de procéder à l'éclaircissement systématique des « mots de la tribu », à l'éclucidation des « vraies pensées qu'ils désignent » et des « faux-semblants qui les habitent » : culture, égalité, démocratie, ces mots sont aussi des mots d'ordre comme « apprendre à apprendre » ou « l'enfant au centre de l'école ». Par là, l'ouvrage se fait l'écho d'une pratique effective de la philosophie dans la formation des enseignants qui passe inévitablement par un travail sur le langage et par ce que Marie-Claude Blais appelle une « traversée de l'idéologie ». Au plan méthodologique, toutefois, on aurait souhaité que les auteurs consacrent davantage de temps à l'explicitation des conditions d'un travail philosophique sur des objets idéologiques, d'autant que les objets tout comme les contributions sont somme toute assez disparates : le chapitre signé Marcel Gauchet procède à l'analyse réflexive du lien entre éducation et démocratie au regard de l'histoire et de la manière dont l'école a pensé et mis en œuvre ce lien (ou voulu le faire) ; il cherche à remonter aux sources des dilemmes et des impasses actuels. Le travail de Dominique Ottavi sur l'enfant est davantage archéologique et généalogique : il consiste à retracer la filiation de l'idée ou du principe « puérocentrique », de Pestalozzi et Fichte à Claparède. Le chapitre consacré à l'éducation civique s'appuie fortement sur l'évolution des programmes et cherche à en éclairer les enjeux au-delà des objectifs apparents. On peut ainsi considérer que les objets choisis commandent des démarches différentes. D'où la question de l'unité philosophique de l'ouvrage, de l'unité du *point de vue*. Si Marcel Gauchet s'exprime très clairement sur la nécessité d'en finir avec « l'abus de pouvoir d'une cléricature qui joue la mémoire de ce qui a été pensé contre la possibilité de penser aujourd'hui » et sur l'impératif de retrouver la vocation originelle de la philosophie qui n'est autre que la liberté de la pensée, on songe aussi au chantier ouvert ici dont on aimerait qu'il soit la première pierre d'une reprise en charge de l'éducation par la philosophie et les philosophes, entreprise vouée jusqu'à présent à l'éclatement de démarches individuelles sans grande résonance. La condition de cette reprise en charge aujourd'hui ne réside-t-elle pas dans la définition de l'éducation comme domaine de la philosophie et non pas seulement comme son objet ? Cette entreprise est-elle pos-

sible ? Et à défaut d'un domaine authentifié comme « philosophie de l'éducation », la philosophie doit-elle se contenter d'un « compagnonnage » (1) en éducation ?

Laurence Loeffel
Université de Picardie Jules Verne

NOTE

(1) L'expression est empruntée à Alain Kerlan : *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Paris, ESF, 2003.

DUBET (François). – **Le déclin de l'institution**. Paris : Seuil, 2002. – 428 p. – (L'épreuve des faits).

François Dubet interroge ce qu'il est convenu d'appeler la « crise institutionnelle » qui traverse l'École, tout comme le monde de la santé ou celui des travailleurs sociaux. Encore une fois, il s'agit de partir de l'« expérience » des instituteurs, des professeurs, des infirmières, des travailleurs sociaux (bref de ceux dont les activités salariées, professionnelles et reconnues visent explicitement à transformer autrui) et de la prendre vraiment au sérieux tout en la mettant en perspective.

À vrai dire, certaines expériences semblent plus « dramatiques » ou significatives que d'autres si l'on en juge par le titre de certains chapitres ou sous-chapitres : « une expérience assiégée » pour les professeurs, « les pôles de l'expérience » pour les infirmières, « une expérience critique » pour les travailleurs sociaux, alors que les instituteurs ont droit à « une mutation maîtrisée ».

L'ambition théorique de cet ouvrage est élevée puisqu'on est en droit de le lire comme le troisième volume d'une « théorie générale » dont le premier volume a été consacré à une théorie de l'acteur (« Sociologie de l'expérience », 1994) et dont le deuxième volume a présenté une théorie de la structure sociale (« Dans quelle société vivons-nous ? », 1998). Selon François Dubet lui-même, « ce livre peut être lu comme une théorie de la socialisation s'efforçant d'articuler les deux premiers types de problèmes ». C'est déjà dire l'importance de ce livre, et une incitation à le lire attentivement, pour qui sait la place occupée par François Dubet dans la sociologie française, celle de l'École en particulier.

La notion cardinale de cet ouvrage est « le programme institutionnel ». En accolant le mot « programme » à celui d'institution, François Dubet entend lui donner un sens très particulier : « il désigne un type particulier de socialisation, une forme spécifique de travail sur autrui ». François Dubet inscrit cette conception de l'action institu-

tionnelle dans la tradition théorique selon laquelle la socialisation se fait d'abord par une intériorisation du social, par une intériorisation de la culture qui institue les acteurs sociaux comme tels, mais il souligne que l'idée de « programme institutionnel » ne signifie pas seulement que la socialisation consiste à inscrire une culture dans un individu car elle désigne aussi une manière particulière d'accomplir ce travail sur autrui. En définitive, « le programme institutionnel peut être défini comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (p. 24).

L'analyse du « programme institutionnel » est déclinée selon un certain nombre de sous-titres le plus souvent très évocateurs ou significatifs : « De l'Église à l'École » ; « Valeurs et principes » (Hors du monde, Le sanctuaire) ; « La vocation » (Sacré et profane, La vocation comme motivation) ; « Universalisme, discipline et contrôle de soi » (Sous le règne de l'universel ; La relation comme institution) ; « La violence et le salut » ; « Une machine à réduire le tragique » (Le « haut » et le « bas » ; Les fictions nécessaires).

En principe, le « programme institutionnel » est clairement énoncé par François Dubet comme « une fiction théorique » au sens du « type idéal » webérien. Mais cela ne surmonte pas toutes les ambiguïtés (en particulier dans les analyses concrètes des évolutions – historiques ? – faites au cours du livre). François Dubet le reconnaît d'ailleurs, en principe également, d'entrée de jeu. « Le statut du type idéal du programme institutionnel est polysémique [...]. Il désigne un outil rationnel, une construction théorique abstraite et commode [...] une abstraction qui permet de penser les transformations de la vie sociale, comme le font les notions de communauté, de bureaucratie ou d'« esprit du capitalisme ». L'ambiguïté vient aussi de ce que le concept de programme institutionnel n'est pas totalement détaché des formations historiques, des périodes et des types de société dans lesquels ce mode de relation à autrui a été particulièrement mis en œuvre [...]. Enfin et surtout, le trouble vient de ce que le programme institutionnel renvoie toujours à une nostalgie, à un âge d'or que les enseignants, les infirmières et les travailleurs sociaux voient s'éloigner et à la lumière duquel ils sont parfois tentés d'interpréter leur propre expérience comme un crépuscule, comme l'amorce d'une décadence et d'une chute. Ce sentiment est d'autant plus vif en France que les institutions, l'École notamment, ont été largement identifiées à l'identité d'une nation qui se voulait homogène, moderne et républicaine » (p. 14).

On ne saurait mieux dire. Mais cela ne garantit pas le contrôle des glissements de sens du lecteur, voire peut-être

de l'auteur lui-même, lorsqu'il s'agit de l'analyse des évolutions (historiques ?) concrètes, si tant est d'ailleurs qu'il s'agisse véritablement de cela. Un seul exemple, quelque peu troublant. François Dubet pense devoir constater un « paradoxe », à savoir que les instituteurs échappent plus facilement que les professeurs à leur « programme institutionnel » alors qu'il aurait été (toujours selon François Dubet) nettement plus fort, plus institué dans la mystique (mythique ?) républicaine. Ce qui est d'ailleurs curieux, car en faible cohérence avec la thèse fondamentale soutenue, à savoir l'influence du « programme institutionnel » sur les difficultés actuelles. Mais on peut historiquement soutenir que le « programme institutionnel » de l'enseignement secondaire a été plus anciennement (dès l'Empire) et sans doute plus intensément institué que dans le primaire, selon le mot célèbre de l'historien Lucien Febvre parlant en l'occurrence de « l'Empire du milieu ». Le lecteur (ou l'auteur) aurait-il été pris dans les rets des glissements de sens, dénoncés en principe mais non évités en pratique ? Il n'en reste pas moins, en tout état de cause, que l'approche nouvelle de François Dubet invite précisément à redoubler d'efforts pour les mises au point historiques, dans le sens même qu'il entend mettre au jour.

Cependant l'essentiel n'est sans doute pas là pour François Dubet, et il l'écrit en toutes lettres à la fin de son introduction. C'est ce qui donne tout son sens à ce livre qui n'est pas seulement un ouvrage à ambition théorique élevée mais aussi un « livre d'intervention » (ce qui est rare et donc précieux) : « En France, une grande partie des intellectuels et des acteurs sociaux ne peuvent se défaire d'une irrépressible mélancolie face au déclin des institutions qui ont forgé une grande part de l'identité nationale et des représentations de la citoyenneté nichées dans les histoires et identités les plus personnelles et les plus intimes parfois. Sans suggérer de solution miraculeuse, j'aimerais que ce livre permette de résister à une double tentation : celle de l'impossible retour à un âge d'or qui n'a jamais existé, et celle de la dissolution du travail personnel sur autrui dans un simple enchevêtrement de services ».

Claude Lelièvre
Université de Paris V

HUTCHMACHER W., COCHRANE D. et BOTTANI N. (eds). – **In Pursuit of Equity : Using international indicators to compare equity policies**. Kluwer Academic Publisher, 2001.

Cet ouvrage collectif rassemble des textes de chercheurs en Éducation engagés dans un programme de l'OCDE, le

programme INES, visant à élaborer, pour les systèmes éducatifs, des indicateurs internationaux, notamment en matière d'égalité. La question posée est celle de savoir de quelles connaissances, de quelles informations les responsables politiques ont besoin pour éclairer leur réflexion et mettre en place des actions en ce domaine. Le projet de l'OCDE (et donc les textes de l'ouvrage) est imprégné de la conviction que la recherche en Éducation a quelque chose à apporter aux décideurs ; il est aussi empreint de la conviction que la responsabilité des chercheurs ne s'arrête pas à la fabrication de chiffres mais doit expliciter le plus possible leurs fondements théoriques et leur mode de construction. D'où un ouvrage qui mêle de façon originale, voire inédite, considérations théoriques, méthodologiques et politiques, autour de la mesure des inégalités dans les systèmes éducatifs. En particulier, l'ouvrage propose plusieurs textes théoriques (ceux de L. Benadusi et D. Meuret), qui s'efforcent de faire le lien entre des conceptions de la justice (chez les théoriciens des sciences politiques) et des théories sociologiques des inégalités (chez les sociologues de l'éducation) d'une part, et d'autre part la conception d'indicateurs statistiques pertinents pour les appréhender, que le politique pourrait, en toute connaissance de cause et selon sa conception de l'égalité, choisir d'utiliser.

Le plan comprend quatre parties, avec chacune trois ou quatre textes : une première partie consacrée aux aspects théoriques et conceptuels, une seconde aux indicateurs concevables et actuellement disponibles, une troisième à des comparaisons internationales mobilisant des indicateurs, et enfin une quatrième donnant des exemples de politiques éducatives nationales s'appuyant sur des indicateurs d'équité.

Il serait fastidieux de reprendre un à un tous les textes, parfois très denses. Soulignons seulement quelques-unes des questions explorées. Le sociologue Benadusi dégage avec pertinence et précision les conceptions de la justice et de l'équité que portent en filigrane les principaux courants et théories en sociologie de l'éducation (depuis une conception « rawlsienne » de l'égalité des chances jusqu'au juste respect des différences), leurs incidences quant aux perspectives d'évolution des inégalités elles-mêmes (reproduction, « résistance », sensibilité aux politiques...), et bien sûr leur mesure. À ce texte fort éclairant d'un point de vue de théorie sociologique succède un texte venant éclairer fort utilement pour un lecteur français les notions d'efficacité et d'équité (dans le contexte scolaire) ; les chercheurs belges en Éducation que sont M. Demeuse, M. Crahay et C. Monseur convainquent le lecteur de ce qu'une interrogation en termes d'efficacité n'a rien de spécifiquement économique mais constitue un enjeu important en termes de

justice. En mobilisant des données comparatives internationales, ils montrent que nombre de questions vives telles que la manière optimale d'organiser l'enseignement secondaire (filiales ou tronc commun) ou plus largement de gérer l'hétérogénéité des élèves peuvent être utilement éclairées par les recherches empiriques, qui acceptent de raisonner à la fois en termes d'efficacité et d'équité. Le lecteur français qui n'aurait pas suivi les débats contemporains autour de la théorie de la justice de Rawls en trouvera un état synthétique dans le texte de D. Meuret, qui clôt cette partie théorique, dans la mesure où le 4^e texte, celui de D. Cochrane, porte davantage sur la place de la question des inégalités dans la recherche américaine en Éducation, notamment sur l'opposition entre ce qui se joue hors de l'école *versus* en son sein, que sur leur nature ou leur mesure.

La seconde partie, plus politique, est introduite par un second texte de D. Meuret, qui discute et justifie l'opportunité, pour les pays, de se doter d'un système d'indicateurs d'équité, si tant est que l'on s'accorde sur la responsabilité au moins partielle de l'école par rapport aux inégalités sociales existantes. Une des vertus d'un système d'indicateurs serait de permettre un débat public quant aux dimensions de la justice que l'on cherche à faire prévaloir dans le pays, qui sont rarement explicitées et objectivées. Veut-on par exemple garantir un niveau minimal à tous, ou est-on surtout intéressé par l'égalisation des chances d'accéder aux grandes écoles ? S'intéressera-t-on surtout à l'égalité au sein de l'école ou à l'égalité dans les effets de l'éducation dans la vie d'adulte ? Ce texte est très emblématique de la philosophie générale du livre qui est d'articuler des points de vue (politiques, philosophiques) et des outils permettant de les confronter aux réalités éducatives, parce que la conviction est forte que les inégalités sociales ne sont pas fatales et que les politiques éducatives, ainsi instruites et débattues, peuvent les réduire. Il reste que selon les pays, les préoccupations diffèrent. Ainsi, le texte de l'américain G. Orfield rappelle combien la question de la ségrégation raciale et de la « guerre contre la pauvreté » ont marqué les débats (et la genèse d'indicateurs adéquats) sur les inégalités. Ceci interroge quant à la pertinence d'un système d'indicateurs transnational, qui devrait de plus être constamment révisé, en tenant compte du développement de sensibilités nouvelles (aux inégalités fines entre certains groupes ethniques ou entre les sexes dans certains pays par exemple). Il est certain que la mise en place d'une grille d'observation commune en matière d'inégalité serait un vecteur de convergence dans la manière de poser cette question ; le livre tend à suggérer que c'est un progrès. C'est en tout cas la position exprimée par deux chercheurs du CERI-OCDE (T. Healy et D. Istance), dans un texte qui rap-

pelle les thèmes privilégiés par cette organisation (de l'éducation tout au long de la vie au risque de fracture numérique), avant de militer pour une utilisation plus systématique des indicateurs existants (dans les différentes enquêtes soutenues par l'OCDE), et de nouveaux développements (de l'éducation pré-primaire à l'éducation des adultes). La situation dans les pays moins développés, où les inégalités sont encore plus criantes, est présentée dans une perspective politique très proche par deux chercheurs de l'UNESCO (V. Cavicchioni et A. Motivans). Dans tous les cas, ces organismes manifestent une très forte demande (solvable) de données fiables pour mieux piloter les systèmes éducatifs, ce qui devrait en toute logique pousser au développement d'une éducation comparée à base empirique.

La troisième partie présente quelques exemples intéressants de comparaisons internationales fondées sur des indicateurs extraits d'enquêtes existantes. C'est ainsi que trois chercheurs de Louvain (V. Vandenberghe, V. Dupriez et M.-D. Zachary) reprennent les données de l'enquête TIMSS (1995, sur l'enseignement des sciences), pour situer les performances des élèves des pays de l'OCDE à la fois en termes de niveau moyen et d'ampleur des inégalités sociales et sexuées. Alors que les économistes s'attendent classiquement à un arbitrage entre efficacité et équité, une grande efficacité se « payant » de davantage d'inégalités, et réciproquement l'égalité se « payant » d'un niveau moyen plus médiocre, les données de TIMSS ne confirment pas cette attente. En particulier, en sciences, certains pays comme la Suède, la Norvège, la communauté flamande de Belgique, apparaissent à la fois efficaces et équitables. Des constats de même type sont faits pour les mathématiques (à cet égard, la France apparaît comme un pays à la fois assez efficace et assez équitable). Dans un autre texte très ramassé, V. Vandenberghe reprend les données TIMSS pour explorer l'éventualité d'un « peer effect » sur les performances des élèves, c'est-à-dire l'effet de la composition (scolaire, sociale) du public de la classe. Il montre que, conformément à la littérature (anglo-saxonne) abondante sur cette question, la composition du public affecte bien les performances mais de manière plus ou moins forte selon les disciplines (maths ou science). Notons que ces deux textes montrent l'intérêt des grandes enquêtes internationales – que les chercheurs belges exploitent davantage que les chercheurs français – bien plus qu'ils ne nourrissent le dossier sur les indicateurs. C'est vrai également pour les chercheurs anglo-saxons ; le texte de deux canadiens (S. Noël et P. de Broucker), fondé cette fois sur l'enquête internationale sur la littéracie des adultes (IALS, 1994-1996), met en exergue la variété de l'ampleur des inégalités sociales,

dans la maîtrise de l'écrit d'une génération à l'autre, parmi les pays de l'OCDE. Si l'apport descriptif de ce type d'enquête apparaît indéniable, il est tout aussi clair que les grandes enquêtes comparatives sont, du moins en l'état, moins à même de permettre d'élucider les processus sociaux qui expliquent ces différences entre pays. Certes, on peut mettre en regard l'ampleur des inégalités sociales et les politiques éducatives suivies, mais toute imputation causale exigera, à un moment ou un autre, un travail plus spécifique. Si donc les grandes enquêtes (ou les constats permis par les batteries d'indicateurs) interpellent très utilement les sociologues, ils ne les mettent pas pour autant en chômage technique.

Une dimension des inégalités peu explorée concerne le traitement des élèves considérés comme ayant des besoins particuliers (handicapés ou particulièrement désavantagés) ; le texte de P. Evans (CERI-OCDE) recense les informations disponibles actuellement pour instruire cette question, soit, dans les bases de données de l'OCDE, le poids des élèves considérés comme ayant des « special needs », et ce qui leur est proposé (assiste-t-on à une redistribution par exemple) ; le constat, qui ne surprendra pas le sociologue, d'une grande variété dans ce qui est considéré comme un élève relevant d'un traitement spécifique, interroge bien sûr (de nouveau) sur la faisabilité d'indicateurs transnationaux, ce qui exigerait de se donner une définition absolue (et non relative) de ce type d'élèves.

Enfin, la quatrième partie fournit des exemples de politiques nationales assises sur une connaissance chiffrée de l'état du système. Ainsi en Suède, une agence nationale verse dans le débat politique toute une batterie d'indicateurs sur la qualité de l'éducation, jugée d'autant plus nécessaire que le système se décentralise. Un texte concernant la communauté flamande de Belgique présente un bilan de l'évolution récente des inégalités sociales face à l'école. Enfin, l'état des inégalités dans les grandes métropoles américaines fait l'objet du dernier texte, opposant centre ville et banlieues et surtout les différentes communautés ethniques ; il illustre de manière très informative pour un chercheur français comment analyser finement (et quantitativement) les problèmes de ségrégation et de mixité sociales.

Au total, ce livre apparaîtra sans doute quelque peu exotique (et difficile) au lecteur français peu habitué à tisser des liens entre questions théoriques, questions de méthode et perspectives politiques. Quels que soient les jugements que l'on porte sur les bienfaits et méfaits de la mondialisation des problématiques éducatives, il faut bien reconnaître que le caractère extrêmement lacunaire de la recherche française sur ces questions apparaît d'autant

plus dommageable que les sciences de l'éducation font dans ce livre une démonstration convaincante de leur portée comme sciences appliquées, sans rien perdre de leur vigueur scientifique.

Marie Duru-Bellat
IREDU-CNRS, Université de Bourgogne

JONNAERT (Philippe), LAURIN (Suzanne). – **Les didactiques des disciplines, un débat contemporain** / avec la collab. de Pauline Provencher. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, 2002. – 249 p.

Cet ouvrage collectif se situe dans la ligne générale des travaux de Philippe Jonnaert. Le directeur du CIRADE, Université du Québec à Montréal, s'est associé à Suzanne Laurin pour s'intéresser aux problèmes de la formation des professeurs. L'ouvrage vise à satisfaire les besoins d'un large public de formateurs, en didactique des disciplines d'enseignement. Dans les premiers chapitres, les éditeurs proposent deux cadres d'interprétation des travaux de didactique, qu'ils considèrent du point de vue de la formation. Puis, ils donnent la parole à des didacticiens reconnus dans le monde francophone, qui proposent une série d'états de la question sur les apports des didactiques à la formation des professeurs, à la suite de « Les didactiques : similitudes et spécificités » (Jonnaert, 1991) puis de « Au-delà des didactiques, le didactique » de Raisky et Caillot (1996), ou de « Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques » de Venturini Amade-Escot et Terrisse (2002). La conclusion de Jonnaert propose à la fois un développement comparatiste et une « didactique de l'interdisciplinarité ». L'exploration des dimensions disciplinaires du didactique se poursuit donc, au lecteur de décider si l'opération oriente vers une didactique générale ou si elle relève d'une perspective comparatiste : tout en cherchant « des concepts fédérateurs » comme le *contrat* et le *rapport au savoir*, les auteurs cherchent à identifier des questions communes, à repérer des voies de problématisation et à décrire les niveaux du travail théorique afin de situer les travaux proprement didactiques dans l'espace ainsi structuré.

L'ouvrage s'ouvre donc sur deux contributions qui relèvent d'un « travail sur les didactiques », selon l'expression de Jonnaert (p. 3). L'entreprise n'est pas sans dangers, comme le démontre un lapsus qui le conduit à transformer le titre de l'ouvrage fondateur de Raisky et Caillot sur LE didactique – l'objet commun des didactiques que doit construire une didactique comparée – en question sur LA didactique (p. 4 et p. 7) – sous entendue, générale. Le

même titre réfèrera de nouveau au didactique dans le chapitre 2, p. 38, pour Laurin et Gaudreau qui ouvrent le débat sur « l'unité de la didactique » en l'instruisant à charge et à décharge afin de montrer les apports possibles à la formation et à l'enseignement des deux positions de principe. Ces auteurs opposent le cas où le questionnement sur l'enseignement d'une discipline est cette discipline même, comme c'est encore souvent le cas en mathématiques ou en français jusque dans les formations professionnelles des enseignants du second degré (on les forme en leur enseignant leur discipline), au cas opposé où, comme dans les enseignements québécois de sciences humaines et sociales, une didactique absolument générale propose d'identifier les moments d'enseignement par les habiletés cognitives exercées : « décrire, observer, questionner, analyser, synthétiser », en un agir instrumental qui neutralise l'identification du contenu problématique et interdit de s'interroger sur le contenu de savoir qui donne lieu aux « activités d'apprentissage ».

Dans l'espace béant ainsi défini, les auteurs montrent que cette multiplication de « didactiques spécifiques » sans unité pose problème. Le système de formation universitaire y perd son objet tandis que le système d'enseignement ne peut pas, pour retrouver des questions vives, sortir de la description disciplinaire traditionnelle des savoirs à enseigner. La question n'est pas théorique, elle est pratique et cruciale et elle appartient à l'espace social des facultés des sciences de l'éducation. Or, poursuivent les auteurs, comme le projet d'une méthode globale de description des connaissances est invalidé depuis l'échec du programme « General Problem Solving » dont « la méthode n'est pas transférable aux activités humaines parce que le champ du problème n'est pas fermé [...] c'est-à-dire qu'il dépend de la situation », il n'existe pas d'autre solution que de penser ce que pourrait être une didactique générale, discipline de formation. Une telle « didactique générale » ne peut pas prétendre à la méthode mais peut se définir par :

- un domaine, la situation pédagogique et sa planification, et
- une manière générale de présenter ce domaine selon quatre dimensions de l'action enseignante : épistémologique, psychologique, pédagogique et axiologique.

La didactique générale est donc pour Laurin et Gaudreau *un savoir d'enseignement pour l'action réfléchi*, les didactiques spécifiques apportant leur contribution sur *les manières de travailler, en classe, des savoirs spécifiés* – disciplinaires ou non.

Jonnaert en revanche, dans le chapitre 2, oppose à cette construction une reproblématisation des travaux conduisant à une classification comparative. Il part de *la place*

faite au travail de l'enseignant dans le système didactique, la question posée aux didacticiens contributeurs des chapitres suivants de l'ouvrage, et de la définition de la didactique des mathématiques par Brousseau (1986) dans sa thèse : « La didactique des mathématiques étudie les processus d'acquisition et de transmission des savoirs mathématiques » qui sert universellement de définition des didactiques. Il critique cette définition quant aux trois termes « acquisition », « transmission » et « savoirs (codifiés) » parce qu'ils s'opposent à « la perspective socio-constructiviste » considérée d'évidence comme meilleure – ainsi que le déclare par exemple Brousseau lui-même dans « La théorie des situations didactiques, en mathématiques » (1998, p. 59). Selon Jonnaert, qui oppose Brousseau à Brousseau, une définition « socioconstructiviste » proposerait en effet la « construction » des connaissances et la « médiation enseignante », « à propos des savoirs codifiés ». Ainsi, la définition qui fait à ce jour la quasi unanimité dans le « petit univers » de la didactique des disciplines leur permettrait de demeurer « confinées dans le lit douillet du système didactique (rudimentaire) » et « limitées à une discipline (scolaire) ». Il propose donc de reproblématiser les savoirs codifiés pour les « faire sortir du cadre restrictif et linéaire de la transposition didactique » et l'on comprend que son opposition vise la théorie de la transposition (Chevallard, 1985, 1991). Pour Jonnaert il faut donc considérer les pratiques sociales de référence et rechercher les perspectives de leur « transfert » dans des cadres professionnels, culturels, personnels ou sociaux ; puis, rechercher les classes de situations dans lesquelles ces pratiques sont une ressource parmi d'autres ; enfin, rechercher les liens entre disciplines pour établir des réseaux de savoirs. Il faut donc « ouvrir les questions didactiques aux dimensions sociales, gnoseologiques, méthodologiques et éthiques » mais d'abord, il faut pour Jonnaert les ouvrir ... au constructivisme (*sic*). Ensuite, il faut développer la problématique de l'enseignant mais plutôt que de limiter celle-ci au système didactique ou même à la gestion de la situation comme le proposent aujourd'hui de nombreux didacticiens des mathématiques, il faut l'envisager elle aussi « dans toute sa complexité ».

Cela conduit l'auteur à proposer trois axes de réflexion sur les savoirs : curriculaire, socioconstructiviste et épistémologique, et à réclamer une prise en compte systémique de l'enseignant. Il conclut par une nième classification des divers travaux à l'intérieur de ce nouveau recadrage, ce qui l'engage à classer les classifications elles-mêmes (pp. 47-49) pour aboutir à une typologie en cinq *orientations* (praxéologique, psychologique, épistémologique, philosophique, formation professionnelle) pour deux *formes* (« de » didactique ou « sur » les didactiques). Sa visée est comparative, au sens où cette organisation

permet des comparaisons, mais on peut regretter que l'auteur n'ait pas appliqué sa grille de lecture à l'ouvrage qu'il édite pour nous en montrer la pertinence au moins locale, car les autres auteurs ne se situent pas explicitement dans ce débat et n'interviennent que sur la question initiale de *la place faite à l'enseignant dans leur travail de didacticiens*.

Nous rendrons compte rapidement de leurs contributions, qui forment un ensemble fort intéressant mais sans doute moins original que la contribution initiale de l'éditeur parce que les travaux expérimentaux qui les fondent sont connus par ailleurs.

Bednarz présente, dans le chapitre 3, les résultats des travaux de l'UQAM depuis plus de vingt ans en les situant dans le paysage international des travaux conduits parallèlement en France, en Italie et aux Pays-Bas. L'auteur montre comment ces travaux renvoient toujours aux situations d'enseignement effectives et à la classe de mathématiques parce qu'ils sont conduits dans une optique de formation. Par ailleurs, il montre comment le choix de ne pas enseigner les résultats de la recherche – il s'agit de former les enseignants à l'intervention en mathématiques – a conduit à reformuler les conditions mêmes de la recherche et à introduire la notion de « recherche collaborative » où un *savoir-enseigner en contexte* est coconstruit et s'élabore. C'est ce que démontrera le chapitre 9 de l'ouvrage, où l'auteur intervient avec son équipe.

Pallascio, Daniel et Mongeau présentent, dans le chapitre 4, l'adaptation aux mathématiques d'une approche philosophique (d'après Lipman, 1995, « À l'École de la Pensée ») engageant les élèves à discuter sur leurs apprentissages. Les situations proposées par Lipman, développées par de nombreux auteurs et adaptées par Pallascio *et al.* réfèrent aux travaux du pragmatiste Dewey (« How we think », 1933). La dévolution d'un espace où développer une pensée critique se fait à partir des réflexions tenues par les personnages d'un « roman mathématique : *Les aventures de Mathilde et David* » sur des objets mathématiques. Un cube : peut-il être parfait ? se demandent les élèves. Au terme du mouvement provoqué, pour dépasser les paradoxes qu'ils rencontrent, les élèves considèrent que les objets mathématiques comme le cube géométrique ou ses dimensions sont des produits de l'esprit humain, ce qui est le savoir métamathématique visé.

Terrisse conduit, dans le chapitre 5, une analyse comparée des notions de contrat pédagogique (Filloux, J., 1974, 1996, « Le contrat pédagogique ») et didactique (Brousseau, 1986, *op. cit.* ; 1998, *op. cit.*). Ce faisant, il recherche les liens possibles entre pédagogie et didactique lorsqu'il s'agit de rendre compte du territoire de la pratique. L'ouvrage de Filloux se situe dans la perspective de la psychanalyse insti-

tutionnelle et interprète les mouvements psychiques de l'action enseignante, qualifiés de contre-transférentiels. Le travail de Brousseau *sur* le cas Gaël identifie deux systèmes d'attentes qui ne se rencontrent pas, parce que l'élève doit, pour apprendre, prendre la responsabilité de certaines de ses décisions : ce qui voue à l'échec toute explicitation du contrat. Terrisse décrit alors l'ensemble des points communs aux deux constructions : la position de chercheur, observateur non prescriptif ; la conclusion sur l'impossibilité d'un contrat qui est pourtant toujours recherché ; l'observation de type clinique ; le processus d'institutionnalisation qui réalise la reconnaissance symbolique de l'aboutissement d'un « processus impossible ».

Caillot s'attaque, dans le chapitre 6, à la notion de rapport au savoir en didactique des sciences. Il rappelle les usages de ce terme dans les trois champs de la clinique psychanalytique, de la sociologie et de la didactique des mathématiques et des sciences. L'approche psychanalytique « dévoile les mécanismes inconscients » qui influent sur la conduite d'une personne et les travaux de l'équipe de Paris X-Nanterre montrent cet effet dans des conditions didactiques, pour des élèves comme pour des professeurs. L'approche sociologique s'intéresse à des individus particuliers dont la mobilisation sur l'école et sur « l'apprendre » produit une trajectoire singulière. L'approche « anthropologique » en didactique des mathématiques distingue les rapports des personnes et les rapports des institutions à des objets de savoir spécifiés, nommant les deux termes du rapport pour en décrire les formes. Caillot étudie alors une enquête conduite dans le paradigme didactique par Dupin, Roustan-Jalin, Ben Mim, sur l'influence du rapport de genre des garçons et des filles à des objets quotidiens sur leur rapport à des objets d'enseignement (« Actes du Premier colloque de l'ARDIST », 1999) et l'oppose aux résultats de Chartrain présentés dans le même colloque et qui, à l'aide de la notion sociologique, montrent l'effet différentiel du rapport à l'école et au savoir des élèves. Il conclut à une plus grande efficacité de la notion sociologique.

Lebrun et Baribeau suivent, dans le chapitre 7, sur quatre ans, des professeurs en formation en stage puis en situation professionnelle, afin d'observer l'évolution de leurs déclarations sur l'enseignement des différents volets du français : l'oral, l'écrit, la littérature et la grammaire. Elles montrent comment les systèmes de valeurs professionnelles que construisent les nouveaux professeurs les conduisent rapidement à différencier leurs rapports à ces trois volets de leur discipline, dans un processus d'où émergent des moyens de distinction. Un phénomène connu en sociologie mais peu étudié dans l'école, qui généralement est supposée fonctionner au-delà de telles considérations. Comme ailleurs (1), la démonstration

ferait simplement scandale si les conclusions ne montraient le grand intérêt d'identifier le phénomène pour développer une formation réfléchie.

Amade-Escot propose dans le chapitre 8 un large tour d'horizon de la question dans le cas de l'éducation physique et sportive, qui tient de la note de synthèse et peut faire référence pour tous ceux qui, quelle que soit leur discipline propre, voudraient aborder une recherche sur l'enseignement en prenant un point de vue didactique. La bibliographie est particulièrement soignée et les références ne sont pas limitées aux écoles francophones, ce qui en fait un outil exceptionnel.

Bednarz, Desgagné, Diallo et Poirier exposent précisément, dans le chapitre 9, un exemple de « recherche collaborative » en didactique des mathématiques. Il s'agit de montrer ou plutôt, de démontrer comment « un certain savoir-enseigner s'est construit » au cours de la recherche : c'est le bénéfice des professeurs qui ont participé au travail et ce bénéfice est tout autant relatif aux questions mathématiques qui avaient été proposées aux élèves qu'aux techniques d'enseignement, qui ont gagné en pertinence en améliorant leur souplesse pour s'adapter aux caractères variables des élèves et des savoirs.

La conclusion de Jonnaert et Laurin reprend la classification de cette dernière pour un constat raisonnablement optimiste qui demande le développement des interactions entre didacticiens de disciplines et de mondes culturels différents. Car il semble que, aujourd'hui encore, les questions pertinentes pour les recherches en didactiques ne peuvent pas être formées par le mouvement propre de chacune d'elles.

Alain Mercier
INRP

NOTE

- (1) Pourtant, une enquête (Mercier, 1992) conduite à l'aide d'un différenciateur sémantique montre que les professeurs de mathématiques eux-mêmes connaissent des jeux d'oppositions semblables entre arithmétique (routinière et obsolète), géométrie (chaude et désirable) et algèbre (froid et efficace).

MERLE (Pierre). – **La démocratisation de l'enseignement**. Paris : La Découverte. – Syros, 2002. – 128 p.

Le thème de la démocratisation de l'enseignement n'est certes pas nouveau. Non seulement il a d'abord été développé comme revendication socio-politique en vue de transformer le système scolaire au nom de « l'égalité des

chances », mais il a été repris et précisé de manière critique dans nombre de travaux de recherche sociologique. Dans ce dernier cas, il s'agissait le plus souvent de montrer les ambiguïtés de la notion, de dévoiler les discordances entre le discours commun, aussi bien gouvernemental que syndical, et les situations contrastées des élèves de différentes origines sociales dans le système scolaire. Bourdieu et Passeron dans leur fameux livre « Les héritiers », publié en 1964, allaient même jusqu'à esquisser les bases d'un enseignement « réellement démocratique », qui tenterait de manière rationnelle de neutraliser les facteurs d'inégalité culturelle devant et dans « l'École ». Il est vrai que dans leur ouvrage suivant « La reproduction » (1970), ils adoptaient une analyse plus radicalement structuraliste et finalement désenchantée, en soulignant le fait essentiel de la translation vers le haut de la structure des inégalités, et donc de leur maintien, malgré le développement des scolarités.

Il est alors frappant de constater depuis quelques années un renouvellement des travaux sociologiques sur ce même thème, pourtant déjà largement balisé. Les publications se sont multipliées, sans doute en rapport avec le questionnement sur l'effectivité d'une « démocratisation », contrastant avec les nouvelles prolongations des carrières scolaires. Ainsi, parmi d'autres, l'ouvrage de Stéphane Beaud s'interrogeant sur le sens des 80 % au bac (1).

Quelle est alors la particularité du travail présenté ici par Pierre Merle, bien connu pour avoir mené des enquêtes sur cette question mais aussi auteur d'ouvrages sur l'évaluation scolaire ? L'ouvrage s'inscrit dans la série des « repères » des éditions La Découverte, collection caractérisée par des petits volumes qui font le point de manière documentée et précise sur des questions essentiellement de nature sociale ou économique. La prétention n'est donc pas de produire des résultats primaires de recherche, mais plutôt de fournir les éléments essentiels de réflexion sur la question posée, quitte à renvoyer le lecteur à des travaux plus détaillés. De manière plus fondamentale, l'ouvrage a l'originalité de plonger la question de la démocratisation dans la profondeur de l'histoire scolaire, et ceci bien avant que la notion soit effectivement utilisée par les acteurs sociaux.

Ainsi, toute la première partie traite de la « diffusion de l'instruction », terme qui paraît aujourd'hui désuet mais qui permet de rendre encore compte de l'extension des scolarités jusque dans les années 80 et 90. L'auteur s'attache à rappeler que les situations scolaires étaient fort disparates sous l'Ancien Régime (coexistence de plusieurs types d'enseignement) et que le tournant est sans doute le XVIII^e siècle, en ce sens que l'instruction devient

une question politique majeure. Pourtant, les révolutionnaires ne sont pas unanimes pour promouvoir l'instruction du peuple. Condorcet est un des rares à considérer que le peuple a besoin d'hommes instruits et, finalement, si la période de la Révolution conçoit de grands projets, les réalisations sont modestes. Paradoxalement, ce sont d'abord les gouvernements conservateurs du XIX^e siècle qui lancent véritablement les mesures favorisant un enseignement scolaire de masse, tout au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire élémentaire des garçons (loi Guizot de 1833).

C'est, bien entendu, la III^e République qui, en 1882, universalise le dispositif en rendant l'instruction primaire laïque, gratuite et obligatoire pour les âges de 6 à 13 ans. L'auteur rappelle à juste titre qu'une distinction stricte est alors maintenue entre l'ordre du primaire et l'ordre du secondaire et que des barrières institutionnelles empêchent pratiquement le passage des élèves de l'école primaire vers le lycée. La question de l'unification de l'enseignement est plus tardive, énoncée explicitement par des anciens combattants de la première guerre mondiale « les Compagnons de l'Université nouvelle ». Dans une formule célèbre (1918), l'école unique est ainsi conçue comme donnant réponse à la fois à la question de l'enseignement démocratique et à celle de la sélection par le mérite. Mais c'est sans doute aussi dans cette période que le mot même de démocratisation est employé, ce qui n'était pas le cas au moment des réformes scolaires de la III^e République. Pierre Merle ne rappelle pas cette genèse de la notion. Antoine Prost, quant à lui, cite un article de Felix Pécaut de 1919 où le terme apparaît pour la première fois, parce que le problème est devenu « au premier plan des préoccupations collectives » (2). Encore faut-il bien insister que dans cet usage, il s'agit alors seulement d'une « démocratisation de la sélection » et pas encore d'une « démocratisation de la réussite ».

Pour les périodes suivantes, du régime de Vichy jusqu'aux profondes réformes de la V^e République, Pierre Merle nous montre clairement cette marche vers l'unification de l'enseignement, ce qui ne permet de parler strictement de « système d'enseignement » qu'à partir du collègue unique de la réforme Haby de 1975. Mais il insiste surtout sur le phénomène de l'expansion des scolarités, sur l'étendue du chemin parcouru qu'il qualifie d'« extraordinaire ». Les périodes récentes, on le sait, ont vu une progression considérable des niveaux bac et même des obtentions du bac, en bonne part grâce aux bacs professionnels (taux par génération : environ 5 % en 1950, 11, 3 % en 1960, 61,7 % en 2000), enfin des études universitaires. Bref, le « niveau monte », selon l'expression reprise à Baudelot et Establet, mais est-ce pour autant que la démocratisation a progressé ?

Le nœud principal de l'ouvrage consiste à établir une distinction entre ce premier aspect de la « démocratisation », défini comme l'expansion des scolarités, et un second aspect, plus sociologique, lorsqu'on cherche à mesurer les inégalités de scolarisation en fonction de variables telles que le sexe et l'origine sociale. Pour l'auteur, la connaissance de la diffusion est un préalable à la mesure de la démocratisation, celle-ci étant alors entendue dans son sens restreint. Le deuxième volet de l'ouvrage passe donc en revue les nombreuses recherches sur les inégalités sexuées et les inégalités sociales qui pèsent sur les trajectoires scolaires. Cette analyse ne se limite pas à la période contemporaine et l'auteur procède à nouveau à un retour historique dévoilant les entraves qui se sont opposées à la scolarisation des filles mais aussi le développement de l'accès des filles au secondaire. La période 1950-2000 montre à la fois la croissance considérable des bachelières, devenues plus nombreuses que les bacheliers (avec un taux de réussite plus élevé que les garçons au bac), et le maintien de scolarités fortement différenciées (les filières technologiques industrielles restant nettement masculines). On aurait ainsi affaire à une « égalisation scolaire incomplète » entre garçons et filles, ce que différents auteurs cherchent à expliquer, soit par le maintien de stéréotypes de sexe (Baudelot et Establet), soit par des « choix raisonnés et raisonnables » établis en fonction des contraintes de la vie familiale et du marché du travail (Duru-Bellat).

L'autre versant des inégalités, cette fois-ci en fonction des origines sociales, est un champ privilégié des recherches en sociologie de l'éducation. La « démocratisation » signifierait alors un rapprochement entre la présence d'une catégorie sociale dans tel segment du système scolaire et sa place dans l'ensemble de la population. Les analyses des sociologues sur la démocratisation sont surtout centrées sur les discordances entre ces deux ordres de faits. L'auteur procède à un recensement critique de ces recherches : celles qui sont désormais « classiques » (enquêtes de l'INED en 1962, Baudelot et Establet en 1971), celles qui reprennent le dossier du point de vue longitudinal (en posant la question de la réduction ou non des inégalités sur une longue période, par exemple Thélot et Vallet) (3), celles qui abordent les réalités actuelles de la différenciation des carrières scolaires au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. L'auteur en conclut que « l'institution scolaire est à la fois un système en mouvement...et, parallèlement, un monde particulièrement immobile » (p. 76).

Finalement, c'est la notion même de démocratisation qui est « incertaine » et qui mérite une discussion approfondie. C'est l'objet du chapitre VI, « la démocratisation en question ». À vrai dire, des auteurs antérieurs avaient déjà pro-

cé à une telle analyse critique, en proposant des expressions complémentaires, plus satisfaisantes. En ce domaine, Antoine Prost a sans doute accompli un travail de pionnier en distinguant, d'une part, la démocratisation « quantitative », qui se confond, dit-il, avec la croissance de l'enseignement et qui ne supprime pas les inégalités sociales et se contente de les déplacer et, d'autre part, la démocratisation « qualitative », centrée sur les différences sociales entre scolarités (4). Il est vrai que, dans son analyse qui ouvrait vers une enquête monographique sur les lycées et collèges d'Orléans de 1945 à 1980, il se voulait, en tant qu'historien, plus attentif aux aspects quantitatifs de croissance des enseignements secondaires, car il manifestait une réticence à l'égard des travaux qui valorisent implicitement des filières scolaires « prestigieuses » et qui proposent des explications en termes de « demandes sociales ». Il souhaitait au contraire mettre en évidence les effets d'offre d'enseignement sur l'évolution des scolarités secondaires.

Pierre Merle, à son tour, critique cette expression de démocratisation « quantitative » en la jugeant « imprécise et incomplète » (p. 80). En renvoyant à diverses enquêtes, il propose les expressions de démocratisation « uniforme » et de démocratisation « ségrégative ». La première met l'accent sur le développement des scolarités et se trouve à nouveau très proche de la démocratisation « quantitative ». Mais l'auteur aurait pu évoquer le terme de « démographisation », utilisé par certains auteurs qui ont aussi tenté de préciser le sens des termes en rapportant des données d'enquête. La deuxième expression (démocratisation « ségrégative ») rend compte des différenciations des carrières scolaires en fonction des origines sociales. Certaines enquêtes montrent en effet des accentuations des inégalités et non le comblement auquel on pourrait s'attendre grâce à l'expansion globale des scolarités. En ce sens, il y a divergence croissante du recrutement social entre les différentes séries de bac. De manière plus précise encore, « les populations les plus longtemps scolarisées ont bénéficié d'un allongement de leur scolarité plus important que celui dont les populations les moins scolarisées ont bénéficié » (p. 87). Notons toutefois qu'Antoine Prost, dont les orientations conceptuelles sont critiquées par Pierre Merle, était lui aussi sensible à opposition entre expansion et différenciation. Il avait recours à l'expression de « distillation fractionnée » pour montrer que le flux des élèves « démocratiquement admis en 6^e » se répartissait de manière très inégalitaire ensuite et même que les classes dominantes renforçaient leur poids dans les filières dominantes, alors que la prolétarisation s'accroissait dans les filières de relégation (Prost, 1986, p. 145 et suivantes).

Reste l'interrogation sur la persistance des inégalités et sur son éventuelle explication (chapitre VII). C'est l'occa-

sion pour l'auteur de rappeler la mise en place de politiques visant à contrer les phénomènes d'inégalités scolaires telles que celle des « zones d'éducation prioritaires ». Or, la mesure de leur efficacité aboutit plutôt à des résultats mitigés, en termes d'acquisitions scolaires, d'orientations ou de redoublements. Les raisons de ces difficultés sont sans doute multiples : limitation des financements, projets peu centrés sur la réussite des élèves, attentes réduites des maîtres, regroupement des élèves dans des classes homogènes, etc. De plus, les parents des classes moyennes ou supérieures sont amenés à choisir des établissements hors ZEP, ce qui renforce les phénomènes de ségrégation. Mais ce n'est pas pour autant que l'auteur renonce à une telle politique de « discrimination positive » et il évoque en conclusion des mesures plus générales qui seraient susceptibles de réduire les inégalités dans l'usage de l'institution scolaire.

Quel bilan finalement tirer de cet examen de la « démocratisation » ? Les clarifications conceptuelles sont d'abord indispensables pour éviter les ambiguïtés. Elles sont utilement rappelées. Pierre Merle montre ensuite que la diffusion de l'enseignement n'a pas produit, contrairement aux apparences, une démocratisation entendue comme une représentation des groupes sociaux au sein du système scolaire qui soit conforme à leur place dans la structure sociale. En ce sens, les inégalités ont augmenté et pèsent d'autant plus sur les individus que les exigences sociales d'instruction sont bien plus élevées qu'au XIX^e siècle. Pourtant, il maintient la pertinence de l'objectif de démocratisation de l'enseignement, tout en soulignant sa tension avec la situation sociale générale. Autant d'éléments de réflexion qui incitent à la lecture de ce petit livre de synthèse critique, susceptible d'attirer un lectorat élargi.

Éric Plaisance
Université Paris V

NOTES

- (1) Beaud Stéphane, *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002. Note critique parue dans *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 173-174 (par F. Baluteau).
- (2) Prost Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992 et 1997. Le chapitre 3 « La démocratisation de l'enseignement : histoire d'une notion », auquel nous faisons référence (citation de la page 52) est nouveau dans l'édition de 1997.
- (3) Thélot, Vallet, La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, *Économie et statistique*, 34/4, 2000, p. 3-32.
- (4) Prost Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986, p. 11 et suivantes.