

# NOTES CRITIQUES

DUBOIS (Patrick). – **Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1991)**. Berne : Peter Lang, 2002. – 243 p. ; **Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs**. Paris : INRP, 2002.

Dans les bibliothèques, les dictionnaires viennent en tête des usuels. Certains sont devenus des noms communs, comme le *Larousse*, le *Littré*, le *Robert*. Le *Buisson*, qui est déjà un classique de la pédagogie, est aussi ce « lieu de mémoire » de l'école républicaine qu'a salué Pierre Nora. Publié chez Hachette, le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* a paru sous forme de fascicules bimensuels, déroulant l'ordre alphabétique de 1876 (Abbatiales /écoles/) à 1887 (Zwingli). Il a été réédité en 1911, dans une édition plus courte dirigée par Émile Durkheim. Depuis, les amateurs d'histoire de l'éducation n'ont cessé de le consulter et de le piller, puisque la plupart des rétrospectives historiques sur l'école et la pédagogie publiées pour les maîtres au cours du XX<sup>e</sup> siècle puisent leurs informations à cette source, sans toujours la citer. La partie « théorique » voulait être un traité de vulgarisation scientifique destiné à un corps enseignant tenu éloigné du lycée et des études supérieures : cours d'astronomie, de mathématiques, notices denses sur les insectes et les minéraux, l'histoire grecque et la littérature classique. C'est évidemment la partie qui a le plus vite vieilli. La partie « pratique », la plus lue, est consacrée à l'école (doctrines, biographies de grands pédagogues, méthodes, législation, statistique scolaire, systèmes scolaires étrangers, etc.). Les articles sur les méthodes de lecture, la lecture à voix haute, l'utilisation des manuels, des cahiers, sont devenus des classiques pour décrire l'école « julesferryste ». Cette somme d'érudition est évidemment imprégnée des illusions positivistes du temps (accumulation d'informations factuelles, croyance au progrès, intérêt égal pour les doctrines et les outils de la classe, etc.) mais passe pour le tableau le plus impressionnant qui ait été dressé « des savoirs de l'école ». Or, c'est bien cette représentation classique du dictionnaire comme « tableau » ou comme « état des savoirs » que défait Patrick Dubois, en retraçant la genèse de l'entreprise : le *Buisson* n'est pas une encyclopédie, c'est une histoire.

En effet, commencé cinq ans avant le vote des lois de Ferry rendant l'école gratuite, laïque et obligatoire, le *Dictionnaire* s'est trouvé pris dans la tourmente des débats parlementaires, des conflits autour de la laïcité, des nouveautés législatives. En 1879, Buisson devient directeur de l'Enseignement primaire pour dix-sept ans, participe activement à l'élaboration des lois nouvelles et contribue à rendre obsolètes nombre d'articles déjà publiés. Le suivi éditorial est assuré par James Guillaume qui a quitté son Jura suisse natal (et « l'Internationale du Locle » : il a fréquenté Bakounine et Proudhon) pour rejoindre Buisson, rencontré à Lausanne pendant son exil. Le projet grandit de 1 000 à 5 600 pages, avec de nouveaux collaborateurs (263 au total). Des anciens, comme Resbecq, ancien directeur de l'Enseignement primaire, ou le recteur Maggiolo, tous deux hostiles aux lois Ferry, interrompent leur collaboration à la lettre F ou G. L'ordre alphabétique est donc aussi un parcours politico-idéologique, puisqu'aux hommes formés sous le Second Empire, bonapartistes et catholiques, succède une génération républicaine et anti-cléricale, dont Paul Robin (mais encore « spiritualiste »).

Pour s'orienter dans ce maquis d'articles enchevêtrés, Patrick Dubois a publié à part le *Répertoire biographique des auteurs*, qui permet de savoir « qui a fait quoi » et « qui était qui ». Les notices (superbement imprimées dans la typographie du *Dictionnaire*, comme s'il s'agissait d'une annexe tardive) déroulent une galerie de portraits et de carrières où se mêlent la piétaille des polygraphes et l'état-major de chefs, presque tous tombés dans l'oubli, ce qui a facilité la transformation du *Buisson* en « lieu de mémoire ». On pouvait lire « en aveugle » des notices anonymes, fleurant l'encre violette et la craie et chaque article pouvait alimenter la nostalgie ou la ferveur, montrer la pérennité des « grands problèmes » ou l'audace des réformateurs d'hier. En retrouvant pour chaque pièce de la mosaïque une identité singulière, assorti d'un système de renvois et index, P. Dubois pulvérise ce mythe romantique de façon finalement très positiviste. À côté des changements politiques, les mutations intellectuelles : lors de l'édition de 1911, la psychologie et la sociologie sont devenues des disciplines à part entière. Binet reste exclu (car trop « matérialiste » dans sa définition expérimentale de la psychologie) mais Durkheim est admis. Pourtant, il

ancrer les valeurs éducatives dans les réalités socio-historiques et dément les articles d'inspiration spiritualiste ou kantienne, en refusant l'idée qu'il existerait une norme universelle de la perfection éducative. Les débats, à l'intérieur du camp républicain cette fois, sont loin d'être clos.

Nous savions que le *Buisson* était un manifeste du combat républicain sur le front de l'école, mais nous manquaient les clefs de lecture permettant d'en restituer la complexité et les contradictions. Patrick Dubois nous les fournit avec précision, scrupule et clarté. Nul doute que James Guillaume aurait aimé recruter un tel collaborateur.

Anne-Marie Chartier  
INRP

N.B. Cette fonction « lieu de mémoire » du *Buisson* est à l'origine d'une nouvelle rubrique « Souvenirs du futur » dans la revue *Perspectives documentaires en éducation*. Dans le n° 49, 2000, J.-F. Garcia se livre à une relecture de l'article sur Jacotot.

---

DUMAZEDIER (Joffre). – **Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation.** Lyon : Chronique Sociale, 2002. – 172 p.

Les autodidactes ont longtemps eu mauvaise presse et ce n'est pas Joffre Dumazedier qui affirmera le contraire. S'il rappelle fréquemment dans ce livre la dérision dont ils ont fait l'objet dans *La nausée* de Jean-Paul Sartre ou l'excès de confiance en eux qu'a dénoncé René Kaës dans *Fantasma et formation*, ce n'est pas l'essentiel de son propos dans un ouvrage qui a l'ambition de faire le point *aujourd'hui*, donc au début du vingt-et-unième siècle, sur le développement de l'autoformation. De fait, pour la simplifier sans la trahir, sa thèse, quelque peu paradoxale, est la suivante : plus se développe la société du savoir, plus l'autoformation trouve et prend sa place.

Cet ouvrage illustre de deux manières sa volonté farouche d'expliquer comment l'on est passé de l'autodidaxie du dix-neuvième siècle, isolée et pour ainsi dire condamnée, à l'autoformation généralisée et diversifiée du nouveau siècle. La première partie, ordonnée et composée comme un jardin à la française, nous entraîne à sa suite vers des enjeux repérés : la généralisation de l'éducation *tout au long de la vie* met en place les conditions d'une autoformation ; mais le temps gagné sur le travail est menacé de vacuité si l'éducation et la formation n'y trouvent pas leur part et leur place. S'appuyant, entre autres, sur les travaux de Bernard Charlot et de l'équipe

ESCOL de Paris VIII, Joffre Dumazedier rappelle que « *l'école c'est important mais c'est embêtant* » (p. 32). Le contraste n'en est que plus saisissant avec les travaux qui tendent à donner à l'école un rôle nouveau de lieu où *l'auto-* est premier : le travail autonome (N. Leselbaum), les travaux dirigés ou l'autodocumentation en CDI (C. Étévé). C'est reconnaître aux méthodes actives et aux pédagogies nouvelles un rôle premier dans la redéfinition de l'école. Tel est d'ailleurs le but du troisième chapitre mais l'on pourra s'étonner de voir régler leur compte à nombre de pédagogues qui n'ont pas inscrit leurs travaux sous le sceau de l'autoformation assistée par l'enseignant ; il en va ainsi de Roger Cousinet « *avec des espoirs trop naïfs pour que les exigences éducatives apprises à l'enfant se continuent à l'âge adulte* » (p. 48). Ce crible de l'autoformation, qui se justifie dans l'ouvrage, est employé de manière abusive quand il est appliqué à Célestin Freinet qui « *ne s'est pas intéressé à une formation et à une autoformation permanente* » (p. 49).

Le cœur de l'ouvrage et sa partie la plus originale sont constitués par les pages 52 à 103 qui présentent l'histoire du passage de l'autodidaxie à l'autoformation et mêlent avec une habileté indéniable récit et analyse, ce qui pourra gêner certains lecteurs et en intéresser d'autres. De fait, l'auteur distingue quatre périodes dans cette déjà longue histoire : la fin du dix-neuvième siècle et « *l'autodidaxie ouvrière* ». De grands élans généreux mais qui se terminent vite et mal, sans doute par manque de maturité et d'environnement favorable. Puis le vingtième siècle qui va inscrire cette autodidaxie dans un environnement radicalement différent marqué par la scolarité obligatoire avec une rencontre entre la première tradition et les militants des associations populaires et culturelles. Ensuite, à partir de 1960, l'allongement de la scolarité obligatoire et les attentes sociales ont entraîné une sorte de rétroaction de l'autoformation sur les pratiques scolaires sinon réelles du moins prônées avec le triptyque de l'autonomie, l'autodocumentation et l'autoévaluation. Enfin, les années 2000 marquent une troisième rupture qui s'explique par l'augmentation sensible du temps de loisir qui dépasse le temps de travail et son corollaire, l'enjeu d'une « *formation tout au long de la vie* ». Cette étude historique permet d'énoncer clairement les quatre fonctions de l'autoformation : la réduction des inégalités d'où un usage comme rattrapage, la correction de l'action éducative qui donne naissance à l'accompagnement, le passage de l'instruction à l'invention qui entraîne le dépassement et le développement de l'autonomie qui doit aboutir (enfin !) à l'intégration de tous dans la société de la connaissance.

Bien sûr, les débats actuels entre tenants de la socialisation et partisans de l'apprentissage trouveront à s'alimenter dans la prise de position en faveur des premiers :

« Plutôt qu'accumuler des masses croissantes de savoirs décourageant la plupart des esprits, il vaudrait mieux d'abord un apprentissage central au désir et à la capacité d'apprendre des savoirs nécessaires à chaque sujet social pour l'amélioration de la réflexion ordinaire » (p. 73). Cette insistance sur le désir risque d'être déplacée et de discréditer ses principaux partisans qui, dans leur action, ont toujours su éviter de faire tourner à vide les apprentissages. Ses références fréquentes à Edgar Morin auraient dû inciter le fondateur de *Peuple et Culture* à revendiquer la complexité pour caractéristique première de l'autoformation. Ce que confirme la biographie de quelques figures éminentes de l'autodidaxie aussi diverses que celle de Benigno, le compagnon d'Uriage, de Gabriel, l'ajusteur devenu professeur d'éducation physique et sportive qui ose enfin écrire et publier ses poèmes, de Christian, qui quitte la SNCF pour un emploi d'enseignant-chercheur à l'université, et de tant d'autres (Micheline, Ernestine, Liliane, Gérard, etc.) qui ont tous joué à leur manière la partition de l'auto- mais aussi de la coformation.

Pour conclure cette première partie, Joffre Dumazedier insiste sur le fait que l'autoformation constitue l'avenir de la société de la connaissance et il en tire des propositions concrètes pour l'école mais aussi pour la formation des adultes : « on peut affirmer que c'est toute l'éducation qui est en pleine métamorphose pour s'adapter à une nouvelle société tout au long de la vie. » (p. 101). C'est tout le mérite de cette première partie que d'avoir fait le tour d'une question trop souvent et trop rapidement traitée par le mépris et dont les évolutions sont repérées par le passage de l'autodidaxie à l'autoformation.

La deuxième partie, plus courte, est constituée de textes plus ou moins courts qui constituent ce que l'auteur a dénommé des *témoignages* : extrait du manifeste de *Peuple et Culture*, lettre à un co-fondateur du mouvement sur l'engagement politique de Joffre Dumazedier, intervention à l'occasion du trentième anniversaire des sciences de l'éducation, articles publiés dans la *Revue Française de Pédagogie* et dans *Esprit* mais aussi préface de livres de Geneviève Poujol, Philippe Carré, Georges Le Meur, Brigitte Albero et Nicole Tremblay. Plus qu'opportune, cette démarche permet de souligner le tournant pris par l'autoformation aujourd'hui plus que jamais nécessaire et seule à même d'assumer le défi « d'appréhender le monde, en tout cas d'en comprendre la complexité et d'enjamber les frontières pour parler comme Edgar Morin » (p. 168) selon l'auteur. Restera, pour être plus complet, à mêler dans l'action le rôle de formateur et celui d'éducateur pour créer les conditions d'un apprentissage tout au long de la vie. Il faudra aussi prendre en compte l'aspect social qui le facilite et l'autorise, ce que

feront sans doute des travaux ultérieurs d'auteurs réunis ici, ou d'autres qui s'inscriront dans leur continuité.

Richard Étienne  
Université Montpellier 3

---

GAUTHERIN (Jacqueline). – **Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)**. Berne : Peter Lang, 357 p. (Coll. « Exploration. Education : histoire et pensée »).

La publication de cet ouvrage constitue un très grand motif de satisfaction qu'il convient d'exprimer dès le début sans la moindre réserve, même si le tempère un regret qu'il faut bien aussi formuler en commençant : qu'il ait fallu attendre onze ans entre la soutenance de la thèse et la parution du livre qui en est une version « allégée et remaniée ». Sans doute l'auteure est-elle la première à déplorer ce retard dont il serait bien injuste de lui faire grief. Car elle n'est pas sans en subir elle-même les conséquences. Sa remarquable thèse de doctorat (*La formation d'une discipline universitaire : la Science de l'éducation, 1880-1914. Essai d'histoire sociale*, 1991), soutenue devant l'Université Paris V, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati qui préface l'ouvrage, fut une œuvre pionnière, reconnue comme telle par le nombre forcément restreint de chercheurs qui pouvaient y avoir accès et qui n'ont pas manqué d'en tirer parti pour leurs propres travaux.

Or, en onze ans, ces travaux se sont justement et heureusement multipliés, prolongeant l'investigation de J. Gautherin et érigeant en patrimoine commun ce qui constituait, à l'époque, les hypothèses originales de cette socio-historienne. Cette situation met aujourd'hui l'auteure en porte-à-faux. Elle pouvait publier son ouvrage sans apporter de complément bibliographique à la thèse de 1991. Elle aurait souligné par là qu'elle avait pris date avant beaucoup d'autres. Je lui aurais, pour ma part, recommandé cette attitude. Mais à vouloir ainsi prendre date, on peut risquer de « dater » : J. Gautherin a donc préféré ajouter quelques éléments de bibliographie. On peut regretter qu'elle l'ait fait trop chichement et de manière trop arbitraire. Bien sûr, elle ne peut pas ne pas évoquer en quelques mots le désormais « incontournable » Dubois *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878/1911)* (1995/2002) qui recoupe en grande partie son propre objet : plusieurs des professeurs de Science de l'éducation sont aussi auteurs du *Dictionnaire* et ils reconduisent dans l'ouvrage les doctrines qu'ils professent dans leurs chaires. Empressons-

nous de préciser que les pages qu'elle-même consacre à ce monument, plusieurs années avant que Patrick Dubois soutienne sa thèse, gardent toute leur force et tout leur intérêt après lecture de l'ouvrage du collègue. Mais on regrettera malgré tout le silence de l'auteure à propos de cinq ouvrages qui ont apporté *sur son propre objet*, après 1991, des lumières nouvelles et dont elle était parfaitement outillée pour évoquer et discuter l'apport : Geissaz-Peyre (Mireille) – *L'image énigmatique de Ferdinand Buisson. La vocation républicaine d'un saint puritain* (1995/1998) ; Kerlan (Alain) – *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable* (1998) ; Terral (Hervé) – *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry* (1998) ; Loeffel (Laurence) – *La question du fondement de la morale laïque sous la III<sup>e</sup> République (1870-1914)* (2000) ; Roulet (Michèle) – *Les manuels de pédagogie (1880-1920)* (2001).

Énoncer ce regret, ce n'est en rien diminuer le mérite, qui est considérable, de la recherche pionnière menée par J. Gautherin avec une rare pénétration, une alacrité de pensée réjouissante, ainsi qu'un outillage méthodique et conceptuel d'une grande richesse et d'une particulière tenue. Les travaux menés au cours des années 1990 ont, en définitive, généralisé deux démarches que la thèse de J. Gautherin a contribué de façon insigne, il y a onze ans, à faire aller de soi pour les chercheurs alors qu'elle contrariait la saga, toujours insistante, des fondations républicaines de l'École.

La première démarche que l'on doit, pour une bonne part, à ce travail de J. Gautherin est d'inscrire ces années-clés dans une durée qui les déborde, par l'avant comme par l'après. Bien sûr, comprendre cette période si riche en événements fondateurs, c'est en relever les caractères singuliers qui lui assurent légitimement son statut de moment d'exception. L'institution de l'école républicaine, entre 1880 et 1914, est bien un commencement et, dans une certaine mesure, une fin. La création de la Science de l'éducation en est l'une des manifestations spécifiques. Mais la pensée de l'éducation qui se développe alors « investit des formes » – pour employer une expression que Gautherin emprunte de façon heureuse à L. Thévenot –, voire reconduit des formalismes, qui montrent sa double et paradoxale dépendance. Elle hérite, d'une part, des façons de pensée reçues : la science de l'éducation, dont l'enseignement universitaire s'institue à partir de 1882, s'inscrit dans les courants philosophiques du siècle et reconduit les préconceptions de l'époque, comme en témoigne, par exemple, l'enseignement d'Henri Marion sur l'éducation des femmes (cf. p. 192ss).

Mais, d'autre part et tout autant, la science de l'éducation naissante donne forme de pensée à des changements,

encore mal perceptibles, qui sont en train de s'effectuer dans les mentalités et, si l'on peut dire, les « modernisent » – voire les « postmodernisent » (!) – à l'avance. Ainsi quand ils vantent le *self-government* ou le *self-help*, les professeurs de Science de l'éducation ne sont pas sans invoquer l'autonomie kantienne et son universalisme de la volonté bonne, mais leur propos prélude tout autant, sans qu'ils en aient une claire conscience, à la célébration spontanéiste du *self* et à la priorité de l'éducation « compréhensive », bientôt « permissive », sur l'éducation autoritaire et traditionnelle : l'« élève au centre » est une formule d'Octave Gréard ; elle date de 1884. Mais lui-même la repère chez Diesterweg dans un écrit de 1835 !

Le travail de J. Gautherin effectue une autre démarche d'investigation, aujourd'hui généralisée dans la recherche : refuser la croyance simplificatrice en l'unité de doctrine des penseurs de l'époque ferryste. Bien sûr, cette simplification mémorialiste de l'histoire n'est pas dénuée de fondement. Il est évident qu'une pensée « dominante » de l'éducation se développe lors de la fondation de l'école républicaine populaire – et particulièrement dans les chaires universitaires créées à partir des années quatre-vingt. Mais c'est une erreur de la réduire – comme on le trouve parfois encore sous des plumes polémistes ou nostalgiques – à une sorte de doctrine commune officielle, qui aurait fait l'objet d'une adhésion large et résolue, inspirée par Jules Ferry et ses principaux conseillers, démultipliée à travers le pays, depuis l'Administration centrale jusqu'aux écoles communales, en passant par les Facultés universitaires et les Écoles normales. La réalité est beaucoup plus mouvante, complexe, conflictuelle, incertaine, transitoire, voire « inconsistante » (p. 43ss). Seules peuvent en rendre compte des études socio-historiques spécifiques, débusquant les sites d'archives, collationnant et comparant les documents, faisant appel à des méthodes d'investigation éprouvées et mises à l'abri, autant que faire se peut, d'une sollicitation idéologique toujours menaçante. Sur ce point encore, J. Gautherin, au tournant des années quatre-vingt dix, a indiqué la voie de la manière la plus heureuse, et son ouvrage en témoigne aujourd'hui avec force.

Les deux premières parties de l'ouvrage (I. *Une science par décret*. II. *Un filet de disponibilités*), qui en constituent presque la moitié (pp. 9-158), forment un brillant et convaincant exercice de sociologie universitaire. Que l'auteure ne semble pas boudier son plaisir à fureter dans les coulisses des amphithéâtres, ou à jouer les indiscrettes dans les salles de conseils et les cabinets des inspecteurs généraux (car l'Université en connaît jusqu'en 1888), n'empêche pas que l'exercice soit indispensable : qui a lu les comptes rendus des cours, tels qu'ils paraissent dans la *Revue pédagogique* par exemple, peut avoir une idée de

ce qui *se pense* sous le terme « science de l'éducation », mais demeure ignorant de ce qui *s'institue* sous le même vocable. En proposant une convention orthographique où la discipline en gestation est désignée avec une minuscule, et l'organisation de son enseignement avec une majuscule, J. Gautherin ne fait pas qu'offrir à ses lecteurs une commodité pratique. Elle inscrit la pensée dans son administration. Car, devenant universitaire par décret, la pensée dès lors s'administre, et, bien évidemment aussi, les penseurs.

Ainsi la Science de l'éducation (avec majuscule), c'est la rencontre d'initiatives locales favorisées par une conjonction d'opportunités – comme à Bordeaux où tout commence en 1882 –, d'une intention politique innovatrice à visée nationale, et de projets individuels de carrière. J. Gautherin, grâce à des sources jusque-là non consultées, reconstitue avec bonheur la naissance de ce nouvel enseignement, son extension précipitée, la réglementation hâtive dont il fait l'objet, etc. Elle relève le malentendu fondateur entre l'Enseignement primaire, jaloux de son autonomie, et l'Université, dont les chaires de Science de l'éducation sont en quête d'un public de praticiens. Elle note la résistance des Facultés, celle de l'École normale supérieure : « la formation pédagogique n'est pas utile aux agrégés, et ce qui s'enseigne sous la nouvelle étiquette est, de toutes façons, bien médiocre... » écrit en substance le directeur de l'époque.

Ces chapitres, menés avec beaucoup d'allant et de vigueur, éclairent la période. Ils annoncent aussi la constance d'une hostilité dont les Sciences de l'éducation (au pluriel, cette fois, depuis 1967) ne manqueront pas d'être à leur tour la cible. « Si l'invention administrative de la Science de l'éducation put parfois être interprétée comme la "mise en honneur de la pédagogie" (...), elle ne rencontra généralement, chez les membres de l'enseignement supérieur et secondaire, que réserve polie, indifférence ou franche hostilité », écrit l'auteur (p. 48). Et elle ajoute : « elle ne suscita même qu'un intérêt mitigé et labile chez la plupart des universitaires chargés d'enseigner la nouvelle discipline ».

Cette dernière affirmation peut sembler à première vue surprenante, mais la deuxième partie de l'ouvrage la rend parfaitement crédible. Ce développement que J. Gautherin consacre aux universitaires chargés du nouvel enseignement constitue un modèle de socio-histoire de ce « petit monde » où les réseaux s'entrecroisent, où les intérêts privés recourent ou contrarient les ambitions professionnelles. Existe-t-il un « profil-type » du professeur de science de l'éducation ? Non. Mais à partir de documents d'archives, J. Gautherin compare avec brio le destin d'Henri Marion et celui d'Eugène Blum : le premier est

promu et récompensé alors que ses travaux sont sans grand éclat ; le second est écarté quand bien même son apport à la « pédologie » naissante est original et reconnu hors des frontières. Utilisant les catégories de Boltanski et Thévenot (*Les Economies de la grandeur*, 1988) reprises avec bonheur par Jean-Louis Derouet pour les appliquer aux situations éducatives, elle décrit les diverses « grandeurs » que l'on peut invoquer pour comprendre les mobiles de l'action dans ce monde des pédagogues universitaires, de ceux qui les évaluent, de ceux qui les écoutent et les lisent. Mais, somme toute, la « grandeur » de Marion n'est-elle pas d'avoir été d'abord le modèle de l'homme « distingué » ? On vante sa modération, son tact, son charme, la grâce de son verbe, son ouverture d'esprit, etc. Et on lui attribue surtout le sens de ce qui convient et de ce qui est inconvenant (p. 97). Peu de missionnaires dans cette petite phalange, même si l'esprit de service est bien présent. Mais peu de carriéristes, tant la discipline ne bénéficie en définitive que d'un statut subalterne : quand il s'agit de postuler pour une promotion – J. Gautherin le montre, pièces à l'appui – les philosophes d'origine se souviennent qu'ils sont d'abord philosophes, et les sociologues, sociologues. La rédaction des *curriculum vitae* gomme opportunément le passage par la Science de l'éducation. Emile Durkheim, déjà à Bordeaux, puis à Paris, donne un bon exemple de cette « discrétion » quand il s'efforce de faire modifier l'intitulé même de la chaire qu'il occupe...

La III<sup>e</sup> partie, *La maîtresse d'école et la lumière de la vie* (pp. 159-322), se fondant sur les intitulés de cours et leur mise en rapport probable avec les ouvrages des enseignants de Science de l'éducation, est une reconstitution de la discipline elle-même, de ses enjeux intellectuels et de ses rapports avec l'action éducative à mener dans la société et, principalement, dans les écoles. Insistons sur les chapitres VII *La pédagogie de la chaire*, VIII *Des spécialistes des généralités*, IX *Une science directrice*. Ils constituent la présentation approfondie qui manquait jusque-là de ce que recouvre, entre 1882 et 1914, cette appellation de « science de l'éducation ». Ces pages feront référence. Elles sont souvent brillantes, ce qui, au milieu de la littérature grise contemporaine, ne me paraît pas constituer une tare. Mais elles sont, tout aussi bien, abondamment documentées et argumentées. Depuis ce territoire un peu misérable, elles éclairent l'histoire plus générale de la naissance des sciences humaines. Tout y est : la variété des obédiences et leurs rivalités pour le pouvoir, le débat entre experts et praticiens, les interrogations sur la validité d'un enseignement magistral de savoir-faire professionnels par des hommes ignorants du « terrain », le caricature de formation qu'est la « conférence pratique » dans un univers qui ne connaît que l'échange verbal, les

débuts besogneux, voire naïfs, des enquêtes empiriques, les définitions applicationnistes de la pédagogie, la résistance des philosophes à l'approche expérimentale des faits humains, le mépris des gens de laboratoire pour les enseignants et leurs formateurs universitaires, etc. Effectivement, tout y est, au point que l'on ne peut que recommander vivement à des lecteurs du XXI<sup>e</sup> siècle commençant d'aller s'instruire avec J. Gautherin dans les amphes du XIX<sup>e</sup> siècle finissant. Ils tiennent là une des meilleures clés pour comprendre d'où vient à la fois la passion et la répulsion des Français pour la pédagogie.

Faut-il, une fois le livre fermé, contester le propos qui sert de chute à sa conclusion ? « La Science de l'éducation (...) fut la discipline d'une époque enchantée ». L'ouvrage contribue avec succès à cette opération nécessaire de *désenchantement* de ce regard enchanté que nous sommes toujours tentés de porter sur une époque fondatrice, et celle-là en particulier. Une culture commune ne se prologue que dans l'assomption courageuse de ses désenchantements. Mais peut-être la jeune démocratie républicaine française, née, presque par inadvertance, de la conjugaison de deux refus des tyrannies extrêmes – celle de la Commune et celle de l'Empire – fut-elle, dès son origine, sans illusion sur sa propre médiocrité opportuniste. Et celle-ci ne l'enchantait guère. Peut-être est-ce parce que les acteurs n'étaient pas enchantés de ce qu'ils fabriquaient, qu'ils le fabriquaient.

Je signale, pour clore sur un détail utile, et qui appellera une correction si, comme on peut l'espérer, l'ouvrage connaît une seconde édition, que Compayré ne se prénomme pas Georges, comme l'auteure s'obstine à le nommer (pp. 16, 22, 23, 98, 99, 124, 191, 212, 323 !) mais Gabriel, ainsi qu'elle l'écrit d'ailleurs elle-même pp. 160 et 172. Même un grand livre peut comporter des coquilles...

Daniel Hameline  
Université de Genève

---

GLICKMAN (Viviane). – **Des cours par correspondance au « e-learning »**. – Paris : PUF, 2002, 304 p. (Éducation et formation).

Les pratiques de formation, inscrites dans un contexte et une actualité certaines, ont déjà fait couler beaucoup d'encre et concernent nombre de projets innovants. Ce livre arrive donc à point nommé d'autant plus que la perspective de l'auteur est socio-historique.

Nous nous attacherons à trois caractéristiques du livre particulièrement intéressantes et utiles pour se repérer

dans le champ des pratiques éducatives liées aux formations à distance et pour interroger les réalisations :

– l'importance accordée à la terminologie : les clarifications conceptuelles apportées permettent de faire le tri dans le « maquis » des notions utilisées par les opérateurs, institutions ou acteurs de la formation ; qu'il s'agisse des différentes acceptions concernant les organisations de formation (enseignement à distance, formation à distance, formation ouverte, formation ouverte et à distance ou e-learning), les outils (médiats, supports, techniques, ou technologies), les lieux des formations (centre-ressources), les acteurs (enseignants, formateurs, tuteurs, fonction tutorale).

– les mises en perspective historique des institutions, modalités, technologies concernées par la formation à distance : elles donnent au lecteur des grilles de lecture pour se situer dans les débats et effets de mode actuels concernant les innovations tant techniques que pédagogiques.

– l'apport de données statistiques et de recherches diverses dont celles conduites par l'auteur elle-même : leur mise en relation et leur complémentarité constituent un état des lieux inexistant jusque-là à notre connaissance et précieux pour une représentation large et distanciée des différentes dimensions que recouvrent les systèmes de formations à distance (FAD).

Plus globalement, et dans l'ensemble des quatre parties qui constituent l'ouvrage, il faut souligner la grande rigueur intellectuelle dont fait preuve l'auteur : le souci est constant de préciser les notions, de citer les sources documentaires, de bien distinguer dans les analyses ce qu'il en est des données, recherches, produites par d'autres ou lui-même et ce qui correspond aux jugements ou points de vue plus personnels.

### Définitions et contextes

La première partie explore la spécificité de la formation à distance par rapport aux formations « présentes » en la distinguant de l'autodidaxie, en analysant la place de l'individualisation dans l'organisation pédagogique, le rôle qu'y jouent les médias et les nouvelles technologies. La définition dans laquelle s'engage l'auteur est : « *tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances et d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face ou « présente » entre enseignant et enseigné* ».

Une approche historique analyse les mutations des pratiques en prenant en compte leur contexte socio-économique, éducatif et technologique. L'augmentation des

besoins de qualification, le développement du secteur tertiaire et l'apparition de nouveaux outils techniques caractérisent l'époque actuelle et conditionnent le développement de la formation à distance qui devient « e-learning », avec les risques encourus d'industrialisation de produits éducatifs séparés de leurs conditions d'appropriation par des apprenants concrets.

L'examen des termes utilisés et de leur évolution pour identifier les pratiques n'en est que plus nécessaire en situant leurs sources géographiques, en identifiant les acteurs institutionnels qui les promeuvent : le concept central de *formation ouverte* est notamment analysé comme établissant un pont entre les formations présentielles et les formations à distance à partir de la prise en compte des contraintes propres aux formés, de la souplesse nécessaire aux besoins et parcours des apprenants, du maintien de lieux-ressources et d'une autoformation assistée.

Le résumé de quatre rapports officiels récents (de 1990 à 1997) complète la réflexion en manifestant l'intérêt conjoint porté par les pouvoirs publics au développement des technologies et de la formation à distance pour renouveler les institutions éducatives.

### **Formations ouvertes et à distance, en France et à l'étranger**

Dans la seconde partie, un panorama des formations ouvertes et à distance en France et à l'étranger est introduit par un repérage des critères habituels d'identification et de différenciation (statut public ou privé des institutions et de leur mode de financement, de la nature et du niveau des formations, formations de base et/ou formations professionnelles, formation initiale et/ou formation supérieure, de la taille des organismes, effectif plus ou moins grand d'apprenants). La nécessité d'élargir les indicateurs pour une analyse plus précise en prenant en compte notamment le degré de « médiatisation technique » et de « médiation humaine » des dispositifs est clairement manifestée.

Les données et tableaux chiffrés (de 1994 et 1996) situent l'offre de FOAD en France par rapport aux principales institutions qui la développent : de façon « unimodale », le CNED à l'effectif de très loin le plus élevé, les organismes du secteur privé, l'École universelle et Educatel ; de façon « bi-modale », les universités, le CNAM, l'AFPA, l'enseignement supérieur agricole. Les formations ouvertes sont identifiées spécifiquement à travers les Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP) et les actions du Centre Université-Économie-Éducation

Permanente de Lille, engagé depuis la Loi de 71 sur la formation permanente dans l'éducation des adultes.

Ils permettent aussi d'intéressantes comparaisons entre les pays de l'union européenne sur le plan des effectifs FOAD présents hors et dans les universités, entre les opérateurs privés et publics et sont accompagnés d'un aperçu plus précis de chaque pays. Le reste du monde n'est pas oublié avec l'Open University (Angleterre), la Fern Universität (Allemagne), l'Uned (Espagne), la Teluq (Québec), l'Université de l'Ohio (USA), l'Oten-De (Australie), le CCRTVU (Chine).

### **Supports et ressources**

La troisième partie examine les moyens et dispositifs utilisés en FOAD. Des précisions sont apportées sur le vocabulaire utilisé couramment avec une différenciation éclairante faite entre les supports, les matériels techniques et les fonctions jouées.

Témoin distancé des télévisions éducatives depuis leurs débuts prometteurs dans les années 1960 à leur déclin dans les années 1980, l'auteur se demande si « la vague Internet », indéniable actuellement, ne va pas subir le même sort. Elle reste prudente quant à la pénétration domestique massive de l'informatique et d'Internet et la généralisation de l'usage d'Internet dans les pratiques éducatives ne lui apparaît pas être pour demain même si les discours promotionnels font florès. Le « reflux » du e-learning est envisagé, d'autant que les difficultés de l'apprentissage y sont nombreuses, l'encadrement insuffisant, et que les taux de réussite dont on dispose pour certaines actions ne sont guère probants.

L'auteur rappelle que la formation est d'abord un service et que les technologies, fussent-elles nouvelles, n'ont jamais transformé seules les modes de connaissances et les rapports de formation. La place faite dans l'ouvrage aux centres de ressources est à lire dans ce sens.

Ils sont des moyens et des services de formation, indissociables des « formations ouvertes », et mettent la plupart du temps à disposition des produits pédagogiques médiatisés et de l'aide sous forme de médiation humaine. Une typologie construite à partir d'une recherche les situe dans un continuum entre libre service, lieu d'assistance à la formation et lieu essentiel de la formation.

### **Des transformations de l'enseignement et des fonctions nouvelles ?**

En dernière partie, l'auteur identifie quelques problématiques qui traversent les FOAD et interrogent leur fonctionnement et leur efficacité.

La formation à distance transforme-t-elle la fonction enseignante dans ses contenus comme dans ses modes de communication ? Le remplacement du « maître » par une autre posture n'est pas aisé à faire par les enseignants eux-mêmes et les compétences nouvelles individuelles et collectives ne sont pas simples à développer.

Dans la phase de diffusion de la formation, la fonction tutorale est mise en œuvre mais son exercice est complexe tant sont peu définis les nouveaux statuts et rôles face à la fonction enseignante, au modèle hiérarchique dominant.

Le rapport spécifique des apprenants à la formation à distance tient aux contraintes externes qui les pousse à ce choix de formation plutôt qu'aux spécificités pédagogiques du dispositif. L'autonomie nécessaire à la réussite des apprentissages ne peut se construire sans un lien social, réclamé par certains apprenants, les « désarmés » ou « les hésitants » de la typologie présentée.

Quant à l'évaluation, nécessairement multicritères, elle doit être distinguée clairement de recherches qui relierait les pôles technologique, sociologique, politique et économique des dispositifs.

L'intérêt et la richesse de l'ouvrage nous semblent avoir été démontrés. Y participent d'ailleurs les points critiques que nous présentons en final.

On peut interroger la pertinence de la distinction terminologique entre formation à distance et formation ouverte. Les formations ouvertes ne seraient que celles qui comportent des centres de ressources. Mais alors qu'en est-il des formations ouvertes et à distance ? Ne le seraient-elles que lorsqu'un centre de ressources y est associé ? Il est clair que l'individualisation des formations, la flexibilité des parcours en fonction des besoins des apprenants caractéristiques de « l'ouverture » des dispositifs peuvent être traités pédagogiquement sans centre de ressources. Le terme d'e-learning demande aussi à être revisité en le situant dans l'évolution qu'il entraîne dans les FOAD et son extension à l'ensemble des technologies éducatives utilisées dans tout type de formation.

Même si nous manquons de recul sur le rôle joué par Internet, des données et des analyses sont encore à construire concernant la pénétration et la généralisation de cet outil dans les pratiques éducatives en Formation Continue, dans les universités, dans les entreprises.

Par ailleurs, si les problématiques se centrant sur les acteurs ont leur intérêt, notamment dans le champ de la pédagogie, elles laissent de côté tout un pan de problèmes essentiels : les dynamiques institutionnelles en œuvre dans le montage des projets, les enjeux et investissements contradictoires qu'ils soulèvent et les conséquences de l'intégra-

tion des FOAD dans les pratiques ordinaires des universités (écarts entre les prévisions et les réalisations, entre les discours et les pratiques, etc.). Heureusement, d'autres recherches contribuent à les éclairer aujourd'hui. Citons notamment l'ouvrage dirigé par Brigitte Albero, « *Autoformation et enseignement supérieur* » chez Lavoisier ; Hermès, 2003, et l'article d'Isabelle Bertrand « Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : transfert ou intégration ? » dans la revue *Distances et savoirs*, n° 1, 2003.

Claude Debon

CNAM-Chaire de Formation des adultes

---

GROUX (Dominique), HOLEC (Henri) (dir.). – **Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 88 p. – (Éducation comparée).

La postérité est négligente, faisant peu de cas des météorites, des grands taiseux et des vagabonds qui empruntent des sentes inexplorées. Parler de quelqu'un qui appartient à cette dernière catégorie semble donc une aubaine. Mais attention cependant, cela est seulement vrai *a priori*, car il est risqué de chercher à définir d'un trait un aventurier du savoir. C'est le cas avec les mélanges offerts à Louis Porcher.

Vouloir consacrer un ouvrage qui fasse la synthèse de ce personnage singulier c'est, qu'on le veuille ou non, se trouver pris dans des contradictions. Il est premièrement quasiment impossible de présenter l'apport d'un travail débordant en l'insérant dans des parties aux catégories stabilisées. Il est difficile en effet de ventiler la diversité du contenu de ce livre qui nous rappelle toute l'étendue des causes défendues par Porcher. En conséquence, nous sommes avec son architecture devant une première contradiction et afin de la résoudre, le beau titre « Une identité plurielle » est avancé.

Ensuite, seconde contradiction, proposer une introduction à l'œuvre de Louis Porcher est une gageure, car il s'agirait d'un travail de mise en valeur, alors qu'il est, à ma connaissance, le seul éducateur actuel que l'on peut définir comme un passeur et un passant. Comme il l'écrit dans la déclaration liminaire : « *J'ai la caractéristique (le défaut ? à voir) de ne jamais conserver, sauf par hasard, les travaux que j'ai publiés. Une fois écrits et, a fortiori, une fois publiés, ils ne m'intéressent plus* ». La question est de savoir ce qui doit être versé au patrimoine, ce qui est essentiel et secondaire.



Enfin, autre contradiction, l'ambition de cet ouvrage est de rendre justice au rayonnement intellectuel et social d'un « mentor ». Or, ce dernier assigne à la construction de l'autonomie une telle importance qu'il se méfie des hommages. Comment dire alors sa fidélité, son amitié ou son admiration en restant juste ?

Pourtant, à cause de et grâce à ces tensions, les mélanges offerts à Louis Porcher sont une réussite. Ce recueil donne accès à l'ensemble visible de la démarche intellectuelle et institutionnelle de Louis Porcher. Celui-ci est non seulement un penseur original, mais le fondateur ou le co-fondateur de nombreux domaines qui s'entrelacent. Des médias à l'interculturel, du métier d'enseignant au français langue étrangère, nous sommes à la croisée de différents chemins scientifiques, politiques et sociaux. De la lecture des signes à la philosophie, il s'agit bien, comme pour Bachelard, à la fois d'apprendre, de toujours apprendre, et d'habiter le monde. Mettre en question, réfléchir, apprendre sont des actes qui constituent une victoire sur les convenances et plus généralement sur les dispositifs de domination.

Et de fait, ces mélanges sont écrits par quelques-uns et quelques-unes de celles et ceux qui ne refusent pas les rencontres, sachant qu'elles vous investissent, vous poursuivent et parfois même vous transforment. Pour comprendre cela, il suffit de parcourir ce livre pour observer qu'il n'est pas une seule contribution qui ne braconne au sein du cadre dans lequel elle est insérée.

Homme d'influence plutôt que maître à penser, loin de mépriser les questions de savoir et de liberté, Porcher n'hésite pas à les articuler aux dynamiques de la société. Son expérience personnelle est celle d'un monde discipliné où l'école forme aux commentaires de discours rares et précieux. Normalien et donc héritier mais par accident, il a été plus qu'un gestionnaire d'une tradition de lettrés, car il s'est trouvé confronté à la prolifération des médias et au contact des langues et des cultures, c'est-à-dire à un changement de position du savoir. Ce contexte il l'a réfracté à travers son tempérament, en faisant le choix raisonné de l'oblique.

Explicitement de grandes figures intellectuelles sont convoquées : Sartre, Bourdieu ; implicitement d'autres sont présentes : Bachelard, Desanti, Mc Luhan, Lévi-Strauss, de Certeau, Bakhtine, Peytard. Exercice académique oblige, des domaines sont passés sous silence : son activité journalistique, la littérature, l'amour de la chanson ou du sport. Au total, est montrée une expérience personnelle, compartimentée, partielle, partielle et forcément déformante.

Cependant, à lire *Une identité plurielle*, on partage l'idée que, pour aborder scientifiquement des choses complexes, il faut accepter que l'on vous initie à des sensibilités déca-

lées pour mieux interroger notre monde, un peu comme ce personnage de Proust qui dit quelque part : « Laissons les jolies femmes aux hommes sans imagination ».

Visiblement, le questionnement sur la variation, la diversité, la multiplicité du langage et des formats de connaissance ont influencé Porcher et ses disciples. Au delà du travail de revitalisation, les contributions par la conviction passionnée qui s'y lit et par l'importance, bien souvent, de problèmes qui finalement nous regardent tous, imposent une perspective dialogique, c'est-à-dire une capacité à scruter des textes et à nous interroger.

Que s'abstiennent donc les lecteurs qui voudraient survoler l'ouvrage hâtivement ou l'avaler sans mâcher. Avec ce volume, il est conseillé de lire à petite vitesse, à l'endroit et à l'envers, et de s'accorder des haltes pour méditer.

À propos de Veblen, Raymond Aron écrivait qu'il existait en les sciences humaines, deux sortes d'ouvrages qui ne vieillissent pas ou qui vieillissent lentement. D'un côté ceux qui inaugurent une méthode, formulent une interrogation, ouvrent une perspective neuve, gardent leur sens et leur portée alors même que les faits ont été corrigés, complétés, réfutés par d'autres. D'un autre côté, ceux qui présentent pour ainsi dire un caractère monumental, qui construisent une théorie rigoureuse avec tant de pénétration que l'essentiel demeure vrai de façon quasi définitive.

L'œuvre de Louis Porcher appartient, me semble-t-il, à la première catégorie, mais avez-vous lu Porcher ?

Eric Delamotte  
Université Lille 3

---

HAMMERSLEY (Martyn). – **Educational Research, Policymaking and Practice**. Londres : Paul Chapman Publishing, 2002.

M. Hammersley est Professeur à la Faculté d'Éducation de l'Open University de Londres, et il est l'auteur, depuis plus d'une vingtaine d'années, de nombreux articles sur la recherche en éducation, et sur les méthodes qualitatives (notamment l'approche ethnographique) en ce domaine. Le présent ouvrage rassemble des textes écrits depuis 1996 et publiés dans diverses revues, qui tous concernent, comme l'indique le titre, les relations entre la recherche en éducation, les politiques et les pratiques éducatives. Il s'inscrit dans un ensemble de débats parfois vifs, qui ont pris place en Grande-Bretagne, autour de la qualité de la recherche en Éducation et de sa pertinence pour les décideurs et les enseignants (1). Ces débats étaient d'autant

plus vifs qu'ils prenaient place dans un contexte de fortes réductions budgétaires et de réorientation de la recherche vers les demandes des politiques et les besoins des praticiens. C'est dans ce contexte qu'un autre chercheur en éducation, Hargreaves, prononça en 1996 une conférence dont l'audience fut considérable, défendant l'idée que l'enseignement devait se fonder sur la recherche, à l'instar de la médecine. Diverses instances furent alors mises en place, notamment le « Evidence for policy and practice information and coordination Centre-EPPI », dont la première tâche fut de commander des synthèses sur les acquis de la recherche sur des questions se posant aux enseignants, ou encore, le « National Educational Research Forum », agence de moyens finançant les recherches en éducation jugées pertinentes par rapport aux problèmes de l'école. Ce contexte global des débats britanniques est présenté dans l'introduction de l'ouvrage, et il en éclaire effectivement la teneur et les enjeux, que le lecteur français percevra aisément, après la sortie du rapport Prost et la création du PIREF (en 2002).

Le premier texte est une réponse argumentée que fit en 1996 M. Hammersley à Hargreaves et à ses critiques de la recherche en éducation et une réaction à sa conception de l'enseignement comme une profession « research based ». Hammersley défend, par rapport au modèle médical, une certaine spécificité de la recherche en éducation et surtout de ses relations avec la pratique, opposant un modèle de type « engineering » (disons applicationniste), défendable pour la médecine, et un modèle plus pertinent en éducation, dit de l'« enlightenment », où la recherche éclaire la réflexion du praticien.

Le chapitre 2 est consacré plus en détail à cet « enlightenment model », en défendant la thèse d'une utilité en réalité modérée de la recherche en éducation pour les praticiens ; pour Hammersley, non seulement la recherche ne livre que des résultats toujours fragiles et provisoires, mais ces résultats sont souvent trop pointus, ou encore à visée trop générale, pour éclairer vraiment les problèmes précis et contextualisés que se posent les acteurs. De plus, les acteurs peuvent être sceptiques par rapport à certains résultats, voire les considérer comme « menaçants » par rapport à leur pratiques (2).

Le chapitre 3, écrit avec le sociologue de l'éducation R. Gomm, poursuit la même idée, en posant que les chercheurs, les politiques et les praticiens évoluent dans des mondes distincts, avec des sauts qui rendent inadéquate la notion d'application et au contraire incontournable celle de traduction. Les auteurs, pour illustrer la thèse des deux mondes, se réfèrent à des auteurs comme Schütz, avec sa notion d'« horizon », c'est-à-dire de cercle borné de références pertinentes mobilisées par tout acteur, selon les

nécessités de l'action, et qui amène à rejeter dans les ténèbres extérieures ce qui est alors secondaire. En l'occurrence, il n'y a pas de continuité entre le monde de la recherche et celui de l'action, et l'un n'a pas raison contre l'autre. Il faut donc traduire la recherche en fonction de tel ou tel autre monde, sans que l'on sache jamais à l'avance ce qui sera dans cette perspective retenu comme pertinent par les acteurs.

Le chapitre 4 reprend les critiques faites plus spécifiquement sur les recherches qualitatives en éducation. Aux yeux de M. Hammersley, les réticences souvent formulées dans les débats sont sous-tendues par une vision du monde particulière, en l'occurrence fonctionnaliste et déterministe, qui s'oppose à celle qui informe les perspectives qualitatives, autour du caractère imprévisible de la vie sociale et du primat des interprétations des acteurs. M. Hammersley souligne ainsi les adhérences qui existent entre les méthodes privilégiées et les visions du monde, et aussi les conceptions de la recherche et de son « utilité ». Car dans la perspective privilégiée par les recherches qualitatives, la recherche va constituer ni plus ni moins qu'une ressource cognitive, susceptible (ni plus ni moins) d'être utilisée par les acteurs, mais de manière là encore imprévisible.

Le chapitre 5 se centre sur l'idée, d'actualité en Grande-Bretagne, selon laquelle la recherche en éducation devrait être soumise à un contrôle externe et centralisé, pour servir efficacement les politiques et les praticiens. Se référant au modèle de la « république des scientifiques » de Polanyi, Hammersley estime que c'est à la communauté scientifique elle-même d'organiser, de manière interne et décentralisée, son propre contrôle de qualité : le rejet d'un contrôle externe ne signifie pas pour autant que l'on puisse faire « n'importe quoi » et qu'on tolère en matière de recherche une diversité anarchique. Ce point est approfondi dans le chapitre 6, structuré autour de l'opposition entre recherche fondamentale et recherche appliquée, qui appellent des modes de validation différents.

Dans le dernier chapitre, écrit avec P. Foster, Hammersley revient sur l'opportunité des synthèses, dans la recherche en éducation ; sur la base d'exemples, les auteurs discutent précisément du choix des thèmes, de la délimitation et de la présentation de ces synthèses et des conclusions que l'on peut légitimement en tirer, si elles veulent répondre aux attentes des politiques et des praticiens.

On le voit, dans ces chapitres certes un peu décousus puisque reprenant des textes épars (mais qu'un tel regroupement rend bien sûr beaucoup plus accessibles), Hammersley aborde des questions vives pour tous les chercheurs en éducation soucieux de l'utilité sociale de leur travail. Sa position globale est stimulante, selon

laquelle il est faux de penser que toute recherche est susceptible d'« applications » dans la pratique, et a fortiori d'un débouché social positif ; mais on pourra juger décevante sa conclusion d'une portée au total modérée et indéterminée de la recherche en éducation. Il reste que, s'appuyant sur une recherche britannique abondante et de qualité et sur des débats politiques d'actualité, cette réflexion sera particulièrement précieuse pour les chercheurs français.

Marie Duru-Bellat  
Université de Bourgogne-IREDU-CNRS

## NOTES

- (1) Ces débats sont présentés in M. Duru-Bellat, 2001, Recherches en éducation et politiques éducatives : l'éclairage des débats anglosaxons, *Les sciences de l'éducation*, 34, n° 4, 7-30.
- (2) Pour un développement récent de ce thème, cf. F. Dubet, 2002, Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?, *Education et Sociétés*, n° 1, 13-26.

---

LANGOUËT (Gabriel) (dir.). – **Les oubliés de l'école en France**. Paris : Hachette, 2003.

Voici un ouvrage collectif qui rompt partiellement avec les nombreuses publications incantatoires portant sur le système scolaire en ce qu'il dresse un bilan de la scolarisation en France, avec pour souci d'en montrer les avancées mais aussi les lacunes. L'originalité de cette publication réside aussi dans l'hétérogénéité statutaire et institutionnelle des auteurs. Associer des enseignants-chercheurs et des professionnels de l'éducation pour traiter des questions éducatives présente le mérite d'ouvrir la réflexion sur l'action (et inversement). Si dans l'ensemble « le niveau monte », une frange importante d'élèves quittent le système scolaire sans qualification. Comment expliquer cet état de fait, où la démocratisation partielle et la massification généralisée des parcours scolaires sont contrebalancées par le sort de jeunes sortis du système scolaire sans qualification, dont le chiffre, de l'ordre de 60 000 tous les ans, marque une stagnation inquiétante ?

La première partie de l'ouvrage fait un bilan général de la scolarisation en France. Gabriel Langouët et Hélène Béraud-Caquelin observent que depuis plusieurs décennies, le « niveau monte » et ce, aussi bien au niveau du secondaire que dans l'enseignement supérieur, celui-ci ayant vu ses effectifs multipliés par 7 entre 1960 et 2000. Cet allongement de la période de scolarisation s'est logiquement accompagné d'une élévation des niveaux de qualification et de la proportion des diplômés dans une

classe d'âge. Qu'en est-il des jeunes sortant sans qualification ? « *C'est sans doute là que se situe le problème essentiel : après un accroissement des durées d'études (souvent une quinzaine d'années, si on inclut la période de préscolarisation), ces élèves quittent l'école avec un niveau très faible, inférieur à celui de la fin de l'école élémentaire, risquant souvent de devenir des illettrés quelques années plus tard* » (p. 26). Si les écarts en termes de taux de scolarisation, de niveaux de sortie et de nombre de diplômés, observés entre groupes sociaux différents, ont légèrement diminué, le bilan global reste mitigé. La démocratisation est affaire tout autant de volonté politique que de mobilisation des acteurs, des enseignants notamment. Les sortants sans qualification, témoignent donc des difficultés de l'institution à atteindre l'objectif de qualifier tous les élèves. L'analyse du profil social de ces sortants confirme qu'ils sont majoritairement issus de milieux défavorisés : sur une population scolaire entrée en 6<sup>ème</sup> en 1989, la part des sortants sans qualification atteint 15,6 % chez ceux qui appartiennent à la catégorie « ouvrier non qualifié », alors qu'elle est de l'ordre de 2,3 % chez les enfants de « cadre ou chef d'entreprise », ou encore de 1,9 % chez ceux dont le père est « professeur ou instituteur ». Si les résultats scolaires sont fortement corrélés au taux de sortie sans qualification, l'appartenance sociale explique aussi pour une part non négligeable cette situation. L'analyse que proposent les auteurs montre également l'influence de la structure familiale sur les sorties sans qualification. On relève aussi que le taux de sortie sans qualification touche davantage les élèves ayant redoublé dans l'enseignement primaire (la probabilité de quitter l'école sans qualification est de 42,3 % chez les élèves entrant en 6<sup>ème</sup> avec deux ans de retard). Ce qui est troublant, c'est qu'une grande part des élèves sortant sans qualification a fréquenté des dispositifs censés, justement, les « accrocher » à l'école (SEGPA, CPPN, CPA...). C'est dire aussi les difficultés d'insertion professionnelle que cette population va connaître, d'autant plus que chez les diplômés, on relève un déclassement à la fois « vertical » (où l'on occupe un emploi en dessous de sa qualification) et « horizontal » (où l'entrée dans la vie active reste également dépendante de l'origine sociale). La conclusion sociologique des auteurs est plutôt alarmiste. Ils considèrent que « des travaux évoqués ici, il ressort l'idée selon laquelle le poids de l'origine culturelle croît et est encore plus important qu'il ne l'était lorsque P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont mené leurs travaux et énoncé la théorie de la reproduction. À l'inverse, pour reprendre la terminologie utilisée par R. Boudon, le facteur méritocratique prend de moins en moins d'importance par rapport au facteur de dominance au fur et à mesure que croît le nombre de diplômés : en d'autres termes, « *l'ascenseur social est en panne* » (p. 64).

La deuxième partie de l'ouvrage présente les données statistiques du document *Repères et références statistiques* (ministère de l'Éducation nationale). Les données en question détaillent le profil social et scolaire des élèves qui quittent le système scolaire sans qualification ou, à l'inverse, de ceux qui y poursuivent leur scolarité plus longtemps. Si le milieu socio-familial influence la trajectoire de l'élève, le type de filière ou de dispositif scolaire paraît également déterminant. La fréquentation d'une 4<sup>ème</sup> Technologique ou d'un CAP ou d'un BEP diminue considérablement le risque de sortie prématurée, comparée à une scolarité dans un dispositif tel que les CPPN ou encore d'une structure telle que la SEGPA. S'appuyant sur les données de l'enquête « Génération 98 » menée par le CEREQ, cette partie poursuit la réflexion en s'interrogeant sur l'insertion des diplômés et des non diplômés. Le diplôme est très discriminant à l'embauche, mais on retrouve aussi d'autres variables classiques telles que le sexe (les femmes sont moins favorisées à l'embauche que les hommes à qualification équivalente), l'origine sociale (l'écart atteint 11 points entre enfants de cadres et de non-cadres) et l'origine culturelle (les jeunes issus de l'immigration sont moins favorisés, et cela est plus vrai à mesure qu'ils sont faiblement ou non diplômés).

C'est ainsi que l'on saisit que l'une des préoccupations actuelles de l'institution scolaire réfère aux sorties des élèves sans diplôme, sorties qui peuvent avoir lieu en cours de formation et que l'on identifie à la « déscolarisation ». Dans la troisième partie intitulée « Les apports des enseignants-chercheurs », le propos de Catherine Agulhon et de Arlette Meunier traite de la déscolarisation chez les élèves de lycée professionnel. Les politiques éducatives visant à amener 80 % d'une classe d'âge au niveau Bac ont contribué à stigmatiser ceux qui sortent du système scolaire sans qualification. Parmi eux, nombreux sont ceux qui ont quitté le système scolaire en cours de formation. Ces déscolarisés ont connu échec et retard scolaires. « *Déscolarisés, décrocheurs, déjà considérés comme déviants, on l'aura compris, ces jeunes abandonnent progressivement l'école avant la fin de l'obligation scolaire. Ils passent lentement de l'absentéisme à l'abandon et la frontière entre les deux est floue* » (p. 102). Si les dispositifs mis en place pour « récupérer » ces jeunes se sont multipliés, sous l'action notamment de la mission générale d'insertion (MGI), la réalité montre qu'une grande part de ce public est « perdue de vue ». La lutte contre l'abandon scolaire s'est appuyée sur trois mesures essentielles : « l'accès à la qualification dans des parcours adaptés (SEGPA, MOREA et réinsertion en BEP, en CAP ou en bac professionnel), des actions d'accompagnement vers l'emploi (MC, FCIL), des mesures de préparation à l'insertion » (p. 107). Le constat d'un bilan mitigé quant à

l'efficacité des actions de la MGI tient partiellement au fait que non seulement celle-ci ne parvient pas à agir auprès de tous les jeunes concernés mais aussi, aux réticences institutionnelles, en particulier celle des lycées professionnels à l'égard de la MGI. Pourtant, c'est dans les LP que prédomine chez les enseignants l'idée de remédier à l'échec scolaire et la possible éducatibilité des individus. « Ces quelques résultats confirment qu'une bonne part des enseignants de lycée professionnel accepte d'assumer ce rôle de remobilisation et de réconciliation des jeunes avec l'école, avec les savoirs, avec un devenir professionnel qu'il faut les aider à construire » (p. 116).

Les caractéristiques sociales des « oubliés de l'école » sont plurielles et réfèrent souvent à une appartenance sociale dominée et précaire. Mais l'école fréquentée ne signifie pas que l'on s'y approprie les savoirs qu'elle dispense, à commencer par la lecture et l'écriture. Le problème de l'illettrisme est traité par l'un des spécialistes français de la question, Alain Bentolila. L'illettrisme préoccupe parce qu'il interpelle non seulement l'école et ses missions mais aussi les fondements même de la démocratie et de la citoyenneté. On note que 12 % des entrants au collège sont en difficulté face à la lecture. L'illettrisme engendre de l'exclusion puisqu'il rend difficile une « adaptation » tant au marché du travail qu'à la vie sociale. 33 % des jeunes sortant sans diplôme sont concernés par l'illettrisme. Issus majoritairement de milieux sociaux défavorisés, ces jeunes sont passés « à travers » l'école. En 1999, sur 400 000 jeunes garçons âgés de 17 à 18 ans, 9,6 % éprouvaient des difficultés de compréhension d'un texte simple. En 2000, les chiffres étaient de 11,5 % pour les garçons et de 7,1 % pour les filles. A. Bentolila alerte sur les dangers politiques : « *tous ceux qui entretiennent avec la langue orale et écrite des malentendus douloureux se trouvent vivre plus difficilement que les autres ; ils ont moins de chance de décider de leur destin social ; ils sont plus vulnérables devant des textes sectaires et intégristes* » (p. 139).

L'échec scolaire est un effet de violence et contribue aussi à l'engendrer. Le propos de Jacques Pain vise à montrer que la lutte contre la violence à l'école invite d'abord à la définir sous ses multiples contours, allant des actions ou des attitudes violentes ou ressenties comme telles aux « brimades » quotidiennes, que l'auteur qualifie de « malmenances ». La déscolarisation d'une partie des élèves exprime aussi une réaction à la violence institutionnelle. Les réponses au problème ne se satisfont pas des seules injonctions incantatoires. J. Pain montre ainsi que la « recherche-action » peut servir d'aide pour une « formation pédagogique » continue des enseignants. Médiation, dialogue, variation des modes d'enseignement et authenticité des adultes (avec un « parler vrai ») contribuent à « accrocher » les élèves les plus fragiles scolairement.

Les « oubliés de l'école », on l'aura compris jusqu'ici, interpellent le fonctionnement de l'école et par extension des institutions démocratiques. Au fond, une question se pose : les jeunes sortant de l'école sans qualification disposent-ils de ressources pour exercer pleinement leur citoyenneté ? La citoyenneté constitue un thème récurrent à tel point qu'elle devient un objet à « enseigner ». Louis Porcher s'interroge ainsi sur une possible éducation à la citoyenneté eu égard aux grandes symboliques qu'elle véhicule telles que l'appartenance à une communauté appelée la République, la laïcité ou encore la démocratie. Le sentiment de citoyenneté suppose une implication, une mobilisation dans l'exercice des responsabilités. « *Or ça ne semble plus être tout à fait le cas [...] si le lien de citoyenneté paraît se déliter, c'est qu'il y a des individus, parmi nous, qui se sentent exclus et ne plus appartenir à la communauté nationale* » (p. 168). Il faut des signes visibles qui légitiment la mobilisation. Or la citoyenneté implique le respect réciproque entre adulte et enfant, entre enseignant et élève notamment. Le manque de respect des élèves par les enseignants touche surtout ceux qui sont issus de milieux populaires, qui n'ont pas incorporé les manières d'être et de faire conformes aux attentes professorales. Du coup, « *L'éducation à la citoyenneté vise donc les milieux en difficulté, mal intégrés et, plus radicalement, les exclus, ceux qui se sentent tels et ceux qui le sont* » (p. 169).

Saisir la situation des jeunes sortant du système scolaire sans y avoir réellement bénéficié des apprentissages ne suffit pas. Il faut tenter de prévenir le décrochage. Intitulée « Des initiatives face aux décrochages », la quatrième partie de cet ouvrage traite d'expérimentations et d'actions mises en œuvre pour mobiliser des élèves avant qu'ils ne soient touchés d'exclusion. Gilbert Longhi décrit un dispositif mis en place au lycée Jean Lurçat à Paris au profit de jeunes « décrochés » et non décrocheurs. Ce dispositif, identifié à des « classes de rêve » permet d'apporter des réponses adaptées à la fois au niveau des élèves et aux difficultés rencontrées, par exemple lors de la transition collège/lycée.

Le propos de Bernard Blondeau, proviseur de lycée professionnel, va dans le même sens. Il fait état d'une autre prise en charge d'un lycée professionnel situé à Roubaix et de la nécessité de repenser le travail des enseignants en ne dissociant pas le « cognitif » du « pédagogique », les apprentissages de la socialisation. Le travail mené dans ce lycée et son efficacité paraissent dépendre de la forte mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs, de l'adoption d'un regard systémique qui interroge réellement ce que l'élève vit dans et en dehors de l'établissement scolaire. On retiendra de cette démarche la lecture en positif préconisée par le chef d'établissement

afin de ne pas identifier « décrochage » à « situation de décrochage », « élève nul » à « travail scolaire nul ».

Au collège de Vénissieux, les difficultés sociales concernent 85 % des élèves. Ce constat est corrélé avec un taux d'absentéisme élevé qui amena l'équipe éducative à réfléchir aux moyens de lutter contre le « décrochage ». Jean-Claude Boulu montre comment la mise en place d'un « groupe relais » fut une manière de suivre au quotidien le parcours d'élèves absentéistes « difficiles ». L'originalité de ce dispositif est également de porter sur le long terme, en procédant par un repérage des élèves dès l'école primaire. « *Il s'agit bien d'un dispositif de prévention qui commence dès l'école primaire. Les différentes formes d'absentéisme (absentéisme perlé : on se dispense de quelques heures de cours ; absentéisme chronique : l'absence est régulière ; absentéisme lourd : absences sur une longue période, souvent dans les LP ; absentéisme des présents-absents : élèves présents physiquement mais absents scolairement) sont traitées au quotidien et toutes trouvent des réponses adaptées* » (p. 215).

L'ultime solution pour les jeunes sortis de l'école sans qualification, n'est-ce pas leur insertion professionnelle ? L'action des associations telle la mission locale en faveur des jeunes s'inscrit dans cet objectif. Fabienne Schrempf conclut cette partie en montrant comment les trajectoires d'insertion associent travail auprès des jeunes et développement local. L'efficacité de l'action de la mission locale tient à un travail de mobilisation de tous les acteurs et de « responsabilisation » des jeunes. Il s'agit d'« agir avec les jeunes et non à la place des jeunes » (p. 224).

N. Bourgeois de Ryck, juge des enfants et Isabelle Vaha, conseillère technique de service social, reconsidèrent la situation du mineur. Être mineur et commettre un délit ou un crime conduisent à des réponses judiciaires de plus en plus « rapides », ce qui a valeur d'efficacité, y compris celle d'ordre éducatif. Il reste que « *la justice pénale des mineurs souffre d'un déficit en éducateurs, assistantes sociales, psychologues et psychiatres* » (p. 235). Pourquoi, en dépit des nombreux dispositifs existants, la marginalisation d'une partie des jeunes n'est pas endiguée ?

Cet ouvrage a un premier mérite : il nous invite à « voir » de manière lucide et critique à la fois la réalité d'une partie des jeunes qui ont plus souffert de leur scolarité qu'ils n'en ont profité. Il offre aussi l'intérêt d'attirer l'attention sur la nécessité d'identifier les problèmes en interrogeant le fonctionnement du système scolaire mais aussi des dispositifs d'accompagnement qui sont loin d'avoir atteint les objectifs affichés. En ce sens, et à l'heure où la culture de l'évaluation fait son chemin, le bilan des actions permet de penser que d'autres réponses seraient possibles, par exemple s'agissant de la sensibilisation des enseignants

aux différentes facettes que prend le décrochage scolaire ou aux contradictions entre le discours sur la citoyenneté à l'école et son exercice effectif au quotidien (tant par les élèves que par une partie des enseignants).

Les différentes parties de cet ouvrage collectif sont cependant d'un intérêt inégal. Certains développements, malgré leur intérêt, font parfois « perdre le fil » au lecteur, eu égard à la problématique générale des jeunes oubliés de l'école. C'est le cas notamment du chapitre consacré à la violence à l'école où il aurait été judicieux de montrer en quoi cette violence touche les jeunes issus de milieux populaires et comment elle se renforce du stigmate porté par les professionnels de l'éducation, dont une partie en vient à la naturaliser, voire à en faire l'émanation « endémique » d'un milieu familial en « déshérence ». La partie consacrée à l'illettrisme n'évite pas à son tour l'écueil d'une stigmatisation du public concerné. Par exemple, Alain Bentolila identifie « naturellement » absence de maîtrise linguistique et exclusion, alors que l'échec à l'école ne conduit pas *automatiquement* à l'exclusion sociale. Il en vient à stigmatiser le non-lecteur et à en faire un futur « assisté » socialement. Le manque de recul vis-à-vis de telles affirmations conduit au sentiment d'un propos plus alarmiste que scientifique.

Enfin, l'effort louable d'associer les enseignants-chercheurs à des professionnels de terrain ne semble pas donner lieu à une confrontation réelle et constructive dans cet ouvrage. On aurait souhaité, par exemple, voir comment les premiers peuvent se saisir des expérimentations en cours pour lutter contre l'échec scolaire et les sorties sans qualification, s'en saisir donc en les problématisant. On aurait aussi apprécié la manière dont les professionnels de terrain se saisissent ou non des conclusions des chercheurs. Il est vrai que la question de l'articulation entre recherche et action est des plus complexes et demanderait, à elle seule, une réflexion de fond.

Aziz Jellab  
IUFM Nord / Pas-de-Calais

---

LAVAL (Christian), WEBER (Louis) (coord.). – **Le nouvel ordre éducatif mondial**. Paris : Institut de recherches de la FSU ; Editions Nouveaux regards et Syllepse. – 200 p.

Le mérite de cet ouvrage est que, tout en se voulant engagé dans ce qu'il définit comme le combat contre la marchandisation mondialiste de l'éducation, il parvient, par la richesse de son contenu, à être un outil de travail susceptible de rendre des services bien au-delà de ceux qui partagent la totalité des thèses qu'il défend.

Il faut en effet relever la grande qualité documentaire, éditoriale et argumentative d'un petit fascicule qui, en 143 pages, dresse un panorama certes incomplet (voir *infra*) mais éloquent de la position des principaux acteurs en présence (Organisation Mondiale du Commerce, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne).

L'ouvrage se présente en premier lieu comme une enquête qui va chercher précisément ses informations au sein des organisations dont elle traite : la facture est plus souvent celle des citations que de la critique militante *a priori* : il faut dire que les textes rapportés parlent d'eux-mêmes, et qu'il est très utile d'en disposer sous une forme regroupée. Des encarts, à plusieurs reprises, n'hésitent pas à prendre le ton du manuel de sciences économiques et sociales, en adoptant une présentation délibérément « pédagogique ».

Le plan est énumératif et va *decrecendo*, passant du saint des saints de l'entreprise de libéralisation et de marchandisation (l'OMC) aux autres instances, qui jouent des rôles plus discrets en la matière : l'habileté rhétorique est certaine, mais si le plan général de l'ouvrage peut en effet nous inciter à penser que toutes ces organisations livrent au fond le même combat, l'exposé de chaque partie, en fait nuancé, ne nous prive pas de la distance critique nécessaire.

L'OMC n'a bien entendu aucun point de vue sur l'éducation du monde et n'a pas à en avoir. Elle se propose en revanche d'ouvrir de nouveaux continents au règne du marché et l'éducation semble pouvoir en devenir un, dans le cadre de l'Accord Général sur le Commerce des Services. Le chapitre sur l'OMC détaille l'histoire et les concepts, en rappelant les trois angles d'attaque du libéralisme en matière éducative, angles d'attaque qui valent à l'intérieur des frontières nationales aussi bien qu'au niveau international :

- L'éducation cesse d'être définie sur le mode d'une obligation et d'une proposition régaliennne à l'intérieur d'une société déterminée, pour devenir une rencontre entre une offre et une demande, comme toute activité d'échange ;

- L'éducation cesse d'être d'abord construite comme un échange entre un maître et un élève, car existent des « produits éducatifs » de tous ordres qui circulent et qui sont soumis aux mécanismes marchands ;

- L'éducation cesse d'être régulée par une planification publique, chaque établissement étant une entreprise soumise au marché concurrentiel, à l'internationalisation, aux délocalisations...

Les auteurs font remarquer que si existent un certain nombre de garde-fous à la consécration des principes de l'OMC en matière éducative à l'échelle du monde, on

peut s'interroger sur la solidité des précautions prises par certains États, précautions qui risquent de n'apparaître guère que comme un endiguement à durée incertaine.

La Banque Mondiale, elle, est depuis longtemps et directement un acteur mondial en matière d'éducation, et l'ouvrage rappelle dans quel cadre général de politique économique d'allègement des budgets publics. Étant donné son champ d'activité, c'est bien sûr son action au sein des pays en développement qui est analysée : sont montrés les effets à la fois négatifs et pervers du désengagement de l'État et de la diffusion des thèses libérales (la réussite individuelle comme moteur de développement collectif) au sein de sociétés où sont encore en jeu un certain nombre de solidarités qu'il peut être dangereux de détruire.

S'agissant de l'OCDE, les auteurs nous rappellent que cet organisme n'est pas décisionnaire en matière d'éducation, mais que son rôle de « boîte à outils » le place bien au sein des recherches sur la définition de l'éducation dans le monde contemporain ? On trouve probablement au sein de l'OCDE des points de vue sur les relations entre marché et éducation qui sont plus nuancés qu'au sein des deux premières institutions : l'ouvrage prend le parti de considérer que la théorie du capital social, que le thème de la formation tout au long de la vie, que l'idée de rapprocher l'école des compétences demandées par « la vie » aussi bien que par le travail ne sont que les faux nez du libéralisme le plus débridé. L'examen bien sûr doit être repris, le jugement sans doute suspendu, mais on peut ici aussi lire les excellentes questions posées par ce livre sans adhérer à toutes les réponses qu'il propose.

Reste la Commission européenne, à propos de laquelle les auteurs montrent l'étrange couplage entre des Traités qui s'aventurent très peu sur le terrain de l'éducation, laissée aux souverainismes, et une pratique dite de « coordination ouverte », qui permet d'aller plus loin que les Traités, par petits sauts. En direction du libéralisme ? Peut-être que oui, peut-être que non, en tous cas avec un réel déficit démocratique, que l'ouvrage souligne à juste titre, s'agissant des débats sur l'éducation internes aux différents États.

Alors, théorie du complot ? L'OCDE réfléchirait à des concepts « vendables », les diffuserait « en douce » au sein de l'Europe, pendant que la Banque Mondiale aurait commencé la sale besogne dans le Tiers-Monde en attendant que l'OMC empêche le tout ? Il serait faux d'écrire que l'ouvrage nous propose une telle simplification : il se limite à suggérer que le paysage pourrait effectivement fonctionner ainsi, qu'il y a urgence à se saisir de ces questions précisément pour qu'il n'évolue pas de la sorte. Car au fond ce qui inquiète, à la suite d'une telle lecture, c'est bien qu'on puisse broser un tel panorama sans être vraiment gêné par l'ombre portée de la partie ou des parties adverses.

On peut à cet égard regretter que soit passés sous silence certains acteurs des Nations-Unies, en particulier l'UNESCO, organisation au sein de laquelle d'autres réflexions sur l'économie de l'éducation sont à l'œuvre. On pourrait par exemple observer que si les jeux semblent faits sur l'éducation de base (que la Banque Mondiale estime de la responsabilité des États) et, en certains pays, sur l'enseignement supérieur (qui pose un vrai problème de financement public dans les pays pauvres), la grande question, très politique, sur tous les continents, est de savoir où doit être traité l'enseignement secondaire. Une ligne de partage des eaux essentielle passe sans doute là : certains peuples du monde, certaines couches sociales des sociétés développées ne doivent-ils et-elles avoir comme horizons de développement que de savoir « lire écrire et compter », tout le reste étant renvoyé au marché et donc aux différences des fortunes ?

De façon générale, cet ouvrage informé et intelligent, qui évite la plupart du temps de caricaturer le point de vue de l'adversaire, n'aurait-il pas pu nous laisser moins orphelins, sous le mauvais temps annoncé ? N'est-il pas temps de réfléchir par exemple à une reconsidération critique du souverainisme des États-Nations en matière éducative qui ne soit pas nécessairement inspirée par le libéralisme ? N'a-t-on le choix qu'entre l'OMC et le conservatisme derrière une conception des « éducations nationales » héritée du XIX<sup>e</sup> siècle ?

L'accent mis par ailleurs par ceux qui veulent voir se développer de façon solvable le marché de l'éducation en matière de « produits éducatifs », et la question posée des rééquilibres entre rétribution de main-d'œuvre (des maîtres à payer) et financement de ressources ne doivent-ils pas raisonnablement nous interroger ? Il n'y a pas de honte à dire que certaines techniques, et les réseaux du savoir et de l'information du monde, peuvent amener à considérer architecture et financement de l'éducation autrement que quand ces opportunités n'existaient pas ?

Quant à insister, avec de bons arguments, sur l'impossibilité principielle à imaginer que l'éducation puisse échapper à la sphère des activités publiques, cela ne devrait-il pas nous inciter aussi à réfléchir aux possibilités d'améliorer encore le dossier en tentant de répondre de façon adaptée aux questions de l'efficacité, nationale comme locale, de l'action de l'école, et de l'évaluation de l'usage qu'elle fait des ressources publiques mises à sa disposition ?

Roger-François Gauthier

Inspecteur général de l'administration  
de l'éducation nationale et de la recherche

MAUDUIT (Jean-Bernard). – **Le territoire de l'enseignant : esquisse d'une critique de la raison enseignante.** Paris : Klincksieck, 2003. – 186 p. (Philosophie de l'éducation ; 12).

Professeur de philosophie en lycée, l'auteur ouvre son propos par un constat qui est aussi un regret. Dans les nombreux et âpres débats de ces dernières années sur l'école, une « question simple » a brillé par son absence, celle de « l'essence de l'enseignement ». Question importante tant les « réformateurs » ne sont pas seulement unis par un projet *pour* mais aussi par une conception *de* l'école et de ses missions. Une définition précise, « claire et distincte » (Descartes), de l'enseignement demeure en effet largement implicite y compris pour les enseignants eux-mêmes. Enseigner, est-ce la même chose que former, éduquer ou informer ? L'objectif de l'auteur est donc d'explicitier cet implicite en définissant l'essence de l'enseignement. Objectif théorique certes mais pratique aussi, en ce qu'il permet de délimiter les « droits et devoirs » de l'enseignant puis de déduire les conditions *a priori* de l'enseignement.

Si l'enseignement est « dirigé vers », son objet n'est cependant pas l'élève, mais *ces choses* sur lesquelles l'attention de l'élève est appelée en disant ce qu'elles sont. L'élève n'est donc pas matière à façonner, il *s'instruit* des leçons professées par l'enseignant et ce dernier est simple parachèvement d'une activité menée par l'élève. Ceci conduit naturellement l'auteur à récuser tout dispositif pédagogique et/ou didactique, au motif que cette *techné* aussi raffinée soit-elle, méconnaît l'œuvre propre de l'élève, co-responsable de son instruction : la véritable question de l'enseignement réside dans la disposition de l'élève à s'instruire.

Cette œuvre propre de l'élève passe par plusieurs opérations qui s'enchaînent mutuellement, chacune supposant solidairement l'autre. La première consiste dans le « faire attention » qui ne doit pas être confondu avec le « désir d'apprendre » des pédagogies « actives » – tacitement rapprochées de « l'affairement » heideggerien. Comme le « souci » de Heidegger, « faire attention » c'est, pour l'élève, se rendre intellectuellement disponible aux choses, c'est-à-dire selon un processus d'inspiration apparemment gestaltiste, de formes qui se détachent sur un fond. La seconde est le « comprendre » qui repose sur une motion intérieure de l'élève qui, encore une fois, ne manifeste aucun désir d'apprendre mais déploie l'impérieuse nécessité de son essence intérieure. Celle-ci se délivre comme auto-explicitation du sens, auto-compréhension par un effort répété de reformulation de nature quasi psalmodique. Troisième opération, l'enseignant enseigne *toujours* le vrai. Or il n'est pas toujours possible d'exhi-

ber les preuves tangibles. Là encore, c'est à l'élève de se ressaisir du vrai puisque « enseigner c'est dire le vrai et donner les moyens d'en jouir » (p. 79). À l'encontre de l'approche didactique, l'auteur estime en effet que seul l'élève est responsable de ses erreurs, lesquelles ne sont pas imputables à quelque déficience de l'enseignant, de ses pratiques ou des contenus. Enfin, couronnement des trois précédentes opérations, la rétention en est la synthèse. Retenir ce qui a été enseigné implique que ce qui l'a été soit nécessairement déterminant, et surtout qu'il soit découplé de l'utilité : « une leçon c'est pour la vie » – c'est d'ailleurs pour cela qu'elle est re-tendue.

Ceci posé, l'auteur en arrive à sa définition de l'enseignement qui est « *au moyen du discours, offrir à l'attention ce qui est déterminant, de telle façon que le destinataire puisse s'en former une idée distincte et certaine* ». L'enseignement n'est donc pas formation. D'abord parce que la formation énonce l'idée d'un façonnement de l'élève. Ensuite parce que, selon l'auteur, la formation est *par essence* empirique et fondée sur le mimétisme du geste : elle est particulière voire particulariste, rompant avec l'ordre du Vrai, universel. D'où également, l'affirmation par l'auteur de l'impropriété du terme d'apprentissage ou d'apprenant dans le champ scolaire qui se lie à une récusation de la didactique dont le caractère heuristique et problématique est carrément *retourné* en dogmatique, Mauduit lui reprochant de postuler « l'existence d'un « apprenant », c'est-à-dire de quelqu'un qui a déjà accordé son attention, son intelligence et son approbation » (p. 86), autrement dit un sujet qui aurait résolu les problèmes que, précisément, la didactique (se) pose. Pareillement, l'enseignement n'est pas plus éducation. Éduquer vise l'être et le savoir-être, et l'éducateur n'est pas seulement responsable de ce qu'il dit et fait mais encore de ce que devient cet être : l'éducation recèlerait ainsi un insoutenable fantasme de maîtrise.

L'auteur propose donc de reformuler les conceptions de l'enseignement autour du clivage méthodes actives/méthode magistrale, en accordant très explicitement sa préférence à cette dernière qui n'est pas moins « active » que les premières mais plus essentielle, *souci* plutôt qu'*affairement*. Surtout, la magistralité de l'enseignement implique une radicale univocité de la langue enseignante comme vecteur de la *matière* enseignée. Elle implique également que l'enseignant est un *magistrat* revêtu d'une autorité de droit et indiscutable.

Cette question de l'autorité intimement liée à la définition de l'essence de l'enseignement occupe le dernier tiers de l'ouvrage. Elle couronne et cristallise crûment les limites et même les contradictions du propos « philosophique » de l'auteur. Et d'abord cette symptomatique



erreur qui le fait *systématiquement* écorcher le nom de Jean Houssaye dont il conteste farouchement les thèses de son livre *Autorité ou éducation ?* L'autorité enseignante ensuite est définie de manière rigoriste comme de droit, constante et totale, ne souffrant donc aucune exception. Autorité signifie autorisation apodictique d'enseigner et surtout droit imprescriptible d'imposer unilatéralement la nécessité de l'enseignement dont le but est, rappelons-le, de « dire le vrai et de donner les moyens d'en jouir ». La dignité de l'élève est purement épistémique et celui-ci n'est au fond que le dédoublement spéculaire du maître.

En définitive, et c'est sans doute le fin mot de son propos, la totalité des problèmes de l'école aujourd'hui, des réformes qui lui sont imposées autant que l'évolution anthropologique des élèves, tient à la fragilisation voire la négation de cette autorité *nécessaire* et surtout *indiscutable*. Là est le mal. Toute entreprise de discussion n'est que ruine de l'âme enseignante et inclination aux réductionnismes, évidemment sociologique et/ou psychologique.

Assurément il s'agit bien d'une « réponse philosophique », de mauvais aloi cependant, qui forclôt l'enseignant dans son territoire ; une réponse dont les références philosophiques latentes ne sont, bizarrement, jamais explicitées, exceptée la traditionnelle mais commode invocation méthodologique du transcendantal chez Kant. Si une telle conception de l'enseignement nous fait songer à la majesté du dénuement invoquée par Pascal dans les *Pensées* – « si les médecins avaient le vrai art de guérir, ils n'auraient que faire de bonnets carrés ; la majesté de ces sciences serait assez vénérable d'elle-même » –, elle nous alerte surtout de l'insoutenable fatuité de vouloir ainsi restaurer la nitescente simplicité de l'acte d'enseignement comme unique réponse aux problèmes actuels de l'école.

Vincent Charbonnier

INRP, Unité Mixte de Recherche Éducation et Politiques

---

POUPEAU (Franck). – **Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France.** Paris : Raisons d'agir éditions, 2003. – 254 p. (dont 70 p. d'annexes et 32 p. de notes).

Franck Poupeau semble avoir voulu sortir à son tour, comme Pierre Bourdieu l'avait fait en 1984 avec *Homo Academicus*, « un livre à brûler ». Il a choisi de mettre en exergue des lignes extraites d'un chapitre du livre de Bourdieu ainsi intitulé. Mais non pas à brûler cette fois par tout le monde académique : par celui, beaucoup plus restreint, des sociologues de l'éducation. Des sociologues

de l'éducation dits ici « officiels ». Pour rendre compte de cet ouvrage, surtout si on est, ou a été, concerné par son propos, et si de plus on est particulièrement éloigné, par son âge, de ce « jeune chercheur », il faut donc éviter le piège de le traiter comme le brûlot qu'il déclare (et souhaite) être... L'auteur a-t-il même, beaucoup plus violemment que Bourdieu, voulu dénoncer chez la plupart de ses prédécesseurs des « chiens de garde » ? On est porté à le penser : dire « savants d'État », n'est-ce pas une façon pour lui de dire « savants-chiens de garde » ? Au reste sont aussi présentées en exergue des lignes de Nizan. Deuxième motif pour que je me garde du papier d'humeur. D'autant plus que j'ai toujours beaucoup appris, sans m'en cacher, et de la lecture de Nizan et de celle de Bourdieu.

Pourtant je n'ai probablement pas évité dans le compte rendu qu'on va lire les écueils que je viens de signaler. Et après tout, peu importe que certains m'accusent d'avoir abusé du privilège ( ? ) de l'âge et de la position autrefois acquise.

Des débats sur la fonction objective remplie par les produits de la discipline ont toujours accompagné, en France comme ailleurs, le développement des recherches sociologiques. Aussi, pour pratiquer une *sociologie de la sociologie de l'éducation* (tel est le titre du premier chapitre, mais c'est le propos de l'ensemble du livre) est-il parfaitement légitime d'interroger, en particulier, l'influence éventuelle des institutions qui encouragent la recherche, y compris celles qui la financent, sur les choix des chercheurs. Et il est opportun, en matière d'éducation, de poser le problème dans des termes contemporains, puisqu'après une période d'indifférence, voire de méfiance à l'égard de la sociologie de la part des autorités de l'Éducation nationale, une « demande de recherches » est apparue chez elles au début des années 80, et surtout s'est accrue, semble-t-il, au cours des dernières années. Mais pour montrer comment cette demande infléchit les problématiques, il faudrait éviter d'appuyer ses propos polémiques sur le recours simpliste à deux types de mobiles, et deux seulement, chez les chercheurs : ne pas déplaire au commanditaire, et accéder, parce que l'on est bien en cour, à la position dominante dans une concurrence entre écoles de pensée. Il faudrait aussi s'appuyer sur des cas très précis, sur un historique très soigneux et sur une vraie prise de connaissance des écrits que l'on critique, ce que l'auteur, même s'il s'est beaucoup informé, est loin selon moi d'avoir toujours fait.

Son premier cheval de bataille, ce sont les propos, notamment attribués aux auteurs des récents manuels de la sous-discipline, selon lesquels le paradigme de la reproduction devrait être remplacé. Je ne lis pas du tout Duru

et Van Zanten, par exemple, comme prenant des positions aussi abruptes, allant jusqu'à, comme l'écrit Poupeau, « disqualifier » la construction théorique de Bourdieu et Passeron. Elles déclarent au contraire être loin de la rejeter, tout en appréciant que d'autres centres d'intérêt aient enrichi le champ.

Pour ce qui est de la « loi des rendements décroissants de la sociologie de l'éducation » (prétendue loi sur laquelle l'auteur insiste), je ne la discuterai pas sur le fond parce qu'elle me paraît à bien des égards prendre pour acquis des préjugés (valeur de telle revue, antécédents de tels chercheurs, type d'étudiants s'inscrivant dans tel département, etc...). Là, l'auteur « disqualifie » justement, de façon peu élégante, ceux qu'il s'est choisis comme adversaires : ainsi selon lui c'est parce qu'ils ne sont pas sociologues de formation que certains chercheurs versent dans la sociologie appliquée (mais qui, exactement, est « sociologue de formation » ? et à partir de quand une sociologie est-elle « appliquée » ?) ; c'est parce qu'ils ne savent pas manier les statistiques que des sociologues choisissent des méthodes « qualitatives » ; ou encore c'est parce qu'ils se sont emparés d'un certain pouvoir bureaucratique qu'ils se prétendent scientifiques, car « ces savants d'état ont un pied dans la science et l'autre au ministère ». La formule est bien trouvée, mais elle ignore totalement la faible place réelle qu'a pu tenir l'activité liée à une sollicitation ministérielle sur toute une vie de recherche... Je ne demande pas à Poupeau d'admirer les travaux de tel ou tel, mais ici on a le sentiment qu'il en fait bon marché, pour le plaisir d'une jolie tournure polémique. Quant à la question du ministère, je vais y revenir à propos de l'arrivée de « la gauche » en 1981.

Ceci annonce le deuxième chapitre, qui s'intitule justement « Les sociologues et le ministère ». Poupeau a très justement aperçu qu'au début des années 80 les préoccupations des sociologues « se sont trouvées ajustées aux préoccupations politiques du moment ». Il est vrai que beaucoup d'entre eux ont saisi l'occasion pour investiguer des terrains qu'ils souhaitaient pénétrer depuis longtemps, et aussi pour faire connaître leurs analyses aux enseignants ou aux responsables administratifs. Je prétends, quant à moi, qu'ils n'ont pas perdu pour autant « toute vigilance épistémologique », et ne sont pas devenus des « sociologues d'État », si ce n'est évidemment qu'avant comme après 1981 beaucoup d'entre eux sont rémunérés par l'État, mais, sauf pour de hautes fonctions de direction (dont traite Bourdieu dans *La noblesse d'État* par exemple) cela ne signifie heureusement pas en France une déclaration d'obédience aux gouvernements en place.

Il est cependant indéniable qu'une partie des décisions des ministres Savary, puis Chevènement, aient attiré l'at-

tention des sociologues. Mais pour voir là une sorte de conformisme politique rendant les chercheurs aveugles, il a d'abord fallu renoncer à se demander lesquelles des innovations ont fait l'objet d'études sociologiques quelque peu aidées par le ministère. Ce ne sont pas les P.A.E., qui n'apparaissent guère aux chercheurs que comme des recettes pédagogiques ; ce n'est pas non plus l'arrivée de telle ou telle catégorie de représentants dans les conseils d'établissement, car on prévoyait facilement que leur présence ne serait guère démocratisante. Ce qui a été retenu par plusieurs équipes de sociologues c'est la plus « structurelle » des mesures nouvelles : la création des Z.E.P., consistant à tenir compte de la composition sociale de leur public pour donner plus ou moins de moyens aux établissements d'une aire territoriale donnée. En outre, que l'on fasse porter des recherches sur les Z.E.P. ne signifie pas que les conclusions comportent à l'avance une évaluation positive : là comme ailleurs tous les résultats étaient possibles, même s'ils ne faisaient pas plaisir ; la conséquence d'une publication sceptique pouvait être un refus ultérieur de crédits, mais le risque en était assumé.

« Reprendre naïvement les catégories forgées par le ministère » ? Cela s'est peut-être fait parfois, mais j'ai plutôt en tête bien des cas où ces catégories ont été mises en question, afin de reformuler les problèmes. Pour discerner cette vigilance, il aurait fallu que Poupeau lise de près ce qu'ont écrit les chercheurs qu'il incrimine. Ainsi il se réfère à Lucie Tanguy à propos des compétences avec une mésinterprétation flagrante. Les travaux radicalement critiques de Tanguy, dans les années 90, sur le recours à la notion de compétence dans le pilotage ministériel de l'enseignement technique comme dans l'industrie, sont pourtant bien connus ; un ouvrage est publié. Or Poupeau écrit que, dans son Rapport de 91, ce chercheur a préconisé l'analyse de la demande sociale de formation professionnelle « en termes de compétences », justement... Des propos du même auteur sont d'ailleurs déformés dès l'introduction du livre : Lucie Tanguy, dans son article de *Sociologie du Travail* en 1995 (« *Le sociologue et l'expert : une analyse de cas* »), loin de se déclarer sereinement « satisfaite de voir la science sociale se rendre utile en s'insérant dans les mécanismes de décision politique » et de « soutenir... que l'expertise peut constituer un type d'activité scientifique comme un autre », analysait avec un souci évident de rigueur épistémologique la tension que rencontre le sociologue provisoirement devenu expert « entre la légitimité scientifique, qui fonde en dernier lieu son exercice, et la légitimité sociale ». À propos de sa « mission » sur la formation des ouvriers et des employés, elle rappelait combien il est difficile, mais impérieusement nécessaire, au moment où l'on effectue une mission d'expertise, de ne pas « se laisser détourner de ses fonctions

principales qui sont d'analyser et de problématiser le questionnement social ».

Ces dernières erreurs, qui manifestent une non-lecture, sont d'ailleurs une occasion (confirmée par l'ensemble du livre de Poupeau) d'apercevoir à quel point « le système scolaire » intéressant à ses yeux ne comprend guère l'enseignement technique et professionnel, pourtant si clairement destiné, dans la structure du système, à une classe, la classe ouvrière.

À son analyse critique des travaux émanant des « chercheurs d'État » dans les vingt dernières années, l'auteur ajoute, au cours de son deuxième chapitre, un historique de la sociologie de l'éducation en France, toujours avec ce double fil rouge des relations concurrentielles entre équipes de recherches d'une part, et des injonctions académiques ou politiques auprès des chercheurs d'autre part. Une des erreurs d'optique de cette reconstitution tient, il faut le reconnaître, au moment de l'arrivée de Poupeau en sociologie ; nul ne peut lui reprocher, certes, cette arrivée récente due tout simplement à son âge ; mais une démarche historique demande des mises en perspectives selon l'époque analysée, au prix d'un doute sur toutes les interprétations que l'on tient de son expérience plus ou moins directe et qui risquent donc d'être anachroniques, y compris pour une trentaine d'années de distance. Ainsi notre auteur tend à assimiler, dès les années 60, toute possibilité de mener telles ou telles recherches à une « charge » émanant d'un pouvoir. Un seul exemple que je peux facilement contester : est-ce, comme il l'écrit, parce qu'« on m'avait confié un groupe de sociologie de l'éducation » que j'ai pu animer un tel groupe il y a quarante ans au Centre d'Études Sociologiques, ou n'est-ce pas plutôt parce que j'ai proposé à plusieurs jeunes collègues d'unir leurs efforts, et obtenu au compte-goutte, pour l'un après l'autre, à force d'insister sur l'intérêt des problèmes, leur entrée au C.N.R.S. et leur affectation au C.E.S. ? Quant aux crédits, il y en avait fort peu : de petites sommes étaient allouées par le Centre lui-même, doté d'un budget assez modeste, et des sommes un peu plus conséquentes venaient de la D.G.R.S.T., qui n'avait dans ce domaine absolument aucun programme propre, aucune « demande », justement ; la seule condition posée était qu'une partie des observations porte sur un certain terrain (eh oui, déjà « le local », en 1962 !) : quelques patrons d'ethnographie souhaitant que le bourg de Plozevet, dans le Finistère, soit « connu » par les sciences humaines de tous les points de vue possibles... Autrement dit, certes visée arbitraire, mais visée fort peu politique. Par nous comme par d'autres elle fut à l'époque satisfaite au meilleur coût pour faire place à des recherches beaucoup plus globales. Poupeau a cependant le droit, mais à condition de savoir d'où était venue l'initiative, de déclai-

rer à propos du groupe de sociologie de l'éducation des années 60 que ma qualité de femme « révèle le caractère dominé de la sociologie de l'éducation ». Dominé spécialement au Centre d'Études Sociologiques, peut-on d'ailleurs en déduire. Car aux Hautes Études, Poupeau le sait bien, mais aussi plus tard à Lyon et à Saint-Étienne, à Paris VIII, etc., ce sont des hommes qui ont dirigé de telles équipes. Je lui laisse la responsabilité, puisqu'il s'intéresse tant à la « domination » et à la « faible légitimité » dans les champs scientifiques, de ce paradoxe, et finalement de son mépris pour les recherches de femmes, même si bien entendu il joue la distance avec cette interprétation.

Ignorance plus mineure : le rattachement institutionnel imputé aux chercheurs cités dans cet historique est très souvent erroné, ou en retard de 15 ans ; cela n'aurait aucune importance si l'appartenance (inexacte) à telle ou telle instance n'entraînait pas plus d'une fois des inférences sur le bas statut de ce chercheur, sur sa dépendance, voire sur ses intérêts de carrière, donc sur ses objets et ses approches... De même à propos des regroupements de chercheurs : il semble ignorer que le Centre d'Études Sociologiques a été, dès 1946, une création du C.N.R.S., à titre de « laboratoire propre », et non pas, comme il l'écrit, une création de l'Université de Paris. Quoi qu'on pense du C.E.S., c'est une donnée assez essentielle quant à l'histoire de la sociologie en France après la Seconde Guerre Mondiale pour qu'on ne l'ignore pas. Cette création a d'ailleurs été clairement retracée dans plusieurs articles que notre auteur cite, mais qu'il n'a probablement pas lus en entier. Dans les deux cas, des vérifications auprès des intéressés survivants, auprès des instances administratives, ou tout simplement dans la littérature, auraient évité, pour les lecteurs qui ont été contemporains des événements cités, une fréquente impression d'à-peu-près, et pour les lecteurs plus jeunes le handicap d'informations erronées.

Le troisième chapitre du livre est intitulé *Sociologues et experts de l'école en « banlieue »*. Pour une part notable, selon l'auteur, l'intérêt assez récent des sociologues de l'éducation pour le fonctionnement de l'école dans les banlieues populaires (ainsi Van Zanten, Dubet, Lahire, Payet et d'autres) est dû à la concurrence de plusieurs instances : la D.E.P., en particulier, qui produit les statistiques scolaires et « évalue » pour le ministre tels et tels aspects du système, mais aussi les économistes de l'IREDU qui analysent par exemple les liens entre les scolarités et les carrières professionnelles. En matière d'éducation, il reste donc « le local », qu'il s'agisse des établissements (Derouet, mais aussi Mingat et Duru) ou des communes et des quartiers, plus spécialement à la périphérie des grandes villes. Dans ce dernier cas, estime Poupeau, la

sociologie est en concurrence, mais aussi en émulation avec les sciences de l'éducation « qui se spécialisent sur l'échec scolaire et occupent le terrain des quartiers populaires » ; à cet égard sont spécialement visés l'ESCOL et le CRESAS. Le livre ne fournit guère de preuve de cette « occupation de terrain », d'autant plus que les travaux de Dubet, de Van Zanten ou de Payet, même s'ils ont chacun leur originalité, ne sont pas d'une nature profondément différente de ceux de l'ESCOL par exemple.

Ce que Poupeau ne semble pas penser, c'est qu'on puisse être sociologue, considéré comme tel par le milieu des sociologues français et étrangers, et parallèlement enseigner (la sociologie, bien sûr) dans une unité de sciences de l'éducation. Très rares, en réalité, sont ceux qui soutiennent l'existence d'une science de l'éducation dont l'épistémologie serait propre. Sans doute l'objet étudié préférentiellement par certains sociologues, comme par certains psychologues, certains philosophes ou certains historiens, est-il, soit définitivement, soit à un moment donné de leur vie d'enseignants-chercheurs, l'éducation ; mais ce ne sont pas pour autant des sociologues, des psychologues, etc. dont les concepts et les références théoriques se distingueraient de ceux des chercheurs travaillant sur un autre objet. Poupeau a le droit de penser qu'il y a dans les sciences de l'éducation une sorte de dévoiement, notamment parce que ces chercheurs seraient préoccupés d'applications et sollicités en ce sens par les pouvoirs publics, mais il faudrait qu'il le montre : on ne peut se contenter d'écrire « En voulant fournir une connaissance dont les résultats ont toutes les apparences d'une efficacité pratique et immédiate... ces travaux s'interdisent de saisir les mécanismes structurels qui agissent sur le système d'enseignement ». En quoi se l'interdisent-ils ? Il faudrait aussi, pour établir le lien entre le type de recherche mené et le lieu d'enseignement, qu'il ne se contente pas d'exemplifier à partir de certains travaux (que pour ma part je suis loin de mépriser), mais qu'il veuille bien considérer l'ensemble de la production des sociologues concernés. À aucun moment il n'esquisse une telle analyse.

Enfin quoi qu'on pense de la valeur des « recherches-actions », et je ne les ai jamais pour ma part défendues inconditionnellement, il ne me paraît pas exact de traiter ces recherches comme des réponses à une demande politique émanant des autorités du ministère. Qu'elles aient été « demandées » dans une certaine mesure par des milieux extérieurs à la recherche, c'est vrai ; mais ces demandeurs étaient des agents de la base, espérant grâce à une meilleure connaissance mieux accomplir leur tâche d'instruction, et aussi peut-être se sentant flattés par une forme de travail qui faisait plus ou moins d'eux des chercheurs. Du côté du ministère, en revanche, je n'ai pas le

sentiment qu'on en ait attendu grand'chose... En posant une équivalence entre les deux sources de « demande », celle des enseignants et celle du ministère, on brouille les pistes.

Dans sa conclusion, l'auteur réhabilite certains travaux, appréciant par exemple à juste titre tel ouvrage qui porte sur l'introduction des logiques libérales dans l'école ; il en oublie d'autres, mais nul ne peut être exhaustif. Cependant l'essentiel de ces pages finales reprend l'idée selon laquelle les productions les plus nombreuses de la sous-discipline « portent à confirmer, voire à ratifier, la légitimité des questions politiques et bureaucratiques du moment ». La sociologie de l'éducation, selon lui, aurait par exemple contribué à la légitimation des mesures prises par le ministre Luc Ferry, notamment en matière de décentralisation. Peut-on vraiment penser que le gouvernement d'aujourd'hui ait grand besoin de l'approbation (très minoritaire en vérité, si même elle existe) des sociologues pour mener sa politique ? Quoi qu'il en soit, je pense qu'au lieu d'être si court (car à partir de la p. 158 de ce livre on trouve des annexes, d'ailleurs assez arbitrairement choisies, et non plus une analyse), cet ouvrage ambitieux aurait dû, quitte à en arriver peut-être aux mêmes conclusions, prendre le temps d'investigations beaucoup plus complètes.

Viviane Isambert-Jamati

---

TERRAIL (Jean-Pierre). – **De l'inégalité scolaire**. Paris : La Dispute, 2002. – 333 p.

En 1993, Bernard Lahire mettait en évidence le lien entre *Culture écrite et inégalités scolaires*. L'échec parmi les élèves issus des classes populaires s'expliquait par la non-maîtrise de (et la résistance à) ce rapport scriptural au monde, à soi et aux autres, institué sur le long terme par l'État et l'École : en exigeant une distance critique à l'égard de la pensée orale et symbolique, l'écriture faisait (ou devait faire) de chacun le « législateur » de son langage, de ses idées.

Dans une perspective très proche, Jean-Pierre Terrail explique les difficultés scolaires par le renoncement de l'École à exiger le passage – pourtant nécessaire à tout apprentissage – de l'oral à l'écrit, du familier au savant, de l'image à l'idée, du concret à l'abstrait. On retrouve chez les deux auteurs la même référence aux travaux de Jack Goody, les mêmes longs détours par l'histoire des civilisations sumérienne, égyptienne, grecque, etc. Toutefois, Jean-Pierre Terrail n'oppose pas aussi catégoriquement

que Bernard Lahire les classes populaires aux couches supérieures dans un rapport social de domination.

L'objet original de l'ouvrage est la dimension proprement cognitive des interactions pédagogiques. La première partie s'attache donc à critiquer les thèses sur les mécanismes extra-scolaires du cursus suivi (ou subi). Ainsi, Boudon et Bourdieu ont en commun de rendre compte de l'échec des élèves des classes populaires par leurs « désistements » et renoncements au cours du processus d'orientation. Mais, en fait, les familles françaises dans leur ensemble adoptent rarement l'auto-exclusion : au contraire, au cours du siècle, en vue de la promotion sociale inter-générationnelle, elles se sont mobilisées toujours davantage pour la réussite scolaire de leurs enfants – mais encore faut-il que ces derniers s'approprient l'ambition de leurs parents. De leur côté, aux moments de la notation et de l'orientation, les enseignants pratiquent généralement la sélection par l'échec : les enfants auraient plus ou moins d'aptitudes pour les études en fonction de l'héritage (ou capital) culturel familial. Dans le discours officiel (mais aussi officieusement), on ne prétend d'ailleurs plus que les élèves sont plus ou moins « doués » : on dit que leur intelligence est plutôt abstraite ou plutôt concrète. Mais cela ne fait que créer une ambivalence fondamentale : d'un côté, les pédagogues postulent une éducatibilité universelle caractéristique de la nature humaine ; de l'autre, ils reconnaissent l'existence d'« aptitudes » inégalement réparties entre les jeunes. En même temps, les exigences envers les comportements et les performances varient chez les enseignants en fonction du sexe, de l'âge et de l'origine sociale des élèves. Enfin, l'« étiquetage » de ces derniers (bons, mauvais ; enfants de cadres, enfants d'ouvriers) influe sur leur évaluation (notation, redoublement, orientation), sur les attentes des enseignants (effet Pygmalion) et la composition des classes et des groupes de niveau. Or, ces formes de ségrégation sont préjudiciables aux élèves faibles : en effet, au-delà de l'effet Pygmalion d'étiquetage, un effet instructionnel, proprement pédagogique, mis en évidence par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, se révèle : les enseignants offrent les plus riches contenus d'enseignement aux élèves jugés brillants, tandis qu'ils adaptent leurs exposés à la baisse face à des publics populaires perçus comme peu portés aux longues études.

La deuxième partie de l'ouvrage procède à une critique de la thèse du handicap socio-culturel – dont l'avantage est de disculper l'École qui, bien qu'unique et démocratique, reproduit les inégalités de classes. Étant admis le postulat d'éducatibilité universelle, quel « manque » pourrait être à l'origine de l'échec des élèves de milieu populaire ? Celui des contenus ? Mais l'École ne requiert qu'un minimum de savoirs, patrimoine largement partagé

par l'ensemble des milieux sociaux dans une société de l'information. Celui des formes ? Les classes populaires par rapport aux classes supérieures, les hommes primitifs par rapport aux hommes modernes, les enfants par rapport aux adultes, verraient leur culture orale, symbolique, concrète, compromettre leur accès à la culture savante, conceptuelle, abstraite, qui repose sur l'écrit. Telle est la conception dominante chez les pédagogues, qui suivent sur ce point Piaget et Vygotsky. En réalité, outre que parler, c'est raisonner, outre que la pensée et la parole sont indissociables, l'histoire de l'écriture dans les sociétés humaines révèle que l'acte d'écrire n'est pas en rupture avec la parole, mais qu'il doit intégrer et dépasser celle-ci : l'écriture exige un rapport métacognitif au langage, implique une distance critique par rapport à l'oral. Ce dépassement ne peut être opéré que dans une institution : l'École. Or, cette dernière ignore les capacités langagières et la maîtrise narrative des jeunes enfants, qui, quelle que soit leur origine sociale, exercent à travers le récit (entendu ou construit) leur facultés logiques, conditions premières de l'apprentissage. Le succès des élèves issus des classes supérieures et la mission de l'École reposent finalement sur ce principe : le langage est une matière à travailler, et pas seulement un instrument de communication.

La troisième partie de l'ouvrage montre comment l'École fabrique les inégalités scolaires en s'adaptant à ses publics – généreuse intention aux effets pervers. Au cours de la massification de l'enseignement, sous la pression des nouveaux collégiens et lycéens accueillis, l'Enfant a été placé au centre du système éducatif (loi d'orientation de 1989). Or, ce puérocentrisme réduit la tâche pédagogique à la motivation (au détriment de la cognition) des *sujets* apprenants dans une auto-socio-construction de leurs savoirs mue par le *désir*...

Au collège et au lycée, à travers les filières hiérarchisées, les classes et groupes de niveaux, au moyen de l'orientation (redoublement, enseignement professionnel), l'École combine démocratisation de l'enseignement et maintien des inégalités scolaires. Or, c'est dès l'origine du parcours, dans le primaire, que se jouent les destins scolaires : au moment de l'entrée dans la culture savante écrite. Pourquoi une telle sélection des élèves tout au long de leur parcours ? Après-guerre, montre Jean-Pierre Terrail, l'objectif de l'École unique était davantage l'efficacité économique (former les professionnels nécessaires à la reconstruction de l'industrie nationale) que la justice sociale (garantir l'égalité d'accès à la culture légitime). C'est, aujourd'hui encore, la priorité de la thèse libérale qui vise davantage la formation de compétences que la transmission citoyenne du patrimoine intellectuel national. La notion confuse et fausement scientifique d'« apti-

tude » a servi à organiser et légitimer l'orientation-sélection des élèves (par l'échec). Aujourd'hui encore, elle est à l'origine de l'effet instructionnel : en adaptant la qualité de leurs cours à leur public d'origine populaire supposé peu apte, les enseignants renoncent à arracher les élèves à la culture orale, concrète, symbolique, pour les initier à la culture écrite, abstraite, conceptuelle.

En effet, si les travaux de Charlot, Bautier, Rochex ont eu le mérite de mettre l'accent sur le rapport au savoir des élèves dans l'explication de l'échec scolaire, Terrail préfère s'interroger sur le rapport au savoir... des enseignants. Il critique alors la réduction de l'École à sa fonction sociale d'intégration, voire de traitement des problèmes sociaux et familiaux. Il montre surtout que la pédagogie du concret, supposée particulièrement adaptée aux enfants des classes populaires et reposant sur la contextualisation des savoirs, compromet l'acquisition des concepts académiques au nom de l'expérience des images familières et l'analyse argumentée au nom de la description illustrée, en privilégiant la sensation par rapport au sens, l'image par rapport à l'idée, l'émotion par rapport à la cognition. Or, l'enseignement qui s'appuie sur le concret pour faire accéder à l'abstrait fait fausse route : comprendre ne consiste pas à associer des

mots à des choses, des idées à des images, mais, comme l'a montré Saussure, à articuler des concepts, – ce que font les enfants dès leur plus jeune âge. C'est pourquoi, dans l'apprentissage de la lecture, la méthode syllabique (le décodage grapho-phonologique, la lecture à haute voix) est préférable à la méthode compréhensive qui prétend anticiper sur l'intention de l'auteur à partir d'indices saisis dans le texte ou hors du texte.

Au-delà de la mobilisation familiale et des effets d'étiquetage, la réussite scolaire est d'abord conditionnée par le rapport au langage et à l'écrit qui ouvrent à la compréhension du sens, et donc à l'apprentissage. La thèse de J.-P. Terrail est tout aussi péremptoire que celle de B. Lahire dans la recherche de *la cause première* des inégalités scolaires, phénomène pourtant complexe. Au terme de l'enquête, tout au moins, l'École unique ne peut plus se prétendre impuissante à lutter contre l'échec scolaire ; en mettant l'accent sur les contenus, elle peut réinvestir sa mission démocratique de transmission des savoirs à tous, quel que soit le milieu social.

Emmanuel Peignard

---