

NOTES CRITIQUES

CARRÉ Philippe. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 2005. – 224 p. (Psycho Sup)

Qu'ils prétendent dépeindre fidèlement la réalité du moment ou entendent développer une démarche résolument prospective, nombre de rapports nationaux et internationaux posent l'apprentissage, sous ses différentes formes, comme l'un des descripteurs majeurs de nos sociétés occidentales développées. Dans son ouvrage, Philippe Carré observe que cette nouvelle donne invite à interroger, d'un point de vue analytique, le rapport des personnes au savoir, et à réformer, d'un point de vue pratique, nos façons de penser la formation. En ce sens, il propose de tester un schème conceptuel à même d'infléchir favorablement l'étude du rapport des adultes à leurs propres apprentissages : l'« apprenance ». Définie comme un « ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites » (p. XI), l'apprenance serait le « chaînon manquant » dans la rhétorique (en particulier européenne) de la société cognitive et de la formation tout au long de la vie.

Deux parties organisent les développements. La première traite, en cinq chapitres, des enjeux de l'apprenance. L'auteur défend que le contexte socio-économique actuel (l'économie de la connaissance, la société cognitive) rend impérative la prise en compte du rapport au savoir des adultes. La seconde discute, en trois chapitres, des conditions nécessaires à la mise en œuvre de cette apprenance. Motivation, autoformation et écologie de l'apprenance forment le triptyque favorisant les apprentissages.

La première partie s'ouvre sur un chapitre consacré à l'économie de la connaissance. À la jonction d'une société de l'information qui tend à l'hégémonie et d'un accroissement vertigineux des investissements immatériels, l'auteur décrit les nouvelles formes d'un « capitalisme cognitif » en devenir, « dont les valeurs les plus fortes s'appelleraient connaissance, innovation, créativité, initiative, autonomie... » (p. 18) Dans la foulée, le chapitre II interroge : sommes-nous désormais (ou sommes-nous voués à devenir) « tous travailleurs du savoir ? » (p. 25).

La question mérite que l'on s'y arrête dans la mesure où l'avènement, dans le dernier quart du xx^e siècle, de la thématique de la compétence conduit à mettre l'accent sur les savoirs mobilisés par les travailleurs pour assurer leur contribution productive. Le recours à la formation tantôt accompagne tantôt anticipe ces changements. Le chapitre III fait ainsi retour sur l'histoire de l'éducation des adultes, en braquant les projecteurs sur le passage, en trente ans, de la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » aux résolutions relatives à « l'apprentissage professionnel tout au long de la vie ». L'auteur questionne ce déplacement du « droit à la formation au devoir de compétence » (p. 61). Le quatrième chapitre entend se faire l'écho des débats contradictoires relatifs à l'avènement de la société cognitive. Là où certains évoquent avec enchantement une transformation sociétale couplant promotion de la culture générale et adaptation professionnelle, d'autres dénoncent son inspiration libérale. Philippe Carré invite, quant à lui, à prendre la mesure des effets pervers d'un « encouragement à se former [qui] se fait injonction à apprendre » (p. 66). Pour lever ces ambiguïtés, l'auteur propose au chapitre V d'interroger l'acte d'apprendre lui-même, les dynamiques individuelles qui favorisent les apprentissages (et en creux les logiques qui les freinent ou les interdisent). C'est ici que prend place l'interrogation autour de la posture d'apprenance, le psychopédagogue détaillant les trois séries de facteurs qui influent sur les apprentissages : cognitifs, affectifs, conatifs.

La seconde partie de l'ouvrage répond plus précisément aux trois questions qui sont consubstantielles à l'acte d'apprendre : pourquoi apprendre ? Comment apprendre par soi-même ? Où apprendre ? « Pourquoi apprendre ? » invite à traiter de la motivation de l'apprenant. Au chapitre VI, Philippe Carré propose un *survey* des théories de la motivation pour finalement distinguer trois registres discriminants : d'abord, l'espace des possibles (sociologiques et biographiques) préalables à la participation, les motifs d'engagement en formation ensuite, les processus motivationnels enfin. La pluralité des configurations discernables conduit certes à saisir les dynamiques individuelles d'apprentissage, mais également leurs éventuelles récurrences et/ou permanences. « Savoir apprendre » par soi-même apparaît de plus en plus requis dans la société

de la connaissance en construction. Au chapitre VII, Philippe Carré insiste sur l'importance de l'autodirection et de l'autorégulation des apprentissages exercées par les personnes. C'est ainsi qu'il lui paraît possible de caractériser les « compétences génériques à l'apprentissage » dont il est si fréquemment fait mention. Le dernier chapitre s'attache aux conditions de réalisation d'un « pouvoir apprendre ». Ici l'auteur milite pour une prise en compte du vaste continent des « formations informelles, invisibles, buissonnières voire contrebandières » (p. 167). Il fait l'hypothèse que les apprentissages qui en découlent, « marginaux, parfois inconscients, fréquemment incidents, seraient à l'origine de l'essentiel du développement des compétences des adultes aujourd'hui » (p. 169). Reconnaître et encourager ces formules d'apprentissage participeraient, selon Philippe Carré, d'une « véritable écologie de l'apprenance » (p. 189) à même de répondre aux enjeux posés par la société de la connaissance en devenir.

À ce tableau, Philippe Carré pointe une série de limites en conclusion de son ouvrage. Permettre un rapport au savoir, une apprenance tout au long de la vie implique un projet sociétal plus ambitieux que celui dernièrement posé, le 4 mai 2004, par la loi relative à « la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social ». Les politiques et les dispositifs de formation professionnelle offrent un cadre beaucoup trop étriquée pour le plein épanouissement de l'apprenance. En premier lieu, qu'advient-il de la référence à l'éducation permanente ? Vise-t-on uniquement la formation du travailleur (finalités socioéconomiques) ? Les finalités sociopolitiques et socioculturelles associées à la formation du citoyen et de l'honnête homme sont-elles définitivement enterrées ? En second lieu, qu'est-il prévu pour les inactifs, lycéens et étudiants, personnes au foyer, retraités ? Seul le travailleur aurait-il accès de plein droit à la formation ?

C'est avec des yeux de sociologue que cet ouvrage, d'inspiration psychopédagogique, est lu. C'est dire les limites du commentaire, son caractère partiel sinon partial. Ces réserves étant posées, le lecteur fait son miel d'analyses exposées sur un mode parfaitement didactique. L'exposé des théories psychopédagogiques relatives à la motivation par exemple – singulièrement aux motifs d'engagement en formation – dessille utilement le sociologue. Celui-ci ne peut décemment plus repousser (avec dédain) les travaux menés sur ce thème, au motif qu'ils ressortiraient d'un irréductible psychologisme ou qu'ils tourneraient à la caricature – on pense ici à la pyramide des besoins de Maslow. La conceptualisation en terme d'apprenance introduit par ailleurs un éclairage conceptuel qui s'oppose, de manière tout à fait salutaire, au vocabulaire prénotionnel de l'appétence (pour la formation)

qui fleurit depuis peu sous la plume d'experts du domaine. Là où la première introduit une perspective de recherche interrogeant le rapport au savoir, les conditions propices aux apprentissages, la seconde clôt le débat en imputant très largement les inégalités d'accès à la formation à des différences de *goût* individuelles. La naturalisation des comportements à laquelle conduit la mise en exergue de l'appétence est battue en brèche par la socialisation de l'apprenance qui, dans ses premiers termes est définie par Philippe Carré comme « un ensemble de dispositions ». Cette définition offre au psychopédagogue et au sociologue un espace commun de discussion et fraye la voie à des collaborations. De concert, ils pourraient utilement poursuivre le repérage et l'analyse de ces « dispositions » favorables à l'acte d'apprendre et ainsi poursuivre le programme de recherche, initié par Jacky Beillerot, sur le rapport au savoir des adultes en formation.

Cédric Frégné

Université Paris 12 – Val-de-Marne
Laboratoire Genre, travail et mobilité
Université Paris 10 – Nanterre

CHALON-BLANC Annie. *Inventer, compter et classer : de Piaget aux débats actuels*. Paris : A. Colin, 2005. – 254 p. (U ; Psychologie)

À une époque où il devenu de bon ton de critiquer l'œuvre de Piaget, tout en affirmant cependant que sa connaissance est indispensable, Annie Chalon-Blanc nous livre un ouvrage dans lequel elle réinterroge l'apport de Piaget concernant les conditions psychologiques de l'invention du nombre, la genèse du nombre et la catégorisation du réel, en somme des questions centrales par rapport au développement intellectuel de l'enfant. Les thèses piagétienne y sont exposées avec une grande clarté et discutées à la lumière de travaux postérieurs. Ceux-ci font l'objet de présentations détaillées, souvent assorties d'extraits de textes et de protocoles. Le lecteur trouve ainsi réunie une base d'informations fiables qui peut le dispenser, pour une première approche, de consulter les textes sources parfois difficilement accessibles.

L'intérêt de cet ouvrage réside dans le soin que prend l'auteur à expliciter les enjeux épistémologiques et pratiques des thèses soutenues. Annie Chalon-Blanc expose ses analyses, associant brillamment le sérieux du propos et l'humour, et donne des indications, dans de substantielles annexes, de la manière dont elle s'y prend pour faire partager une culture qu'elle juge indispensable aux étudiants en sciences de l'éducation. Les transcriptions d'entretiens inspirés des modes d'investigation piagétien insérées dans le livre valent mieux que toutes les leçons magistrales sur

le sujet. Les conseils et les mises en garde qu'elle énonce témoignent d'une grande expertise dans l'investigation auprès de jeunes enfants. Dans ces parties, le caractère direct du style donne l'impression agréable d'un dialogue avec l'auteur.

C'est à l'occasion de la conclusion du livre où l'auteur récapitule les questions en débat et les points faibles de l'approche piagétienne qu'Annie Chalon-Blanc réexamine ses convictions personnelles. Fidèle à Piaget quant à la nécessité de prendre en compte le statut épistémologique du nombre, elle réaffirme que le saut développemental dans la construction du nombre par l'enfant correspond à une transformation du mode d'appréhension du réel : « En clair les rôles dévolus aux apprentissages numériques, au langage, à l'attention et aux discriminations perceptives fournissent des arguments de poids différents aux interactionnistes, à O. Houdé et aux innéistes, pour assurer que la conception piagétienne du nombre est pour les uns incomplètes, ou correspond pour les autres à un point de vue anachronique ou absurde sur le nombre. Tous ou presque remettent en cause les réorganisations radicales de la pensée aux âges indiqués par Piaget s'ils ne sont pas tout simplement frappés par la progression continue de la notion. Nous ne rallions aucun de ces points de vue et continuons de penser qu'il se produit entre six et huit ans une coupure décisive, irréversible du mode d'appréhension du réel qui se traduit par la possibilité de transformer le distinct physique en du discret logique et mathématique. » (p. 236). La conservation de l'idée féconde de « structure » conduit en effet à maintenir un modèle développemental « discontinuiste » qui s'oppose aux modèles « continuistes » des empiristes. Mais Annie Chalon-Blanc laisse à ses lecteurs « le soin de choisir entre un nombre : synthèse opératoire de la classe et de l'ordre et/ou nombre produit culturel [...] ou bien encore un nombre présent ou "potentiellement présent" chez les nouveaux-nés » car, écrit-elle plus loin « ce n'est pas chose facile d'adopter une théorie plutôt qu'une autre » (p. 239). L'interpellation de la dédicace du livre « À vous » prend ici tout son sens : il est impossible d'aborder la connaissance du nombre sans théorie et ne pas prétendre en avoir, est aussi une théorie. Les avis éclairés d'Annie Chalon-Blanc peuvent aider le lecteur à procéder à son tour à des choix raisonnés et à prendre de la distance par rapport à ses convictions personnelles.

Malgré les qualités indéniables du livre qui imposent de le recommander, on peut toutefois regretter que l'auteur n'ait pas présenté les travaux sur le nombre et la catégorisation qui s'inscrivent dans le courant de la psychologie culturelle et de la didactique, ni les travaux visant à cerner les contraintes cognitives en termes de traitement de l'information. Ces derniers ont donné lieu à des concep-

tions d'épreuves intéressantes ayant permis de mieux comprendre certains déficits ou retards développementaux. Cependant le projet de l'auteur n'était visiblement pas de rédiger un ouvrage sur l'apprentissage des nombres. Comme on l'a dit son intérêt réside dans le questionnement d'une théorie à vocation universelle dont la fécondité est indéniable, par le seul fait qu'elle suscite toujours des controverses et de nouveaux travaux. Les approches interactionnistes qui se développent actuellement, tout en mettant l'accent sur les pratiques culturelles appréhendées à partir de l'observation d'interactions entre des adultes et des enfants, s'intéressent aux aspects du nombre que les adultes valorisent auprès des enfants et contribuent, comme le souligne Annie Chalon-Blanc, à élargir le modèle piagétien. En somme, d'après elle il n'y a pas incompatibilité entre ces approches. Par contre, elle montre bien l'incompatibilité entre les thèses innéistes et empiristes et la théorie piagétienne constructiviste.

Annick Weil-Barais
Université d'Angers

ESTIVALÈZES Mireille. *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF, 2005. – 325 p. & NOUAILHAT René. *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*. Paris : Nathan, 2003. – 349 p.

L'ouvrage de Mireille Estivalèzes est issu de sa thèse préparée à l'École pratique des hautes études (EPHE) sous la direction de Jean Baubérot (1). L'investigation de grande ampleur qui y est menée sur le traitement du fait religieux dans le second degré et l'enseignement supérieur, constitue un travail d'une utilité indéniable à l'heure où l'enseignement du fait religieux fait timidement son entrée dans les programmes de l'école primaire (depuis septembre 2002) en même temps qu'est introduit dans la formation initiale des enseignants un module obligatoire intitulé « Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux » (ce module d'une douzaine d'heures par an est obligatoire depuis la rentrée 2002). L'auteure propose un état des lieux critique du traitement du fait religieux dans l'enseignement, consacré tout d'abord au « contexte sociohistorique » qui a entouré l'introduction de cet enseignement (première partie) ; les deuxième et troisième parties sont plus descriptives et traitent respectivement du fait religieux dans les programmes et les manuels, de la formation des enseignants ; la quatrième partie est plus proprement critique : elle vise à mettre en évidence les difficultés intrinsèques de cet enseignement et se clôt par une comparaison européenne très appréciable.

L'enquête s'inscrit dans le débat social qui a entouré la question de l'enseignement du fait religieux à l'école laïque, de la fin des années 1980 au début des années 2000, au moment où Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, demande au philosophe Régis Debray un rapport sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. C'est ce rapport qui a été à l'origine de la réforme des programmes et de la formation, à l'origine également de la création en 2002 de l'Institut européen des sciences des religions (IESR) (2).

Après une période où la défense d'un enseignement d'histoire des religions relevait de l'engagement personnel de certains acteurs de l'éducation nationale (l'Inspection générale d'histoire, notamment), de représentants des cultes (catholiques en particulier) ou d'acteurs de l'enseignement privé confessionnel, a succédé une période où s'est peu à peu dégagé un consensus de tous les acteurs concernés (enseignants, élèves, parents, représentants des cultes, syndicats, associations de parents d'élèves) sur la nécessité d'une meilleure prise en compte des questions religieuses dans l'enseignement. Aujourd'hui une véritable volonté politique semble s'affirmer dans ce domaine. Et pourtant, comme l'explique Mireille Estivalèzes, les difficultés de mise en œuvre de l'enseignement du fait religieux sont réelles et « bien qu'inscrit dans les programmes depuis longtemps » (pour ce qui concerne le second degré) « on continue à parler régulièrement de sa nécessité » (p. 73).

Autant dire que l'enseignement du fait religieux peine à trouver une légitimité proprement scolaire. C'est ce qu'illustre l'enquête de l'auteure et ce qu'elle cherche à analyser avec objectivité et distance.

Les obstacles à la mise en œuvre de cet enseignement sont légion et les raisons de polémique nombreuses. Derrière l'apparent consensus social, on peut déjà relever de notables disparités dans les attentes des différents acteurs : les parents voient dans un enseignement des religions le support d'une éducation à la tolérance dans une perspective pluraliste et comparatiste ; les élèves en attendent un « enrichissement culturel », l'apprentissage de la tolérance, mais craignent en même temps une aggravation des conflits au sein des établissements scolaires ; les enseignants du second degré, accaparés par d'autres tâches, sont pour beaucoup indifférents à cette question ; les syndicats, le SNES en particulier, sont plutôt favorables à un enseignement du fait religieux dans une perspective patrimoniale et culturelle tout en craignant le retour d'un « néo-cléricalisme » ; les représentants des cultes se partagent entre « catholiques, juifs et musulmans, partisans d'un enseignement de type confessionnel » et « protestants et laïques qui préfèrent insérer les questions religieuses dans les différentes disciplines » (p. 70). Le partage et le

désaccord se font également sur les méthodes d'enseignement, privilégier l'histoire des religions semblant à certains représentants des cultes présenter le risque de vider l'enseignement de son sens, sur le principe aussi d'un enseignement du fait religieux par des non-religieux.

En près de vingt ans, note Mireille Estivalèzes, un déplacement s'est opéré dans les finalités de cet enseignement : l'objectif civique a peu à peu supplanté la finalité patrimoniale et culturelle. Tous ont fini par s'accorder sur le principe d'un enseignement transdisciplinaire, c'est-à-dire un enseignement qui trouve sa place dans toutes les disciplines sans exception. L'idée est par ailleurs défendue dans le rapport Debray.

Un flou certain entoure donc les contenus, les méthodes et les fins de cet enseignement. La notion même de « fait religieux » n'est en elle-même pas très claire. Dans un chapitre très appréciable (Première partie, chapitre 4), l'auteure s'arrête sur les ambiguïtés terminologiques entourant cet enseignement, leurs enjeux de sens, et explique de quelle manière l'expression de « fait religieux » s'est peu à peu imposée : la terminologie oscille entre « histoire des religions », « culture religieuse », « dimension religieuse de la culture », « dimension historique de la religion ». Dans ces ambiguïtés, l'expression de « fait religieux » s'est imposée comme le produit d'un compromis : du propre aveu de Régis Debray (cité p. 53), « le laïque soupçonneux d'une possible contrebande spiritualiste excusera le religieux par le fait [...] et le croyant réticent devant toute réduction positiviste d'une foi vivante excusera le fait parce que religieux [...] L'alliage des deux mots neutralise l'un par l'autre ».

Reste que, les ambiguïtés non levées entourant la notion de fait religieux comme objet de connaissance et d'enseignement ouvrent la voie à toutes les interprétations et à toutes les confusions comme l'illustre le chapitre consacré à la formation continue (Troisième partie, chapitre 2). La comparaison entre les formations du public et les sessions de formation de l'enseignement catholique est, de ce point de vue, particulièrement éclairante : « place très importante accordée au christianisme », « souci d'ouverture à une dimension spirituelle » (p. 222), « approche de l'intérieur », souci de l'« articulation possible entre approche du fait religieux et catéchèse » (p. 218) pour les seconds. Souci d'ouverture aux différentes religions beaucoup plus large, « intérêt plus manifeste pour les questions de la laïcité, de la recomposition du paysage religieux contemporain, de la diffusion du *New Age* et des sectes » du côté des formations du public. En bref, le « fait religieux » donne prise à une confusion toujours possible et parfois revendiquée entre « discours historique et discours confessant ». C'est là l'une des principales difficultés de cet enseignement (p. 225) que Mireille Estivalèzes

qualifie d'« intrinsèque » (Quatrième partie, chapitre 1). « Intrinsèque », car le religieux en tant que tel constitue une « question sensible » qui touche au « domaine de l'intime et des convictions personnelles ».

D'où les questions résiduelles que son enseignement dans le cadre de l'école laïque ne manquent pas de poser : comment distinguer démarche objectivante et démarche confessante sans prendre le risque de vider le fait religieux de son sens ? Une entière objectivité est-elle possible et même souhaitable dans un tel enseignement ? Comment maintenir une juste mesure entre distance et sympathie ? L'enjeu principal de ces questions est ce qui est souvent invoqué comme « question du sens » : les religions étant des constructions symboliques de sens, l'enseignement du fait religieux serait l'occasion d'amener les élèves à trouver des réponses concernant les grandes questions existentielles, le sens de la vie, etc. Comme le souligne Mireille Estivalèzes, on est en droit de se demander si l'école laïque doit répondre à cette attente, si ce n'est pas trop lui demander ; n'est-ce pas, d'autre part, accorder une importance superlative au fait religieux au mépris du pluralisme des réponses à ces questions ? L'école, enfin, a toujours assumé la question du sens à travers l'exigence de formation du jugement éclairé et critique des élèves. Les religions n'ont donc le monopole ni de la question, ni des réponses.

Ces difficultés intrinsèques à l'enseignement du fait religieux font douter de la possibilité de le construire comme objet d'enseignement parmi d'autres à l'école laïque. L'examen des manuels l'illustre amplement : faute d'un appui suffisant sur le savoir savant des historiens des religions, faute d'une véritable ambition de vulgarisation, les manuels scolaires sont électivement centrés sur les trois monothéismes présentés de surcroît, dans une vision teintée de positivisme, comme religions inscrites dans un passé sans lien avec le présent ; le traitement réservé aux trois monothéismes est inégal, souvent centré sur le christianisme, compromettant la possibilité de comprendre les liens entre les religions. L'époque contemporaine est de préférence abordée sous l'angle du rapport entre religion et politique, au détriment d'une approche culturelle et géopolitique. En somme, à l'exception notable des manuels de première professionnelle, les manuels scolaires se limitent à une approche extérieure des religions, s'interdisant ainsi d'en « pénétrer l'intelligence ».

Les difficultés, les manques, les silences, les réticences qui entourent le fait religieux dans l'enseignement laïque témoignent à l'évidence qu'il s'agit là d'une question qui demeure hautement sensible derrière le consensus apparent. C'est aussi tout l'intérêt du travail d'expertise de Mireille Estivalèzes que de mettre en lumière ce malaise qui fait évidemment obstacle à la mise en œuvre de cet

enseignement. La lecture de cet ouvrage devrait constituer un préalable pour tous ceux qui se préoccupent de formation dans ce domaine.

Les mésaventures de l'ouvrage coordonné par René Nouailhat constituent le meilleur symptôme de ce malaise. Incriminé pour quelques passages jugés litigieux dans le chapitre sur le judaïsme, l'ouvrage avait été précipitamment retiré de la vente en octobre 2003 (3). L'émoi provoqué par ces propos, alors même que l'ouvrage était préfacé par Régis Debray, est à la mesure des craintes que suscite en France la prise en charge des questions religieuses par l'école laïque. René Nouailhat propose ici une deuxième édition de l'ouvrage comprenant un chapitre sur le judaïsme entièrement refait pour, précise l'auteur, « couper court à des interprétations divergentes sur les questions actuelles autour du judaïsme ».

L'ouvrage est le fruit d'une expérience de formation d'une dizaine d'années à l'Institut de formation à l'étude et à l'enseignement des religions (IFER) dont René Nouailhat, spécialiste de l'histoire du christianisme, est le directeur. L'IFER a été créé en 1997 au sein du Centre universitaire catholique de Bourgogne pour piloter des sessions de formations nationales sur l'histoire des religions, destinées aux enseignants.

Une première partie interroge la « scolarisation du fait religieux », une deuxième partie « l'intelligence du fait religieux », une troisième partie aborde le fait religieux plus spécifiquement à partir de l'histoire des religions ; on y trouve, entre autres, un chapitre sur la genèse des trois monothéismes. Mais les trois monothéismes ne sont pas privilégiés dans l'ouvrage, ce qui est heureux, tant le paysage religieux des démocraties modernes s'est diversifié. Ainsi, sont traités également le bouddhisme et de nouveaux courants de spiritualités comme le *New Age*. Il s'agit ici d'aborder le fait religieux comme « fait social total » « constitué d'expériences humaines, de croyances, d'attitudes, de sentiments, de rites, de pratiques, d'institutions qui, sous des formes diverses, ont rapport à des domaines difficiles à appréhender : le divin, le sacré, l'altérité, l'au-delà, l'intériorité, le mystère... » (p. 337).

L'ouvrage est ambitieux à plusieurs titres et par là même inégal : on appréciera le parti pris de l'érudition, notamment dans le chapitre sur la genèse des trois monothéismes à la fois passionnant et d'une grande clarté (4). On sera plus réservé en revanche sur les engagements militants de l'ouvrage relatifs à l'importance conférée à l'enseignement du fait religieux dans l'ensemble des savoirs scolaires. Pour l'auteur, cela ne fait aucun doute, cet enseignement conduit à « faire de l'école un lieu de construction du sens » (p. 340). Multidisciplinaires et transversales aux différents savoirs, les questions religieuses sont le moyen de « revivifier l'école », de l'aider à opérer

une véritable « révolution culturelle » (p. 148) par laquelle elle sortira du cloisonnement disciplinaire abstrait et desséchant. On reconnaîtra ici une ambition pédagogique largement partagée aujourd'hui sur fond de crise de la culture scolaire ; la difficulté, c'est que l'ouvrage laisse entendre que *seul* l'enseignement du fait religieux est susceptible d'opérer cette révolution culturelle. Autrement dit, aucun savoir scolaire n'est et n'a jamais été en tant que tel source de sens. La thèse est très clairement soutenue. Elle repose sur une conception particulière du lien entre savoirs religieux et savoirs profanes et sur un amalgame entre savoirs profanes, sciences et disciplines scolaires : tous les savoirs *et donc toutes les disciplines scolaires* proviennent du « champ religieux » (p. 120) ; « les savoirs étaient jadis totalement religieux » (*ibid.*) ; « chaque discipline a acquis son statut de science en prenant son autonomie à l'égard de ses références religieuses » (*ibid.*) ; en perdant leurs références religieuses, les savoirs ont perdu leur enracinement symbolique et donc leur « sens ». Pour retrouver le sens des disciplines ou des savoirs scolaires, il convient donc de se relier à leur dimension religieuse, dont René Nouailhat affirme qu'elle « habite encore leurs représentations » (p. 340).

Avec de tels présupposés, on comprend qu'il soit fort difficile à René Nouailhat d'inscrire clairement sa démarche dans le cadre de la laïcité de l'école. Les quelques pages sur la laïcité (un peu plus de quatre pages en tout) n'ont pas été écrites avec l'exigence d'exactitude historique dont l'histoire des religions bénéficie. On trouve, là encore, trop de parti pris et de jugements de valeur sans fondement : ainsi, affirmer (p. 80) que la laïcité « aurait dû rendre possible » une histoire des religions ou une introduction aux religions à l'école, n'est-ce pas suggérer que la laïcité telle qu'elle s'est historiquement développée en France était dans l'erreur ? De la même manière, prétendre que c'est la séparation des Églises et de l'État qui est à l'origine de la déperdition du sens des savoirs scolaires (« par évaporation du sens, les savoirs se sont desséchés dans une sorte de positivisme scientiste », p. 147), cela témoigne, à tout le moins, d'une vision extrêmement réductrice et de l'histoire de l'école et de l'histoire de la laïcité.

La laïcité est ainsi présentée comme une sorte de « reste » obtenu après séparation d'avec le religieux, donc peu propice à se constituer comme source d'un sens qui se suffit à lui-même.

Les choix méthodologiques de René Nouailhat ne convaincront pas plus. L'histoire des religions comme entrée privilégiée est écartée au profit d'une méthode « en intériorité » et « en extériorité » : « en intériorité, pour accueillir et recueillir le fait religieux, pour accéder, par l'accueil et le recueillement, à un dépassement de soi qui est présent au plus intime de soi [...] en extériorité,

pour instruire l'intelligence des faits religieux, saisis dans leur histoire, dans leurs caractéristiques et les diverses interprétations dont ils sont l'objet » (p. 126-127). Il s'agit bien ici de défendre le principe d'une articulation possible et même nécessaire entre démarche objectivante et démarche confessante, principe que Mireille Estivalèzes, dans son ouvrage, analysait comme une difficulté propre aux sessions de formation de l'enseignement catholique. Ce choix est par ailleurs clairement revendiqué par René Nouailhat dans un article qu'elle cite (p. 218) : « C'est à partir de ce travail d'ouverture à la transcendance, d'éducation à l'altérité et d'éveil à l'intériorité que peut s'établir l'articulation possible entre approche culturelle du fait religieux et catéchèse ». On peut comprendre la légitimité d'une telle démarche lorsque la formation s'adresse à des enseignants issus d'établissements privés confessionnels dont le projet éducatif est chrétien. En revanche, elle est incompatible avec le principe de laïcité de l'école publique, ce que René Nouailhat semble ignorer.

L'ouvrage de René Nouailhat illustre ainsi de manière malheureuse toutes les ambiguïtés et les difficultés relevées par Mireille Estivalèzes dans son travail d'expertise : la confusion entretenue des démarches, le refus de s'en tenir à l'objectivité historique, l'instrumentalisation de la « question du sens », cheval de Troie d'ambitions néo-cléricales, l'importance superlative accordée aux faits religieux dans l'ensemble des faits de la culture.

L'école laïque, en tout cas, ne peut se permettre ces ambiguïtés. Dans le climat qui a suivi les attentats du 11 septembre 2001, dans la conjoncture qui a entouré le vote de la loi du 15 mars 2004 sur les signes religieux ostensibles, l'école s'évertue à renforcer son cadre séculaire de neutralité confessionnelle. Dans cette configuration, le propos de René Nouailhat apparaît presque comme une provocation et l'on ne peut que s'étonner que cette dimension de l'ouvrage ait échappé aux éditeurs de la première édition.

Laurence Loeffel
Université de Picardie-Jules Verne

NOTES

- (1) Mireille Estivalèzes, *Enseignement et religions : la place du fait religieux dans l'enseignement secondaire et supérieur français : le débat social des vingt dernières années*. Thèse de doctorat : histoire et sociologie des religions, Ecole pratique des hautes études, 2003, 820 p.
- (2) Cf. R. Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque : rapport au Ministre de l'Éducation nationale*. Paris : O. Jacob : Scéren-CNDP, 2002.
- (3) La première édition était une coédition Nathan-CNDP.
- (4) Contributions de Folker Siegert et Rabbi Michel Liebermann, pour le judaïsme, René Nouailhat pour le christianisme et Mohsen Ismail pour l'islam.

FABLET Dominique. *Suppléance familiale et interventions socio-éducatives : analyser les pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 245 p. (Savoir et formation)

Les travaux académiques, mémoires, thèses ou habilitations à diriger des recherches (les HDR dans le jargon universitaire), sont rédigés dans le cadre de contraintes de forme et de contenu telles que cela en fait habituellement des textes difficilement publiables. Et pourtant l'ouvrage que vient de publier D. Fablet, justement à partir de son HDR, offre des perspectives de lectures plurielles et fort éloignées de la sécheresse, de l'abstraction ou de l'emphase que l'on pourrait craindre dans ce genre d'écrits. Cela tient notamment à sa composition en deux volets : le premier est un texte de synthèse, tandis que le second propose la reprise de quatre articles. Cela tient aussi à la position originale de Dominique Fablet dans le champ des sciences de l'éducation.

Tout d'abord, une place est faite à l'itinéraire de recherche de l'auteur. C'est une règle du genre et le lecteur peut suivre ainsi un parcours de plusieurs dizaines d'années. Mais, bien au-delà du cas particulier, se trouvent mises en évidence les rencontres, les échanges et les coopérations au cours desquels s'élabore la formation d'un chercheur. Bien plus, le lecteur voit, dans le même élan, se constituer, progressivement, un champ de recherche sur la suppléance familiale et les interventions socio-éducatives. En effet, les sciences de l'éducation se sont tout d'abord centrées sur l'école, au point que le développement des questions d'éducation et de formation portant sur d'autres secteurs – les adultes, l'insertion, la santé, l'éducation familiale, etc. – sont encore aujourd'hui dans les marges. Or D. Fablet a été l'un des acteurs principaux de l'émergence de préoccupations centrées sur l'éducation familiale et les institutions qui l'environnent, spécialement dans le cas où des familles rencontrent des difficultés dans leurs tâches éducatives, difficultés entraînant la mise en œuvre d'interventions sociales. À l'occasion de cet ouvrage, il met en perspective tout un pan du développement du travail social et, de façon contextualisée, de nombreuses références de recherches, constituant une mine documentaire et bibliographique essentielle.

L'attention portée à l'émergence de ces préoccupations dans le domaine des sciences sociales conduit D. Fablet, dans un second temps, à présenter les élaborations théoriques conçues pour penser les spécificités de l'éducation familiale et distinguer différentes modalités d'interventions. De ce point de vue, c'est tout un champ en construction qui est donné à voir avec les enjeux que constituent les choix terminologiques – pourquoi « suppléance » plutôt que « substitution » (p. 56 sq.) ? Pourquoi « famille » plutôt que « parents » (p. 62 sq.) ? – avec, aussi, la mise au point, par étapes, de catégories et de typologies. De ce

point de vue, cet ouvrage est, tout à la fois, une contribution à l'histoire du travail social et une approche de l'ordre de la science en train de se faire dans un domaine sensible : les recherches présentées par D. Fablet sont inscrites au carrefour de manières de faire courantes et d'activités professionnelles, si bien que les deux grands chapitres : « la suppléance familiale » et « les interventions socio-éducatives » se font écho l'un à l'autre.

Les tâches des parents, élevage, soin, surveillance, éducation, sont inscrites dans l'ordinaire de la vie, comment les décrire et les penser ?

Comme le souligne D. Fablet, c'est indirectement que cette question a été abordée, par le détour de l'étude des processus en jeu quand des enfants sont élevés collectivement en dehors de leur famille. Ainsi au moment de la constitution du métier d'éducateur, au cours de la Seconde Guerre mondiale, cette difficulté s'exprime de façon manifeste dans le recours à une définition négative, l'éducateur n'est pas un enseignant, n'est pas un moniteur... (p. 55). La professionnalisation d'un champ de pratiques sociales s'accompagne d'un discours de légitimation, mais c'est véritablement avec la mise en œuvre de recherches que l'on peut accéder à une clarification rigoureuse. Du moins dans la mesure où il s'agit de recherches empiriques, au plus près des pratiques, mais assurant des possibilités de distanciation et de conceptualisation grâce à des comparaisons : comparaison entre l'éducation d'un enfant dans sa famille et les activités développées dans une organisation de suppléance familiale telle que l'internat, comparaison entre structures aux stratégies contrastées, comparaison entre pratiques et représentations de professionnels divers.

Comment aider et soutenir les familles quand elles dysfonctionnent ou sont défaillantes ?

On serait tenté d'écrire que cet ouvrage propose « des réponses à cette question... », mais cette formulation serait fort approximative et imprudente.

Approximative, en effet, parce qu'il y a plusieurs niveaux de réponses à cette question. À un premier niveau, il y a le repérage de deux types d'intervention de nature spécifiquement éducative : l'action éducative complémentaire de l'action familiale (accueil de la petite enfance, prise en compte de la « vie scolaire », etc.) et l'action éducative supplétive qui intègre deux aspects : l'accompagnement éducatif d'enfants, d'une part, et l'intervention d'aide et de soutien du milieu familial et social, d'autre part (p. 61). À un second niveau, il y a la présentation, plus ou moins développée (il y faudrait une encyclopédie !), de réponses institutionnelles : parrainages, pouponnières, internats, centres maternels, etc., et surtout de réponses innovantes comme la crèche « Enfant présent ».

Cette formulation serait aussi imprudente, car elle risquerait de laisser croire que ces réponses s'apparenteraient à des solutions. Or, ce domaine, parfois considéré comme celui de « la police des familles », est complexe et délicat, s'y jouent les frontières entre le privé et le public, entre l'autonomie des familles et le droit de l'enfant, entre l'éducation et la normalisation sociale. Et l'on peut ajouter que s'y jouent aussi les flottements entre les émotions suscitées par des faits divers et les implications politiques des actions envisagées. On peut retenir, avec l'auteur, au moins, trois composantes contextuelles très prégnantes, qui font de ces modes d'intervention auprès des familles, à leur côté ou à leur place, des actions en lien avec des conditions socio-historiques évolutives :

- une composante que l'on pourrait qualifier d'idéologique : préférence ou non pour une séparation afin que l'éducation se poursuive dans un milieu protégé ;
- une composante légale : qu'elle concerne la mutation des professions ou les injonctions à développer les coopérations parents/professionnels ;
- une composante administrative, organisationnelle et politique : l'architecture des équipements et services de la protection sociale et juridique de l'enfance est fonction du département et induit, par exemple, ici des placements familiaux et là des placements en internats spécialisés (p. 75 sq.).

S'il n'y a donc pas, à proprement parler, de « réponses » aux dysfonctionnements et défaillances familiales, il y a du moins une palette de stratégies institutionnelles qui peuvent permettre de réagir. Encore faut-il passer du diagnostic à la prise en charge et aux décisions qu'elle implique. Or ce passage ne va pas de soi. Un des résultats majeurs d'une étude sur les puéricultrices de PMI (Protection maternelle et infantile) met en évidence que le repérage de situations problématiques lors de visites à domicile ne fait pas difficulté, en revanche ce dépistage n'est suivi, pratiquement, d'aucune intervention (p. 38 sq.). Et l'on peut se demander si ce décalage n'affecte pas aussi, largement, d'autres secteurs de l'intervention sociale.

Comment différencier les interventions « socio-éducatives » de l'ensemble des interventions sociales ?

Sur ce point, l'auteur propose une synthèse éclairante, dont le fil conducteur est l'enfant comme sujet spécifique de l'éducation, en référence à la définition de Durkheim : « l'éducation est une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ». Pourtant, compte tenu de la qualité des matériaux proposés, denses, abondants et centraux par rapport à ces questions sensibles : qu'est-ce qu'éduquer ? Peut-on parler d'éducation quand il s'agit d'adultes ? D. Fablet

aurait pu développer une théorisation personnelle. L'intérêt que constitue une démarche inductive rencontre ici une de ses limites, probablement du fait d'une trop grande modestie de l'auteur. En effet, si l'on se réfère aux discours institutionnelles liés à « l'éducation tout au long de la vie » ou au développement de la professionnalisation de l'éducation, on peut faire des constats. Ainsi, par exemple, la loi de 1975 relative aux personnes handicapées s'est traduite par un transfert de population d'adultes handicapés vers de nouvelles catégories de dispositifs d'accueil résidentiel, parfois familial, dont les modes de fonctionnement et les pratiques ont été empruntés au secteur et aux professionnels de l'enfance inadaptée. S'agit-il pour autant d'intervention socio-éducatives ? Après avoir noté que les interventions socio-éducatives concernaient spécifiquement les enfants, les « mineurs », soit directement, soit indirectement par le biais de leur famille, l'auteur s'interroge : convient-il d'étendre l'usage de cette notion à des dispositifs d'accueil qui constituent des milieux de vie et de socialisation de suppléance pour adultes ? La question est posée, mais laissée en suspens.

Or cette question situe au cœur de tensions entre, d'une part, des évolutions sociales contemporaines et, d'autre part, des réflexions philosophiques et politiques, notamment celles d'Hannah Arendt : « Quiconque se propose d'éduquer les adultes se propose de jouer les tuteurs et de les détourner de toute activité politique [...] On prétend éduquer alors qu'en fait on ne veut que contraindre sans employer la force. » (« La crise de l'éducation ». In *La crise de la culture* [1972]. Paris : Gallimard, 2002, p. 228) car, pour elle, il convient de différencier : éduquer et enseigner. Et l'on pourrait ajouter qu'il convient de différencier : éduquer, normaliser, accompagner..., alors même que « au quotidien, les professionnels éprouvent toujours quelque difficulté à se rappeler qu'ils s'adressent à des adultes et pas à des enfants » (D. Fablet, p. 66).

Trop souvent se donnent pour discours de recherche des discours d'essayistes, c'est-à-dire limités à des réflexions personnelles auxquelles il manque une assise empirique solide faite d'enquêtes rigoureuses et de données abondantes. Or cet ouvrage fait justement la synthèse d'investigations empiriques convergentes dans un domaine caractéristique du monde moderne, on espère donc que, riche de ses expériences d'interventions et de ses activités de chercheur, Dominique Fablet prenne le temps d'écrire un ouvrage de théorisation qui se libère des amarres de l'analyse de pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative.

Michèle Guigue

PROFEOR, Université Charles de Gaulle-Lille 3

GALLAND Olivier & ROUDET Bernard (dir.). *Les jeunes Européens et leurs valeurs : Europe occidentale, Europe centrale et orientale*. Paris : La Découverte, 2005. – 326 p. (Recherches)

Cet ouvrage propose une mise en perspective des positionnements des jeunes en Europe, à partir d'enquêtes approfondies menées ces vingt dernières années. L'objectif principal est de sérier les grandes tendances spécifiant la religion, la politique, le travail, la famille, la parité homme/femme, la démocratie et l'écologie. Il s'agit de décrire les valeurs qui engagent les idéaux collectifs et les repères normatifs des jeunes générations, avec la volonté de sérier des attitudes, des convictions qui font système et influent durablement sur les comportements. Un double intérêt préside à ce type de recherche : la meilleure connaissance des relations entre les jeunes et l'Europe mais aussi, par effet de loupe, un savoir qui permet de problématiser les opinions de l'ensemble des générations.

Il faut dire quelques mots de la méthodologie. Les trois grandes vagues d'enquêtes ont été menées en 1981, 1990, 1990, auprès d'échantillons représentatifs de 1 000 jeunes de 18 à 29 ans des vingt-cinq pays concernés. Initiées en Belgique et Hollande, ces recherches ont pu s'étendre à une géographie européenne dont les figures françaises sont, à l'origine, Jean Stoetzel puis, actuellement, Pierre Bréchon et les deux directeurs du présent ouvrage, Olivier Galland et Bernard Roudet, respectivement directeur de recherche au CNRS et chargé de recherche à l'INJEP. Comme le périmètre de l'Europe a évolué entre la première et la dernière enquête on ne s'étonne pas de voir entrer les pays de l'Est seulement dans la seconde vague de 1990.

Olivier Galland montre que l'individualisme est le grand dénominateur commun des valeurs juvéniles et que les jeunes sont plus indifférents que les générations âgées aux différentes catégories de populations et, en particulier, aux catégories défavorisées. L'auteur interprète cette baisse générale des valeurs d'altruisme et de solidarité à partir de trois grandes tendances. D'abord, alors que les jeunes générations de l'après-guerre ont grandi dans le confort et la richesse, il leur a été plus facile d'entretenir des préoccupations post-matérialistes fondées sur l'intérêt pour les autres. Mais le changement de contexte, notamment dans la perception du travail, conduit à un retournement de la culture post-matérialiste qui se manifeste par une baisse significative de la valeur de l'altruisme. Ensuite, il y a la montée d'un processus d'individualisation qui valorise la prise de décision autonome plus que l'arbitrage de normes abstraites et universelles. Enfin, la prédominance de la socialisation par le groupe de pairs,

développée par une dynamique intra-générationnelle, crée un système de valeur endogène, souvent hermétique aux autres générations.

Qu'en est-il de la valeur religieuse ? Yves Lambert constate de grandes tendances qui témoignent là aussi de modifications profondes. Presque partout, le niveau de l'appartenance religieuse est plus bas en 1999 qu'en 1981 mais la décroissance est différente selon les pays : Certains pays, comme l'Irlande et l'Espagne, connaissent une décroissance continue, d'autres, comme l'Italie et la France, une stabilisation ; ailleurs, on constate une remontée comme au Portugal et en ex-Allemagne de l'Ouest.

Selon l'auteur, le fait nouveau est que les jeunes qui se disent sans religion, peuvent être définis comme des « sans religion d'origine » puisqu'ils n'ont jamais appartenu à une confession. D'autre part, se développe un processus de religiosité sans appartenance, identifié d'abord en Grande-Bretagne, et qui se manifeste désormais dans toute l'Europe. On peut décrire cette tendance par des pratiques de prières et de méditation, la croyance en la vie après la mort et la référence en un Dieu qui serait une sorte de force vitale. Les jeunes se réfèrent plutôt au domaine du spirituel voire aux croyances parallèles (astrologie, voyance, etc.) plutôt qu'à l'espace d'une religion spécifique. Enfin, pour compléter le tableau, l'auteur identifie un « ressaisissement chrétien » dans neuf pays d'Europe de l'Ouest qui se manifeste plus au travers d'opinions qu'à partir de pratiques culturelles.

Céline Belot, montre que le niveau de l'espace local comme échelle d'appartenance des jeunes européens, participe de plein droit à la thématique des valeurs, en renvoyant aux processus d'identification territoriale et de socialisation politique. L'appartenance locale à l'échelle de l'Europe offre un paysage complexe mais, là aussi, des tendances se dessinent avec, au premier plan, la prééminence du local. Pour les jeunes interrogés, c'est d'abord leur ville ou leur localité qui comptent et seule une minorité déclare se reconnaître le moins dans le niveau local. Ce constat, qui ne diverge guère des valeurs des générations plus âgées, s'explique par l'aspect structurant de la proximité qui vaut, notamment pour les sociabilités et l'expérience du quotidien.

Deux autres échelles spatiales apparaissent sur un mode très contrasté. Le mondial est une référence qui renvoie à l'universel des valeurs, ce qui s'articule assez bien avec le niveau local, empreint de proximité. En revanche, l'Europe apparaît comme une référence de second ordre qui ne suscite qu'un faible sentiment d'appartenance. Les niveaux Monde et Europe renvoient à l'adhésion à des valeurs comme la permissivité sur le plan

des mœurs, le rejet de l'autorité et l'affirmation de l'égalité entre les hommes. Enfin, le niveau de l'État national, qui est un espace d'appartenance important, devient un enjeu plus significatif lorsque l'on croise les données avec la variable des appartenances politiques. Les nationalistes sont plus présents chez les jeunes qui se déclarent à l'extrême droite ou marqués par l'idéologie matérialiste.

Christine Pina présente l'approche sexuée des valeurs qui reste d'actualité tant la réalité diffère d'un éventuel a priori d'homogénéisation des conduites, dans des domaines comme la religion et la politique, thèmes qui renvoient soit à l'espace public, soit à l'espace privé. Les jeunes femmes déclarent accorder plus d'importance à la religion que les jeunes hommes, en se déclarant d'une confession, en affirmant que la religion est une source de réconfort et de soutien et enfin, en étant moins marquée par le processus de sécularisation.

Dans le domaine politique, la distinction hommes-femmes renvoie d'abord à un fait massif, plus marqué dans certains pays que d'autres : la lente promotion des femmes dans l'espace politique, aux plans de l'engagement dans les partis et de l'accès aux fonctions de représentation. Si l'on prend en compte la question de l'importance accordée à la politique selon le sexe, trois groupes apparaissent. En Suède, Finlande, Islande, Royaume-Uni et Autriche, les jeunes femmes dépassent les hommes dans leur déclaration d'intérêt pour la politique. Dans trois autres pays, Luxembourg, Allemagne de l'Ouest et Danemark, on peut noter un rapprochement dans l'importance accordée à la politique. Enfin, dans une dizaine de pays l'écart hommes-femmes, en défaveur des femmes est important ou relativement important, en particulier, en Irlande, en ex-Allemagne de l'Est, aux Pays-Bas et en Belgique. Un tableau permet de constater qu'il n'y a pas de relation mécanique entre les représentations des jeunes femmes et l'accès politique auquel elles ont droit. Ainsi, les cinq pays où les femmes sont dépassées par les hommes, ont connu un accès au droit de vote des femmes à peu près aux mêmes périodes que les pays où les femmes dépassent les hommes. Le pourcentage d'élues n'est pas non plus un critère discriminant pour évaluer le degré d'implication politique selon le genre, ce qui montre que les situations de fait comme le vote des femmes ou leur éligibilité n'ont pas de conséquences mécaniques sur l'homogénéisation des valeurs, telles qu'elles s'expriment dans des sondages.

Faisant écho à son article introductif, Olivier Galland propose une conclusion titrée « la jeunesse n'est plus ce qu'elle était ». Il ne s'agit pas d'une invite à la nostalgie mais de faire pièce au fantasme qui ferait de la jeunesse un acteur générationnel de changement. Cette idée reçue est

issue des tensions générationnelles des années 60 ; elle est fondée sur l'espoir d'une contre-culture juvénile qui contesterait le modèle de développement socioéconomique et ses fondements moraux et religieux. La situation réelle des jeunes européens serait plutôt du côté du conformisme et du désengagement : la générosité romantique a fait place à la concurrence de tous contre tous et, pour chacun, à l'obsession de construire sa place individuelle. Paradoxalement, ce conformisme est original et ne marque pas forcément une imitation des générations antérieures. Le processus d'individualisation s'alimente à la double source du principe électif et du principe de proximité. Le premier veut que chacun choisisse sa vie, ses amis, ses façons de penser, le second suppose que ce soit le réseau proche qui fasse norme et que le domaine du relationnel prévale. Si la jeunesse n'est plus révolutionnaire, elle n'est pas devenue conservatrice pour autant. On assiste plutôt, et ce à l'échelle de l'Europe, à un renouvellement profond des relations sociales. Sur le plan privé, les valeurs rigoristes et répressives s'affaiblissent tandis que sur le plan public, les jeunes font demande de régulation et d'autorité.

Au total, il faut souligner la haute tenue scientifique de cet ouvrage et la capacité des différents auteurs à rendre lisibles les grandes tendances, tout en sachant présenter des nuances qui préservent de lectures trop homogénéisantes. D'ailleurs, quelques auteurs témoignent d'une attention aux effets d'optique induits par les méthodologies employées et font des ouvertures sur des postures de recherche complémentaires. Au nombre des qualités de ce livre, il faut également signaler une importante bibliographie raisonnée.

Pour conclure, nous souhaitons interroger et discuter quelques points, relatifs notamment aux limites de l'ouvrage. D'abord, même s'il faut bien définir un périmètre aux champs traités, on peut s'étonner que le thème de la culture juvénile ne soit pas abordé et, en particulier, la valeur que les jeunes accordent à la musique, au sport, etc. D'autre part, alors que le thème général est l'Europe, entité qui se manifeste d'abord par sa dimension géographique, il est étonnant de constater que cette dimension n'est pratiquement pas prise en compte. L'ouvrage présente près de 120 tableaux, figures et graphiques mais ne propose qu'une seule carte (sur les engagements des jeunes en matière d'écologie). La visualisation géographique aurait permis de mieux spécifier le zonage, annoncé dès le titre, répartissant le territoire européen entre des parties occidentale, centrale et orientale.

Les données sont présentées à partir du niveau national, ce qui induit un effet d'homogénéité interne pour chaque pays alors qu'ils sont aussi des espaces concrets de

contrastes. Cette remarque vaut d'autant plus que l'appartenance locale est analysée comme une valeur forte pour les jeunes. Dans des travaux ultérieurs, il faudrait sans doute s'intéresser à cet échelon infra-national, en se donnant des moyens d'en identifier les singularités.

Enfin, même si le constat majeur du livre est l'engagement de la grande majorité des jeunes européens dans un processus d'individualisation et de relative indifférence aux autres catégories sociales, on peut penser qu'il existe des minorités actives et des dynamiques collectives : leur statut marginal, au plan quantitatif, ne les délégitime pas comme objets de recherche. Pour faire apparaître ces collectifs, la forme de recueil de données choisie dans cet ouvrage demanderait à être complétée et articulée avec d'autres méthodologies comme les entretiens approfondis, les récits de vie et de trajectoire ou l'observation des pratiques émergentes.

Au total, cet ouvrage, par ses méthodes et ses résultats, permet de rendre compte de l'ampleur et de la finesse des profondes transformations de l'espace européen de la jeunesse. Il se présente comme un document indispensable pour qui s'intéresse aux questions de jeunesse et à cet espace en perpétuel devenir qu'est l'Europe.

Alain Vulbeau
Université Paris 10-Nanterre

GLASMAN Dominique & ŒUVRARD Françoise (dir.).
La Déscolarisation. Paris : La Dispute, 2004. – 312 p.

L'ouvrage rend compte des travaux menés dans le cadre d'un programme interministériel de recherches portant sur les situations de « décrochage » scolaire.

Il s'organise autour du chapitre introductif de Dominique Glasman, intitulé « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? », et de trois grandes parties :

- « La question de la définition et du dénombrement », comportant les contributions d'Arlette Meunier, Laurence Proteau & Claude Thiaudière ; Jacqueline Costa-Lascoux & Olivier Hoibian ; Nicole Ramognino.
- « Les processus : moments, lieux, logiques », comportant les contributions de Stéphane Bonnéry ; François Sicot ; Claire Schiff ; Hasnia-Sonia Missaoui avec la collaboration d'Alain Tarrus ; Maryse Esterle-Hedibel ; Daniel Frandji & Pierrette Vergès ; Laurence Roulleau-Berger.
- « Déscolarisation et construction de soi des adolescents », comportant les contributions de Maryse Esterle-Hedibel ; Mathias Millet & Daniel Thin ; Catherine Blaya & Carol Hayden.

Dominique Glasman conclut l'ouvrage en proposant des pistes d'action et de réflexion.

Qu'est-ce que la « déscolarisation » ?

Thématique de l'action publique s'imposant avec le contexte social et politique des années 1990 (1), la « déscolarisation » est rapidement construite en tant que nouveau « problème social » dépassant les enjeux de la scolarisation obligatoire. Le marché du travail social et celui des dispositifs d'encadrement des jeunes populaires vont progressivement articuler la question du « décrochage » scolaire des élèves de moins de seize ans, aux « problèmes sociaux » associés communément aux jeunes populaires (délinquance, « errance », « démission parentale », etc.). En ce sens, la « déscolarisation » devient une préoccupation publique et politique centrale.

La reconnaissance publique du « problème » – qui s'appuie sur des appels à projets, sur l'organisation de colloques, sur la production de discours publics et scientifiques (numéros de revue consacrés à la question, livres, etc.), et sur des discussions autour du dénombrement des « cas » – participe rapidement à le faire exister en tant que tel (2), alors que le « décrochage scolaire » n'est pas un phénomène nouveau.

L'appel à projets qui permet de réunir les travaux de chercheurs dans ce livre n'échappe pas à l'imposition sociale et politique d'une telle problématique publique. Pour s'en prévenir, le comité scientifique et les chercheurs ont adopté un ensemble de postures épistémologiques. Ainsi, tout en apportant une meilleure connaissance des situations des « décrocheurs », il s'agit de rendre compte de la genèse de la catégorie « déscolarisation ». En outre, les chercheurs ont à s'intéresser aux « processus de déscolarisation » considérés comme des processus sociaux complexes, non réductibles (loin s'en faut) à des « problèmes psychologiques » qui affecteraient certaines catégories « d'adolescents » – ce qu'une démarche psychologisante n'aurait pas manqué d'établir. Il en découle une troisième posture épistémologique, qui est le refus d'essentialiser les processus et de toujours, au contraire, les contextualiser.

C'est bien dans cet effort de prise de distance vis-à-vis de l'objet pré-construit par les catégories de pensée et d'action institutionnelles et politiques, que réside la réussite de ce livre. Il présente des approches diversifiées de la question, reposant sur du matériel empirique, évitant la tentation de l'expertise sociale. Par ailleurs, il contient des textes qui sont autant d'éclairages forts sur les processus de « déscolarisation », que sur les logiques cognitives et les conditions d'apprentissage des élèves des milieux populaires (qui ne conduisent pas nécessairement à la « rupture scolaire »).

Cognition, apprentissage et conditions matérielles d'existence

De la sorte, les processus de « décrochage scolaire » renseignent plus largement sur les processus cognitifs et sur les difficultés d'apprentissage qui n'aboutissent pas systématiquement à la « rupture » scolaire. Ainsi, Stéphane Bonnéry s'intéresse au travail cognitif des élèves en difficulté scolaire, à leurs façons de répondre aux consignes des enseignants. Il fait porter l'attention sur les « malentendus socio-cognitifs » qui ne manquent de se produire entre ces élèves et leurs enseignants (3). Il montre que les pré-requis de l'apprentissage scolaire, reposant sur des « pédagogies invisibles », correspondent très largement aux logiques cognitives propres aux catégories sociales favorisées : ce qui est « évident » pour les uns (les enseignants) ne l'est donc pas pour des élèves d'origines sociales populaires en difficulté scolaire. Il en découle une confrontation de logiques cognitives renvoyant les élèves, qui pensent « faire des efforts », à des verdicts négatifs, qu'ils rapportent à leur relation personnalisée avec l'enseignant : la mauvaise note viendrait du fait que l'enseignant « n'aime pas » l'élève, et, au contraire, qu'il aurait ses préférences (ceux qui obtiennent de bons résultats). Les analyses de Stéphane Bonnéry (4) ouvrent plus largement le champ de connaissance sur les modalités concrètes d'appropriation des savoirs et des consignes des élèves des milieux populaires et en particulier des élèves « en difficulté » et sur leurs catégories d'auto-évaluation. Ses résultats trouvent de nombreux échos dans la recherche conduite par Mathias Millet et Daniel Thin (5) qui portent l'attention sur les conditions sociales qui renforcent les difficultés d'apprentissage jusqu'à mener certains élèves à la « rupture » scolaire. Ils insistent pour dire que les conditions matérielles d'existence président à ces processus de « décrochage ». Parce qu'elles font entrer en jeu des processus de disqualification « qui affectent l'économie psychique et relationnelle des collégiens » (p. 266), les difficultés scolaires conjuguées aux conditions matérielles difficiles, accentuent le rapport négatif au travail scolaire. De plus, les mauvaises évaluations scolaires discréditent les façons d'être, de penser, de parler ainsi que les postures corporelles des élèves : c'est donc non seulement leurs résultats scolaires mais tout leur être qui sont rejetés symboliquement et socialement par l'école. Et puis, ces élèves ont pour point commun de ne pas trouver dans leurs ressources familiales des compensations à cette disqualification. Dès lors, les difficultés scolaires contribuent à alimenter le sentiment d'« auto-dé légitimation » des parents (p. 272) et, en même temps, elles édifient peu à peu le discrédit de l'élève au sein même de leur famille. Le groupe de pairs, la « culture de rue » peuvent alors devenir des remparts à ces disqualifications cumulées, institutionnelles, sociales, familiales.

Les logiques de socialisation institutionnelles

Le propos de l'ouvrage donne enfin à mieux comprendre les modalités de la socialisation institutionnelle mises en œuvre avec les jeunes populaires. Dominique Glasman le souligne en précisant que « s'intéresser à la déscolarisation en réglant la focale sur les quartiers et les milieux populaires, c'était se donner les moyens de contribuer à mettre au jour les logiques sociales et institutionnelles qui aboutissent à mettre à l'écart une partie de la population juvénile ; c'était également pointer les effets sociaux et scolaires d'une crise sociale qui n'en finit pas d'ébranler certaines parties de la population, c'était aussi dévoiler [...] le fonctionnement d'une école qui entend continuer à s'affirmer républicaine ; c'était, encore, contribuer à éclairer les inégalités, voir les injustices dont sont victimes certains élèves » (p. 32).

Les travaux présentés dans ce livre peuvent ainsi être lus sous des angles différents. Ils renseignent en particulier sur les logiques de socialisation impulsées par les politiques publiques, et sur les *doxa* qui les fondent. Fonctionnant souvent autrement que ce qu'elles prétendent faire (6), les actions de la socialisation institutionnelle (qui ne sont pas réductibles à l'école), mettent en jeu des pré-requis qui renvoient à un modèle d'individuation particulier : les injonctions répétées à l'« autonomie », au « projet », au « contrat » qui constituent un modèle d'individu « entrepreneur de lui-même » (*Ibid.*) en disent finalement long sur le décalage entre les formes de socialisation « dominantes » qui mettent en jeu ces principes, et les formes de socialisation de ceux et de celles qui sont mis « en difficulté » dans les premières.

Aussi les réflexions finales conduites par Dominique Glasman, qui proposent au débat public de réfléchir à une relative déscolarisation des apprentissages et des savoirs, pour mieux « rescolariser ceux et celles qui « décrochent », ont à tenir compte du fait que les logiques de socialisation institutionnelles qui trament la vie quotidienne des milieux populaires sont loin d'être réductibles à une question de transmission de savoirs généraux ou pratico-pratiques. De l'enfance, à l'adolescence, et au cours de la vie adulte (par les dispositifs sur l'emploi, par les associations de femmes, par les conseils donnés en matière de « parentalité », par les modes d'encadrement des activités extrascolaires, etc.) s'imposent des normes de comportement cognitif, langagier et corporel (présentation de soi, façons de parler...), un rapport au temps (*chronos*) et un modèle de « gouvernement de soi » (pour reprendre une notion importante de Michel Foucault) qui éclairent sur les modes d'exercice de la domination dans nos formations sociales.

Par conséquent, le regard sociologique porté sur les questions de l'apprentissage et de l'appropriation (ou des difficultés d'appropriation) des savoirs scolaires nécessite, bien au-delà des questions de scolarisation ou de formation, de traiter de la confrontation des matrices de socialisation, des nouvelles formes de la domination sociale, et de leurs effets sur l'économie psychique ainsi que sur l'économie des pratiques des milieux sociaux les plus éloignés du (des ?) modèle d'individuation dominant (7).

Sylvia Faure
GRS, Université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) Avec les questions sur l'insertion professionnelle des jeunes non qualifiés, celle du chômage durable des jeunes non diplômés malgré les récurrentes « embellies » de la situation économique, celle des coûts de plus en plus dénoncés dans le débat public (et surtout politique) des dispositifs et des actions concernant l'emploi des jeunes, les questions de l'obligation pour l'école de scolariser les enfants jusqu'à seize ans et de conduire 80 % d'une cohorte jusqu'au baccalauréat, enfin les questions sécuritaire et celle de l'ordre public qui serait menacé par les groupes de jeunes « en errance », etc.).
- (2) Bernard Lahire, *L'invention de l'« illettrisme »*. Paris : La Découverte, 1999.
- (3) En référence aux travaux de l'équipe ESCOL, en particulier ceux d'Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In Jean-Pierre Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997, p. 105-122.
- (4) Cf. le rapport final : *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Saint-Denis [Seine-Saint-Denis] : université Paris VIII : ESCOL ; Versailles : université Versailles Saint-Quentin : laboratoire Printemps ; Paris : université Paris III : laboratoire Syled-Res, novembre 2002.
- (5) Ainsi que leur livre : *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, 2005.
- (6) Cf. le dossier dirigé par Gérard Mauger sur les « Nouvelles formes d'encadrement » publiés dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, n° 136-137.
- (7) Questionnements et objectifs de recherche que discutent plusieurs chercheurs du GRS participant de l'axe « Modes de socialisation, logiques institutionnelles, économie des pratiques », comme Rachel Gasparini, Stéphanie Tralongo, Mathias Millet, Daniel Thin et moi-même.

L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités. Textes réunis et présentés par Jean-François HALTÉ et Marielle RISPAIL. Paris : L'Harmattan, 2005. – 297 p. (Sémantiques)

L'ouvrage regroupe une partie des contributions au colloque « Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation » qui s'est tenu à Grenoble en octobre 2003 et qui visait la confrontation de psycholinguistes et de didacticiens sur le développement et les difficultés du langage oral : en quoi la prise en compte du

contexte scolaire peut-elle enrichir ou infléchir l'approche « acquisitionniste », en quoi les outils d'analyse mis en œuvre par les acquisitionnistes, les repères fournis sur les étapes et les variables du développement langagier peuvent-ils aider les didacticiens à préciser objectifs et tâches dans les contextes spécifiques de la classe ? L'ouvrage ne retient ici que les communications à orientation didactique et se centre prioritairement sur le rapport des usages et du développement du langage aux tâches scolaires. La préface place ces « pages sous la lumière de la formation des enseignants », question abordée indirectement dans l'ouvrage sauf chez C. Le Manchec & C. Totereau (« les grilles d'observation du langage au cycle 1, enjeux pour la formation ») et E. Mathiot & A. Rivens (« Peut-on enseigner à communiquer ? Réflexion sur une initiation à l'enseignement de l'anglais en grande section »).

Que signifie travailler l'oral dans le contexte scolaire, en fonction des différents niveaux ? Comme le rappelle J.-F. Halté dans le chapitre d'ouverture (« Pour une didactique des activités langagières »), les questions basiques posées en 1991 par E. Roulet (« Faut-il enseigner l'oral ? Si oui qu'est-ce que l'oral, et quel oral enseigner ? Peut-on enseigner l'oral et comment ? Quelles sont les implications d'une telle réorientation de l'enseignement pour la formation des enseignants ? ») ne sont pas vraiment dépassées. Les ouvrages récents continuent de les poser, et elles sous-tendent les textes ici rassemblés, qui les abordent dans des perspectives et des contextes scolaires très variés. La somme de recherches présentées est ainsi représentative des axes actuels des travaux sur les pratiques orales en classe et en donne une bonne idée.

Les contextes scolaires abordés représentent une palette large, depuis les classes de lycée préparant à l'épreuve orale de français (M.-F. Chanfrault, « Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'élocution dans l'exposé scolaire ») jusqu'aux petites classes de maternelle pratiquant les rituels du matin (I. Delcambre, « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle »), en passant par des classes d'initiation pour enfants non francophones (M.-T. Vasseur, « Peut-on localiser l'appropriation de la langue seconde : le cas de la CLIN »), des classes spécialisées pour enfants sourds (S. Munier & A. Millet, « L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe »), ou l'enseignement du français à l'étranger (J.-A. Pambou, « Lecte des apprenants et enseignement du français au Gabon »). Il peut s'agir d'activités très codées : exposés en cours de littérature – pour lesquels l'auteur reprend à l'enseignement du français langue étrangère l'idée de mettre à disposition des élèves des blocs à intérioriser pour faciliter la prise en charge d'une parole longue –, ou prise de parole devant la classe dans les rituels réglés de maternelle : ainsi

le rituel de la date observé par A. Halté (« Pourquoi Denzel parle-t-il si peu ? Analyse d'une séquence de classe ordinaire : la date en grande section de maternelle »). Dans d'autres cas, il s'agit de formes de discussion plus ouvertes, notamment si la verbalisation est au service d'autres apprentissages, réflexion sur le monde dans des ateliers philosophiques (B. Bomel, C. Calistri, C. Martel, « Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : deux ans d'atelier de philosophie en ZEP »), élaboration de catégories du vivant en sciences de la vie (G. Turco, M. Stallaert, « Les choses et les mots : des interactions verbales en découverte du monde en cycle 2), production d'une règle mathématique (J.-P. Bernié, « Produire une règle mathématique, quel oral pour quels objets de savoir ? »). Dans d'autres cas, les échanges verbaux entre enseignant et élève sont d'abord un moyen de repérer et résoudre des difficultés de compréhension de l'écrit (M. Klein-Philip, « Influence du dialogue pédagogique dans le processus de compréhension de la langue »). Le fonctionnement linguistique de l'oral peut être un révélateur du fonctionnement de la langue pour l'enseignant (I. Idiazabal & L.-M. Larrigan, « À propos de la structure périodique des énoncés oraux, un outil pour la didactique des débats scolaires ») et pour les élèves (P. Cappeau & M. Batut, « Oral et grammaire, les liaisons fructueuses »). Les facettes de l'oral abordées sont donc nombreuses. Pour prendre l'exemple de la maternelle, niveau le plus représenté dans les contributions, les dimensions privilégiées sont pour l'une l'accès à un langage énonçant un enchaînement de pensées hors situation, en vue du passage à l'énonciation écrite (E. Canut, C. Aqujilo & A. Rasse, « Quelles modalités d'interactions entre enseignant et apprenants, pour quelle maîtrise du langage oral et écrit »), pour l'autre l'apprentissage des règles conversationnelles et de rôles de locuteur (I. Delcambre), les conduites explicatives, occasion de détacher le langage de l'action immédiate et médiation pour les apprentissages (J.-M. Colletta, J.-P. Simon & C. Laschnitt, « Les conduites explicatives orales à la maternelle »), ou les processus entrant dans la compréhension et la sensibilité au matériau sonore et prosodique lors de l'initiation à une autre langue (E. Mathiot & A. Rivens), tandis que par le biais de grilles d'observation utilisées par les enseignantes, C. Le Manchec et C. Totereau envisagent l'ensemble des paramètres du langage susceptibles d'être pris en compte en vue d'un repérage des difficultés et d'une remédiation.

Les travaux présentés sont significatifs également des méthodologies de travail sur les interactions scolaires, de leur richesse et des difficultés généralement rencontrées (notamment en termes de généralisation et d'évaluation).

La plupart partent de l'analyse d'un ou deux moments d'une séance : un des intérêts de l'ouvrage est de fournir avant chaque analyse une transcription de l'interaction observée. Le cas retenu peut être un incident critique, dont l'analyse fine met en lumière la complexité invisible d'une tâche familière (le rituel sur le calendrier, source d'échec pour un « petit parleur » chez A. Halté) ou celle des relations ambivalentes entre mots et catégories d'appréhension du réel (la dénomination des fruits du châtaignier chez G. Turco et M. Stallaert). Plus rares sont les contributions qui utilisent des données quantitatives sur une plus grande échelle et une durée plus longue, permettant des évaluations : par exemple celle des effets induits par différentes situations de mise en œuvre d'explications ou de justifications (J.-M. Colletta *et alii*) permet de pondérer les représentations courantes des tâches disciplinaires liées à la causalité physique comme occasion privilégiée d'explications. Ou encore l'évaluation dans une durée longue (deux ans) des profits différenciés retirés d'une pratique régulière d'ateliers philosophiques par des « petits parleurs » et des « grands parleurs » (B. Bomel, C. Calistri, C. Martel) aborde le problème crucial de la différenciation.

L'ouvrage présente donc un panorama intéressant des travaux didactiques sur l'oral et une palette stimulante de transcriptions, susceptible de contribuer à « une culture de l'oral » et de mettre en lumière la complexité des phénomènes abordés. Il donne des éclairages utiles sur une question récurrente, plus ou moins explicitement posée : qu'est-ce qui fait de cette situation d'exercice de l'oral une situation didactique, qu'y apprend-on et à quoi peut-on le voir ? Ses limites sont l'envers de cette richesse et de cette variété de perspectives. Cette diversité fait écho à la polysémie du terme oral, qui fait de lui malgré sa récurrence obstinée un « mauvais objet didactique et pédagogique », comme dit J.-F. Halté, et amène souvent à s'en servir pour parler d'autre chose (le travail d'étayage de l'enseignant, la coopération dans la classe, la norme). Dans un chapitre d'ouverture provocant et stimulant, J.-F. Halté propose, pour éviter cette dispersion, de déplacer le problème et de se centrer sur ce qui est au cœur du travail de l'oral, mais est en partie commun avec les pratiques d'écriture, avec lesquelles l'oral interfère sans cesse : l'activité langagière et discursive. La question serait alors de voir en quoi l'analyse de l'oral apporte des éclairages pertinents sur cette activité langagière, et peut conduire à reconfigurer la discipline française pour intégrer les problèmes que pose cette analyse. C'est à ce travail d'intégration et de questionnement que ce recueil invite le lecteur.

Elisabeth Nonnon
THEODILE, IUFM du Nord-Pas-de-Calais

KERLAN Alain. *L'Art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval [Québec] : Presses de l'Université Laval, 2004. – 234 p.

Au cœur d'une civilisation marquée par la domination universelle des sciences et des techniques, n'est-il pas paradoxal de chercher du côté des arts et des pratiques culturelles les voies d'un nouveau développement, les chances d'un nouveau fondement de l'idée éducative ?

Consacré tout entier à la défense et à l'illustration d'un tel paradoxe, l'ouvrage d'Alain Kerlan *L'Art pour éduquer ?* s'inscrit bien évidemment dans la continuité de sa réflexion antérieure sur Comte, Durkheim, les limites du positivisme et l'impuissance des sciences à fonder véritablement un modèle éducatif (*La Science n'éduquera plus*, P. Lang, 1998), mais n'en découle nullement comme une implication nécessaire. L'idée d'une « relève esthétique » du modèle éducatif constitue au contraire, par rapport aux travaux antérieurs de l'auteur et, plus encore, par rapport à l'état actuel de la réflexion sur l'éducation en France, une hypothèse nouvelle, profondément originale et qui, selon les termes de l'auteur (p. 7), « engage d'emblée une perspective spéculative, en interrogeant une thèse philosophique et pédagogique », même si elle peut aussi être étayée sur « un faisceau de constats et d'analyses empiriques » portant sur certaines évolutions, certaines innovations qui ont cours aujourd'hui en France dans le champ pédagogique et dans le champ culturel.

Plusieurs indices témoignent en effet aujourd'hui, aux yeux d'Alain Kerlan, d'une évolution en profondeur du champ pédagogique dans son interaction avec les politiques éducatives en France, une évolution qui, de manière sporadique mais probablement irréversible, irait selon lui dans le sens d'une place croissante faite aux pratiques artistiques et aux valeurs esthétiques au sein du curriculum. Peuvent être ainsi cités comme exemples la création des Projets d'action éducative (PAE) en 1981, le protocole éducation-culture de 1983 assurant le concours des artistes et des organismes culturels à l'éveil artistique des enfants, l'ouverture d'ateliers de pratique artistique et de classes à Projet artistique et culturel (PAC) dans les collèges et les lycées, la publication en 2000 des Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école et le plan quinquennal présenté conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture (avec notamment la conférence de presse de Jack Lang du 14 décembre 2000 plaidant pour mettre les arts et la culture au cœur du sanctuaire de l'école), ainsi que les Nouveaux programmes pour l'école primaire publiés en 2002. On pourrait bien sûr objecter à Alain Kerlan qu'en l'absence d'un « état des lieux » fondé sur une enquête systématique et à grande

échelle dans les établissements et les classes, il est bien difficile de mesurer l'impact de ces expériences, de ces innovations ou de ces évolutions prônées et impulsées en grande partie depuis la rue de Grenelle, et considérer qu'il pourrait bien exister une disproportion entre la « minceur » de tels « indices » et l'ampleur et la radicalité de cet effet de « régénération de l'école » par le biais de l'art et de l'éducation esthétique qu'il diagnostique ou pronostique. Car c'est bien en fait d'une alternative totale et radicale qu'il est question, et non pas d'un simple réaménagement des horaires et des coefficients faisant une plus grande part à des disciplines artistiques trop longtemps marginalisées ou sacrifiées. Selon Alain Kerlan, cet effet « régénérateur » ne saurait en effet être attendu d'une simple « scolarisation de l'art », c'est-à-dire d'une simple injection d'un complément ou d'un supplément de contenus artistiques et culturels au sein d'un dispositif curriculaire dont la forme resterait fondamentalement inchangée. « Tout au contraire, écrit-il, c'est bien dans la mesure où ils pourront subvertir l'école de l'intérieur, en demeurant eux-mêmes sans se plier aux exigences de la forme scolaire, que l'art et les artistes sont mobilisés dans une entreprise de régénération de l'école » (p. 33). « Subversion », « régénération », « changement de régime », « changement de modèle », « renversement des valeurs », recentrage de la culture scolaire sur de nouvelles perspectives et de nouvelles valeurs (le sensible, le vécu, l'imagination, l'émotion, le corps, l'apparence) tenues longtemps en suspension par la tradition rationaliste et intellectualiste, passage « d'une école des savoirs et des compétences » vers « une école des arts et de la culture », ce sont là à coup sûr des termes très forts, l'expression d'une vision des choses très intéressante et très stimulante pour l'esprit, mais bien évidemment difficile à étayer ou à corroborer à partir d'indicateurs empiriques comme ceux que fournit l'auteur lorsqu'il évoque les innovations et propositions caractéristiques de la « politique éducative des arts et de la culture » mise en œuvre en France depuis les années 1980. D'autres indicateurs mentionnés dans l'ouvrage suggèrent cependant que cette notion de « régime esthétique de l'éducation » ou de « modèle esthétique en éducation » doit être prise en un sens très large, et qui déborde en tout cas le champ de ce qu'on appelle traditionnellement les activités artistiques : il s'agit en effet de certaines réformes ou d'innovations scolaires récentes telles que la pédagogie différenciée, l'aide individualisée, les travaux personnels encadrés, les parcours diversifiés, les travaux croisés qui, selon les termes de l'auteur, « ont bien pour centre de gravité des thématiques et des valeurs plus proches du paradigme esthétique que du paradigme scientifique : l'individu, la subjectivité, la sensibilité, l'imagination... » (p. 6). À coup sûr, il y a là, quoique dans une formulation prudente, en termes de « proximité » dans les thématiques et les

valeurs, une extension, un glissement sémantiques caractéristiques : bien au delà du champ artistique le « paradigme esthétique » est assimilé ici à tout ce qui, dans l'homme et la culture modernes, échappe aux emprises du rationalisme et du sociocentrisme positivistes. C'est pourquoi aussi, pour Alain Kerlan, ce phénomène de réhabilitation des « disciplines de la sensibilité » observable dans certaines évolutions pédagogiques récentes revêt une portée bien plus large que le champ scolaire, et doit être considéré « comme un retour sur l'école d'un processus qui aurait longuement cheminé dans la société » (p. 42). Cette promotion des valeurs esthétiques (considérées en un sens très large) serait en fait, selon l'auteur, inséparable du développement moderne de l'individualisme démocratique. C'est pourquoi la seconde partie de son ouvrage, la plus longue, s'efforce d'explorer les assises philosophiques de cette tentative actuelle de « relève esthétique du modèle éducatif » en la replaçant dans le cadre de ce qu'il appelle « une analytique de la modernité ».

Une première « ligne d'analyse » constitutive de cette réflexion philosophique sur les rapports entre éducation esthétique et modernité porte sur la question de l'unité éducative. C'est notamment Durkheim qui a souligné à quel point l'éducation occidentale moderne, inspirée par la conception chrétienne d'une formation globale et profonde de « l'homme intérieur », est habitée par une exigence inlassable d'unité, une exigence à laquelle le monde contemporain, monde des sciences et des techniques, de l'individualisme démocratique et du subjectivisme post-moderne, oppose « l'éclatement et la dispersion des savoirs, l'impossibilité encyclopédique, le relativisme des valeurs, le déploiement des apparences et le chatolement des surfaces, l'émancipation de l'individu » (p. 87). Ainsi la crise de l'éducation peut-elle se décrire aujourd'hui comme impossibilité de satisfaire à cette exigence d'unité, de totalité, d'intériorité. Or Alain Kerlan voit dans l'émergence d'un « modèle esthétique en éducation » une promesse possible, une voie possible de restauration de l'unité perdue. « L'entreprise éducative en son essence, écrit-il, veut l'unité humaine, l'unité du tout, l'harmonie humaine, la belle totalité humaine. Comme l'œuvre d'art, elle veut une mise en forme qui ne s'arrête pas en surface, et touche l'intériorité même. Unité, intériorité, totalité, la trilogie éducative trouve dans l'œuvre d'art et dans la beauté une forme concrète » (p. 93). Reste à savoir cependant si ce rapprochement analogique entre l'éducation et l'œuvre d'art autour de la notion (très « classique ») de mise en forme ou de belle forme peut suffire à étayer l'idée d'une « vocation unificatrice de l'art et de l'esthétique » au sein d'un monde éducatif marqué aujourd'hui, à l'image même de la société tout entière, par la fragmentation et la dispersion.

Une deuxième « ligne d'analyse » philosophique développée par l'auteur porte sur la question des rapports entre l'émergence du « modèle esthétique » en éducation et le développement de l'individualisme dans la culture moderne, « l'affirmation de l'individu et de la subjectivité comme principe et comme valeur, l'affirmation de la souveraineté du sujet » (p. 140). À coup sûr l'idée, apparue au XVIII^e siècle et parvenue chez Kant à un niveau supérieur d'élaboration, d'une autonomie du champ esthétique par rapport au champ cognitif et au champ moral ainsi que d'une autonomie du sujet dans l'élaboration du jugement de goût peut apparaître comme une expression caractéristique de la dynamique moderne de l'individualisme, inséparable de l'émergence du nouvel ordre politique démocratique. C'est pourquoi le criticisme kantien est présenté ici comme une des deux sources inspiratrices fondamentales de la pensée moderne de l'art et de l'éducation esthétique, l'autre devant être cherchée du côté de la conception romantique de la sensibilité, de l'authenticité expressive et du pouvoir salvifique de l'art (avec notamment, à la charnière de ces deux « moments » ou de ces deux « courants » de la modernité que constituent respectivement la pensée des Lumières et le romantisme, les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* de Schiller). Le chapitre consacré par l'auteur à ce thème de l'individualisme et de la subjectivité manifeste cependant, dans la sinuosité de son propos et le foisonnement de ses références théoriques, la multidimensionnalité (entre « modernité » et « postmodernisme ») de sa problématique et la difficulté de restituer en une même coulée discursive la signification d'apports théoriques aussi différents que ceux de Luc Ferry, Alain Renaut, Charles Taylor, Michel Maffesoli, Peter Sloterdijk ou Gianni Vattimo. À l'heure de la dissolution de la notion même d'art et d'œuvre d'art dans les « installations », « performances » ou « interventions » d'un post- ou néo-avant-gardisme voué au culte de l'éphémère et à la logique de la « déconstruction », une question essentielle n'est-elle pas d'abord, comme le demande Alain Kerlan (p. 178), celle de savoir de quel art on parle quand on espère de l'art un service, voire un modèle éducatifs ? Si la quête d'un modèle esthétique en éducation peut être présentée comme une tentative d'inscrire l'éducation scolaire dans la logique de la subjectivité émancipatrice inhérente à la culture moderne, elle ne devrait pas signifier pour autant, avertit l'auteur (p. 183), la soumission inéluctable de l'éducation au subjectivisme, mais devrait, bien au contraire, « permettre la nécessaire reprise des valeurs et de la logique de la modernité », tout en constituant « un cran d'arrêt » à ce qui peut être dénoncé comme une « dérive subjectiviste », le danger d'une « dissolution subjectiviste de la culture ». Si on devine à peu près quelles philosophies ou quelles tendances esthétiques sont susceptibles d'être visées à travers cette accusation ou cette crainte de « dérive subjectiviste », force

est de reconnaître cependant qu'on aimerait en savoir plus, compte tenu du « renversement des valeurs » observé ou annoncé par l'auteur, sur les justifications et le fonctionnement possibles de ce « cran d'arrêt ».

Education esthétique et démocratie, tel est le libellé du troisième thème abordé par Alain Kerlan dans son exploration d'une « analytique de la modernité » destinée à éclairer philosophiquement les conditions d'une « relève esthétique » du modèle éducatif. « A l'intersection des valeurs de l'individu et des valeurs de la communauté », les voies du modèle esthétique en éducation « recourent, selon l'auteur, celle de la quête démocratique » (p. 190). Et de fait, observe-t-il (p. 194), « la préoccupation politique et démocratique habite les diverses formes d'art et d'expression culturelle que la politique éducative des arts et de la culture tente d'habiliter au sein de l'école. » Par delà les effets attribuables à une conjoncture politique particulière (comme on le voit avec la référence faite à plusieurs reprises aux orientations et déclarations du ministre Jack Lang), Alain Kerlan cherche du côté de la théorie kantienne du jugement de goût les conditions d'une assise philosophique solide pour cette « alliance politique de l'art et de la démocratie », dans la mesure où Kant voit en effet dans la faculté esthétique de juger « un sens commun à tous les hommes », c'est-à-dire le prototype d'une communicabilité universelle. Mais, « de l'esthétique anarchiste à l'esthétique de l'État totalitaire, du modernisme libéral à la critique marxiste, du spiritualisme au romantisme et à ses nostalgies ambiguës » (p. 191), il faut bien reconnaître aussi que « le curseur du modèle esthétique » couvre en vérité le champ politique moderne dans son spectre le plus large, et que l'utopie d'une présence de l'art et de la dimension esthétique au cœur des enjeux de la Cité est susceptible de prendre de multiples visages.

A l'intersection de la philosophie de l'éducation et de la philosophie de l'art, l'ouvrage d'Alain Kerlan nous entraîne sur des territoires peu fréquentés par les pédagogues et mal balisés par les chercheurs. Autour d'une hypothèse qui frappe par sa radicale originalité, mais qui se prête davantage à une investigation spéculative qu'à une mise à l'épreuve à partir de données empiriques ou historiques, le parcours proposé ici relève à coup sûr davantage d'une rationalité herméneutique que d'une rationalité scientifique : il mobilise une vaste culture, suggère des éclairages inattendus, ouvre de multiples questionnements, que le lecteur se trouve invité à explorer et à poursuivre pour son propre compte.

Jean-Claude Forquin
INRP

LE MANCHEC Claude. *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon : INRP, 2005. – 198 p. (Didactiques, apprentissages, enseignements)

Disons tout de suite que, nourri à la fois par une bibliographie riche et variée, par l'analyse de situations multiples d'échanges triangulaires adulte-livre-enfants et par une réflexion personnelle originale, le livre apporte beaucoup au lecteur. Dès le début, le livre se place sous l'égide de la pensée de Castoriadis qui caractérise l'homme par la dimension imaginaire, et non par le seul logos ou la raison conceptuelle. Reste, pour l'auteur comme pour nous, à savoir ce que c'est que rendre raison de cette irréductibilité de la part de l'imaginaire qui passe (entre autres) par le narratif, ou plutôt, comme le titre l'indique, par l'expérience narrative dans ce qu'elle comporte de dialogique.

C'est la multiplicité des points de vue visant à cerner cette expérience qui fait la richesse du livre. Mais, en même temps, on peut se demander si l'on peut complètement suivre l'auteur dans sa volonté de réunir (p. 10) les « discours qui se sont longtemps ignorés : celui de l'anthropologie, celui de la psychologie et celui de la didactique, car, en réunissant leurs forces, nous pourrions lire ce rituel comme élément de la transmission d'une culture, entendue comme significations collectives, durables et étendues ». Cette réunion n'est pas aisée à réaliser. D'autant que chaque discipline doit être mise au pluriel, comme le fait l'auteur un peu plus loin dans le cas de la psychologie en s'inspirant alternativement du cognitivisme, de la psychanalyse et du courant qui va de Vygotski à Bruner. En ajoutant des considérations neuropsychologiques (Damasio).

Certes, il semble que nous soyons tous condamnés, sauf clôture arbitraire au nom d'un modèle, à une telle diversité et à ses aléas. Mais s'agira-t-il de juxtaposition ou de synthèse ? En tout cas, dans un ouvrage relativement bref, on risque de juxtaposer des « informations » et on ne peut s'interroger sur les théories rapportées (exception faite ici pour une discussion précise de la notion brunerienne d'étayage et de la différence de son application dans l'exécution d'une tâche spécifique et au contraire dans une situation ouverte comme ici). Sur chaque discipline particulière, on pourra toujours trouver l'exposé un peu rapide. Il me semble que c'est ce qui se passe dans les exposés directement inspirés par la psychologie : dans quelle mesure une psychologie, quelle qu'elle soit, a accès à la façon dont l'enfant fait plus ou moins sien ce qu'il reçoit. On a certes accès à ses reformulations, mais au processus mental ?

On pourra aussi trouver que telle ou telle discipline manque. Ainsi le chapitre 1, présentation introductive, ne peut évidemment rendre compte de toutes les variations

historiques et ethnologiques sur ce que c'est que lire aux enfants pas plus que de l'évolution des livres pour enfants, de leurs contenus ou de leurs présentations. Et puis, quel statut pour une anthropologie générale ? Mais ces interrogations sur les relations aux différentes disciplines sont secondaires par rapport au projet même de l'auteur tel qu'il apparaît surtout dans les deux derniers chapitres de la partie 3 : « parler de soi » et « portée de l'événement ». C'est cette démarche descriptive et réflexive qui me semble surtout éclairante.

Sans chercher à résumer l'ouvrage, on dira que son objet central n'est pas le texte comme contenu mais le dialogue des enfants et de l'adulte sur le texte et ce qui se produit dans cette interaction telle qu'elle peut être observée à partir du travail d'immersion de l'observateur dans les groupes où le « contage » a lieu. En particulier en associant (p. 152-153) les deux aspects du constat de l'événementiel des rencontres avec les récits et la variation des statuts de l'adulte qui tantôt est « celui qui sait » et tantôt celui qui comme les enfants propose une interprétation, écoute ou « regarde en tant que ». Cela dans un espace complexe où se manifeste pour les enfants le jeu entre plusieurs autres et principalement le lecteur commentateur présent et l'autre absent qu'est l'auteur. De même que l'univers de la fiction n'est pas un autre monde isolé mais le lieu d'un mouvement entre l'univers de suspension par la fiction (éventuellement dramatique) et le monde propre de l'enfant (ce qu'il n'a jamais réussi à se dire à lui-même). L'auteur insiste sur la capacité des enfants à dire ce que nous ne saurions dire nous-mêmes. Ainsi que sur le rôle de l'espace ludique (p. 166) dans lequel on peut se moquer, investir l'inversion des places et des rôles, sur le mode du renversement dont Bakhtine a rappelé la prégnance dans les soties ou chez Rabelais.

L'ouvrage se divise en trois parties : la première est consacrée au « rapport au récit à l'école et ailleurs ». Le chapitre 1 (qu'on a évoqué plus haut) porte surtout sur les finalités même du récit et la diversité des accentuations proposées ici ou là : compréhension, capacité de reformuler, cohésion cohérence, ouverture au monde. Il rappelle les variations des Instructions officielles sur la préparation à l'écrit, le langage en général et introduit ainsi à une réflexion sur la circulation des effets du texte et non une analyse centrée sur la structure.

Le chapitre 2 insiste d'une part sur les différents types de réaction des enfants à la lecture du texte, tant en ce qui concerne le langage (demandes d'explications, commentaires) que ce qui passe par leurs réactions corporelles comme manifestation de la relation des enfants au texte. En tenant en particulier compte de la différence des réactions collectives, des interactions entre enfants ou des

façons dont des conduites plus solitaires peuvent se mettre en place. D'autre part, il analyse les intrications entre les significations portées par le visuel et le dit, qu'il s'agisse du cas du dessin animé ou des illustrations de livres.

La seconde partie est plus technique : le chapitre 3, évoqué aussi plus haut, réexamine le concept brunerien d'étayage. Le chapitre 4 isole les questions qui concernent au sens large le développement des différents types d'attention. Le chapitre 5 porte sur le « contrôle des émotions ». Je me permets de noter, par parenthèse, que ce titre me semble deux fois restrictif. Il ne s'agit pas que de « contrôle ». Surtout l'auteur reprend l'usage anglo-saxon qui consiste à appeler « émotions » l'ensemble de ce qui concerne la vie affective alors qu'il est sans doute préférable au minimum de suivre Damasio (d'ailleurs cité par l'auteur) lorsqu'il distingue « émotion » et « sentiment ».

C'est sans doute la troisième partie (approfondissement et élargissement de ce qui apparaît dans le chapitre 2) qui est à la fois la plus personnelle et la plus achevée dans l'analyse de la spécificité de ce qu'apportent les moments de « suspension narrative » dans leur écart à la pratique quotidienne. L'auteur insiste sur ce en quoi la situation narrative est loin de la pratique quotidienne, ce qui permet à l'enfant de « penser » autrement qu'il ne pense d'habitude, en particulier dans tout ce qui se manifeste dans ce qu'il peut dire à l'occasion du texte et non sur le texte. Il montre bien que la « dimension éthique » n'est pas un supplément d'âme, mais ce qui ressort de ce dialogue même à l'occasion du texte, de même que la « raison discursive dialogique » dans le jeu entre ce qui vient du texte, de l'adulte et des enfants. Même s'il n'est pas assuré qu'on puisse écrire (p. 188) : « comme le prêtre, l'adulte médiateur du récit est un individu chargé de penser l'univers conceptuel ». S'agit-il vraiment de retrouver des schèmes conceptuels ? Sans doute en partie. Ce qui n'exclut pas que le récit nous donne une dimension qui reste irréductible à la conceptualisation. Dans *le droit de rêver*, (PUF, 1970) Bachelard écrit « le monde est intense avant d'être complexe ». Quitte à vouloir mettre en avant « une » formule, ce qui n'est sans doute pas très raisonnable, celle de Bachelard me plaît plus. Il y a une contingence des personnages, des devenirs, un « c'est ainsi » du récit qui fascine.

Le chapitre 6, « Un apprentissage paradoxal de la communication » conduit à la dernière partie et en particulier au chapitre 7 « parler de soi » où sont présentés les mouvements changeants de l'interprétation et de la compréhension dans l'intrication de différents niveaux : le référent du discours narratif, les sens sociaux (plus ou moins partagés) portés par ce référent, le sens social porté

par la communication et en particulier le rôle de l'adulte, l'intrication du présent et de l'absent, du commun et du différent. L'accent porte d'une part sur le rôle de l'adulte (p. 121) : « le récit est dialogue avec l'altérité : la parole d'autrui saisit l'enfant, parfois l'exaspère ou le met en joie car elle lui fait voir les choses autrement ou, au contraire, le confirme dans sa vision ». Mais l'auteur revient en même temps surtout sur les mises en sens par l'enfant et en particulier sur la façon dont les « erreurs » de l'enfant (ainsi ses confusions de noms) peuvent constituer des formes spécifiques de « mise en sens ». C'est, encore une fois, la volonté de prendre en compte ce complexe qui fait la force de cet ouvrage et aussi la difficulté des mises en œuvre pratiques, par exemple en ce qui concerne les limites des capacités de chacun (pas seulement de l'auteur) à décrire exhaustivement ce qui se passe dans le groupe des enfants. On peut seulement multiplier les déterminations, par exemple, celle selon laquelle le conteur dit le « non conceptuel » par son corps. Ou encore montrer comment le récit permet de « présenter à un public très jeune 'fragile' au plan psychique, toute une gamme de fantasmes, de transgressions, de transformations de normes » (p. 130). L'auteur renvoie ici aux « processus primaires » de la théorie freudienne. C'est sans doute un des exemples de la difficulté qu'il y a à vouloir faire appel à une théorie sans l'exposer et la discuter longuement, d'autant plus que l'auteur signale l'articulation du jeu et du non-jeu relève, elle, des processus secondaires.

Cet ouvrage est relativement bref. Il ouvre une perspective dans laquelle de nombreux travaux pourraient être poursuivis : revenir sur la différence des âges entre la petite et la grande section de maternelle et les différences de types de maniement du langage et de rapport du dit et du non-dit qu'elle entraîne. De même l'auteur n'avait pas de place pour développer la question de la diversité des enfants ou de la diversité des modes de retentissement sur le même enfant des différents textes ou des différentes conditions d'échange. Sans parler de la question difficile des retentissements à long terme de la présentation des textes. Mais ce livre ouvre sur bien d'autres questions, en particulier celle de ce dont les enfants sont capables par eux-mêmes ou à partir d'ébauches, de questions, d'indications, de la différence entre le prévisible et l'imprévisible, de ce que c'est qu'une compréhension partielle du texte ou une compréhension différente de celle qui nous semble normale. Sur toutes ces questions et sur d'autres l'auteur nous fait avancer. On l'en remercie.

Frédéric François

Université Paris 5-René Descartes

OSBORN M. ; BROADFOOT P. ; MCNESS E. ; PLANEL C. ; RAVN B. & TRIGGS P. *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*. Maidenhead : Open University Press, 2003. – XIV-282 p.

Que n'a-t-on pas écrit sur la valeur heuristique des comparaisons internationales ? Ce livre en apporte une confirmation magistrale, et convaincra bien plus que la plupart des ouvrages généraux dits d'éducation comparée de l'intérêt scientifique et politique de ce domaine. Il présente les résultats d'un projet – dit ENCOMPASS – regroupant des chercheurs britanniques, danois et français, dont l'objectif était de décrire la variété de l'expérience scolaire des jeunes dans les trois pays étudiés, et de la rapporter au contexte social et idéologique environnant qui façonne aussi bien les politiques éducatives que les idéologies et les pratiques enseignantes.

Ce livre de près de 300 pages est à la fois un ensemble impressionnant de résultats et un manuel du chercheur en éducation comparée, dans la mesure où la méthodologie suivie est présentée avec soin (notamment les différents niveaux d'analyse, du niveau national, au niveau élève en passant par le niveau établissement), les questionnaires ou les diverses grilles d'entretien sont fournis en annexe. Il débute sur une justification convaincante du thème de la recherche : alors que les jeunes, dans ces trois pays riches qui constituent l'échantillon, passent de plus en plus de temps à l'école, de nombreuses enquêtes suggèrent qu'ils ne se sentent pas mieux pour autant (dès lors qu'on juge normal de s'intéresser à leur développement personnel) ; dans le même temps, les enjeux des scolarités sont de plus en plus forts, ce qui durcit la compétition. L'enquête entend se centrer sur l'expérience scolaire des élèves du secondaire, soulignant en passant combien l'éducation comparée a eu jusqu'alors tendance à négliger quelque peu cette perspective.

Une autre justification de la démarche part du constat du succès croissant des palmarès internationaux, qui débouchent parfois sur des tentatives d'emprunts quelque peu sauvages, dès lors qu'on ne prend pas en compte sérieusement le contexte qui donne sens aux indicateurs retenus dans ces palmarès (ceci valant aussi pour des enquêtes comme PISA). À l'heure où se répand, notamment dans les injonctions européennes, la notion de « bonne pratique » qu'il conviendrait d'emprunter à qui de droit, cet ouvrage souligne avec force la nécessité de contextualiser les pratiques en question avant de postuler qu'elles seront partout aussi bonnes.

L'ouvrage débute donc sur une analyse des politiques nationales des trois pays comparés, en les situant dans leur histoire. Les fondements idéologiques des systèmes éducatifs apparaissent relativement différents, les auteurs

parlant d'« individualisme libéral » pour le Danemark, d'« universalisme » pour la France et de « communautarisme » pour la Grande Bretagne. Ceci ne va pas manquer d'affecter profondément tous les plis de l'organisation et de la vie scolaire. C'est ainsi que l'organisation des divers échelons, la consistance du niveau établissement, l'équilibre entre les fonctions d'éducation et d'instruction vont s'avérer différentes. L'analyse éclaire ainsi pourquoi l'identité des écoles a toujours été forte en Grande-Bretagne, ou encore pourquoi l'intégration des aspects instruction et éducation a toujours été très marquée au Danemark. Les conceptions que les enseignants se font de leur rôle et bien évidemment aussi leurs pratiques sont évidemment cohérentes avec cet arrière-plan. On découvre pourquoi leurs priorités sont différentes dans les trois pays (du développement personnel de chaque enfant au Danemark à la transmission des connaissances en France, pour résumer un peu vite des développements passionnants) ; on découvre aussi comment ils partagent les mêmes tensions et comment les évolutions contemporaines tendent plutôt à homogénéiser les conceptions du métier.

Tout ceci prend corps dans la classe, et l'ouvrage présente, par des observations de leçons, comment ces valeurs nationales s'expriment au quotidien, depuis le contrôle ou l'autonomie laissés aux élèves, la tonalité générale dans laquelle se déroulent les apprentissages, la place donnée à la culture adolescente et le style des relations entre enseignants et élèves. Sont ainsi mis en relief, par contraste avec les deux autres pays, certaines spécificités des classes françaises : élèves perçus avant tout comme des élèves, découpage fort des savoirs (pour reprendre le vocabulaire de la sociologie britannique des *curricula*), rareté du travail en groupe, faible autonomie des élèves, prégnance des rôles formels...

On en vient ensuite au cœur de la recherche, à savoir l'expérience scolaire des élèves. La recherche s'y est attachée en usant de méthodes variées (questionnaires, entretiens, suivis d'élèves...), en se centrant sur des jeunes de 12-14 ans, et en cherchant à dégager aussi bien les spécificités de chaque pays que les différences internes à chaque pays. On retrouve alors certains points qui se dégagent aussi d'enquêtes comme PISA, notamment une certaine dureté de l'expérience scolaire à la française. Les élèves français affirment plus souvent qu'il est difficile de réussir à l'école, que les enseignants ne s'intéressent pas à eux en tant qu'individus et ne se soucient guère de leurs problèmes, ne les encouragent pas à s'exprimer, etc. L'expérience des jeunes danois est quasiment à l'opposé (ce qui, notons le en passant, ne débouche pas sur de meilleures performances, si l'on en croit l'enquête PISA). Il n'en existe pas moins des ressemblances, qu'il s'agisse de défi-

nir un « bon prof » ou une leçon intéressante, ce qui illustre les contraintes objectives du « métier d'élève ». Changeant ensuite de focale, l'ouvrage présente de manière quasi clinique douze cas individuels, mais avec toujours l'objectif de cerner comment le contexte national et ses valeurs se reflète dans la construction des identités des élèves.

Mais les auteurs sont bien conscients de ce que ces contextes nationaux recouvrent des différenciations internes, selon les lignes de clivages classiques de la sociologie de l'éducation (sexe et origine ethnique et sociale notamment). Dans un premier temps, est présentée une analyse de la rhétorique en vigueur dans les différents pays pour expliquer les inégalités entre élèves, et les politiques qui s'en suivent pour les combattre. Puis ce sont les différences entre élèves qui sont passées au crible, différences dans leur jugement sur la vie scolaire et leurs projets. Partout, les clivages habituels sont observés. Mais on note une certaine ressemblance entre les trois pays dans l'expérience scolaire (largement négative) des garçons de milieu populaire (même si, notons le au passage, les différenciations sociales semblent un peu moins marquées en France, pour ce qui est des attitudes envers l'école). Réciproquement, les spécificités nationales se retrouvent davantage chez les élèves sans problème, les plus conformes donc aux visées privilégiées par le système.

On ne saurait résumer la masse de résultats passionnants que rassemble cet ouvrage. Il faut le lire et sans doute le relire... On en sort (plus) instruit, notamment sur les spécificités de notre propre système que le regard de chercheurs étrangers et aussi bien sûr la comparaison elle-même mettent bien en exergue. On est également aisément convaincu que ni l'exercice du métier d'enseignant ni l'expérience scolaire des élèves ne peuvent se comprendre sans une contextualisation documentée et exigeante. Faut-il alors en conclure qu'il est difficile de changer quoi que ce soit à un ensemble aussi subtilement organisé ? C'est une tentation, à laquelle expose le livre ; mais il montre aussi très concrètement que d'autres façons de faire sont possibles et que leurs incidences ne sont pas minces sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves (sachant qu'on pourra reprocher aux auteurs de ne pas s'intéresser plus précisément aux acquis effectifs des élèves). On s'en doutait un peu, les phénomènes éducatifs sont complexes et il n'est pas facile de bouger une pièce du puzzle scolaire. Mais de cet ouvrage tonique se dégage une attention chaleureuse pour les élèves qui invite à faire évoluer un système français qui apparaît comme s'intéressant bien plus aux élèves qu'aux personnes.

D'un point de vue plus académique, les auteurs soulignent dans la conclusion la nécessité de réfléchir, à la leur

des comparaisons, à un nouveau modèle de l'apprentissage, permettant de comprendre comment s'articulent les différents niveaux étudiés dans cette recherche, du niveau national au niveau de l'élève. Cette articulation des niveaux, du macro- au micro-, est un thème récurrent dans la sociologie de l'éducation. Mais qui avait pensé jusqu'alors que l'éducation comparée pouvait à cet égard apporter une contribution précieuse ?

Chacun tirera donc de cet ouvrage magistral ce qui le stimule le plus, des pistes pour le changement pédagogique ou des ouvertures théoriques, mais il faut aussi espérer qu'il convaincra les chercheurs français d'explorer plus intensément et plus empiriquement les sentiers encore peu fréquentés de l'éducation comparée. Comparaison n'est pas raison, certes, mais cela apporte une foule d'idées et un peu d'air frais.

Marie Duru-Bellat
IREDU, CNRS-Université de Bourgogne

PELTIER-BARBIER Marie-Lise (dir.). *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en Réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage, 2005. – 239 p. (Recherches en didactique des mathématiques)

Présentation

Dans ce livre collectif, les auteurs présentent des recherches sur des pratiques d'enseignement des mathématiques, en classe, à l'école primaire, à l'échelle du quotidien, et notamment dans des classes difficiles.

Il s'agit pour eux d'analyser le rapport entre enseignement et apprentissage des élèves, *apprentissage* étant compris au sens d'activités perceptibles des élèves. Les pratiques de l'enseignant sont observées dans le cadre de la didactique des mathématiques mais l'enseignant est également considéré comme un professionnel soumis à des contraintes. Les auteurs se sont surtout intéressés aux pratiques des enseignants dans les milieux très difficiles car il leur semble qu'en ZEP/REP elles jouent le rôle de loupe vis-à-vis des pratiques ordinaires.

L'enjeu de l'ouvrage est de tenter de répondre à certaines questions et de fournir des pistes pour la formation. Par exemple, comment peut-on analyser les activités des élèves provoquées par les enseignants ? Quelles marges de manœuvre sont investies par les enseignants ? La compétence d'un enseignant s'acquiert-elle seulement avec l'expérience ou bien la compétence d'un enseignant

est-elle indissociable de la possibilité de changement ? Quelles composantes du métier conduisent l'enseignant à des choix irréversibles ? Quelles incidences pour la formation initiale et la formation continue ?

Pour cela, et ce n'est pas le moindre des mérites de cet ouvrage, les auteurs s'appuient sur des travaux d'observation dans des classes réelles de ZEP/REP, notamment à partir de transcriptions de séances en classe.

La première partie de l'ouvrage est consacrée à l'exposé de ce qui est visé, à présenter le cadre théorique : hypothèses sur les pratiques d'un enseignant, les méthodes d'analyse proposées (cinq composantes, quatre dimensions (1)). Cette présentation a une portée générale et dépasse largement le cadre de l'enseignement des mathématiques en ZEP/REP.

La deuxième partie de l'ouvrage est essentiellement consacrée à des descriptions et analyses de pratiques d'enseignants du premier degré dans des quartiers sensibles. Les conditions d'observations étaient particulièrement difficiles dans ces zones, au point que les chercheurs ont dû modifier leur protocole d'observation. Les auteurs sont donc reconnaissants et rendent hommage aux professeurs qui ont accepté d'être observés et de collaborer, car il leur a fallu du courage, de la conscience professionnelle et de la modestie.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, les auteurs étudient les effets de la formation sur les pratiques des professeurs d'école ; une étude porte sur la formation initiale, deux autres portent sur la formation continue.

Un enseignant de ZEP/REP qui cherche des réponses immédiates aux questions qu'il se pose concernant « de bonnes manières » d'enseigner, qui se demande comment rendre son enseignement plus efficace, peut être dérouter. En effet, le titre de l'ouvrage *Dur d'enseigner en ZEP* peut lui laisser penser qu'il trouvera dans ce livre non seulement des analyses mais aussi des indications pour son enseignement. De fait, il y en a indirectement à travers certaines constations qui peuvent inspirer des réflexions aux professeurs pour leur exercice quotidien avec les élèves. En effet, une des grandes qualités de cet ouvrage est de mettre en évidence le fait que certaines pratiques n'ont pas les effets escomptés sur les apprentissages mathématiques des élèves, mais toujours avec un grand respect pour les enseignants.

Les méthodes d'analyse

Dans la première partie de l'ouvrage la démarche d'analyse des pratiques – méthodologie et hypothèses – est exposée avec précision. Mais, dans les deuxième et troisième parties les auteurs qui font état de leurs recherches – illustrations et exemples de pratiques,

exposé du point de vue des professeurs observés – précisent de nouveau leur façon de procéder, leur méthodologie et leurs hypothèses. Cette manière de faire relève d'une grande rigueur et d'une certaine modestie tout en présentant l'avantage de permettre une lecture non nécessairement linéaire.

Sans entrer dans le détail, il est nécessaire d'indiquer ici les principaux points d'observation adoptés par les auteurs pour mieux saisir les pistes qu'ils proposent pour la formation des enseignants.

Ils distinguent ce qui constitue le *genre* du métier d'enseignant de mathématiques résultant des contraintes et habitudes de tous ordres et le *style* de l'enseignant qui rend compte de la façon dont il utilise les marges de manœuvre possibles. Pour arriver à décrire les genres et les styles, les auteurs analysent les pratiques des enseignants en prenant en compte cinq composantes, cognitive (choix de scénarios et d'itinéraires cognitifs), médiative (accompagnement des élèves par l'enseignant, échanges, formes de travail effectives proposées aux élèves), une composante personnelle qui représente tout ce qui est propre à l'enseignant, une composante sociale et une composante institutionnelle, ces deux dernières permettant de reconstituer les contraintes qui pèsent sur l'enseignant pour les séances qui sont analysées.

Les pratiques des enseignants sont étudiées de deux points de vue complémentaires, l'un global correspondant aux éléments communs aux enseignants du premier degré, l'autre plus analytique. Ces deux points de vue conduisent à deux types d'analyse. Le premier point de vue permet aux auteurs de dégager des cadres caractérisant les pratiques observées. Dans la suite de cet ouvrage, il est souvent fait référence aux *i-genres* qui rendent compte de la mission d'instruction du professeur de mathématiques et aux *e-genres* qui, eux, rendent compte de la mission d'éducation du professeur d'école.

Le fait qu'une « classification » en trois *i-genres* et quatre *e-genres* puisse être proposée à partir de l'observation de dix enseignants – seulement – peut étonner un lecteur non averti de la recherche. Pourtant la description de ces *i-genres* et *e-genres* permet de rendre compte des pratiques, notamment de mettre en évidence les contradictions auxquelles sont soumis les enseignants entre logique de socialisation et logique des apprentissages. Elle ne peut manquer de renvoyer au lecteur une image de son propre genre et éventuellement de le déstabiliser.

Notons au passage que, selon nous, cette catégorisation ne concerne probablement pas seulement les professeurs d'école mais également les professeurs de lycée et collège, avec des tensions différentes ayant trait aux enseignants eux-mêmes et aux classes dans lesquelles ils enseignent (par exemple, au lycée, suivant les séries)

Constatations

Les contraintes qui pèsent sur les enseignants sont de deux ordres, externes (programmes, classes, environnement, etc.) ou internes (représentations du métier par l'enseignant, par exemple). Mais, tout en étant soumis à des contradictions fortes, dans ses pratiques l'enseignant dispose de marges de manœuvre que les auteurs ont observées et analysées.

Les conclusions afférentes aux études développées dans cet ouvrage bousculent certaines idées reçues, par exemple concernant les contraintes qui pèsent sur les enseignants. En effet, on ne s'étonne guère qu'il soit confirmé que les contraintes liées à l'environnement social, économique et culturel pèsent fortement sur les pratiques mises en œuvre par les professeurs ; en revanche, on s'attend probablement moins à ce que les contraintes institutionnelles relatives à l'apprentissage de contenus de savoirs disciplinaires pèsent en REP plutôt qu'ailleurs.

Les auteurs observent que, dans leurs marges de manœuvre, les enseignants de mathématiques font des choix qui présentent des régularités. Ces choix peuvent être confortés par des éléments de discours officiels mais peuvent aller à l'encontre des apprentissages des élèves. C'est le cas, par exemple, de la différenciation et de l'individualisation de l'enseignement lorsqu'elles s'appliquent trop systématiquement. À cet égard les récentes circulaires sur les programmes personnalisés de réussite éducative (2) nous semblent devoir être lues en ayant à l'esprit les résultats de l'étude relative aux pratiques qui figure dans l'ouvrage.

Par ailleurs, les auteurs constatent que la tentation est plus grande en ZEP qu'ailleurs de décomposer les tâches et d'isoler les différents moments d'apprentissage, d'installer trop peu souvent des phases de synthèse après les exercices. Ces pratiques font réussir les élèves dans des tâches techniques et isolées et permettent de maintenir un certain équilibre et le calme dans la classe, elles évitent aussi d'affronter les élèves collectivement. Cependant les auteurs suggèrent, comme d'autres chercheurs, qu'en ZEP plus qu'ailleurs, l'accumulation de tâches isolées est néfaste sur le plan de l'apprentissage. Les mises en relation, les explicitations précises pour éviter les malentendus sont nécessaires pour permettre la construction d'apprentissages en mathématiques. D'autant plus que l'insistance actuelle par l'institution sur l'individualisation de la prise en charge des élèves en difficulté peut encourager les enseignants à proposer aux élèves des activités qui les isolent dans des tâches elles-mêmes isolées.

Mais les auteurs montrent d'autre part qu'il est difficile de changer, de modifier son enseignement. Les formations initiale et continue doivent donc être interrogées et tenir compte des conceptions personnelles des enseignants.

Pistes pour les enseignants et pour la formation

Côté enseignant

Comme on vient de le voir, certaines constations peuvent avoir un écho plus ou moins dérangeant pour l'enseignant de ZEP/REP qui les lit. Pourtant, elles nous semblent propres à l'aider à prendre du recul et lui fournir des pistes pour ses pratiques en classe avec les élèves.

D'autres pistes développées dans ce livre nous semblent immédiatement exploitables. Elles apparaissent dans la deuxième partie dans l'illustration par des exemples de quelques routines et gestes professionnels efficaces. Par ailleurs, certaines de ces pistes nous semblent pouvoir être transposées à l'enseignement des mathématiques au collège, voire au lycée, ce qui ouvre des perspectives d'études vers le second degré.

Côté formation

Les auteurs constatent que les pratiques se stabilisent assez vite, après quelques années d'exercice comme enseignant titulaire. Le plus souvent, les effets de la formation existent mais sont limités et dépendent pour une part des conceptions initiales des professeurs en formation et se manifestent par paliers. Mais l'analyse des pratiques quotidiennes dans le cadre d'une formation montre qu'il n'est pas facile de modifier les pratiques d'un enseignant. La logique et la cohérence de ses pratiques résistent aux modifications proposées par la formation et peuvent rendre difficile, voire impossible, toute modification. En bref, il y a une grande stabilité des pratiques et leur évolution est difficile. Non seulement, *c'est dur d'enseigner en ZEP, mais c'est dur aussi de modifier son enseignement*. Or, en ZEP la tentation est grande d'installer des pratiques qui, si elles permettent de « faire tourner la classe », ne sont pas favorables aux apprentissages.

Les auteurs suggèrent des pistes pour mieux préparer les enseignants à enseigner en ZEP/REP ; ils insistent notamment sur la nécessité d'une formation qui s'inscrit dans la durée, qui comporte une partie d'information plus fine sur les conditions d'exercices du métier et sur les dérives possibles, qui offre des adaptations spécifiques prenant en compte les catégories de pratiques repérées dans l'ouvrage (*i-genres* et *e-genres*), ceci afin de permettre les modifications. Quelques propositions concrètes figurent en conclusion.

D'une manière générale, les réflexions développées dans cet ouvrage à partir d'études bien étayées sur le plan méthodologique mériteraient – devraient – être portées à la connaissance des décideurs de notre institution. En effet, il nous semble qu'il y a une double urgence :

- urgence de faire reconnaître par l'institution les problèmes liés à l'enseignement en ZEP/REP – en l'occurrence, ici, des mathématiques, mais probablement d'autres disciplines – si l'on veut éviter l'amplification de la fracture scolaire qui s'installe sur le terrain ;
- urgence d'élargir à l'enseignement au collège les études actuelles portant sur les pratiques d'enseignement des mathématiques à l'école primaire.

Conclusion

Le décalage entre les pratiques effectives et les recommandations (les instructions) faites par l'institution risque de s'agrandir. Ainsi, la manière de gérer à la fois l'apprentissage collectif et l'apprentissage de chaque élève fait rarement l'objet d'un travail spécifique en formation. Pourtant les instructions officielles insistent, comme nous l'avons vu plus haut, sur la nécessité de personnaliser l'aide aux élèves tandis que les pratiques effectives d'individualisation n'ont pas nécessairement les effets escomptés, comme le montrent les travaux de recherche de cet ouvrage.

Par ailleurs l'arrivée de l'outil informatique et « d'outils » utilisables en ligne mais pour des tâches plutôt techniques et isolées oblige à s'interroger à la fois sur la capacité des enseignants à adapter leurs pratiques et sur l'efficacité de l'intégration de tels outils dans l'enseignement.

Ce travail de recherche nous alerte sur le fait qu'il y a beaucoup à faire pour remettre au premier plan certains apprentissages cognitifs et augmenter les chances d'apprendre pour les élèves de ZEP/REP et il nous semble qu'il y a vraiment urgence*.

Jacqueline Penninckx
IA-IPR de mathématiques honoraire

Christiane Perdon
professeur agrégée de mathématiques honoraire

NOTES

- (1) Voir ci-dessous la description succincte des composantes et dimensions.
- (2) « Programme personnalisé d'aide et de progrès », « Aide individualisée » et, plus récemment, « Programmes personnalisés de réussite éducative » (Circulaire n° 2005-067. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 5 mai 2005, n° 18, p. 929 sqq. Cf aussi la Circulaire n° 2005-124 du 26 juillet 2005).

* Nous avons rédigé cette note critique avant les événements qui ont secoué les banlieues aux mois d'octobre et novembre 2005. L'inquiétude qui transparait dans le paragraphe « Pistes pour les enseignants et pour la formation » ainsi que dans la conclusion prend, du fait de ces troubles, une résonance particulière. Nous espérons que les mesures annoncées apporteront une réelle amélioration (13 décembre 2005).

ROBERT André D. (dir.). *Le syndicalisme enseignant et la recherche : clivages, usages, passages*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble ; Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique, 2004

Cet ouvrage résulte d'un travail de recherche mené à l'INRP entre 2000 et 2003 sur « l'utilisation des résultats de la recherche par les enseignants », le « rôle et [la] fonction des associations professionnelles et organisations syndicales », associant des chercheurs et des praticiens de l'enseignement en exercice (une quinzaine d'auteurs au total). Il entend mettre en évidence le rôle de médiateur (les auteurs disent volontiers « traducteur ») que les organisations syndicales ont voulu tenir, dans les deux dernières décennies du xx^e siècle, entre l'univers de la recherche en éducation et celui des enseignants praticiens.

L'introduction procède à un examen serré et dense des éléments constitutifs de la problématique de la recherche. Elle questionne le rapport que les organisations syndicales enseignantes entretiennent avec la recherche en éducation. Ainsi, la notion même de recherche (et de chercheur) fait l'objet d'une interrogation épistémologique portant sur les fluctuations de son statut même, depuis les principes classiques désormais posés par Bachelard jusqu'aux considérations développées par M. Callon ou B. Latour sur la « science en train de se faire ». Dans cette étude, A. Robert et ses collaborateurs s'efforcent de tenir « dialectiquement, les deux points de vue », dans un « maniement pluralisé » pour désigner ce qu'ils entendent par « recherche » dans le domaine des sciences de l'éducation. Un rapprochement est fait avec les travaux conduits par J.-L. Derouet et le Groupe d'études sociologiques de l'INRP, pour qui la notion de « transfert des connaissances » de la recherche à la pratique enseignante, est critiquable pour son « applicationnisme » et doit laisser place à la notion de « circulation des savoirs » fondée sur des processus de « traduction » et de « reproblématisation » par les acteurs enseignants. Quant à la caractérisation du syndicalisme enseignant, on ne saurait se satisfaire des catégories proposées par les typologies classiques car le syndicalisme enseignant français affirme sa singularité en apparaissant à la fois sous les traits d'un syndicalisme « ouvrier » et d'un syndicalisme « professionnel » caractéristique des professions libérales.

Sur le plan méthodologique, les auteurs ont entrepris d'étudier la presse syndicale, car il s'agit d'un discours destiné par définition aux syndiqués, et d'y repérer les séquences qui font référence aux discours scientifiques par le moyen, notamment, de la recherche des occurrences des mots « recherche » ou « chercheurs », par la citation d'ouvrages ou de noms de chercheurs dans les corpus considérés. À partir de ce repérage, l'identification de la nature de la médiation (reformulation, traduction...)

sera entreprise par les auteurs des petites monographies constituant le reste de l'ouvrage.

La première partie donne la parole à une douzaine d'acteurs. Ce sont des dirigeants syndicaux et des responsables de publications syndicales (SNUipp, SE, SNES, SGEN, FEP-CFDT, SNEP), ainsi que des chercheurs ayant apporté leur contribution à la réflexion de certaines de ces organisations (F. Dubet, P. Meirieu, J.-Y. Rochex). Ce discours, souvent performatif, est comme un document-témoin auquel on pourra rapporter le travail réalisé. Il est significatif que les grands traits qui structurent leurs interventions ne soient pas identiques. Tous ne présentent pas de la même façon la conception qu'ils se font des rapports entre syndicats et recherche. Dans certains cas, la recherche est présentée comme une affaire essentielle pour la réflexion et l'action syndicales, dans d'autres cas, elle semble seulement destinée à les légitimer et à les cautionner. Les responsables des organes syndicaux signalent souvent la difficulté à arbitrer dans leur politique de publication, entre les diverses contraintes rédactionnelles qu'ils subissent en tant que bulletin syndical, pour donner sa place à l'information sur la recherche en éducation. Dans cette partie, on portera particulièrement attention aux contributions concernant *Contre pied* avec J. Rouyer et A. Becker, *Degrés* avec P. Rayou et l'Institut de recherches de la FSU (L. Weber) sur leur conception de la fonction de communication qu'ils entendent assumer.

Pour F. Dubet, quand un scientifique communique à une organisation syndicale les conclusions de ses recherches, il est dans son rôle, à condition de ne pas confondre le terrain de la connaissance et celui de l'action, le rôle du chercheur et celui du syndicaliste. La médiatisation de la recherche porte des effets sur les représentations des acteurs syndicaux (et bien au-delà), mais il n'en demeure pas moins que bien des obstacles subsistent parce que les enseignants sont dans un contexte d'action et non de connaissance pure. Il en conclut à la nécessité d'accroître la diffusion de la recherche par des publications appropriées et mieux diffusées qu'actuellement. Selon P. Meirieu, les chercheurs en sciences de l'éducation et en pédagogie ont besoin de la relation avec les organisations syndicales. En effet, les conditions de la recherche, faite avec des praticiens souvent issus des mouvements pédagogiques, ne sont pas transposables directement dans l'ensemble du système éducatif ; il s'ensuit que les syndicats remplissent alors une double fonction : mise à l'épreuve de la faisabilité des propositions de chercheurs et médiation entre la recherche et les représentations que les enseignants se font de leur profession. Il convient de bien distinguer deux postures qu'un chercheur peut être conduit à occuper : celle de chercheur proprement dit où la seule contrainte est d'ordre scientifique et celle de l'ex-

pert (ministériel ou syndical) où la contrainte est de l'ordre de l'action et du politique. Enfin, il considère que pour diffuser la recherche, trois leviers doivent être utilisés : concevoir cette diffusion au cœur de la recherche elle-même, disposer d'outils de diffusion comme l'INRP ou les IUFM, faire que les organisations syndicales permettent aux enseignants de devenir des récepteurs de ces résultats. J.-Y. Rochex, enfin, distingue trois modalités différentes de la relation entre chercheurs et syndicalistes. La première consiste pour l'organisation syndicale à diffuser des résultats ou des problématiques de recherche dans le milieu qu'elle irrigue ; la seconde, plus normative, est de tenter de solliciter l'expertise des chercheurs ; enfin, la troisième, la plus complexe, consiste à mettre en œuvre un travail de collaboration *avec*, et non *pour*, un syndicat. Il considère que dans tous les cas, mais de manière de plus en plus aiguë de la première à la troisième modalité, chercheurs et syndicalistes ont à élaborer des compromis et des équilibres qui doivent sans cesse être réexaminés à l'épreuve des collaborations réelles en n'oubliant pas que dans ce domaine, la recherche se pense et s'expose en tant que pratique sociale. Pour tout dire, il est « nécessaire de penser le monde de la recherche et celui de l'action » comme « des mondes différents, régis par des régimes normatifs différents, mais dont la rencontre exigeante peut être féconde pour chacun dans son propre registre ».

La seconde partie se présente comme une étude fouillée des publications emblématiques des grands courants syndicalistes enseignants français. Elle s'ouvre sur un ensemble assez composite constitué des publications du SNI-PEGC, continué par le SE, celles de syndicats de l'enseignement privé (FEP-CFDT, SNEC-CFTC, F-SPELC) et enfin celles de l'AGIEM (Association générale des instituteurs et institutrices des écoles maternelles). Concernant les publications du SNI-PEGC puis du SE, les auteurs notent un intérêt croissant pour la recherche avec un maximum entre 1994 et 2000 : références à la recherche, interviews, colloques, etc., affichent une volonté de faire sa place à la recherche dans la connaissance des problèmes d'éducation. Une répartition des rôles semble se dessiner : aux chercheurs, le diagnostic, au syndicat, les solutions. De l'étude sur l'enseignement privé, on retiendra que la FEP-CFDT s'est reconstruite, après l'échec de la « loi Savary » en investissant le champ du métier et en donnant la parole à des chercheurs à travers des entretiens (un tiers des personnes sollicitées) et surtout des notes de lecture. L'analyse des publications de l'AGIEM fait apparaître une évolution paradoxale : le bulletin de l'association a fait pratiquement disparaître de ses colonnes les articles de chercheurs pour y faire la place à des contributions de maîtres en exercice, par contre la part faite à ces chercheurs s'est considérablement développée dans les interventions à ses congrès annuels.

Fenêtres sur cours fait l'objet d'une double investigation par P. Borowski. L'une porte sur le rapport de la revue au discours scientifique, l'autre sur ce que ses éditoriaux disent du rapport de l'organisation à la recherche. Dans les deux cas, l'étude emprunte ses outils au CEDISCOR de l'université Paris 3 (analyse des discours de transmission des connaissances). Dès sa création en 1992, le bulletin syndical fait appel « pour transformer l'école » au discours sur la recherche. Parmi les 70 textes sélectionnés sur les 211 numéros de la revue, P. Borowski identifie trois types principaux de discours faisant appel à des références scientifiques : l'un se limite à une simple allusion, sans plus de précision, l'autre convoque des résultats issus de la recherche, le dernier fait appel directement aux chercheurs invités de la revue. La recherche est appelée à jouer sur un double tableau, celui de l'expertise à laquelle le syndicat, comme le ministre, fait appel pour élaborer ses décisions, et celui de la diffusion d'une culture scientifique en direction des syndiqués, dans les domaines concernés par les problèmes auxquels l'enseignement est confronté, sachant que ce groupe destinataire est fort diversifié, surtout depuis la création du professorat des écoles. L'étude des éditoriaux, lieux où la recherche n'est pas censée s'exposer, fait cependant souvent apparaître une référence aux « chercheurs » à leurs « expériences » et à leurs « enquêtes », « débats », « confrontations », « réflexions » et « propositions qu'ils inspirent ». On est dans une posture de « mobilisation militante des connaissances » qui s'appuie sur un intéressement à la recherche des syndiqués pour en faire des acteurs, véritables professionnels, de la transformation de l'école.

M. Bouthors, parmi les différents supports de communication du SNES, arrête son choix sur *L'Université syndicaliste*. La méthode, elle aussi référée au CEDISCOR, s'emploie à analyser la circulation des savoirs entre la recherche et les praticiens et les « traductions » opérées par le SNES. L'auteur met en évidence une périodisation instructive : de 1979 à 1986, la présence d'articles se rapportant à la recherche est irrégulière et ne s'inscrit pas dans des rubriques, avec, de 1984 à 1986 (l'existence de *Degrés*) une quasi-inexistence, à partir de 1987, leur présence devient plus régulière et s'inscrit presque exclusivement dans des rubriques permanentes, enfin, à partir de 2000, leur présence dans *L'US* tend à fléchir au profit de publications externalisées spécifiques. Les thèmes abordés concernent principalement les sciences de l'éducation, les sciences sociales et dans une bien moindre mesure la recherche en didactique des mathématiques et la biologie, les autres disciplines étant quasiment absentes. À travers cette analyse, il apparaît que le SNES est à la recherche d'une nouvelle identité enseignante, puisque le modèle professoral « classique » du second degré ne permet plus de répondre aux besoins de la société. Il la trouvera,

semble-t-il, dans le modèle de l'enseignant innovateur-concepteur qui permet d'articuler les différentes modalités du métier pour toutes les catégories d'enseignants. Cette nouvelle définition de la profession lui permet de faire le lien avec la recherche, de manière structurelle à travers la notion de recherche collaborative où les praticiens peuvent trouver leur place.

L'étude sur la presse du SGEN par le « groupe d'Aquitaine » s'efforce à partir de la notion d'interdisciplinarité, emblématique selon lui de « la diffusion de l'innovation » voulue par le syndicat, de montrer que celui-ci est un vecteur de vulgarisation de la recherche en éducation. Des tableaux mettent en évidence dans différentes rubriques de *Profession Éducation* entre 1990 et 2000 la présence grandissante des termes représentant la question de l'interdisciplinarité (pluri-, trans-), celle du travail en équipe et de la concertation entre les enseignants. Ainsi, pour le SGEN, il semble que la nouvelle professionnalité enseignante se dessinerait autour de l'émergence de l'interdisciplinarité pour lutter contre le cloisonnement disciplinaire, lui-même symptomatique des problèmes de communication dans la société.

Dans le cas de la presse du SNEP, l'étude prend un tour particulier puisque ce syndicat a la caractéristique singulière, pour des raisons liées à l'histoire, de ne concerner qu'une discipline (l'éducation physique et sportive) et d'avoir été dès l'origine porteur de la construction de celle-ci en même temps que de son intégration dans l'éducation nationale. D'une certaine manière, l'histoire de la discipline scolaire se confond avec l'histoire des rapports entre celle-ci et la recherche. Dans un premier temps, la « conviction militante des rédacteurs » suffit et dispense bien souvent du recours à des références scientifiques, mais dans la nouvelle configuration où l'EPS entend, par le nouveau rapport aux savoirs qu'elle entend créer, contribuer à la lutte contre l'échec scolaire, le SNEP considère qu'il est nécessaire de s'adosser à une position universitaire. La constitution de ce domaine scientifique nouveau devrait engendrer « des recherches au service de l'enseignement ». Cette création obtenue, il faut surtout retenir que « le rapport de la connaissance à l'action fonde l'approche syndicale ». Dans ce contexte, émerge l'idée que la didactique des APS devienne une discipline universitaire pour identifier les savoirs à enseigner, puis, dans les années 1990, à étudier comment les élèves les apprennent. Il ne fait aucun doute que le SNEP a entretenu dans son histoire des rapports constants et étroits avec la recherche : sa participation aux débats qui animent la communauté universitaire lui fait jouer un rôle de médiation active entre les savoirs et les enseignants de la discipline.

Dans la troisième partie sont étudiés ce que l'on pourrait appeler des « opérateurs de traduction », c'est-à-dire

des objets qui ont joué un rôle dans la migration de certaines notions du domaine de la recherche à celui des questions prises en charge par le syndicalisme. Ainsi, on remarquera les exposés suivants. Concernant les ZEP, A. Robert traite de leur intense migration internationale, puis institutionnelle en France, et des mutations, de la notion de discrimination positive se traduisant par le dispositif des ZEP. Ce dernier concept, repris par le SGEN après une assez longue percolation, puis mis en œuvre par le ministre socialiste A. Savary, se trouve au centre d'un débat assez soutenu entre les principales organisations syndicales et avec le monde de la recherche. M. Bouthors dans son étude fort bien documentée de *Degrés* confirme, de manière encore plus précise, le rôle de la revue qu'elle avait noté dans son chapitre consacré à l'*US*. Avec *Contre Pied*, on a affaire à une entreprise à certains égards équivalente, mais dont le succès réside dans le projet de promouvoir une conception de l'éducation physique et sportive dont l'ensemble du SNEP semble porteur, dans une relation à la recherche qui refuse tout rapport condescendant de celle-ci à la pratique. Les questions scientifiques y sont débattues pour renforcer les choix pédagogiques tout en questionnant l'activité d'enseignement, c'est peut-être ainsi que l'on facilite l'accès à des résultats scientifiques réservés jusque-là à une audience restreinte. Le dernier média étudié ne manque pas d'intérêt, ne serait-ce que parce qu'il concerne une organisation absente des autres études (le syndicat CGT des professeurs de LP) et d'un type d'enseignement absent du reste de l'ouvrage : l'enseignement professionnel. En 1984, le SNETP-CGT crée un institut (l'IRETEP) et une revue pour constituer « un moyen de rencontre, de recherches et d'échanges sur les problèmes de la formation initiale et continue des ouvriers et employés qualifiés [...] et sur les problèmes pédagogiques que pose cette formation ». A. Fergant, note que compte tenu du petit nombre de chercheurs dans ce domaine, le bulletin aura moins pour mission de les diffuser que de les utiliser pour alimenter le débat. C'est ainsi que dans un premier temps (jusqu'en 1988) les chercheurs sont sollicités sur les grandes questions sociétales (emploi/formation, formation des ouvriers qualifiés) et non sur les questions pédagogiques ; à partir de 1989, le champ s'élargit (mais sans vraiment occuper le terrain didactique) et il ne s'agit plus seulement d'informer sur la recherche mais d'interpeller les chercheurs, alors que le public de la revue se raréfie, prélude à sa disparition en 2000. Il ne fait pas doute que l'IRETEP ait essayé d'être un organe ouvert sur les recherches dans toutes les questions vives de son temps et de son milieu.

En conclusion de cette ample étude, A. Robert fait le constat qu'à partir de 1981 la plupart des organisations syndicales françaises ont entrepris, pour prendre en

compte les évolutions, voire les mutations, du temps, de faire appel à la recherche. Le risque d'instrumentalisation n'est pas négligeable, mais un rapport moins « filtrant » s'est développé, qui n'a pas à être « désintéressé » pour que la recherche puisse être utile aux praticiens que les syndicats représentent. Il note également que les syndicats peuvent être aussi des pourvoyeurs de questions pour la recherche et qu'ils peuvent même la coproduire, signalant par là que ce syndicalisme serait, au moins en partie, devenu un syndicalisme réflexif.

Cet ensemble très panoramique de vues (27 sections) sur les rapports entre les syndicats enseignants et la recherche en éducation présente l'intérêt majeur de montrer en dehors de tout schématisme une importante caractéristique de ce syndicalisme qu'on dit souvent pénétré de « corporatisme » : il a très tôt entrepris de se transformer et de transformer sa vision du système éducatif en cherchant à compléter son information et ses analyses par le recours à des éclairages venus de la recherche. On appréciera la qualité du travail mené dans de nombreuses parties de l'ouvrage qui cernent de manière intensive et documentée les relations du SNUipp, du SNEP ou du SNES avec la recherche, en faisant bien apparaître ce qui fait l'originalité de chacune. La première partie constitue, aussi, un matériau bien précieux en la matière puisqu'il donne la parole à des protagonistes essentiels. Le fait qu'elle soit là a permis qu'elle y soit explicitée (peut-être pour la première fois) et permet de la confronter aux résultats obtenus. On regrettera seulement que les études monographiques présentées n'atteignent pas toutes la même qualité d'information sur les organisations étudiées. Par exemple, lorsque les auteurs du chapitre consacré à la presse du SGEN concentrent leur travail sur la seule notion d'interdisciplinarité considérée comme représentative de « l'innovation pédagogique », en dehors de toute interrogation du rapport entre l'innovation et la recherche. N'aurait-on pas dû justifier davantage cette double réduction de la recherche sur l'innovation et de celle-ci sur l'interdisciplinarité ? Le chapitre, aussi, rédigé par le « Groupe d'Amiens » ne nous propose pas moins que l'étude de la presse du SNI-PEGC, puis du SE, de la FEP-CFDT, du SNEC-CFTC, du F-SPEC et de l'AGIEM, tout cela en 28 pages, annexes comprises ! Cette conception très extensive a certes mis en lumière que les interrogations sur la recherche traversaient ces organisations mais ne nous a pas permis d'en connaître beaucoup plus sur les problématiques sous-jacentes qui les animaient, ni d'apprécier comment la « reproblématisation » s'était faite. Au total, ces carences mises à part, nous sommes en présence d'un livre qui non seulement permettra de renouveler la connaissance que nous avons du syndicalisme enseignant aujourd'hui, mais aussi de relancer, à nouveaux frais, la question de la diffusion des

résultats de la recherche parmi les praticiens de l'enseignement dans laquelle il pourrait bien sembler que le syndicalisme ait accompli une œuvre bien plus importante que l'institution elle-même, n'en a été capable.

Jean-Louis Charbonnier
IUFM des Pays de la Loire

RODITI Éric. *Les pratiques enseignantes en mathématiques : entre contraintes et liberté pédagogique* / préface d'Aline Robert. Paris : L'Harmattan, 2005. – 191 p. (Savoir et formation)

Cet ouvrage rend compte de l'état d'avancement d'une recherche résultant d'une préoccupation propre aux didactiques : comparer des manières de faire des enseignants, en apprécier les effets sur les apprentissages des élèves et dans le même temps comprendre les contraintes professionnelles qui rendent compte de certains choix des professeurs. La thèse d'Éric Roditi a été portée par une lignée de travaux conduits par l'Équipe DIDIREM de l'université Paris VII entre didactique des mathématiques et ergonomie du travail d'enseignement. Plus particulièrement, ce sont les étudiants d'Aline Robert – qui préface l'ouvrage – qui approfondissent la question du professeur. L'idée forte que l'on retire de cette recherche exemplaire est que, malgré l'espace de liberté qu'ouvrent en principe les programmes et que décrivent les analyses didactiques, dans le cadre des contraintes que ces mêmes analyses identifient, les professeurs ont chacun un système régulier de pratiques dont la grande diversité apparente joue sur un tout petit élément de la liberté possible : le rapport entre ce que le professeur dit par avance aux élèves et ce qu'il dit en conclusion, après qu'ils aient réalisé la tâche qu'il leur a prescrite. D'un côté, cela montre l'existence de marges de manœuvre ailleurs que là où les premiers travaux didactiques les avaient identifiées en travaillant sur les mathématiques et leur transposition mais de l'autre, cela apparaît à l'observateur comme la révélation d'un système de contraintes supplémentaire : même si, dans les moments critiques comme dans la réalisation des scénarios qui les anticipent, chacun exprime des choix caractérisant sa manière propre d'enseigner, les professeurs ne s'emparent pas de tout l'espace de liberté possible. Identifier les contraintes encore inconnues est donc essentiel. Car, s'il est envisageable que les systèmes personnels de pratiques des professeurs ne résistent pas définitivement à toute formation, il faudrait, pour transformer l'enseignement le plus courant dans un sens clairement souhaité et décrit (ce qui est loin d'être le cas), comprendre comment on peut ouvrir plus que cet espace minimal de

liberté et pour cela, comprendre mieux comment des contraintes institutionnelles et sociales le font tel qu'on peut l'observer.

Mais la recherche publiée ici n'a pas l'ambition de régler ces grandes questions : plus modestement, elle contribue à réaliser un état des lieux soigné et, en comparant les pratiques de quatre professeurs sur un même chapitre du cours de Sixième, à montrer précisément où se situe le problème. La grande qualité du travail d'Éric Roditi tient d'abord en effet à ce qu'il expose son travail dans une langue nette mais simple et qu'il ne se situe pas au niveau des déclarations générales : il travaille ses idées à propos de professeurs précis face à des élèves bien identifiés, lors de l'enseignement d'un contenu de savoir très fortement délimité : « la multiplication des décimaux ». Les problèmes mathématiques que pose cette opération sont connus en didactique, ils sont donc évoqués par l'auteur sans être traités au fond, ni en mathématicien ni en épistémologue. C'est dommage : ces problèmes ne vont pas de soi pour le lecteur ordinaire et leur exposé manque, au fondement de la recherche (p. 52-60). Car les situations d'usage de la multiplication ne font pas naturellement référence : les fractions décimales ne sont pas un objet d'enseignement explicite, ni dans l'enseignement Secondaire ni dans le Supérieur, et ne sont connues que des didacticiens. Ce sont des « petites mathématiques » mais comme le montre la recherche, les difficultés liées au fait que ce produit n'est pas définissable aisément à partir de l'addition répétée sont ignorées de nombreux professeurs et, comme l'ont montré Chevillard et Bosch (2003-2004), les questions liées à l'usage scolaire des grandeurs ou à la composition d'opérateurs le sont plus encore : ce qui rend parfois bien courts les commentaires de l'auteur (p. 56-57) sur le signalement d'une difficulté des élèves à ce propos. Ce sont sans doute des difficultés partagées ! De même, les propriétés de la multiplication (dont la liste exhaustive est bien sûr donnée) ne sont pas accompagnées de l'exposé d'un problème typique permettant à un lecteur non averti de se faire une idée de l'importance du problème que la propriété nomme : le tableau cartésien « propriétés axiomatiques » x « modèles d'enseignement » qui organise la présentation n'est accessible qu'à qui sait déjà son contenu.

De ce fait, au moment d'étudier les erreurs des élèves, l'étude des propriétés de la multiplication n'est pas mobilisée comme système explicatif. L'essentiel de la recherche porte donc sur les pratiques enseignantes et la multiplication n'est que l'occasion de les observer. L'objet précis de la recherche est l'étude de ce que l'auteur nomme « les scénarios des professeurs » (p. 74-122). Cette notion permet de rendre compte à la fois de leurs choix a priori et de la manière dont ils intègrent l'objet d'ensei-

gnement dans une progression. L'étude est, sur cette question, consistante. Étonnamment, elle se fonde sur les notions de tâche prescrite et de tâche effective, ce qui ici suppose la construction a posteriori d'une « tâche prescrite » qui n'existe que dans l'interprétation par le chercheur des propos des professeurs. Mais le résultat en est l'observation de choix professionnels des professeurs que l'on pourrait qualifier d'invisibles pour l'institution, parce que tous les professeurs font les mêmes sans les argumenter comme des choix.

La méthode de l'auteur est en effet porteuse d'un effet de grossissement progressif qui donne des analyses de plus en plus précises, de l'organisation mathématique (ouverte par le texte des programmes, mais curieusement stable d'un ouvrage à l'autre) au scénario d'enseignement puis du scénario (vécu comme produit personnel mais étonnamment semblable d'un professeur à l'autre) à sa réalisation en classe (produit d'une interaction personnelle d'un professeur avec des élèves particuliers, qui s'adapte à leurs remarques mais souffre toujours des mêmes manques mathématiques). La comparaison entre les présentations des p. 94-95 et 125-126 est à ce sujet éclairante. Quant à la réalisation en classe, dont la description fait le cœur de l'ouvrage et forme un texte passionnant, elle ne varie que selon le style propre du professeur qui trouve son espace d'expression dans un cadre fort restreint par l'ensemble des contraintes précédemment définies : il est toujours surprenant de voir la différence des styles professionnels jouer sur des variations minimales du point de vue de ce que les élèves pourraient apprendre, le travail de l'auteur le démontre une fois encore, de manière plus précise et convaincante que d'ordinaire. Car la méthode de recherche consiste à quantifier systématiquement les descripteurs de manière à comparer les réalisations des professeurs par des statistiques, et à répéter l'opération pour les divers types de descripteurs choisis, de niveau de plus en plus fin. Ainsi, des phénomènes apparaissent à un niveau donné et la présence conjointe d'un phénomène au niveau suivant sert de moyen de validation des interprétations précédemment réalisées.

Les régularités dans les organisations de classe sont en effet interprétées comme produits des contraintes institutionnelles communes tandis que les singularités sont considérées comme expression de la liberté pédagogique personnelle des professeurs. En conclusion, des règles d'organisation du travail professoral et de son adaptation sont données, elles sont instructives sur les conditions d'exercice du métier et elles sont discutées avec beaucoup d'honnêteté et de pertinence par l'auteur.

Cependant, d'un point de vue plus strictement didactique et en particulier – puisque l'auteur s'en réclame – du

point de vue de la didactique des mathématiques, on regrettera que, sans même parler des travaux non francophones sur le sujet, les références aux systèmes d'observation et d'explication propres à cette discipline soient aussi mal traités : on ne trouve pas en effet de discussion relative aux méthodes d'observation et c'est regrettable lorsque les références faisant autorité pour ce travail sont deux didacticiens des mathématiques : Vergnaud (qualifié de psychologue) pour les notions mathématiques, Rogalski (qualifiée d'ergonome) pour le travail professoral. Les références à Brousseau et Chevallard ne masquent pas l'absence totale des travaux conduits ailleurs que dans l'équipe DIDIREM, sur la question de l'observation des classes ordinaires et des pratiques enseignantes : seuls les auteurs ayant étudié le produit des décimaux sont cités. Ainsi, les notions d'épisode (défini par l'objectif d'apprentissage visé ou la réalisation d'une tâche c'est-à-dire, par l'observateur car une tâche n'implique pas un apprentissage, p. 34), de scénario (produit de la narration d'épisodes successifs, p. 34-35) ou de situation (qui donne du sens aux opérations, p. 54-55, les différentes situations ne sont pas équivalentes, p. 59) sont utilisées sans critique ou comme si c'était leur premier usage, les remarques sur les tâches prescrites aux élèves (p. 38) ou sur la pression du temps (p. 45) sont données comme si aucun chercheur ne s'en était jamais préoccupé et l'ouvrage princeps sur ces questions (Chevallard, 1985) ne figure pas en bibliographie. De même, *l'analyse a priori* est considérée comme une technique sans inventeur. Elle n'appelle donc aucun commentaire sur la manière dont elle est ici utilisée, qui ne renvoie ni aux mathématiques savantes c'est-à-dire aux problèmes mathématiques que résolvent les décimaux, ni aux *situations* problématiques de leur usage social, ni aux situations didactiques qui pourraient leur correspondre et encore moins aux variables de commande de telles situations. En bref, je dirais que la notion didactique de *situations fondamentales pour un corps de savoirs* (Brousseau, 1998) a manqué à l'auteur pour organiser l'exposé d'une analyse épistémologique explicite et pour sa présentation claire. En revanche la notion d'incident, issue de l'ergonomie, est précisément explicitée : comme si l'ergonomie fondée sur les travaux de Leplat en psychologie et de Clot en ergonomie clinique, revisitée par Rogalski, faisait plus aisément référence scientifique que le travail de ce même auteur en didactique. Toutes choses compréhensibles de la part d'un jeune doctorant mais critiquables chez l'auteur publié dans une collection dont le public est quelque peu averti, puisque l'ouvrage vise les professeurs mais intéressera surtout leurs formateurs.

Enfin, la question de la description des séances sous la forme d'une narration soutenue par un ensemble organisé de descripteurs, qui est la racine d'un travail remarquable

d'interprétation et de comparaison, aurait mérité une argumentation plus solidement construite et référencée, car les descripteurs pertinents ne viennent pas plus de l'imagination d'un chercheur que des allant de soi d'une institution, ferait-elle autorité sur la question et serait-elle validée par les acteurs : on imagine mal Newton validant la théorie des couleurs de l'arc en ciel par l'accord des teinturiers ! Ce que donne et ce que manque un système descriptif doit être nettement marqué, car l'articulation entre deux systèmes non concurrents ne peut suffire à faire un discours méthodologique valide. En clair, les résultats *en didactique* de la recherche présentée ne sont pas donnés.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces dernières remarques ne concernent pas les spécialistes de la didactique des mathématiques, qui trouveront sans doute dans le rapport de recherche même les éléments qui les intéresseraient. Elles montrent plutôt un malheureux effet de transposition de la recherche originale. Je pense en effet que les formateurs ne doivent pas être tenus dans l'ignorance du fait qu'il y a sur toutes ces questions des débats parfois vifs et que l'auteur a fait des choix qui le regardent mais qui, tels qu'ils sont ici masqués, engagent sans le dire le lecteur non averti. Veiller à ce que la diffusion des savoirs sur l'enseignement ne souffre pas de manière caricaturale des défauts que nous trouvons à la transmission des disciplines d'enseignement est indispensable, surtout lorsque l'ouvrage concerné mérite, par l'intérêt des résultats qu'il donne et des questions qu'il ouvre, un public très large et un grand succès.

Alain Mercier
UMR ADEF, INRP

TSCHIRHART Annie. *Quand l'État discipline l'École : une histoire des formes disciplinaires : entre rupture et filiation*. Paris : L'Harmattan, 2004. – 345 p. (Histoire et mémoire de la formation)

Dans un ouvrage dense de trois cent quarante-cinq pages, Annie Tschirhart construit une « histoire des formes disciplinaires en France », parallèlement à la constitution progressive d'un enseignement dit « secondaire ». Elle y réalise l'étude des « différentes organisations pédagogiques et disciplinaires rencontrées au cours des siècles et qui ont marqué de leur empreinte l'histoire de l'enseignement secondaire » (p. 321). Au concept central de discipline, discuté dès les premières pages, est finalement préféré celui de « régime général des études », « qui englobe toute la réglementation relative à l'organi-

sation matérielle et pédagogique de l'acte d'enseigner et d'éduquer, à savoir : « la planification administrative », « la planification pédagogique » et « la planification scolaire » (p. 12). C'est donc, dans un sens large, une histoire des institutions scolaires, essentiellement au niveau secondaire et recouvrant une large période allant du Haut Moyen Âge à la fin du Second Empire, qui nous est proposée.

La structure en treize chapitres traduit autant d'étapes chronologiques, habillées ou non de titres thématiques : quelques brèves pages sur « les étapes de l'éducation chrétienne » posent les « fondements de l'internat et de la vie scolaire ». La naissance des universités et des premiers collèges fait l'objet d'un bref deuxième chapitre que prolonge un exposé portant sur la « pédagogie humaniste ». C'est encore la dimension pédagogique qui prévaut dans les lignes consacrées aux « collèges confessionnels du XVI^e siècle » et dans le plus long chapitre V : « L'enseignement secondaire au XVII^e siècle : l'Oratoire et Port-Royal ». « L'enseignement secondaire » sert de fil conducteur aux deux chapitres suivants s'attachant chronologiquement « à la fin de l'Ancien Régime » et à la « Révolution française ». Un « Résumé » vient ensuite synthétiser ce qui apparaît, dès lors, comme une première partie de l'étude. La seconde partie, scandée très classiquement par les changements de régimes politiques – Premier Empire, Restauration, Monarchie de Juillet, Seconde République, Empire autoritaire et Empire libéral – est prioritairement consacrée à l'examen des politiques disciplinaires de l'État à l'égard des fonctionnaires et des élèves. Notons toutefois quelques incursions dans des questions plus générales comme le vote de la loi Falloux, la mise en place de la bifurcation en 1852, l'enseignement spécial ou l'enseignement scientifique. Au total, Annie Tschirhart, qui, au-delà des sources bibliographiques, a enrichi l'étude de sources archivistiques – puisées notamment dans la série F17 des Archives nationales –, nous offre une histoire des « formes disciplinaires » se déployant à la fois sur le versant de la réglementation (on ne saurait que louer l'effort particulier de présentation des textes officiels essentiels) et sur celui des pratiques révélées à partir de rapports, de règlements ou de résultats d'enquête : rapport Villemain du 3 mars 1843, état de l'enseignement secondaire établi par Salvandy en 1847, rapports des inspecteurs généraux de 1854 et surtout l'enquête Duruy de 1865.

Si l'on se doit de louer l'importance de cet intéressant travail, on se doit toutefois de soulever quelques questions et d'émettre certaines réserves. Nous en arrivons donc aux limites de ce travail, limites sans doute inhérentes à l'ampleur d'un projet s'attachant à une thématique aussi vaste sur une période aussi longue.

On peut tout d'abord regretter que l'auteur n'ait su se dégager suffisamment des sources pour les interpréter et nous éviter un certain ennui à la lecture de dispositions réglementaires ou de résultats d'enquête minutieusement exposés. Et, si elle a cherché à échapper à cet aspect fastidieux et factuel par des conclusions et résumés très conceptualisés, c'est au prix, parfois, de comparaisons forcées ou d'analogies audacieuses comme celles établies entre les inspections de collèges entre le Moyen Âge et le XIX^e siècle (p. 28) ou entre l'Université napoléonienne et l'*Universitas* médiévale.

La réflexion qui entoure le concept de discipline, lui substituant celui de « régime général des études », est-elle suffisante à baliser clairement l'objet de l'étude ? Ce n'est pas certain. Car, s'il faut concéder à l'auteur – mais cela est vrai de tout concept historique – que la discipline ne peut s'appréhender isolément et mérite d'être mise en perspective avec un ensemble des dispositions qui lui donne sens, on peut lui reprocher d'avoir cédé à la tentation de l'universel, noyant son objet dans une histoire globale de l'enseignement secondaire. Il en est surtout ainsi des six premiers chapitres, qui nous promettent des premières écoles chrétiennes du Haut Moyen Âge aux universités, des écoles de Port-Royal à celles de Charles Démia ou encore de la pédagogie de la Renaissance à l'enseignement technique des frères des écoles chrétiennes. D'autre part, et sur un plan général, on note, que la confusion demeure trop souvent entre les préconisations réglementaires et les pratiques effectives et révélées. C'est le cas, par exemple, de la pédagogie des jésuites (p. 54) ou de la suppression des collèges sous la Révolution (p. 107). Or on fait fort bien (et cela est particulièrement vrai de ces deux situations) qu'une disposition réglementaire ne peut se confondre avec la pratique qu'elle est susceptible de transformer.

Sur un plan factuel, le texte soulève quelques interrogations. Est-ce, par exemple, vraiment en raison de la coutume du célibat que le mariage d'Abélard est tenu secret ? Comment Ignace de Loyola, mort en 1556, a-t-il pu « utiliser son expérience du *modus parisiensis* pour l'élaboration de la *Ratio studiorum* », dans la mesure où la première rédaction de ce texte date de 1586 (et la rédaction définitive de 1599) ? La fondation par Charles Démia d'une « congrégation des frères Saint-Charles pour l'instruction des enfants pauvres » (p. 88) mérite d'être vérifiée...

N'aurait-il pas fallu relativiser le préjudice porté aux collèges par la vente des biens nationaux (p. 109) en mentionnant les lois des 25 messidor et 25 fructidor de l'an V (1797) qui permettent aux collèges de recouvrer leurs ressources et favorisent la création d'écoles secondaires

municipales dès le Directoire ? Est-il opportun, dans le chapitre sur la Révolution française, d'opposer Romme et son rapport de 1792 et Destutt de Tracy dont l'ouvrage sur l'éducation paraît en 1801, donc sous le Consulat, dans un contexte radicalement différent ? On se demande de la même manière en quoi le *Traité d'hygiène* du D^r Simon de Metz, publié en 1827, peut éclairer les relations adultes-élèves... sous le Second Empire. S'il est vrai que les écoles secondaires communales fonctionnent en autofinancement, peut-on en dire de même des lycées, dont les professeurs sont rémunérés par l'État (p. 125) ? N'est-il pas un peu rapide d'écrire (p. 202) les EPS fondées par Guizot « jouent un rôle d'enseignement intermédiaire entre l'enseignement primaire et celui du collège », ou (p. 322), que « la loi Falloux [...] n'apporte pas fondamentalement de grands changements » ?

Au plan méthodologique, on peut regretter des extrapolations et des généralisations audacieuses à partir d'exemples parfois uniques. Est-on, par exemple, vraiment autorisé, sur le simple cas de Poitiers, et sans aucune référence générale, à écrire que la « rémunération [des professeurs des écoles centrales] est irrégulière et donc leur situation est très précaire » (p. 107).

Ajoutons enfin, sur un plan formel, des imprécisions dans les références bibliographiques et des citations trop souvent non référencées. Une étude, dont la qualité première est l'exploitation et la restitution des sources se devait de nous livrer toutes ses sources avec toutes les précisions requises.

Au terme de ce livre, avouons-le, nous restons sur notre faim. Mais, au-delà des critiques ponctuelles, la question se pose de savoir, s'il est possible, à une telle échelle de temps, de trouver une unité problématique et conceptuelle à des réglementations et des pratiques sans sombrer dans des comparaisons audacieuses. Et, parallèlement, est-il concevable, à cette même échelle, d'exploiter des sources de manière minutieuse sans s'exposer à des erreurs ou des oublis ? En d'autres termes, peut-on allier la minutie du bénédictin et la hauteur de vue du philosophe ? Question embarrassante, certes, mais dont doit nécessairement s'emparer la recherche historique en sciences de l'éducation pour satisfaire à la double exigence de la rigueur factuelle et de la portée conceptuelle.

Serge Tomamichel
ISPEF, Université Lumière-Lyon 2