

NOTES CRITIQUES

BARRÈRE Anne. *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : PUF, 2006. – 184 p. (Éducation & société)

L'ouvrage d'Anne Barrère comble un vide bibliographique dans la sociologie de l'éducation de langue française en proposant une vision de synthèse du métier de chef d'établissement. En effet, s'il existe de nombreux articles parus depuis une dizaine d'années, des études réalisées en particulier à la demande de la Direction de l'évaluation et de la prospective, les livres portant sur le sujet sont rares et à mi-chemin entre la production scientifique et la réflexion professionnelle de qualité. C'est le cas du très bon *Profession chef d'établissement* d'Yves Grellier (1998). De plus les importants changements de statut et de mission, provoqués par le protocole d'accord de 2000 entre le ministère et le syndicat majoritaire des chefs d'établissement, rendaient nécessaire une nouvelle étude.

Sociologie des chefs d'établissement repose d'abord sur un important travail de terrain réalisé en 2003 et 2004, constitué de nombreux entretiens avec des principaux et proviseurs d'établissements publics et plus encore sur le suivi ethnographique d'une équipe de direction d'un collège. L'étude proposée par Anne Barrère se centre, comme dans ses précédents ouvrages, sur le travail, sur l'activité de ces chefs d'établissement et aurait pu s'intituler « Les chefs d'établissement au travail », pour continuer la suite entamée, *Les lycéens au travail*, (1997) et *Les enseignants au travail* (2002). De cette manière le livre est parsemé de trente-six encadrés issus de la collecte ethnographique qui servent d'illustration ou de contrepoint à l'analyse et rendent la lecture stimulante.

Anne Barrère a par ailleurs une hypothèse forte pour sous-tendre son propos : ces chefs d'établissement se comporteraient en véritables « managers de la République », combinant avec habileté et ardeur leur foi en l'école républicaine, en la démocratisation de l'enseignement, en l'égalité des chances, et leur recherche de l'efficacité collective, essayant dans le cadre de leur mission de direction d'établissement d'enseignement de donner sens et corps à un nouveau management public éducatif. C'est bien ce sur quoi elle insiste quand elle écrit : « Ce qui frappe, c'est le caractère métissé des discours et la légitimation constante du changement organisationnel par un ense-

ble de valeurs ancrées dans l'histoire de l'École française [...] mais c'est bel et bien à la croisée des deux, dans un modernisme contrôlé en quelque sorte par la tradition républicaine, que se situe le travail des chefs d'établissement » (p. 39), rejoignant là un point de vue que Lise Demailly (2000) et moi-même avons naguère défendu (Dutercq, 2002 ; Dutercq & Lang, 2002).

Le livre est divisé en cinq grandes parties qui portent, en gros, sur la carrière, les tâches, la posture, le rapport aux enseignants, la responsabilité.

La première partie fait justement valoir que d'une part les chefs d'établissement sont pour la plupart des enseignants, que d'autre part l'accès à cette fonction offre effectivement une des rares possibilités de carrière à un métier qui en est presque dépourvu, mais c'est en même temps la raison de l'ambiguïté qui pèse sur les relations qu'entretiennent chefs d'établissement et enseignants, entre rupture et continuité (p. 19-20) : la difficulté est en fait de choisir entre la première posture qui permet de considérer la complémentarité des deux fonctions et la seconde qui induit des chevauchement de compétence et de territoire, d'autant plus risqués que les chefs d'établissement ont, par leur position et leurs références, une conception de l'enseignement et de la pédagogie qui, dans la plupart des cas, ne peut plus être celle des enseignants. Ainsi, et Anne Barrère le souligne plus loin (p. 35 notamment), les chefs d'établissement ont-ils une vision moins passéiste que celle des enseignants des élèves, du savoir, de la culture, de l'école pour tout dire, et considèrent comme légitimes les nécessités de transparence et d'efficacité du service public d'éducation.

La deuxième partie met en lumière l'importance des tâches relationnelles dans l'emploi du temps des chefs d'établissement. Anne Barrère explique, avec raison, que c'est une conséquence du renvoi aux personnes de tâches qui incombaient jadis à l'institution : les relations entre les chefs d'établissement représentants de l'État et leurs divers interlocuteurs (personnels, parents, élèves, etc.) ne sont désormais plus balisées par textes carrés et règlements pare-feu, mais doivent être gérées le plus souvent au cas par cas et dans un rapport interindividuel. On lira à la suite une réflexion séduisante sur l'imbrication des différentes temporalités auxquelles tout chef

d'établissement est soumis : temporalités de la forme scolaire, de l'urgence et du projet (p. 59-69). Ce choc des temporalités et la souplesse de gestion qu'il appelle sont sans doute l'apanage des cadres de la nouvelle modernité comme le montrent des auteurs tels que François Ascher et François Godard (2003), qui insistent sur la fin des routines ou tout au moins leur recul comme une caractéristique de la modernisation, plaçant les individus devant des choix toujours plus nombreux (voir encore bien évidemment sur ce point les travaux d'Antony Giddens ou d'Ulrich Beck).

Anne Barrère insiste dans la partie suivante sur l'articulation entre réactivité et visibilité qui serait la clé de la réussite dans la fonction. Ce couple renvoie aux considérations avancées précédemment puisqu'il correspond à la fois à une certaine gestion des temps, entre formalisme, urgence et projet et à l'obligation de tenir compte du rapport aux autres sous l'angle du regard que portent les chefs d'établissement sur ce qui se fait dans et autour de l'établissement dont ils ont la charge : prévenir pour éviter d'avoir à guérir et communiquer, médiatiser. Agir ne suffit pas, encore faut-il faire savoir qu'on agit.

La quatrième partie porte sur le travail avec (ou contre !) les enseignants, sous l'angle de ce que je qualifierai d'enrôlement. On attend effectivement de responsables d'établissements qu'ils mobilisent leurs troupes, qu'il agissent au service de l'innovation (p. 108-112), tout spécialement pour inventer une « pédagogie d'établissement », heureuse expression qui situe bien le terrain sur lequel se battent les chefs d'établissement pour y attirer des enseignants davantage portés sur celui de la classe. Dans l'ensemble, Anne Barrère constate qu'ils se montrent prudents ou, plus exactement, que d'un établissement à l'autre les situations sont sur ce point très différentes, à la mesure de l'ambition et de la personnalité des chefs d'établissement, mais aussi des relais qu'ils peuvent trouver au sein du personnel. Peut-être Anne Barrère n'insiste-t-elle pas assez sur la difficulté plus générale à impulser le changement chez des enseignants eux-mêmes en crise de mobilisation professionnelle ? Elle ne donne pas non plus d'éléments sur les différences en termes de génération, que ce soit à l'échelon des chefs d'établissement ou à celui des enseignants. Il me semble que la relation au métier et les attentes ne sont pas les mêmes selon la génération à laquelle on appartient : Patrick Rayou et Agnès van Zanten l'ont bien montré en ce qui concerne les enseignants (2004), Vincent Lang et moi-même l'avons perçu pour ce qui est des chefs d'établissement (2002). Et pourquoi ne pas se demander si la direction d'une femme et celle d'un homme sont similaires ? Plus généralement, on pourra regretter qu'Anne Barrère n'ait pas davantage établi des différences selon les configurations d'établissement : on ne peut comparer la direction d'un établissement de centre-ville et celle d'un

établissement périphérique, un collège n'est pas un lycée, le travail d'un principal diffère fortement de celui d'un proviseur de lycée d'enseignement général et technologique et de celui d'un lycée d'enseignement professionnel. Du reste des chefs d'établissement si différents se fréquentent peu : ils n'ont ni les mêmes difficultés ni les mêmes missions, mais bien souvent aussi ni la même culture ni les mêmes références. Certes la sociologue pointe ici et là des différences (par exemple p. 163-164) mais elle a tendance à homogénéiser les discours.

C'est là le principal manque d'une étude par ailleurs d'une grande finesse : les différences contextuelles pèsent pourtant terriblement sur la définition et l'exercice de la fonction.

Anne Barrère évoque des chefs d'établissement volontiers prolixes sur les insuffisances ou les bourdes de leurs enseignants auxquels ils doivent remédier : ils n'échappent pas à une mise en scène de soi parfois excessive et qu'il est difficile de démasquer, au risque de perdre la sympathie avec la population étudiée, sur laquelle repose la qualité du travail de l'ethno-sociologue. La dernière partie est réservée à cet aspect des choses et il y est question d'euphorie de l'ego renforcée par la conviction largement partagée que le chef d'établissement est seul maître à bord, ce qu'il déplore tout en s'en flattant. Il y a effectivement une incroyable personnalisation de la fonction car c'est dans son exercice et dans l'accomplissement des missions qu'on s'est données qu'on se réalise en tant que personne (p. 159). Nul doute que la contractualisation des relations avec la hiérarchie sous la forme de la lettre de mission et de l'évaluation sur objectifs ne feront qu'accentuer cette dimension.

Le livre d'Anne Barrère se limite à la population des chefs d'établissement du secteur public du Nord de la France, là où elle a exclusivement mené son enquête, ce qu'on peut admettre d'une étude ethnographique, mais elle ne propose pas une réflexion sur les biais que ce parti pris peut entraîner. Y a-t-il des tropismes régionaux ? Peut-être que oui, peut-être que non, la question n'est pas envisagée, alors qu'une des particularités de la carrière de chef d'établissement est qu'elle est largement intrarégionale, contrairement par exemple à celle d'inspecteur d'académie. On aurait aussi apprécié des comparaisons avec ce qui se passe dans l'enseignement privé, très présent dans l'académie de Lille, d'autant que c'est un terrain encore peu exploré et où justement certains défauts des directeurs d'établissement (que quelques-uns liront comme des qualités, par exemple la tendance autocratique) sont portés au paroxysme.

Il faut en tout cas saluer les vraies qualités de cette plongée ethnographique dans le monde des chefs d'éta-

blissement, qui tiennent d'abord à l'attention aux acteurs et à la précision de la description. C'est ainsi qu'Anne Barrère dresse un panorama très informé, très actuel et très suggestif d'une fonction en pleine évolution.

Yves Dutercq

Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASCHER F. & GODARD F. (2003) *Modernité : la nouvelle carte du temps*. La-Tour-d'Aigues : Éd. de l'Aube.
- BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- GRELLIER Y. (1998). *Profession chef d'établissement*. Paris : ESF.
- DEMAILLY L. (2000). « Management et évaluation des établissements ». In A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 130-138.
- DUTERCO Y. [dir.] (2002). *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*. Paris : PUF.
- DUTERCO Y. & LANG V. (2001). « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Education et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 8, p. 49-64.
- RAYOU P. et VAN ZANTEN A. (2004). *Les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

BEILLEROT Jacky & MOSCONI Nicole (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, 2006. – 562 p. (Psycho sup ; psychologie sociale)

Cet ouvrage a été organisé et publié en vue d'apporter une réponse à une *demande* et à un *besoin* émanant d'un public de plus en plus nombreux et diversifié (étudiants, enseignants, travailleurs sociaux), pour qui il est important de disposer d'un outil permettant de s'orienter parmi tous les savoirs sur l'éducation, dont la dispersion, et parfois le caractère contradictoire, font qu'il est difficile de se les approprier et de les réinvestir dans des pratiques d'étude, de recherche ou de nature professionnelle. Entendu, d'après la définition du dictionnaire *Robert*, comme « un ouvrage didactique où est exposé d'une manière systématique un sujet ou un ensemble de sujets concernant une matière », ce *Traité* se présente avec la tâche ambitieuse de : « réunir en un seul volume un ensemble de connaissances éprouvées et synthétisées, qui fassent le point sur l'état des savoirs dans le champ de l'éducation au sens le plus large » (p. 4).

Il s'agit là d'un ouvrage qui reprend et actualise une tentative pionnière consistant à présenter, de façon systématique et unifiée, une vision globale des savoirs sur l'éducation. Je veux parler du *Traité des sciences pédagogiques*, dirigé par Gaston Mialaret et Maurice Debesse (Paris : PUF, 1969), véritable point de référence dans la difficile affirmation des spécificités d'un champ d'investi-

gation et d'une communauté scientifique orientés vers la production d'une connaissance sur les réalités éducatives, entendues comme un champ pluriel de pratiques, d'acteurs et d'institutions.

Le *Traité* désormais mis à la disposition de tous ceux qui, dans le champ complexe des théories et des pratiques éducatives, souhaitent en faire un outil d'autoformation, d'étude, de recherche, de réflexion et d'orientation pour l'action, est le résultat des contributions de cinquante et un spécialistes, dotés d'une compétence reconnue dans les domaines les plus divers concernant l'éducation, qui ont répondu favorablement à la difficile demande que les organisateurs de l'ouvrage leur ont adressée, à savoir : « livrer en une douzaine de pages, suivies de quelques lectures conseillées, la "substantifique moelle" de leur domaine de compétence » (p. 5). Cette collaboration, si précieuse, si diversifiée et compétente, alimente les quarante-quatre chapitres d'un ensemble qui a été organisé, comme l'expliquent ses responsables, à partir d'un triple point de vue : permettre de mettre en évidence la contribution des différentes disciplines des sciences sociales et humaines à la connaissance des phénomènes éducatifs ; aborder la complexité des thématiques éducatives, telles qu'elles sont envisagées et élucidées par la discipline des sciences de l'éducation ; et envisager l'éducation comme « un champ de pratiques, de débats philosophiques et politiques sur les finalités, normes et valeurs ». C'est à partir de ce triple point de vue que naît l'ambition de transformer ce *Traité* en un espace qui s'occupe de l'éducation « dans toutes ses dimensions » (p. 6).

Les quarante-quatre chapitres sont répartis en cinq parties : la première réunit les contributions qui mettent en relief la valeur de l'apport de chaque discipline des sciences sociales et humaines à la connaissance de « l'éducation des enfants et des adolescents » ; la deuxième partie est centrée sur les connaissances relatives aux institutions et aux lieux d'éducation ; la troisième partie porte sur la diversité des groupes professionnels qui habitent l'univers de l'éducation ; la quatrième partie aborde ce que les responsables de l'ouvrage désignent de « concepts centraux en éducation » en citant à titre d'exemple la didactique, les compétences, le rapport au savoir, le travail des élèves et des enseignants, l'évaluation, les nouvelles pédagogies, le périscolaire et la question du genre en éducation ; la cinquième partie, intitulée « Approches politiques, philosophiques et théoriques » réunit les contributions qui organisent explicitement la « confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités » (p. 7). Pour finir, le *Traité* présente une conclusion générale qui pose la « question de la confrontation des recherches en sciences sociales et humaines avec l'action des praticiens » (p. 7).

Comme le soulignent les responsables de l'ouvrage, le *Traité* n'a pas la prétention de considérer toutes les questions pertinentes, relatives à l'éducation. Toute ambition d'exhaustivité serait insensée et il serait anachronique de poursuivre l'objectif de produire un savoir de type encyclopédique. Toutefois, ils reconnaissent eux-mêmes que certains thèmes, prévus dès le départ, ont été omis car les délais d'édition n'ont pas permis de les intégrer : c'est notamment le cas de chapitres qui couvriraient des domaines aussi importants que, par exemple, les sciences cognitives, les nouvelles technologies dans l'éducation, l'administration et la gestion scolaires et « les sciences de l'éducation comme discipline passée, présente et future ». Ce ne sont pas des questions mineures qui ont été omises, mais bien des domaines dont le traitement systématique serait indispensable à une vision large et d'ensemble sur les sciences et les pratiques de l'éducation. Au-delà de ces omissions, je crois qu'il est pertinent d'identifier certains autres aspects qui gagneraient à être revus dans une future réédition.

En ce qui concerne les problèmes d'omission : l'ouvrage gagnerait en cohérence et en unité si un plus large développement et une plus grande importance étaient consacrés à l'approche historique et à l'approche comparée des phénomènes éducatifs, ainsi qu'à l'articulation entre le champ des pratiques éducatives et les processus de mutation sociétale que nous vivons, associés à ce qu'il est convenu d'appeler la « mondialisation ». Les problèmes liés à l'émergence de dispositifs de régulation supranationale et au déclin de l'État-nation réclament une compréhension des rapports entre les niveaux local, national et supranational qui exigent un traitement beaucoup plus développé que celui qui leur est consacré. Quant à la logique interne qui préside à la structure du *Traité*, il convient de signaler le caractère insolite d'un chapitre, succinct, sur le thème des formateurs d'adultes, dans la mesure où il est explicitement admis que les matières relatives à la formation des adultes sont absentes car elles sont traitées et développées de façon spécialisée dans un autre traité (Carré & Caspar, 2004). Par ailleurs, il ne semble ni pertinent, ni logique de consacrer deux chapitres consécutifs, de deux auteurs différents, à la contribution de la sociologie, ces deux chapitres étant centrés sur l'univers scolaire. La quantité et la diversité des contributions individuelles (dont chacune a une valeur intrinsèque incontestable) est une richesse qui tend à se retourner contre la cohérence et l'unité de l'ouvrage dans son ensemble, où le *tout est moins que la somme des parties*.

En effet, du point de vue d'une appréciation globale de la contribution de cet ouvrage pour dépasser les malentendus épistémologiques qui traversent la production de la connaissance scientifique sur les phénomènes éduca-

tifs, c'est dans la conception sous-jacente à l'ensemble de l'ouvrage que résident les principales fragilités.

À savoir. Tout d'abord, le fait de concevoir un traité qui, en voulant donner une vision la plus large possible des savoirs et des pratiques éducatives, réduit le champ de l'éducation à celui de l'éducation scolaire et renonce (contrairement au traité – historique – organisé par Gaston Mialaret et Maurice Debesse) à proposer une vision unifiée du champ éducatif incluant l'éducation non formelle et l'éducation non scolaire. L'argument utilisé pour justifier que les dimensions de l'éducation non scolaire n'aient pas été traitées (la publication récente d'un ouvrage identique, spécialisé sur la formation des adultes) revient à accepter tacitement, sans l'avoir discutée d'un point de vue critique, une dichotomie entre l'*éducation* (qui porterait sur l'univers scolaire, les enfants et les adolescents) et la *formation* (concernant les publics adultes et orientée de façon dominante sur l'univers de l'activité professionnelle). À une époque d'« apprentissage au long de la vie » où, à une « forme scolaire » historiquement hégémonique s'oppose l'émergence d'une « forme éducative » dont le référent est le concept d'« apprenance », les frontières et les oppositions entre l'« éducation » et la « formation » sont de plus en plus fluides et de moins en moins pertinentes.

Un autre aspect traité de façon insatisfaisante concerne les malentendus chroniques et récurrents sur la spécificité des sciences de l'éducation et leur rapport à la fois avec les disciplines scientifiques qui leur sont préexistantes et avec la « pédagogie ». Comprendre la tension entre l'unité du social et la diversité des sciences sociales implique d'envisager les phénomènes sociaux comme des totalités, ce qui revient à accepter que chacune des sciences sociales n'étudie pas la « réalité en soi », ni l'un de ses fragments, mais qu'elle construit des « regards » qui sont des questionnements spécifiques. Le champ disciplinaire des sciences de l'éducation, dans la mesure où il se situe dans une « interface d'impératifs d'ordre professionnel et d'ordre scientifique » (Hofstetter & Schneuwly, 2001), apparaît comme une partie d'un ensemble de domaines scientifiques récents, considérés comme épistémologiquement fragiles et de caractère hybride, dans la mesure où ils mettent en jeu à la fois des savoirs, des finalités et des pratiques (Charlot, 1995). La spécificité et la pertinence des sciences de l'éducation se justifient précisément par la singularité de leur « horizon problématique » (Charlot, 2001), c'est-à-dire par les problèmes qu'il pose et par la façon dont il les construit, ce qui n'efface ni la pertinence, ni l'importance de la contribution d'autres disciplines à la production de savoirs sur l'éducation.

On n'attend ni réponses, ni conclusions définitives, mais un *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* ne

saurait faire l'économie d'une discussion approfondie sur des questions épistémologiques et sur de fausses querelles qui portent préjudice à la construction de synthèses porteuses d'une valeur prospective. Comme l'ont écrit Mialaret et Debesse (1969, p. 6) : « Un Traité des sciences pédagogiques n'est pas un simple constat, il doit être à sa manière un programme d'avenir ».

Rui Canario
Université de Lisbonne

RÉFÉRENCES

- CARRÉ P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- CARRÉ P. & CASPAR P. [dir.] (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod (2^e éd.).
- CHARLOT B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- CHARLOT B. (2001). « Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain ». In R. Hofstetter & B. Schneuwly (éd.), *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 147-167.
- DEBESSE M. & MIALARET G. [dir.] (1969). *Traité des sciences pédagogiques. 1 Introduction*. Paris : PUF.
- HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. (2001). « Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels ». In R. Hofstetter & B. Schneuwly (éd.), *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-25.

Bernstein Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique* / traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval, 2007. – 316 p. (Sociologie contemporaine)

Dans cet ouvrage-testament, Basil Bernstein met en lumière l'aboutissement de l'œuvre d'une vie, d'un questionnement dynamique qui ne cesse d'être révisé et réactualisé sur le thème si permanent des inégalités sociales en éducation. Une théorisation qui ne se contente pas d'expliquer les inégalités scolaires, mais qui propose un important modèle de description du processus de transmission et d'acquisition. Une analyse qui se veut sociologique par son souci de dévoiler le passage du niveau macro-social (les rapports sociaux, les relations de pouvoir et de contrôle) au niveau micro-social, (la structuration des *curricula*, la pédagogie, la formation de la conscience).

En dépit de son absence de la scène intellectuelle française depuis les années 1970 – *Langage et classes* sociales étant son seul ouvrage jamais traduit en français (1) –, son œuvre, appréciée au niveau international, est aujourd'hui plus que jamais d'actualité dans le contexte des politiques éducatives européennes et nationales en matière de réformes curriculaires. La professionnalisation de l'ensei-

gnement, la pluridisciplinarisation des formations dans le supérieur constituent, entre autres, des terrains concrets de mise en œuvre de la conceptualisation bernsteinienne, celle d'une interrogation persistante sur les relations entre et au sein des discours pédagogiques, des pratiques, des savoirs, des groupes sociaux et sur les transformations de celles-ci.

L'ouvrage oscille entre élaboration conceptuelle complexe et analyse des problèmes du système éducatif. La première partie est consacrée à la construction complexe et minutieuse d'un modèle de description de ce qu'on peut appeler le « relais » des inégalités sociales dans l'éducation. Autrement dit, l'auteur se donne pour objectif de dévoiler la manière dont les inégalités sont « véhiculées » par le système éducatif en mettant l'accent sur son fonctionnement et ses caractéristiques internes : le processus de sélection et d'organisation des savoirs dans le discours et dans la pratique pédagogiques.

Par ailleurs, l'originalité et le caractère heuristique du projet bernsteinien résident dans cette tentative de renouvellement de l'approche traditionnelle des inégalités scolaires et notamment les théories de la reproduction culturelle dont il critique les insuffisances : « *Ce qu'il est intéressant de constater c'est que la structure qui permet réellement au pouvoir d'être relayé, au pouvoir d'être transmis, n'est pas elle-même soumise à l'analyse. Paradoxalement, ce qui manque aux théories de la reproduction culturelle c'est l'analyse interne de la structure du discours [pédagogique] lui-même, or c'est la structure de ce discours, la logique de ce discours, qui fournissent les moyens par lesquels il peut véhiculer les relations externes de pouvoir* » (p. 4). La plupart des théories de la reproduction se contentent d'analyser les relations de l'élève avec le « texte pédagogique » (le *curriculum* et la pédagogie légitimes et toute autre représentation légitime orale, visuelle, spatiale, posturale – d'attitude et de position) suivant sa classe sociale, son sexe et ses attributs sociaux. Ce sont là des relations extérieures à l'institution éducative qui pèsent sur la réussite scolaire du sujet. Or, Bernstein note que les inégalités scolaires ne sont pas directement liées aux inégalités sociales, mais, sont (re)produites à travers le système de transmission des savoirs. Cet intermédiaire est constitué par des règles de structure et de fonctionnement qui lui sont propres, lesquelles construisent le texte pédagogique et lui donnent sa forme et ses caractéristiques distinctives. En ce sens, ce sont les relations internes que suppose le système de transmission (entre savoirs à acquérir, entre les pratiques, entre individus, etc.) qui permettent de comprendre comment se fabrique l'inégalité scolaire. Ce sont celles-ci qu'il faut examiner.

La construction conceptuelle de Basil Bernstein peut et doit être perçue comme un cadre descriptif riche, destiné

à être testé par les chantiers empiriques de la sociologie et des sciences de l'éducation. La *classification* et le *cadrage* qui sont les concepts transversaux de son œuvre ouvrent des perspectives intéressantes quant à l'étude des situations d'apprentissage, de la réalité des projets pédagogiques et institutionnels. Ces deux concepts traduisent respectivement le degré et la forme des relations de pouvoir et des relations de contrôle entre et au sein des savoirs, des discours et des pratiques, établies institutionnellement dans le processus de transmission. Citons quelques exemples de l'examen de ces relations. Comment les savoirs sont-ils catégorisés et classifiés au sein du programme d'enseignement ? Quel est l'ordre de leur transmission ? Comment ces savoirs sont-ils découpés les uns des autres dans l'apprentissage ? Quel est le degré de contrôle des enseignants ou des élèves sur le processus de transmission et d'acquisition ? L'approche bernsteinienne fournit le cadre analytique qui permet de penser les principes généraux de description de ces relations afin d'explorer les observations empiriques. Il s'agit, donc, de partir de ce cadre descriptif des relations de classification et de cadrage pour comprendre comment celles-ci sont construites et comment celles-ci produisent des formes d'inégalisation en éducation. L'ouvrage, résolument théorique, ne manque toutefois pas d'exemples de mise à l'épreuve empirique empruntés aux recherches effectuées par l'auteur et par différents chercheurs des quatre coins du monde, élèves de Bernstein.

Le premier chapitre reprend le concept de départ du sociologue, le concept des *codes du savoir scolaire* qui traduit cette idée de l'intériorisation de l'ordre social dans le contexte de la pratique pédagogique, au travers des formes d'enseignement. Selon l'auteur, les relations de pouvoir et de contrôle social qui s'exercent dans la société structurent, dans l'éducation, les principes de classification et de cadrage au sein des systèmes du *curriculum*, de la pédagogie et de l'évaluation. Il y a ici la tentative de saisir ce qui fait la légitimité d'un texte pédagogique aux yeux des transmetteurs et des récepteurs et la manière dont cette légitimité est construite à partir des enjeux macro-sociaux. De la même manière que le pouvoir structure légitimement les groupes sociaux dans la société, la classification crée des frontières entre les discours dans l'enseignement ; elle établit une certaine forme de division du travail cognitif. Et de même que le contrôle social établit des formes légitimes de communication pour chaque groupe dans l'espace social, le cadrage régule les relations sociales dans la pratique pédagogique ; il maintient cette division du travail cognitif par le contrôle sur la sélection de ce qui va être transmis, sur la séquence et les critères de transmission et sur la structuration de la relation pédagogique. La manière dont la classification et le cadrage opèrent dans le « texte » fournit les principes qui

structurent, respectivement, les *règles de reconnaissance* du contexte pédagogique (comment reconnaître la spécialisation du contexte de communication par rapport aux autres) et les *règles de réalisation* du processus de transmission et d'acquisition (comment produire de la communication qui soit considérée comme légitime dans ce contexte). Ces deux types de règles permettent, en retour, de mettre en lumière les caractéristiques du code pédagogique et ses fondements sociaux. Force est de constater que la loupe analytique n'est pas focalisée sur l'observation de la reproduction des relations de pouvoir et de contrôle dans l'enseignement, mais, sur la compréhension des principes généraux de classification et de cadrage par lesquels cette reproduction s'opère.

Le deuxième chapitre constitue un prolongement de ce modèle de description, prolongement qui apparaît comme une réponse aux critiques adressées aux concepts de *code élaboré/code restreint* de la part à la fois des sociologues qui ont tenté de les mettre à l'épreuve empirique et de Bernstein lui-même : « *cette approche a pris [le discours] comme une donnée et n'a pas examiné sa forme [...] elle a été entièrement focalisée sur les pratiques, les contextes et les sens au niveau des interactions* » (p. 207). Il fallait, donc, pour l'auteur revenir à la question du processus de construction du discours pédagogique par l'intermédiaire de ce qu'il a appelé le *schème pédagogique* et ses trois types de règles : les *règles de distribution*, les *règles de recontextualisation* et les *règles d'évaluation*. Avec le concept de *recontextualisation* Bernstein passe en effet à un autre niveau d'analyse, plus proche d'une sociologie de la connaissance. Le lecteur est amené à réfléchir sur l'évolution de la théorie : alors que le *code* permet de rendre compte des réalisations spécifiques du discours dans la pratique pédagogique, le principe de *recontextualisation* fournit les conditions de possibilité de ces réalisations ; c'est-à-dire, pourquoi et comment la structuration et le fonctionnement du système permettent une certaine sélection et une certaine organisation potentielles des savoirs qui seront mises en œuvre dans l'enseignement. La recontextualisation est un principe qui « *s'approprie de manière sélective, qui relocalise, refocalise et relie des discours entre eux pour constituer son propre ordre* » (p. 33) ; un principe qui introduit un discours d'instruction (des savoirs et des compétences) dans un discours de régulation (d'ordre social). Cet espace de transformation du texte pédagogique est considéré comme un espace de lutte entre groupes sociaux, entre agents de recontextualisation, pour la définition du « quoi » et du « comment » du discours pédagogique et où l'idéologie peut jouer un rôle fondamental. Il inclut aussi bien les champs officiels (agences de l'État et des autorités locales) et pédagogique que des champs extérieurs à l'éducation, comme le champ politique ou économique. Cette confrontation de diffé-

rents agents de recontextualisation pour la construction du discours pédagogique révèle un aspect pluriel et dynamique du modèle qui neutralise ainsi dans l'analyse ce qui pourrait apparaître comme du déterminisme culturel.

C'est cette perspective des politiques de recontextualisation que développent les deux chapitres suivants, dans une dialectique entre construction conceptuelle et discussion sur les transformations actuelles du système éducatif. La typologie des formes curriculaires et pédagogiques d'enseignement qu'établit Bernstein vise à mettre l'accent sur les enjeux socioculturels que présente la recontextualisation des savoirs dans l'objectif de la formation d'une *identité pédagogique*. Le passage d'un modèle de « compétence » à un modèle de « performance » est illustré à travers l'exemple de l'Angleterre sous le régime Thatcher : à la fois une décentralisation de la gestion des institutions locales et une centralisation du contrôle et du financement. Ce modèle dévoile la manière dont les rapports externes peuvent structurer le contenu de l'éducation. Dans ce cas de figure, c'est le processus de recontextualisation (et plus précisément les agents qui y participent) qui incite à l'introduction d'une culture pédagogique dans une culture de compétition entrepreneuriale et qui produit des transformations à l'intérieur même du texte pédagogique. Le changement s'opère dans l'identité pédagogique à construire : de l'*introjection* de la connaissance (centrée sur le contrôle social qui s'exerce sur la formation de la conscience) à la *projection* (centrée sur la valeur instrumentale du produit dans l'économie). En ce sens, les réformes actuelles de l'enseignement qui se veulent vecteurs de l'ouverture des frontières entre champs du savoir (savoir disciplinaire/transversal, savoir scientifique/pratique ou quotidien, etc.) ne peuvent en aucun cas être considérées comme abstraites des relations de pouvoir et de contrôle social qui structurent le système de transmission et d'acquisition. Nous sommes peut-être arrivés, souligne l'auteur, à dépasser les clôtures produites par les identités des disciplines, orientées vers leur propre développement de par les frontières rigides et les hiérarchies qu'elles maintiennent entre elles. Mais, le processus de transmission des savoirs s'inscrit toujours dans des clôtures, des relations de classification et de cadrage structurées par les enjeux socioculturels, politiques et, désormais, économiques de la société. En d'autres termes, la stratification des identités, des institutions, des savoirs et des pratiques ne disparaît pas ; elle prend une nouvelle forme, produite par un nouveau principe de recontextualisation ; des éléments qui alimentent le débat actuel sur les réformes de l'enseignement supérieur. Les préoccupations de l'auteur sont également reflétées au travers du phénomène observé du divorce entre « le connaisseur » et « la connaissance » (chapitre 5). Tandis que l'université médiévale a établi une relation entre l'ésotérique et

l'exotérique dans le rapport du sujet à la connaissance aujourd'hui les deux se séparent : deux marchés coexistent, celui de la connaissance (et de son économie) et celui des producteurs et des usagers potentiels des connaissances. Un point intéressant pour réorienter le débat : aujourd'hui on se soucie plus de l'utilité et de l'efficacité de la connaissance dans le domaine de la pratique que du statut de la connaissance elle-même et de son apport dans le développement de l'esprit, dans le rapport du sujet à cette connaissance. Si l'étudiant est réduit à quelqu'un qui « applique » des savoirs, aurait-on alors abandonné le rôle d'instruction de l'institution éducative ? Et quelles seraient les conséquences de ce nouveau rapport « exotérique » de l'individu à la connaissance ?

Bernstein revient dans la deuxième partie de son ouvrage sur des questions épistémologiques, à la fois pour mettre en lumière les conditions d'élaboration de sa propre théorie (en relation permanente avec la recherche qu'il a menée lui-même et avec celle des doctorants qu'il a dirigée), mais, aussi, en plaidant pour un langage de description élaboré dans un va-et-vient entre conceptualisation et confrontation empirique. Dans l'approche proposée, ne s'inscrivant ni dans une démarche hypothético-déductive ni dans une démarche inductive, ce sont les principes de description que le chercheur doit pouvoir repérer ; des principes de description qui permettent, d'une part, de définir et de rendre compte des « relations empiriques » à étudier et, d'autre part, de reformuler le langage conceptuel. C'est à travers cette même approche que Bernstein établit les principes de description du passage des relations de distribution du pouvoir et de contrôle social à la structuration de la communication par l'intermédiaire de la classification et du cadrage du « texte pédagogique » ; un langage de description qui, malgré sa complexité et son haut degré d'abstraction, peut dépasser le contexte de l'institution éducative et expliquer d'autres cas de relations de transmission au sein des pratiques d'interaction (relation familiale, médicale, etc.). Ce qui fait la richesse de l'approche bernsteinienne n'est pas uniquement la tentative de remonter au général pour expliquer le particulier ; c'est également cette réflexivité portée sur la relation entre théorie et recherche qui conduit son modèle de description à un développement perpétuel ouvert à tous les chercheurs.

C'est, par ailleurs, de cette perspective de développement et de révision du modèle que témoignent les quatre derniers chapitres de cet ouvrage. À partir des critiques adressées à la thèse des « codes sociolinguistiques » (élaborée dans ses premiers travaux), l'auteur retourne aux fondements du concept pour appuyer son idée d'une base sociale qui structure les modalités de communication, leurs principes de distribution et leurs effets différentiels.

La spécificité de son approche repose sur la distinction entre la mise en évidence des effets différentiels de l'apprentissage et la compréhension du processus qui produit ces effets. Bernstein s'inscrivant dans cette dernière perspective trace son propre chemin théorique par rapport aux autres sociologues de la reproduction et notamment par rapport à Pierre Bourdieu (chapitres 8 et 10). Comme il explique lui-même, « *j'ai essayé de dépasser les critiques particulières pour les utiliser comme moyens d'éclaircissement, et parfois comme moyens de développement, de mon texte initial* » (p. xviii). Ce développement, qui, en grande partie, lui vaut l'arrivée de son œuvre en France, est précisément l'accent mis sur les *within relations*, c'est-à-dire l'analyse des relations à l'intérieur de l'institution éducative, du discours pédagogique, qui permettent d'expliquer les effets de l'apprentissage à partir des enjeux macro-sociaux. La place dominante, dans la théorie, donnée au « discours » au détriment du « code » (chapitre 9) refocalise le débat scientifique sur les propriétés internes du texte pédagogique et, par conséquent, sur le contexte social dans lequel celui-ci est construit.

Cet ouvrage fera sans doute date pour avoir institué une sociologie descriptive, relationnelle et pragmatique de l'école, qui explique les inégalités scolaires en les dépassant. Une approche qui vise une question de tous les temps et de tous les contextes : celle du processus de transmission et d'acquisition, qui se réclame d'une sociologie de la reproduction sans s'inscrire dans une perspective bourdieusienne. C'est là l'intérêt de l'approche bernsteinienne : ce qu'il importe de comprendre n'est pas ce qui est reproduit, mais, comment cela est reproduit. Sans pour autant tomber dans un relativisme scientifique et culturel, Bernstein établit comme unité d'analyse le processus éducatif et pédagogique et, plus précisément, les formes de relation qu'il inclut qui permettent ou qui ne permettent pas de relayer les rapports macro-sociaux dans l'école. En définitive, il s'agit d'un modèle de description des conditions de (non-)possibilité des inégalités scolaires. L'optimisme de l'auteur étant esquissé dans ce qui devrait constituer les « pages noires » de la reproduction sociale, le chantier du potentiel du changement s'offre à tous ceux qui s'intéressent à la question.

Sophia Stavrou
Université de Provence, Laboratoire méditerranéen
de sociologie (LAMES)

NOTE

(1) Basil Bernstein, *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social* / traduit par Jean-Claude Chamboredon. Paris : Éd. de Minuit, 1975.

CHARLES Frédéric & LEGENDRE Florence. *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative*. Paris : Sudel, 2006. – 217 p. (Cahiers du centre Henri Aigueperse ; 48).

Les enseignants issus des immigrations sont-ils réellement différents de leurs homologues « d'origine française » dans leurs parcours d'accès à la profession et dans les représentations qu'ils ont de leur métier ? C'est par cette question qui résume le projet des auteurs que débute l'ouvrage de Frédéric Charles et Florence Legendre. Leur travail d'enquête a consisté à interroger dans une approche comparative la spécificité de ces enseignants. L'objet est d'importance tant le retard de la France sur les pays anglophones est criant. Même si, depuis les années 1990, les informations sur l'origine nationale et ethnique sont parfois exploitées, c'est le seul ouvrage portant spécifiquement sur les enseignants issus des immigrations. C'est d'ailleurs la première qualité de cet ouvrage qui comble ainsi une lacune et ouvre la voie à des recherches dans ce domaine.

Pour traiter ce vaste chantier, Frédéric Charles et Florence Legendre ont choisi de retenir la pluralité. Tout d'abord, celle de l'origine migratoire des enseignants : la population immigrée est très hétérogène du fait notamment de l'ancienneté de leur arrivée, et de la diversité des pays d'origine : européenne (principalement, portugais, espagnol), ou maghrébine (majoritairement algérienne). Pluralité ensuite, dans la configuration familiale d'origine de ces enseignants : couple mixte (pour un tiers d'entre eux) ou couple dont les deux parents sont immigrés. Pluralité enfin, de l'ordre d'enseignement auquel ils se destinent (primaire ou secondaire).

L'analyse est élaborée à partir des réponses données à un long questionnaire (92 questions) proposé à de futurs enseignants en formation à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Créteil (professeurs des écoles, de collèges et de lycées – N = 1022). Cet échantillon a le mérite d'être construit dans une académie (celle d'Île-de-France) qui accueille le plus grand nombre d'immigrés. Malgré tout, seulement 17% des enseignants enquêtés lors de la formation sont issus de l'immigration. On regrettera qu'il y ait, parmi ceux-ci, très peu d'enseignants des filières technologiques et professionnelles (4%), ce qui rend impossible une analyse sur ce segment de la profession.

L'ouvrage est construit en deux parties.

Dans la première, intitulée « les modalités d'accès au groupe professionnel des enseignants », on apprend que si ce groupe professionnel n'est pas hors de portée des enfants d'immigrés, ils accèdent toutefois plus faci-

lement au professorat des écoles. D'une manière générale, alors que le recrutement se fait en majorité à partir des classes supérieures et des fractions supérieures de la classe moyenne, les enseignants issus de l'immigration proviennent massivement des catégories populaires et *a fortiori* quand leurs deux parents sont immigrés. Pour le secondaire, l'ordre d'enseignement vient en quelque sorte rapprocher les modalités d'accès des enseignants issus des immigrations de celles leurs collègues « d'origine française ».

La suite de l'analyse est consacrée aux déterminants sociaux de cette mobilité sociale ascendante. On découvre le rôle important joué par des parents « fortement mobilisés autour du projet scolaire de leur(s) enfant(s) » et la perception des futurs enseignants d'origine étrangère d'avoir reçue « une éducation plutôt stricte ». Sans surprise, ces enseignants sont plutôt de bons élèves bien qu'ils se soient trouvés dans des conditions d'étude (aide aux devoirs, conditions matérielles d'études, etc.) moins favorables que les enseignants « d'origine française ». Notons aussi l'importance des socialisations anticipatrices qui ont pu être réalisées à travers, notamment, les fonctions d'animateur ou de surveillant (d'externat ou d'internat) en établissements scolaires. Selon les auteurs, elles ont permis, de rapprocher ces jeunes diplômés issus des immigrations, de l'univers social du métier d'enseignant et de compenser la faiblesse du capital social et culturel détenu par leurs parents.

Par ailleurs, après avoir finement analysé la forte attractivité de la profession sur les femmes, quelle que soit leur origine nationale, les auteurs s'interrogent sur la sur-représentation des candidates d'origine maghrébine dans le département de la Seine Saint-Denis. Leur interrogation est la suivante : la défection relative des candidates « d'origine française » pour cette académie et de surcroît pour ce département ne favorise-t-elle pas l'accès de celles qui sont issues des immigrations ? Cette promotion sociale des accédants à la profession conduirait alors paradoxalement à renforcer le sentiment de ghettoïsation des familles et des enseignants de certains établissements scolaires.

La seconde partie est consacrée aux représentations du métier et de l'école. Il ressort des analyses que le rapport à l'école des enseignants issus des immigrations est peu différent de celui de leurs collègues « d'origine française ». Conformément aux travaux sur les populations immigrées (Tribalat, 1995), il se dégage des analyses de Frédéric Charles et Florence Lejendre, que les enseignants issus des immigrations se fondent dans le corps enseignant. Les conceptions professionnelles dominantes sont partagées et ne remettent pas en cause les valeurs et les normes

attendues dans la profession. Plus encore, elles ont plutôt tendance à les renforcer, notamment pour les enseignants issus du Maghreb qui adoptent des attitudes nettement en faveur du « modèle républicain ». La aussi, c'est l'ordre d'enseignement qui est le principal facteur de différenciation : quelles que soient leurs origines, les enseignants du secondaire semblent davantage attachés aux valeurs et traditions du modèle universaliste de l'école.

Finalement, l'ouvrage ouvre des perspectives de recherche et apporte de nombreux résultats. On regrettera cependant que la rédaction de l'ouvrage, très proche du rapport initial de recherche, rende la lecture parfois un peu fastidieuse (106 tableaux croisés en moins de 200 pages !). Des résultats présentés de façon plus synthétiques auraient aussi été les bienvenus. Par exemple, l'analyse multi-variée (même si une rapide typologie à partir de la méthode en nuées dynamiques est proposée) aurait permis de mieux cerner les relations entre les variables retenues et de déterminer plus fortement celles qui sont les plus pertinentes. Le recours, plus systématique, aux tests statistiques aurait aussi permis de rendre compte précisément de la force des liens entre les variables et ceci d'autant plus que l'influence de l'origine migratoire est cumulative et va dans le même sens que celle de l'origine sociale.

Souhaitons que ce travail soit prolongé au-delà des années de formation en IUFM, de manière à déterminer le poids des conditions d'affectation et d'exercice sur la perception du métier. En effet, on sait les résultats des ségrégations sociales et ethniques à l'œuvre au sein de certains établissements (Payet, 1998) et leurs conséquences sur les cultures professionnelles (Charlot & Emin, 1997 ; Debarbieux *et al.*, 1999). Comment les enseignants issus des immigrations, confrontés à ces situations, se situent-ils ?

Pascal Guibert

Université de Nantes, Centre de recherches en éducation
de Nantes (CREN)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHARLOT B. et ÉMIN J.-C. [dir.] (1997). *Violences à l'école, état des savoirs*. Paris : A. Colin.
- DEBARBIEUX É. *et al.* (1999). *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*. Paris : ESF, t. 2.
- PAYET J.-P. (1998). « La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 123, p. 21-34.
- TRIBALAT M. (1995). *Faire France : une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris : La Découverte.

DELVAUX Bernard ; GIRALDO Silvia & MAROY Christian. *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire de la Communauté française*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, 2005. – 200 p.

L'ouvrage de Bernard Delvaux, Silvia Giraldo et Christian Maroy offre le double intérêt de nous éclairer sur les méandres de l'organisation du système scolaire de la Communauté française de Belgique (CFB) et de traiter d'un sujet désormais en pointe dans les travaux de sociologie de l'action publique, celui du rôle des responsables intermédiaires dans les processus de régulation.

La complexité de la problématique a conduit les auteurs à adopter une construction rigoureuse et très normalisée qui aide le lecteur à s'y retrouver. Trois gros chapitres composent ainsi l'ouvrage, centrés pour le premier sur une présentation des différents lieux et acteurs de la régulation intermédiaire du système scolaire de la CFB, pour les deux suivants sur une étude approfondie de deux formes de régulation : celle de la répartition des ressources et des élèves entre les établissements et celle du travail enseignant. Le chapitre 1 permet de mieux mesurer l'importance de ces lieux de régulation qui se sont constitués entre le niveau central (État, tête du réseau) et le niveau local (école, classe) : les acteurs très divers qui y interviennent contribuent à remodeler de façon déterminante le système scolaire à la mesure du travail d'interprétation, d'adaptation ou au contraire de rappel à la règle auquel ils se livrent dans leurs différentes tâches. Les chapitres 2 et 3, qui constituent le gros du travail des chercheurs, se structurent de la même manière : après la description du cadre de la forme de régulation étudiée, on passe à une analyse de comment elle s'opère en pratique puis à une mise à jour des tensions suscitées mais aussi des principaux effets des interactions étudiées. Ces deux chapitres s'appuient sur une enquête de terrain réalisée sur un petit nombre de territoires choisis à partir d'entretiens mais aussi de quelques observations de situations. Le travail d'ensemble est issu d'une recherche européenne *Reguleducnetwork* menée simultanément en Angleterre, en France, en Hongrie et au Portugal.

Le cas de la CFB est intéressant car la Belgique est un pays au système scolaire traditionnellement décentralisé et fragmenté. L'Etat n'a jamais eu qu'un rôle accessoire dans l'organisation de l'enseignement et tout particulièrement dans la régulation du travail enseignant. La CFB propose quatre « réseaux » d'enseignement concurrents : les deux plus importants sont le réseau de la Communauté et le réseau catholique dit « libre », et il faut y ajouter les établissements sous la tutelle des provinces et les établissements communaux. Les établissements sont tous subventionnés par une instance publique et les familles ont potentiellement une totale liberté d'inscription dans l'éta-

blissement et donc le réseau de leur choix. L'organisation y est territorialement assurée par des pouvoirs organisateurs (PO) au périmètre d'action très variable puisque les plus petits n'ont qu'un établissement sous leur responsabilité. De cette manière, les différences d'ordre organisationnel, curriculaire ou pédagogique sont importantes d'un PO à l'autre et donc d'un établissement à l'autre. Le développement d'instances de régulation a donc pour principale vocation de mettre un minimum de cohérence entre les différents lieux d'enseignement par le biais de la production de référentiels communs et du développement de l'évaluation. Les dernières années ont d'ailleurs donné lieu à des tentatives de normalisation relative, au moins au niveau de chaque réseau, la réforme la plus retentissante sur ce point étant le décret « missions » de 1997.

La thèse de l'ouvrage est d'affirmer que ce sont tout spécialement les responsables intermédiaires (cadres politiques, cadres administratifs, cadres pédagogiques, disposant d'un pouvoir hiérarchique et d'une stabilité très variables) qui contribuent le plus fortement à une certaine harmonisation du système par leur participation active au travail de régulation (production ou transmission de normes), dont le principal objectif politique est de répondre aux dénonciations d'iniquité dont le système scolaire de la CFB fait l'objet.

Le fait que nombreux sont ceux parmi ces responsables à cumuler plusieurs rôles contribue à construire certains équilibres. Du reste il y a un accord quasi général sur les processus de prise de décision qui passent par l'évitement des blocages, l'attention à l'affectation et à l'égalité de traitement des enseignants, le respect des équilibres entre établissements et PO.

On perçoit des différences sensibles d'un réseau à l'autre : c'est dans l'enseignement catholique que les responsables d'établissement participent le plus aux tâches de régulation, notamment parce que chaque PO n'y gère le plus souvent qu'un établissement ; c'est dans ce réseau aussi que la régulation est la moins hiérarchisée et la moins bureaucratisée, au contraire de ce qui se passe dans les communes. On sait que l'enseignement catholique est en pointe en CFB, ce qui pourrait s'expliquer par cette forme souple de régulation où le dialogue et la concertation sont permanents, comme l'affirment les responsables interrogés ici, mais on pointerait que c'est aussi cette régulation très informelle qui permet de masquer les écarts à l'équité sociale.

La partie consacrée à la régulation du travail enseignant s'intéresse essentiellement à l'action des agents de proximité, à travers leurs efforts pour cadrer la construction et la transmission de repères normatifs ainsi que la conception de l'évaluation des élèves. De ce point de vue

c'est sans doute dans le réseau de la Communauté que la visée de standardisation de l'enseignement est le plus délibérée, tandis que dans le réseau catholique on tend plutôt à susciter mobilisation et remise en question chez les enseignants, notamment via la formation, avec l'objectif d'une véritable conversion identitaire.

Dans tous les cas, l'action des agents intermédiaires s'inscrit d'abord dans l'interrelation que permet leur proximité, ce qui conduit à porter une attention particulière à ce qu'il sont eux-mêmes, ce que les auteurs de l'ouvrage appellent leur « profil », déterminé par leur cursus antérieur, leur identité et leur éthique professionnelles. Et de tous ces points de vue apparaissent plus de convergences que de différences entre eux, quel que soit le réseau dans lequel ils exercent et que leur fonction soit du seul conseil (comme les conseillers pédagogiques ou les formateurs) ou se double d'une fonction de contrôle (comme les inspecteurs). Ils se considèrent tous comme des experts pédagogiques et sont tous convaincus du bien fondé des réformes dont ils sont porteurs. Cette force de conviction est par ailleurs le seul moyen de résister à des conditions d'exercice délicates, surtout quand leur rapport d'autorité effectif à l'égard des enseignants reste faible.

De cette manière, les agents de la régulation intermédiaire sont plutôt conduits à recourir à un rapport d'intéressement ou d'évaluation dans leurs interactions avec les enseignants, ce qu'illustre fort justement le travail ethnographique réalisé par l'équipe de recherche auprès de conseillers pédagogiques de l'enseignement « libre ». Sont repris ici une armature conceptuelle empruntée à F. Eymard-Duvernay et E. Marchal, mais aussi à la sociologie de la traduction de M. Callon et B. Latour. Le rapport d'intéressement est celui qui consiste à faire valoir l'intérêt que trouvera celui qu'on veut mobiliser dans le changement qui lui est proposé. Le rapport d'évaluation consiste au contraire à faire valoir, dans l'absolu, les règles et normes qu'on cherche à imposer à l'autre. On oscille donc constamment entre légitimation et pression. La question alors posée, source de tensions entre conseillers pédagogiques et enseignants, est celle de qui détient la bonne légitimité pédagogique.

Les agents de régulation sont devenus des éléments essentiels de l'action éducative car non seulement ils transmettent une norme pédagogique du réseau mais ils sont aussi les vecteurs et les porte-parole des réformes pédagogiques, ce qui explique l'importance de leur *ethos* et de leurs relations avec les enseignants. La difficulté tient alors pour eux à leur capacité à ne pas susciter la résistance de ces mêmes enseignants.

Même si on assiste, de la part du pouvoir politique de la CFB, à un effort d'harmonisation des règles de fonctionnement des différents réseaux, les régulations intermé-

diaires traditionnelles restent prégnantes et les spécificités de chaque réseau marquées : les cultures professionnelles, les formes de régulation du travail des enseignants, l'interprétation des réformes. Par ailleurs il faut souligner les convergences qui parfois transcendent ces spécificités des réseaux : les trajectoires et les ressources des responsables administratifs sont similaires, leur appétence pédagogique, l'effort de rationalisation de la régulation pédagogique, leur adhésion à la réforme et aux nouvelles normes pédagogiques. Le problème est que, si les régulations intermédiaires ont permis de limiter la concurrence entre établissements et d'inciter à une certaine concertation entre acteurs locaux, elles n'ont guère endigué dans les faits l'expansion d'une situation de quasi-marché de l'éducation.

Il est difficile de pointer les manques d'un ouvrage qui fait preuve de tant de richesse et de finesse dans son analyse du travail de régulation intermédiaire. On pourra toutefois regretter que l'enquête par observation ait été très limitée et réservée à une journée pédagogique dans l'enseignement catholique : cela ne permet pas de tirer de conclusions très valides et, du reste, on a un peu de mal à savoir par exemple si les enseignants sont finalement plutôt résistants ou plutôt conciliants à l'égard de l'action d'enrôlement des conseillers pédagogiques à leur endroit. Il aurait été intéressant par ailleurs de mieux faire ressortir à travers cette étude la force et, au bout du compte, la relative hypocrisie d'un réseau catholique triomphant mais largement complice de la marchandisation de l'éducation. La dimension critique est en effet peu présente dans un livre qui se veut surtout descriptif et explicatif. Il est vrai qu'il s'agit là de la mise en forme soignée d'un rapport de recherche qui ne prétend pas avoir cette vocation. Mais le lecteur curieux aura en même temps compris qu'il pourra trouver à la lecture de *Réseaux et territoires* un point indirect fort bien informé sur l'organisation du système scolaire de la CFB, une approche très pertinente de l'importance prise par les modes de régulation intermédiaire et du rôle de leurs agents et une véritable référence en matière de méthodologie d'enquête sur l'action publique locale. Ce qui, avouons le, est déjà beaucoup.

Yves Dutercq

Université de Nantes, Centre de recherche en éducation
de Nantes (CREN)

DESSUS Philippe & GENTAZ Édouard (dir.). *Apprentissages et enseignement : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, 2006. – 247 p. (Psycho sup).

Philippe Dessus et Edouard Gentaz sont des « récidivistes ». Après avoir déjà publié, en 2004 chez le même

éditeur, *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*, ils nous proposent désormais *Apprentissages et enseignements : sciences cognitives et éducation*. Le titre principal a changé mais l'inspiration générale et le format rédactionnel restent les mêmes. L'ouvrage rassemble treize chapitres très divers écrits par des auteurs multiples (vingt-neuf, dont douze de Grenoble et six « apprentis chercheurs », doctorants ou ATER). Il est formellement organisé, pour faire livre, en trois parties consacrées respectivement aux apprentissages fondamentaux du primaire, aux apprentissages approfondis du secondaire et du supérieur, au travail de l'enseignant. Chaque chapitre, relativement court (dix-sept pages en moyenne) s'ouvre par un résumé d'une quinzaine de lignes et se clôt par un encadré intitulé « repères pour l'action ». La volonté de vulgarisation modeste se traduit par une euphémisation voire un effacement de ces signes de la littérature scientifique primaire en psychologie expérimentale pastichés avec humour par Georges Pérec (1991) : pas de tableaux statistiques, quasiment pas de noms propres dans le corps du texte, des bibliographies plutôt courtes (de quatorze à trente-cinq références, vingt-sept en moyenne), massivement de langue anglaise cependant, présentées « à l'ancienne » par une série de notes en fin de chapitre.

On ne cherchera donc pas ici, pas plus que dans la livraison de 2004, un « manuel de psychologie pour l'enseignement » (comme celui de D. Gaonac'h et G. Golder, par exemple), ni des revues de question comme on les trouve dans les ouvrages de référence (M. Fayol sur le récit, J.-É. Gombert sur le métalinguistique, etc.) ou dans les « notes de synthèse » de la *Revue française de pédagogie*. L'ambition est d'« être utile à toute personne désireuse de confronter [sa] pratique à certains résultats récents [d'où, sans doute, quelques références à des articles à paraître ou simplement soumis] de la recherche en sciences cognitives appliquées à l'éducation » (Introduction, p. 1). Ambition louable mais périlleuse. Le choix éditorial retenu rend très difficile, faute de place, la mise en perspective épistémologique et historique voire la distance critique. Il faut donc espérer que les lecteurs visés disposent d'une culture professionnelle, scientifique et pratique, qui leur permette de situer ce qu'ils lisent et de faire la part des choses, ou, à défaut, qu'ils aient la curiosité et la volonté de la développer à partir des pistes bibliographiques qui leur sont proposées.

Le risque d'un applicationnisme dogmatique est majeur chaque fois que des membres de la communauté des chercheurs en sciences cognitives, et en psychologie cognitive expérimentale en particulier, se prêtent sans discernement à l'instrumentalisation de leurs travaux, à leur dégénérescence en discours « encratiques » qui cautionnent des positions idéologiques. Quelques indices pourraient

faire craindre que cet ouvrage ne contribue à cette dérive du cognitivisme. Son sous-titre maintenu, la structure des chapitres, tous orientés vers des « repères pour l'action », certains titres ou sous-titres de chapitre (« Du labo à l'école », « conséquences pédagogiques », « quelles implications pédagogiques ») pourraient relever d'une option très *top-down* des relations entre chose scolaire, dominée, et sciences cognitives, dominantes. De même aussi la rapide et discutable définition de la pédagogie (p. 2) réduite à l'élaboration supposée aveugle de « techniques efficaces [...] alors [que ?] le but des recherches scientifiques est non seulement d'évaluer scientifiquement les effets de ces techniques mais aussi de comprendre, expliquer, éventuellement prédire ou simuler comment ces techniques peuvent fonctionner » voire d'inspirer des « transferts » vers la pédagogie. Fort heureusement, le risque applicationniste est ici le plus souvent contenu. Les « repères pour l'action » sont présentés comme des « prescriptions prudentes » (p. 3) ; Jean-Jacques Maurice se livre même, *in fine*, à une critique rude de leur possibilité et de leur légitimité (p. 232-233) (1). Par ailleurs, la conception des « sciences cognitives » mise en œuvre est suffisamment large pour permettre d'accueillir des recherches situées, des recherches de terrain, des recherches didactiques. Prenons cette ouverture comme le gage de possibles interactions fécondes entre pratiques pédagogiques et recherches scientifiques, entre recherches en laboratoire et recherches de terrain.

Ordre primaire

Florence Bara, Edouard Gentaz et Pascale Colé consacrent le premier chapitre à l'apprentissage de l'écriture ou, plus précisément, de la graphie. Même si un chapitre avait été traité de cette question dans la livraison de 2004, le thème reste assez original, sans doute parce que la graphie paraît, à tort, relever d'un apprentissage purement mécanique et automatisable, peu digne de recherches scientifiques. La synthèse présentée ouvre des voies intéressantes. On ne peut pourtant que s'interroger sur l'existence du lien *causal* que les auteurs affirment entre la maîtrise graphique et les compétences rédactionnelles. Le modèle de la surcharge cognitive permet certes de rendre compte du fait que la non-maîtrise des opérations dites de « bas niveau » (graphie et orthographe non automatisées) gêne, quand elles existent, la mobilisation de compétences dites de « haut niveau » (planification, composition) qui restent ainsi cachées. Mais on ne voit pas comment l'apprentissage de la graphie développerait en lui-même des compétences textuelles.

Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre et Maryse Bianco s'intéressent aux stratégies de compréhension au cycle 3. Dans le cadre d'une recherche qui relève de la didactique

du français, ils mettent à l'épreuve des classes un dispositif de « lecture partagée » qui se révèle efficace.

Marie-Line Bosse et Sébastien Pacton s'intéressent à la production de mots écrits isolés par l'enfant (jusqu'à seize ans...). S'ils ne négligent pas les relations phono-graphiques et la conscience phonologique, point de vue dominant dans les discours sur l'enseignement-apprentissage de la littéracie, ils insistent sur la « conscience morphologique » et réintroduisent la notion d'empan visuel, qui fut au cœur des méthodes de lecture idéo-visuelles dans les années 1980. Leurs « repères pour l'action » se terminent même par une préconisation franche à « entraîner à la prise d'information globale ». Un débat scientifique se rouvrirait-il, que d'aucuns annonçaient définitivement clos, « la science ayant parlé » ?

Sébastien Pacton et Pierre Perruchet prolongent cette piste, à leur façon, en traitant de l'apprentissage implicite de l'orthographe.

Michel Fayol, Guy Chazoule et Muriel Fanget-Dubost mettent en évidence le rôle des systèmes symboliques et en particulier de la langue dans l'apprentissage de l'arithmétique. La structure de noms de nombres dans leur langue maternelle expliquerait la nette supériorité des enfants chinois dans les évaluations internationales en arithmétique. Les auteurs n'en concluent pas à une nécessaire réforme de la langue française pour la rendre plus transparente à la base 10...

Nathalie Gavens et Valérie Camos reviennent sur le rôle de la mémoire dite de travail dans les apprentissages scolaires.

Ordres secondaire et supérieur

Sonia Mandin, Philippe Dessus et Benoît Lemaire résument les connaissances devenues classiques sur le résumé et présentent un logiciel destiné à aider les élèves dans ce type de tâche.

Philippe Sarrazin et David Trouilloud montrent l'intérêt de la théorie de l'autodétermination pour favoriser la motivation scolaire en EPS, par-delà l'opposition classique entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.

Erica De Vries, Jacques Baillé et Alix Géronimi décrivent un scénario didactique portant sur l'utilisation d'un logiciel de conception assistée par ordinateur dans l'enseignement de la technologie au collège. Ce scénario est théoriquement qualifié en référence à une typologie construite des situations d'enseignement. Sa mise en place en classe donne lieu à une étude de cas qui permet un retour critique sur le scénario lui-même.

Le travail de l'enseignant

Mireille Bétrancourt et Stéphane Caro s'intéressent à la fabrication des documents électroniques efficaces destinés aux élèves et aux étudiants. Ils rappellent, *in fine*, que les possibles facilitations techniques n'épuisent pas la question du sens de l'activité d'apprentissage.

Céline Buchs, Katia Lehraus et Fabrizio Butera établissent une synthèse des recherches sur les effets d'apprentissage des interactions dans le travail de groupe.

Lucie Mottier-Lopez inscrit les résultats d'une recherche conduite dans deux classes de CE2 dans le cadre de la cognition et de l'apprentissage situés. Elle postule qu'une microculture de classe est co-construite, le plus souvent implicitement, par l'enseignant et le groupe classe. Elle met cependant en évidence des « *patterns* interactifs » entre l'enseignant et les élèves qu'elle situe sur un continuum qui oppose, assez classiquement, « guidage ciblé » et « guidage ouvert » selon que l'enseignant assure ou partage avec les élèves le contrôle de la gestion des interactions et de la structuration des contenus. Les exemples empiriques qu'elle rapporte relativement à la phase de mise en commun dans une démarche de résolution de problème mathématique illustrent des manières de faire très contrastées dont on ne peut pas ne pas se demander s'ils ne caractérisent pas des styles pédagogiques ou didactiques préexistants, au moins en tant qu'orientations, à l'événement toujours singulier de l'interaction scolaire.

Jean-Jacques Maurice rappelle les contraintes qui pèsent sur tout enseignant, et les novices en particulier, pour gérer l'hétérogénéité des élèves et « faire classe » en un temps imparti. Ses recherches tendent à montrer que les enseignants recourent à des schèmes d'action difficilement verbalisables voire observables. Ces quasi invariants structurels, peut-être propres à chaque enseignant, organisent la temporalité des séances didactiques (de mathématiques en primaire) et l'évolution de la difficulté des tâches au fil d'une année scolaire qui maintient sans la réduire l'hétérogénéité initiale des élèves face à ces tâches. J.-J. Maurice postule que ces schèmes sont construits en action, par adaptation de l'enseignant (novice) à un milieu qui lui résiste. C'est le constructivisme piagétien qui est ici convoqué pour souligner le poids prépondérant et peut-être exclusif de l'expérience dans la formation réelle des maîtres : « des savoir-faire acquis face aux contraintes du métier sont peut-être en partie incompatibles avec les contenus de formation » (p. 221). Cette approche lucide et critique des difficultés constitutives de toute formation professionnelle initiale, de celle des maîtres en particulier, appelle à la modestie les institutions de formation et à la prudence ceux qui les vilipendent. Elle appelle aussi au discernement, sauf

à vouloir « jeter le bébé avec l'eau du bain ». Dans cette perspective, il n'est peut-être inutile de rappeler que la formation professionnelle universitaire des maîtres en IUFM repose sur le principe de l'alternance. Elle invite enfin au développement accru de recherches scientifiques spécifiques qui permettent de transposer dans le domaine propre de la formation des maîtres et peut-être de reconstruire les questions relatives, par exemple, à l'enseignement-apprentissage, aux relations possibles entre savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux, à la réussite et à la prise de conscience.

Dominique Guy Brassart
Université Charles de Gaulle – Lille 3

NOTE

- (1) Voir aussi, dans la livraison de 2004 (Introduction, p. 9) : « les descriptions psychologiques ne peuvent se transposer directement en prescriptions éducatives : la raison principale en est qu'on ne peut déduire de résultats de recherches, spécifiques à une situation, des procédures détaillées, applicables à toutes situations, pour tous publics ». Cette modestie prudente prêtée à William James est-elle d'un autre siècle ?

HOFSTETTER Rita & SCHNEUWLY Bernard (éd.). *Passion, fusion, tension : New Education and Educational Sciences/Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation : End 19th-middle 20th century/fin du XIX^e-milieu du XX^e siècle*. Bern : P. Lang, 2006. – 397 p. (Exploration ; Éducation : histoire et pensée).

Pour ceux qui travaillent sur le champ de l'éducation, l'histoire de l'Éducation nouvelle représente une des origines emblématiques des sciences de l'éducation. Pourtant, sans vraiment la connaître à fond, en la retrouvant souvent à travers les notions, les cas illustrant (et illustres) et les exemples des pratiques de classe, nombre de non-experts en histoire de l'éducation s'en servent de manière conjoncturelle et partielle. Pour étayer une théorisation, argumenter la mise en place d'un dispositif de formation des enseignants ou tout simplement situer sa réflexion sur une pratique éducative. Le volume présenté pallie à ce manque de compréhension approfondie et de connaissance systématique de la naissance des Sciences de l'éducation.

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly ont rassemblé un collectif d'auteurs venus de pays et traditions éducatives différent(e)s pour construire un ouvrage qui tient la promesse du titre de la collection « Exploration ». Treize contributions investissent le terrain de l'intersection des pratiques (et des rhétoriques) des pédagogies nouvelles

et des « mises en texte » scientifiques et/ou académiques des sciences ayant pour l'objet l'éducation et l'enfance. Et cette exploration est limitée à la période de gloire de ce chantier éducatif : elle commence avec la fin du XIX^e et s'arrête vers la moitié du XX^e siècle. Les chapitres sont répartis en deux grandes parties. Comme dans un miroir les sciences de l'éducation se regardent à travers les usages faits des pratiques et des idées de l'Éducation nouvelle, c'est l'objet de la première partie, pour ensuite faire miroiter ces pédagogies dites, encore aujourd'hui, « nouvelles » à travers leurs répercussions dans le champ des disciplines scientifiques de l'éducation.

L'introduction des éditeurs explicite le titre du volume, le rapport passionnel étant toujours déchiré entre fusion et tension : ils y esquissent des figures de ce couple indissociable en même temps qu'inconciliable. Un bon guide de lecture transversale est ainsi offert au lecteur qui met d'abord en relief les acteurs individuels et les institutions puis les notions clés au cœur de ce rapport et, pour finir, les éléments d'une cartographie internationale visant le « bilan » des résultats de cette coexistence (institutionnalisations ou échecs et destructions).

Les sept contributions de la première partie devraient répondre à la question de savoir si et à quel point les sciences du champ de l'éducation étaient une base scientifique pour les praticiens de l'Éducation nouvelle, ou si elles ne représentaient qu'un réconfort idéologique de celle-ci, un alibi, une caution scientifique, une rhétorique idéologique nouvelle.

Criblez pour la Suisse alémanique analyse en quatre phases le mariage de la pédagogie expérimentale et de l'Éducation nouvelle qui, n'aboutissant pas dans une réforme scolaire, finissent par divorcer. Néanmoins (échec ou pas ?), ce développement a généré des éléments importants de la psychologie de l'enfant, de l'éducation et de l'orientation professionnelle et éducative. La psychologie de l'éducation, métonymique de l'approche scientifique (empirique), stabilise l'usage des méthodes comme observation systématique et expérience. L'analyse de Criblez nous avertit de deux choses : 1/ les attentes des praticiens vis-à-vis des savoirs empiriques de recherche sont trop souvent démesurées et 2/ la posture scientifique est anti-normative (comme c'est le cas de la pédagogie expérimentale peut-être), mais la critique portée par les pédagogies nouvelles à la normativité de l'école traditionnelle repose sur une autre normativité (implicite et non-analysée) : sur l'idéal de l'enfant spontané et l'école idéale. Finalement, les pédagogies nouvelles éprouvent des difficultés à se servir des savoirs scientifiques « non-engagés ».

Ce qui chez Criblez apparaît comme coopération et ensuite désaccord entre instances extérieures (praticiens

réformistes et scientifiques), Goodchild le montre plutôt comme une tension « intérieure » au sein des universités américaines, et qui se traduit par le profil des *curricula* des études de pédagogie et de la formation des enseignants. La question est bien d'actualité : faut-il orienter les sciences de l'éducation sur le progrès des compétences pédagogiques pratiques ou sur le progrès et l'accumulation des savoirs sur l'éducation ? Cinq profils de « pédagogues » sont décrits dans une succession historique où l'éducateur pratique est remplacé par le « théoricien » et finalement les deux sont marginalisés par le « psychologue » de l'enfant (l'empreinte de Hall et de ses séjours en Europe est évidente) au point que les *Schools of Education* deviennent des institutions de psychologie appliquée. Et les besoins des nouveaux acteurs (administration, direction d'écoles, psychologues, etc.) favorisent l'adoption des approches professionnalisantes où les idées de l'Éducation nouvelle jouent un moindre rôle sans être contestées pour autant.

Viennent ensuite deux études de cas portant sur Genève et sur l'Allemagne. Hofstetter, Schneuwly, Lussi et Haenggeli-Jenni introduisent l'idée que l'Éducation nouvelle est à comprendre dans le contexte international et dans les rapports entre le local et l'international (Claparède, Decroly, Dewey, Kerschensteiner). L'engagement scientifique et celui des réformistes en faveur de la nouvelle pédagogie se conditionnent l'un l'autre. Une métaphore intéressante de phases ou de strates qui se sont sédimentées autour de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, crée l'image de l'enracinement difficile de l'Éducation nouvelle : la strate « de conception » (Claparède) est suivie par la strate « d'institutionnalisation » (Bovet) et par celle « d'expansion internationale » (Ferrière), laquelle est désignée, par les auteurs, comme « explosive ». Mais l'explosion n'est-elle pas plutôt due au caractère spiritualiste, biologisant et sans base empirique des thèses de Ferrière ? Comme en témoigne la quatrième phase, celle de Piaget : à partir des années 1930, le revirement est quasi total nécessitant une redéfinition du champ disciplinaire de l'éducation. La tension omniprésente entre la science et la militance revêt des aspects différents dans chaque phase (avec Ferrière, elle est marquée par la « victoire » de la militance qui se trouve en contradiction avec des principes d'une recherche critique).

Oelkers souligne que la pédagogie comme science de l'esprit n'a eu d'équivalent nulle part ailleurs et ne peut donc être considérée comme exemple ou avant-garde. C'est un cas « étrange », typique de l'Allemagne. Liée à la personne de Flintner, elle se définit comme Pédagogie – science pragmatique – à côté des sciences compréhensives et explicatives –, aspirant à penser « le tout » de la situation d'éducation. Cette ambition holiste étant sans

doute nourrie par la *Reformpädagogik*, on voit mal comment l'étayer avec des recherches empiriques. Ainsi, cette *Reformpädagogik* a eu très peu d'influence au sein des universités allemandes qualifiées de conservatrices par l'auteur et l'institutionnalisation d'une telle Pédagogie fut un échec.

Deux contributions, celle de Nemeth pour la Hongrie et celle de Stefanov et Terziyska pour la Bulgarie, ont en commun le minimum de connaissances qu'a en général le lecteur sur la situation dans leurs pays et le fait qu'elles soulignent l'importance de l'impact du contexte politique, social et idéologique sur le développement des rapports entre les sciences et les pratiques d'éducation. En Hongrie, ces relations entre l'Éducation nouvelle non académique et la pédagogie universitaire sont désignées, ici aussi, comme ambivalentes. Mais, dans le cadre de la réception de la *Reformpädagogik* allemande dominante, les objectifs de l'émancipation (par la voie de « nationalisation » et de sécularisation) permettent de mettre en valeur des inspirations de Genève ainsi que le modèle français de la réforme de la formation des enseignants. La pédagogie réformatrice s'appuyant sur la recherche empirique aboutit à la création de la discipline universitaire qui « consomme » les idées de l'Éducation nouvelle. De même, en Bulgarie, les idées de l'Éducation nouvelle et les efforts pour la « disciplinarisation de la pédagogie » se conjuguent dans l'ambiance d'une autonomie politique nouvellement née. Grâce aux personnalités revenues de l'étranger (Noïkov et Katzarov), l'Éducation nouvelle se diffuse au travers des chaires universitaires, où se joue d'abord la lutte de l'éducation libre contre le conservatisme universitaire traditionnel en matière d'éducation.

Pour finir cette partie, le chapitre de Popkewitz (qui ne la clôt pas dans le livre) adopte peut-être la position la plus méta-analytique. Le texte voit l'Éducation nouvelle comme une version spécifique des grandes narrations des Lumières (changer l'homme en changeant les conditions de sa vie sociale d'abord) qui représenterait une tentative de restauration des valeurs pastorales de la communauté dans les conditions urbaines de la société industrielle facilitant les modes de construction du soi moderne. Et ceci de manière non planifiée où la science, intégrant les idées de la *Progressive Education*, forme efficacement (contribue à « socialement construire ») par ses systèmes de catégories et de classifications, « l'enfance », « la famille », et les valeurs républicaines assurant la cohésion de la société.

La seconde partie à travers ses six chapitres pose la question de l'apport concret des différents mouvements de l'Éducation nouvelle aux Sciences de l'éducation. Peut-on dire que leurs expériences et les réformes scolaires qui s'y sont inspirées étaient des « laboratoires » de ces sciences ?

D'abord, la pratique psychanalytique peut être considérée comme un tel laboratoire. Qu'il s'agisse des écoles d'inspiration psychanalytiques dont traite Becchi dans son texte démontrant qu'une plus profonde connaissance de l'enfant, du rapport enseignant-élève et des processus de sublimation est due aux expériences psychanalytiques. Ou qu'il s'agisse, comme le montre Ohayon, des relations de la psychanalyse et de l'Éducation nouvelle en accord sur la nécessité de changer la société en changeant l'éducation de l'enfant, mais en désaccord sur la nature et la portée de l'éducation morale qui doit inclure non seulement l'éducation sexuelle ou l'éducation amenant l'enfant à respecter le principe de réalité, mais aussi l'éducation parentale et celle des enseignants qui doivent savoir travailler sur leurs propres motivations inconscientes. Et, même marginalement, Brehony exposant les représentations des expériences éducatives socialistes dans la presse anglophone du mouvement, montre que le premier institut psychanalytique d'État centré sur les questions éducatives fut fondé en 1924 à Moscou avec l'intention d'être un tel laboratoire. Bref, la psychanalyse, proche des « alternatives » offertes par l'Éducation nouvelle vit la période de deux décennies où il semble qu'elle deviendra partie intégrante des sciences de l'éducation fortement utile en formation des enseignants.

Mais, la contribution de Brehony qui s'intéresse aux expériences éducatives socialistes/communistes à Moscou, à Vienne (à l'influence des psychologues et des psychanalystes et à l'effet de leurs contacts avec des écoles comme celle de Montessori) et à Hambourg (avec les écoles communales où les contraintes extérieures, les punitions et même les examens sont interdits) a une portée plus riche en enseignements. Outre la dimension politique (étatique) avec la tendance de l'État à transformer les pratiques éducatives « nouvelles » en des piliers construisant l'*establishment* (et liquidés dès que le succès ne vient pas rapidement ou dévoile à partir d'un examen de recherche critique d'autres cheminements possibles), l'ambivalence de l'Éducation nouvelle vis-à-vis de la rationalité scientifique comme telle (qui sous-tend le refus de la rationalité de type positiviste) est mise en relief. Selon Brehony, ce qui est cher à l'Éducation nouvelle, c'est l'élaboration de la pédagogie des objectifs qui ignore largement la nécessité d'élaborer une pédagogie des instruments, tout en créant les conditions sociales et politiques pour le développement de cette dernière. Pourtant, dans ce cas-là un problème subsiste : la vocation de l'Éducation nouvelle de mobiliser les masses populaires est difficile à accomplir avec des moyens scientifiques et techniques.

Labaree dévoile que le jeu du pouvoir entre les pédagogues et les administrateurs progressistes ayant pour l'enjeu le contrôle de l'éducation américaine met dans

une situation contradictoire les professeurs universitaires assurant la formation des enseignants. Les « administratifs » ont gagné et façonné les contenus et l'organisation des écoles. Il faut donc former en accord avec les valeurs de la réforme en cours : celles de la performance, de l'évaluation omniprésente et de l'impératif d'apprendre. Avec de la sympathie pour les valeurs du progressisme pédagogique (compétences-clés, constructivisme, apprentissage par la découverte, etc.), il demeure cependant que les valeurs de la pédagogie progressiste occupent le discours, alors que les pratiques de formation sont dictées par le critère de l'efficacité et de la performance.

Ottavi présente le cas d'un successeur de Decroly, l'éducateur belge Georges Rouma. L'héritage du romantisme (de Rousseau ou Goethe) revêt des formes différentes au tournant des siècles. L'idéal de l'émancipation de l'individu, de son autonomie en accord avec la nature et avec la société ne comprend plus l'individu comme entité isolée et la société comme somme des individus atomisés (et l'enfant comme objet de la seule psychologie). L'éducation a une dimension politique et pour la comprendre, il est important de raisonner en termes de sociologie et d'anthropologie éducatives.

Enfin, Savoye profite de l'analyse de la réforme de l'enseignement secondaire dans les années 1930 en France pour dire qu'elle a permis l'institutionnalisation et de l'Éducation nouvelle et des Sciences de l'éducation et une intégration de fait de l'Éducation nouvelle au champ de ces dernières. En dépit des relents d'anti-scientificité des pédagogies nouvelles et malgré le fait que l'Éducation nouvelle sortirait de ce commerce exsangue et vampirisée par son partenaire, c'est une *successful story*.

L'ouvrage a le mérite de faire émerger quelques antinomies inhérentes à la communauté des acteurs du champ de l'éducation. J'en mentionne deux seulement. La tension entre théorie et pratique se dédouble en rapports tendus entre la théorie et l'empirie (de recherche), et entre la théorie et la pratique (des classes peut-être). Ces tensions en génèrent une autre, peu étudiée, entre les savoirs empiriques de la recherche et les expériences pratiques. De même, le travail nécessaire sur la distinction des postures (scientifique *contra* militante) des uns et des autres qui est parfois intériorisé comme conflit intra-personnel, travail induit par le « couplage indissociable », augure une tâche sans cesse renouvelée.

La conclusion apparemment paradoxale de l'article de Savoye ouvre la question de la « consommation » de l'Éducation nouvelle par les Sciences de l'éducation. Celle-ci est à comprendre dans les deux sens du mot : signifiant le processus positif, comme on parle d'un « mariage pleinement consommé », mais signifiant aussi

la dissolution d'un des termes de la relation dans l'autre. La consommation d'un champ d'expériences pratiques par le courant institutionnel normatif peut être plus ou moins réussie. Mais, n'est-ce pas le sort de toutes les dissidences ?

Stanislav Štech
Université Charles de Prague

LENOIR Yves ; XYPAS Constantin & JAMET Christian (dir.). *École et citoyenneté : un défi multiculturel* / préface de Dominique Schnapper. Paris : A. Colin, 2006. – 264 p. (Sociétales).

Réunissant quatorze contributions d'auteurs originaires de différents pays d'Europe et du continent américain, cet ouvrage s'articule autour d'une problématique centrale dans le champ de l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui. Il s'agit de questionner les relations qui existent entre une éducation à la citoyenneté supranationale ouverte vers l'Europe et le monde et confrontée aux revendications des communautés culturelles, et une éducation à la citoyenneté nationale nécessaire pour assurer la cohésion d'une même communauté politique et construire l'identité de ses membres. Cette question est abordée progressivement dans les cinq parties du livre, en commençant par une étude comparative de différents modèles de citoyenneté dans le monde occidental pour finir par une discussion approfondie autour des savoirs et compétences nécessaires à l'éducation du citoyen au sein de l'école française.

La première partie analyse « La citoyenneté et l'École républicaine au défi du multiculturalisme ». Signé par Yves Lenoir, le chapitre 1 développe l'idée selon laquelle l'individualisation et la mondialisation constituent les facteurs principaux de la crise actuelle des États-nation et présente, sans prendre de position, le débat actuel sur le rôle du multiculturalisme face à cette crise : pour les uns, le multiculturalisme est révélateur des impasses politiques qui se manifestent dans des sociétés occidentales et susceptible de menacer les conditions d'exercice de la démocratie ; pour les autres, il garantit l'épanouissement des membres des différentes communautés dans le respect de leurs particularités culturelles au sein d'un fonctionnement démocratique. Dans le chapitre 3, le même auteur analyse plus précisément les logiques différentes qui sous-tendent les politiques adoptées en France et aux États-Unis par rapport à l'éducation citoyenne des minorités culturelles, tout en expliquant les raisons de leur évolution et de leur crise actuelle. L'article de Maurice Sachot, plus

tranché dans ses positions, met en évidence les risques de la logique néo-libéraliste pour l'École et l'éducation à la citoyenneté. Selon l'auteur, faire de la reconnaissance de la diversité culturelle le principe de base de l'éducation à la citoyenneté, signifie nier la mission d'instruction de l'École défendue par les institutions de la III^e République et affaiblir le développement du jugement et de l'esprit critique des futurs citoyens. La centration de la citoyenneté autour de la diversité culturelle ne fait que nourrir la compétitivité nécessaire à l'économie du marché et, de ce fait, reproduire la logique néolibérale.

La deuxième partie intitulée « École et citoyenneté dans le modèle multiculturel » analyse la façon dont les différences culturelles sont abordées au Québec. En identifiant initialement les liens qui existent entre la diaspora et la nation, l'article d'Annick Lenoir-Achdjian cherche à expliquer les stratégies identitaires utilisées par la diaspora arménienne au Québec, tout en les mettant en relation avec la politique interculturelle du gouvernement. Le texte de Marie McAndrew montre ensuite de façon plus générale que malgré le fait que l'éducation interculturelle constitue une orientation essentielle de l'éducation au Québec depuis 1983, l'analyse du matériel et des pratiques pédagogiques à l'École révèle plutôt une dominante multiculturelle, selon laquelle l'accent est mis sur les différences culturelles plutôt que sur les ressemblances susceptibles de constituer un cadre de réflexion commun.

La troisième partie, « École et citoyenneté dans le modèle interculturel », examine les conditions de mise en place d'une approche interculturelle de la citoyenneté, en s'appuyant sur deux exemples opposés de structure sociale : le cas du Brésil et le cas du Portugal. Reinaldo Matias Fleuri soutient l'idée que le défi de l'éducation à la citoyenneté au Brésil, pays historiquement formé par une société multi-ethnique et culturellement hybride, consiste non seulement à créer des contextes éducatifs permettant de respecter les différences, mais aussi de « *les intégrer dans une unité qui ne les annule pas, mais qui active le potentiel créatif et vital de la connexion entre les différents agents et entre leurs contextes respectifs* » (p. 104). Dans une optique plus institutionnelle, l'article de Manuel Barbosa met en évidence que depuis une vingtaine d'années l'éducation interculturelle devient une dimension de plus en plus importante de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes officiels du Portugal parallèlement à une reconnaissance progressive du caractère hétérogène et diversifié de la société portugaise.

La quatrième partie interroge, quant à elle, *La nation au défi de la citoyenneté européenne*. L'article de Henri Del Pup montre que l'émergence de la citoyenneté européenne provoque plusieurs tensions dues

principalement à la séparation entre nationalité et citoyenneté et la diversité des modèles de citoyenneté adoptés par les pays membres de la communauté selon la singularité de leur contexte historique et social. L'auteur considère que le défi que l'union européenne doit se donner pour construire une identité civique unique consiste à créer un projet politique commun susceptible de l'aider à réaliser ses valeurs. L'article de Constantin Xypas va dans le même sens en soulignant que la construction européenne nécessite des abandons continus de souveraineté aux sein des États-nation et propose de ranimer l'engagement politique des jeunes pour consolider le lien social et la volonté de vivre ensemble.

La dernière partie intitulée « Rôle et portée de l'École dans l'apprentissage de la citoyenneté » examine plus spécifiquement les difficultés rencontrées par l'éducation à la citoyenneté au sein de l'École. Une première difficulté réside dans la distance qui existe entre les valeurs censées être enseignées à l'École et les valeurs de la société qui sont en crise. En analysant l'évolution de ce décalage, Alain Mounie propose de veiller à la qualité des institutions politiques et à l'authenticité des adultes qui les dirigent : « à l'École de faire connaître les valeurs ; à la société de les faire aimer, si elle en est capable » (p. 182). François Audigier approfondit les raisons de cette tension entre École et société. En examinant les curriculum d'éducation à la citoyenneté de sept systèmes scolaires européens, il remarque que les références au droit, au conflit de pouvoirs et/ou de valeurs sont presque absentes. Il fait appel à la notion de forme scolaire pour expliquer les contraintes qui s'opposent aux innovations liées à l'éducation à la citoyenneté concernant la participation au pouvoir et le développement de l'esprit critique. L'auteur attire aussi notre attention sur une analyse prudente des relations qui existent entre savoirs/expériences et connaissances/actions qui renvoient à une approche anthropologique de l'activité et de la connaissance sociales. Le décalage entre l'École et la société est aussi abordé par l'article de Constantin Xypas montrant que les valeurs transmises par l'École française depuis plus d'un siècle ont perdu leur crédibilité aux yeux des jeunes français issus de l'immigration. La raison de cette perte est attribuée aux situations de mépris vécues par ces jeunes au sein de la société française, qui s'opposent à leur besoin de reconnaissance et d'intégration dans le modèle français laïc et universaliste, tout en affectant profondément leur construction identitaire.

Une autre difficulté signalée par les auteurs de cette partie concerne l'identification des savoirs et compétences liés à la citoyenneté et leur transposition didactique au sein de l'École. Philippe Maubant soutient que l'éducation à la citoyenneté risque de rester un simple

slogan si elle n'est pas suivie par une analyse approfondie des compétences auxquelles elle fait référence. Selon cet auteur considérer ces compétences comme transversales, comporte le risque de les utiliser comme un préalable aux apprentissages scolaires et de ne pas leur donner un statut spécifique au sein de l'École. Il propose de les considérer comme des « compétences-fonctions », terme emprunté à Bernard Rey, qui jouent un rôle opérationnel au sein des situations concrètes avec des contenus et des enjeux identifiés, qu'il importe de lister avec précision.

L'apport de cet ouvrage consiste à aller au-delà d'une approche normative de l'interculturalité pour analyser avec prudence les conditions de son usage dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. La dimension internationale des contributions apporte en même temps un éclairage comparatif aux problèmes du contexte actuel français, en montrant mieux ses spécificités et sa place dans un système de fonctionnement politique et social qui le dépasse.

L'ouvrage révèle, plus précisément, que les tensions de cette approche interculturelle de la citoyenneté se situent à trois niveaux politique, identitaire et pédagogique se trouvant en interaction.

D'un point de vue politique les textes montrent les limites du multiculturalisme dans le monde de l'enseignement comme le signale Dominique Schnapper dans la préface : « Une société ne peut exister sans que ses membres partagent un certain nombre de valeurs et se réfèrent à un univers commun de sens et de symboles ». La définition donc d'un projet politique organisateur et la clarification des valeurs qui le déterminent, aussi bien au niveau national qu'au niveau européen, constitue un moyen pour protéger l'approche interculturelle de la citoyenneté des dérives d'un langage néolibéral creux et stérile, orienté par des intérêts économiques.

D'un point de vue identitaire, certains articles montrent bien les tensions vécues par les jeunes issus de l'immigration et vivant au croisement de plusieurs cultures. Il est pertinent de convoquer à ce propos l'approche dynamique et élargie de la notion de culture proposée par Reinaldo Matias à partir des travaux de Paulo Freire. Selon cette approche, les individus s'éduquent dans une relation médiatisée par les contextes socio-culturels auxquels ils appartiennent tout en contribuant, par leur propre activité et évolution, à la transformation de ces contextes. Dans cette optique deux niveaux d'ouverture de l'éducation interculturelle des jeunes sont proposés :

– prendre en compte le caractère hybride, glissant et évolutif des identités culturelles qui s'articulent ou même s'opposent chez le même individu, du fait de ses appartenances multiples ;

– remettre en question des normes et stéréotypes culturels et sociaux liés à la reconnaissance des différences au sein de l'École. Ces normes ne touchent pas seulement des appartenances ethniques différentes mais aussi la différence des sexes ou d'âge : reconnaître l'altérité de l'enfance c'est accueillir sa différence par rapport au monde des adultes.

Ainsi, on arrive à un niveau pédagogique et didactique de l'éducation interculturelle qui renvoie aux liens à construire entre savoirs, expériences scolaires et expériences sociales. Il apparaît à ce propos que l'école a un double défi à relever : établir des passerelles avec l'expérience sociale des élèves pour alimenter le développement de leur dynamique identitaire tout en filtrant cette expérience par le prisme d'un esprit critique sur la base de valeurs communément adoptées. Mais d'où viennent ces valeurs et est-ce que l'École a la force de les définir et de les appliquer ? Les contraintes de la forme scolaire rendent cette tâche difficile, comme le montre l'article de François Audigier, constat qui révèle la nécessité de mieux identifier le statut scolaire des savoirs et compétences liées à l'éducation à la citoyenneté et faire des propositions concernant leur structuration, leurs fondements psychologiques, leur élaboration au sein des pratiques et de situations d'apprentissage spécifiques. Les valeurs sont d'autant plus solides qu'elles s'appuient sur des conceptions raisonnées du monde et de son fonctionnement.

La richesse des contributions de cet ouvrage ouvre donc des pistes de réflexion et de recherche à travers une perspective éducative à la fois optimiste et rigoureuse.

Maria Pagoni

Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, Laboratoire
« Théories, didactique de la lecture-écriture » (Théodile)

NICHOLLS JASON (éd.). *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*. Oxford : Symposium Books, 2006. – 280 p. (Oxford Studies in Comparative Education).

Comme l'indique le titre, c'est autour du manuel d'histoire, ou plus exactement des manuels d'histoire, que s'organise cette publication. Compte tenu de la dimension nationale que revêt l'édition classique, et de la fonction identitaire, voire patriotique, traditionnellement dévolue à l'enseignement « scolaire » de l'histoire, les chercheurs s'accordent généralement à considérer que les manuels de cette discipline exercent un rôle essentiel dans la diffusion des valeurs nationales et dans la transmission d'un patrimoine culturel commun. C'est d'ailleurs pourquoi la recherche sur les manuels scolaires, qu'elle s'intéresse aux

productions contemporaines ou aux ouvrages naguère en usage, qu'elle adopte une perspective nationale ou comparatiste, demeure – même si on assiste depuis quelques décennies à une diversification disciplinaire – dominée par les historiens.

Jason Nicholls, qui a dirigé cette publication, s'interroge cependant dans l'introduction sur l'opinion, toujours largement répandue, suivant laquelle l'autorité dont jouissent les manuels en ferait des « lieux de mémoire » particulièrement importants. Peut-on encore y souscrire alors que l'on assiste, avec la multiplicité des sources d'information, le développement de nouvelles technologies éducatives et l'accès à Internet, à une révolution dans le domaine de l'information et de la communication de masse ? Oui, répond Nicholls avec pragmatisme : les problèmes financiers que rencontrent la plupart des pays, mais aussi les inégalités sociales et économiques que connaissent les nations les plus riches, garantissent aux manuels une certaine pérennité.

Ce n'est pas en effet à ce niveau que se situe le principal clivage. Il apparaît en revanche très clairement, à la lecture des sept contributions qui constituent l'ouvrage, que, suivant les contextes éducatifs nationaux, le concept générique de « manuel d'histoire » ne recouvre pas des objets qui assument les mêmes fonctions, qui renvoient aux mêmes problématiques et qui suscitent les mêmes débats. Tantôt les manuels sont la transcription concrète et fidèle du programme, tantôt ils ne constituent pour les enseignants comme pour les élèves qu'une ressource parmi d'autres ; dans certains cas leur rôle pédagogique est déterminant, dans d'autres il apparaît marginal, voire inexistant.

Le premier chapitre, rédigé par Stephen J. Thornton, porte sur la spécificité de l'enseignement scolaire de l'histoire aux États-Unis, une discipline qui, incluse dans les sciences sociales au niveau élémentaire, n'a en fait de réel statut que dans le secondaire. Les manuels mis entre les mains des jeunes Américains visent à favoriser leur développement personnel et à instiller des croyances qui formeront une population vertueuse, informée et fidèle aux valeurs nationales. Soumis dans un État sur deux à des procédures d'adoption, ils traitent de thèmes et de questions variées qui mêlent des objectifs académiques et des objectifs d'un tout autre ordre. En ce sens, l'histoire que présentent les manuels scolaires se distingue radicalement de celle que proposent les ouvrages destinés à l'enseignement supérieur. Thornton analyse également les caractéristiques formelles des manuels, soulignant notamment l'organisation séquentielle des contenus d'enseignement dont le fil conducteur est la naissance et le développement de la nation américaine ; il note aussi la place

croissante dévolue aux femmes dans l'histoire nationale. La contribution s'achève sur une double mise en garde : d'abord on dispose de bien peu d'éléments pour déterminer quels usages réels sont faits des manuels dans les classes ; ensuite leur utilisation ne préjuge en rien de leur influence.

Dans le deuxième chapitre, Luigi Cajani s'attache à retracer l'évolution des manuels scolaires d'histoire destinés à la *scuola media* (premier cycle du secondaire) dans l'Italie des quarante dernières années, une période marquée par d'importantes transformations du système scolaire national. Dans la mouvance des événements de 1968, les manuels d'histoire furent l'objet de nombreuses critiques, tant au niveau de la méthode, fondée sur la mémorisation et la répétition des textes, qu'au niveau des contenus, accusés de refléter des opinions conservatrices. L'auteur présente les diverses solutions didactiques et éditoriales alors envisagées, et notamment « l'atelier d'histoire », une approche introduite dans les années 1980 et aujourd'hui répandue dans toute l'Italie, qui fait participer les élèves, suscite leur intérêt et dans laquelle le manuel ne disparaît pas, mais devient un cahier d'activités. Cajani met aussi l'accent sur le caractère expressément idéologique et politique de l'enseignement de l'histoire dans un pays où l'État définit les programmes d'enseignement, mais n'exerce aucun contrôle sur la production et le choix des manuels : l'accession au pouvoir de la droite au début des années 2000 a suscité de violents débats sur le contenu des manuels d'histoire, révélant, selon l'auteur, un malaise dans l'enseignement de l'histoire contemporaine en Italie.

La contribution de Masato Ogawa et Sherry L. Field, qui constitue le troisième chapitre, traite des controverses nationales et internationales suscitées par le contenu des manuels d'histoire japonais depuis 1945. Les auteurs mettent l'accent sur le contrôle des productions scolaires qui est une prérogative traditionnelle du gouvernement japonais depuis le début de l'ère Meiji, au dix-neuvième siècle. Après la Seconde Guerre mondiale, les tentatives menées par les autorités d'occupation pour décentraliser les procédures d'autorisation font long feu et, pendant plusieurs décennies, les cabinets conservateurs successifs vont re-concentrer les pouvoirs entre les mains du ministère. Après avoir retracé l'historique et souligné les enjeux des procès successifs intentés pendant trente-cinq ans par l'historien Saburo Ienaga contre le gouvernement et le ministère de l'Éducation japonais, les auteurs s'intéressent, plus largement, aux tensions politiques et diplomatiques, domestiques et internationales, qu'ont suscitées à partir des années 1980 les représentations du passé officiel japonais dans les manuels scolaires. Si la fin de la Guerre froide inaugure dans le monde une période de réformes,

le rôle actif des courants nationalistes et néo-nationalistes dans la politique, la culture et la société japonaises expliquent pour l'essentiel les controverses dont sont l'objet les manuels d'histoire, dépositaires de l'héritage de la seconde guerre mondiale.

Falk Pingel, directeur de l'Institut Georg Eckert, s'intéresse dans le quatrième chapitre aux conséquences de la réunification sur les programmes et les manuels scolaires d'histoire allemands. Il expose tout d'abord pourquoi et comment, dans les années 1990, la plupart des historiens de l'ex-RDA, qu'ils soient universitaires, chercheurs ou auteurs de manuels, furent progressivement supplantés par de jeunes professeurs formés en République fédérale. Après avoir analysé l'évolution du traitement de la question nationale dans l'enseignement de l'histoire dans les deux Allemagnes, l'auteur constate l'échec des tentatives de mise en place d'une plate-forme commune et la progression rapide, après la réunification, des contenus d'enseignement et des approches didactiques adoptées en République fédérale. Mais ces nouveaux manuels se révèlent déstabilisateurs pour les enseignants de l'ex-Allemagne de l'Est, provoquant malaises, déceptions et frustrations tant pour ce qui est des méthodes que des contenus. Dans la dernière partie (« Les deux histoires allemandes peuvent-elles n'en devenir qu'une seule ? »), Pingel expose un certain nombre d'éléments qui semblent plutôt aller dans le sens d'un renforcement des différences.

Le cinquième chapitre, rédigé par Marina Erokhina et Alexander Shevyrev, est consacré à l'enseignement de l'histoire en Russie après l'effondrement de l'URSS. Depuis le début des années 1990, le système éducatif soviétique a été réorganisé sur le modèle occidental et l'enseignement de l'histoire a été l'objet de changements permanents dans ses objectifs ainsi que de multiples tentatives pour instaurer de nouvelles approches. Les nouveaux manuels se caractérisent par un glissement de l'histoire politique à l'histoire sociale, par la conviction des auteurs qu'ils donnent une interprétation correcte de l'histoire et, dans le second cycle, par la prééminence et la concentration de connaissances factuelles, une tradition que renforcent les exigences des examens universitaires. Mais ils diffèrent peu en définitive de leurs prédécesseurs en termes de didactique. Par ailleurs, si certains ouvrages se sont ouverts à la multiculturalité de la société russe et si le marché éditorial s'est rapidement libéralisé, diverses interventions de l'État fédéral depuis 2001 font craindre, selon les auteurs, « l'établissement d'une censure rigide ».

Ce sont moins les évolutions des manuels d'histoire que celles qu'a connues l'édition scolaire anglaise depuis la fin des années 1980 qui retiennent l'attention de Keith

Crawford et Stuart Foster dans le sixième chapitre de l'ouvrage. Les enseignants jouissent en Angleterre d'une longue tradition d'indépendance en matière de choix et d'utilisation des manuels. Mais les auteurs montrent que les initiatives prises par l'État ces deux dernières décennies pour s'assurer le contrôle de l'éducation (l'institution en 1988 de programmes d'enseignement nationaux, la mise en place d'un système national d'examens, etc.) ont profondément bouleversé le marché de l'édition scolaire, désormais soumis à des contraintes politiques, des pressions idéologiques et des exigences de rentabilité accrues. Si les enseignants peuvent toujours choisir librement les manuels qu'ils souhaitent utiliser, pour les auteurs ce choix est devenu illusoire, compte tenu de la standardisation des productions scolaires mais aussi du contrôle et de l'encadrement auxquels la profession enseignante est de plus en plus astreinte.

Le septième est dernier chapitre de l'ouvrage est consacré à la France. L'enseignement de l'histoire – et celui de la géographie qui lui est traditionnellement lié – y est engoncé, selon Marie-Christine Baquès, dans un réseau de contraintes structurelles exercées par l'institution scolaire, l'édition privée et les pratiques des enseignants. L'auteur distingue cependant le niveau secondaire du niveau primaire. Dans le premier, où un même manuel couvre les deux disciplines, les programmes d'enseignement, les exigences des examens et la logique de la compétition industrielle dans laquelle les impératifs éditoriaux l'emportent sur les initiatives des auteurs, tendent à normaliser la production ; la structure de plus en plus complexe des manuels, la succession des doubles pages, les contraintes de la maquette, ... tendent à étouffer la créativité des auteurs, à bannir l'innovation et à induire des pratiques d'enseignement uniformes. On trouve en revanche une grande hétérogénéité parmi les ouvrages destinés à l'enseignement primaire dont l'élaboration est moins codifiée : les activités proposées sont souvent de nature multidisciplinaire et la diversité des exercices favorise la créativité des élèves, ce qui correspond à des pratiques d'enseignement et d'apprentissage plus libres et plus diversifiées.

L'une des grandes qualités de cet ouvrage est d'abord la richesse et la diversité des informations qu'il contient : les synthèses opérées par les contributeurs s'appuient sur des exemples concrets ; elles fournissent toutes les données nécessaires à la compréhension du propos et elles apportent souvent à leur lecteur des éclairages inattendus. De fait, chaque chapitre constitue un tout en soi, et l'on se prendrait à regretter que la liste n'en soit pas plus longue.

Mais c'est la mise en perspective de ces situations nationales qui constitue tout l'intérêt d'une publication

où il n'est d'ailleurs pas seulement question des manuels d'histoire, même si cela reste le thème fédérateur. La question de l'enseignement de l'histoire, parce qu'elle est particulièrement sensible, est un révélateur privilégié des actions des divers groupes de pression qui influent sur les productions scolaires, que ce soit au niveau des contenus, des méthodes, de la diffusion, des usages ou encore de la réception. Suivant les pays et suivant les moments, les questions idéologiques, politiques, économiques, scientifiques, didactiques, culturelles, etc. peuvent focaliser les débats, mais ils peuvent aussi masquer les véritables enjeux, tant leur interaction rend toute analyse complexe.

La prise en compte de cette complexité des contextes locaux est, pour Jason Nicholls, au cœur de la démarche du comparatiste (« *The comparative educationist will focus [...] on context-specific relations* »), une position qui confine l'historien à la seule comparaison des contenus des manuels (« *From the perspective of comparative historiography [...] the researcher may simply compare the content of school history textbooks* »). Doit-on voir dans cette opposition abrupte le reflet d'une conception de la recherche historique quelque peu surannée (1) ? ou bien s'agit-il d'une simple formule rhétorique qui permet à Nicholls de conclure sur la nécessaire et féconde fusion de deux approches supposées distinctes ?

Alain Choppin

INRP, Service d'histoire de l'éducation (INRP-ENS)

NOTE

- (1) Cf., par exemple, Jan Van Wiele, « The Necessity for a Conceptual Approach in the Methodology of Religious School Textbook Analysis. A Case Study on the Basis of the Theme Islam ». *Pædagogica Historica*, 2001, vol. XXXVII, n° 2. p. 369-390.

PASA Laurence ; RAGANO Serge & FIJALKOW Jacques (éd.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006. – 174 p. (Pédagogies ; recherche).

L'ouvrage pose la question centrale de la pertinence de l'utilisation de la littérature de jeunesse comme outil didactique d'entrée dans l'écrit. Il est constitué de deux grandes parties : la première s'intéresse aux pratiques sociales et familiales de lecture et la seconde est davantage centrée sur les usages scolaires et didactiques de la littérature de jeunesse.

Dans la première partie, Jean Perrot analyse l'extraordinaire développement, quantitatif et qualitatif, de la

production de livres pour enfants durant les vingt dernières années. Plus précisément, il cherche à comprendre ce qui fonde le succès de l'édition de jeunesse. Par une approche psychanalytique, il montre le lien fort, originel, entre lecture et jeu, lecture et surprise, lecture et plaisir des sens et de l'esprit. C'est ce lien, qui, en jouant sur l'illusion, va permettre à l'enfant de dédramatiser la lecture en tant qu'activité intellectuelle, de la percevoir d'abord comme un jeu (un cadeau, un substitut du corps de la mère, un subterfuge), un tremplin pour l'imagination, qui finalement lui ouvrira la porte d'une plus grande capacité de distanciation et d'abstraction, tout en le libérant de la peur d'apprendre.

Monique Sénéchal, dans une optique foncièrement différente, interroge le rôle de la lecture partagée en famille dans le développement de la langue. Six études sont présentées de façon synthétique. Les trois premières sont expérimentales, et ont donc été réalisées hors contexte familial : elles montrent notamment que la lecture répétée d'albums ainsi que les interactions durant la lecture facilitent l'acquisition du vocabulaire parlé et compris. On peut néanmoins émettre une réserve sur ce type d'approche « expérimentale » de l'interaction, qui, de fait, est totalement déconnectée de la situation authentique de communication propre au microcosme familial. La quatrième étude concerne un public d'enfants ayant des retards langagiers : les résultats montrent que les éducateurs peuvent améliorer le vocabulaire parlé chez les enfants en lisant d'une manière interactive, c'est-à-dire en pratiquant ce que l'auteur nomme une « lecture dialogique ». Les deux dernières études, corrélationnelles, permettent de mesurer les effets de la lecture partagée sur les habiletés précoces de lecture, la conscience phonologique, le succès éventuel en lecture des enfants, la fluidité de lecture, la compréhension, et le plaisir de lire à neuf ans. Si l'analyse est nuancée, on comprend mal, compte tenu des résultats présentés, pourquoi l'article insiste à ce point dans sa conclusion, sur les « limites » de la lecture partagée dans le cadre de l'apprentissage de la lecture.

Christine Barré-de Miniac, ensuite, s'intéresse aux pratiques de littératie des adolescents et des jeunes adultes âgés de quinze à vingt-quatre ans, au terme de leur scolarité obligatoire, et de l'obligation scolaire de lire et d'écrire. S'appuyant sur un grand nombre d'enquêtes françaises ou internationales, l'auteur présente tout d'abord la synthèse des connaissances en la matière : à l'adolescence le rapport à la lecture se transforme. Les jeunes lisent moins de livres (seule la lecture de magazines augmente très fortement), et de moins en moins. Ce désinvestissement, au moins temporel de la lecture, tient d'abord à sa valorisation par le monde adulte et, ensuite, à la contrainte corporelle qu'impose sa pratique.

Mais ce changement se fait au profit d'autres pratiques de groupes, plus conviviales, tournées vers l'extérieur, la communication, la socialisation, et susceptibles de permettre de conjuguer activité culturelle et sociale : écoute de CD, cinéma, sorties entre amis, Internet. Ainsi, les pratiques de littéracie sont à considérer comme des pratiques parmi d'autres, et leur évolution doit être comprise dans leur relation avec d'autres pratiques culturelles. Partant du constat d'une baisse significative de la pratique de la lecture chez les jeunes, l'auteur oriente ensuite le propos vers des questions didactiques : et si c'était l'école, qui, trop exclusivement centrée sur la lecture savante de livres littéraires, incapable de prendre en compte à la fois les évolutions technologiques et culturelles et le besoin de socialisation des jeunes, ne leur permettait pas de construire une véritable compétence lectorale, solide, durable et adaptée au monde d'aujourd'hui ?

Quelques expérimentations, non scolaires, sont présentées pour illustrer une autre façon de travailler, plus proche des attentes et des attitudes culturelles des jeunes.

Enfin, Nicole Robine, explore les racines familiales et affectives de l'usage de la lecture. Des deux principaux lieux de médiation sociale et culturelle de la lecture, l'école et la famille, lequel pèse le plus lourd dans la construction du jeune sujet lecteur ? Quelle place occupe dans cette médiation le recours à la littérature de jeunesse ? Et d'où proviennent les rendez-vous manqués avec la lecture ? Pour l'auteur, ce sont les usages familiaux de l'écrit qui aiguillonnent ou inhibent le désir de lire, et jouent un rôle décisif au cours des trois principaux stades de développement du sujet lecteur de l'enfance à l'adolescence. Plus précisément, ce sont les sources familiales du désir de lire qui conduisent vers l'établissement progressif d'une pratique et d'une posture de lecteur. L'article s'appuie sur deux corpus constitués d'enquêtes psychosociales ou d'observations auprès de d'enfants et d'adolescents. Le premier stade concerne l'acquisition du savoir lire : Nicole Robine montre comment les représentations familiales du livre et de la lecture influencent l'enfant avant et pendant la période d'apprentissage. Le second stade (à partir de 12 ans) concerne l'acquisition d'une posture de lecteur qui va permettre investissement personnel, choix et appropriation des textes : cette posture s'établit (ou ne s'établit pas) en fonction des attitudes (hostiles, indifférentes, autoritaires, attentives) de la famille envers les lectures de l'enfant ou du préadolescent. A l'âge du lycée, l'investissement personnel dans la lecture peut devenir le pivot de la construction de soi.

La seconde partie de l'ouvrage pose la question d'une didactique de la littérature de jeunesse.

Serge Terwagne tout d'abord prend le parti d'une lecture littéraire à l'école maternelle. L'article présente

les grandes évolutions en matière de pratiques de lecture d'albums à l'école maternelle depuis une trentaine d'années. Dans les années 1960, les lectures faites étaient très peu interactives : elles se faisaient sur le mode du contage et exigeaient d'abord une écoute docile de la part des enfants. C'est à partir de 1970 qu'émerge le « modèle inférentiel de la lecture littéraire », modèle interactif, permettant aux enfants de formuler des hypothèses significatives et d'ouvrir les possibles du texte narratif en effectuant des inférences. En parallèle apparaissent les « modèles intertextuels », qui mettent l'accent sur la mise en réseaux de livres dans le développement de la signification, puis les « modèles interactifs » qui se fondent sur l'idée que la signification de l'œuvre ne se trouve pas uniquement dans le texte, mais est construite par le lecteur, ce qui peut permettre un engagement expressif des jeunes lecteurs. À travers la présentation de ces trois modèles, l'auteur montre que ces pratiques proposent, chacune à sa manière, l'album comme une porte ouverte à l'interprétation esthétique.

Serge Ragano et Laurence Pasa cherchent à rendre compte de l'usage didactique de la littérature de jeunesse dans des classes aux États-Unis. Partant d'une perspective historique, les auteurs reviennent sur la « guerre de la lecture » qui sévit outre-Atlantique dès les origines (fin XVIII^e siècle) entre les tenants du recours aux œuvres littéraires riches en signification, et les tenants d'un enseignement mécaniste des correspondances grapho-phonétiques. Pendant longtemps la littérature de jeunesse ne joue qu'un rôle mineur, marginal. Les choses changent à partir des années 1960 notamment avec l'avènement de mouvements pédagogiques qui vont mettre au premier plan les interactions sociales dans la construction du savoir. Dans cette perspective, la littérature de jeunesse va devenir un objet culturel au centre d'une activité spécifique : la lecture partagée. Ces mouvements pédagogiques vont se trouver fédérés dans l'approche « langage entier ». Le principe essentiel de cette démarche est la conviction que le langage (oral ou écrit) doit s'utiliser et s'apprendre à des fins authentiques, pour communiquer, s'informer... En classe, cela suppose de proposer de vraies situations de lecture-écriture à partir de livres de jeunesse sans s'intéresser aux unités linguistiques pour elles mêmes, et sans avoir recours à des tâches « artificielles ». Dès la fin des années 1980 l'approche « langage entier » se développe très rapidement et s'implante dans les écoles, provoquant l'explosion du marché de l'édition de la littérature de jeunesse, et suscitant de très nombreuses recherches qui toutes confirment l'influence positive de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la langue écrite. Mais à partir des années 1990, sous les pressions politiques largement relayées par les médias, mais aussi scientifiques, les programmes officiels opèrent une sorte de retour en

arrière : les manuels et les méthodes traditionnelles faisant la part belle au déchiffrage resurgissent... D'où la conclusion, pessimiste, des auteurs : « l'avenir de la littérature de jeunesse dans le système scolaire primaire américain semble donc pour l'instant bien incertain... ».

Eliane Fijalkow dresse ensuite un tableau très clair des pratiques pédagogiques des maîtres de CP français en matière d'enseignement de la lecture, en posant la question de l'utilisation de la littérature de jeunesse. L'article s'appuie sur deux enquêtes par questionnaires réalisées en 1990 et 1999 auprès de plus de 2 000 enseignants. L'analyse des résultats est sans ambiguïté : le statut des livres de jeunesse à l'école demeure très modeste. En effet de manière générale ils ne servent pas à l'apprentissage de la lecture, ni ne sont le point de départ des activités de lecture, et, compte tenu de la place occupée par le manuel de lecture, ils sont considérés comme un outil d'appoint relégué à une place secondaire. Les enseignants les « donnent à lire » plutôt qu'il ne les « donnent pour lire », ce qui permet de dire aux auteurs que la littérature de jeunesse est, le plus souvent, un outil d'appoint indirect. La fréquentation du coin lecture confirme encore les résultats : la plupart des enseignants y envoient leurs élèves lorsqu'ils ont fini leurs activités, pour se détendre et non pour apprendre à lire. Enfin la fréquentation quasi exclusive de la bibliothèque de l'école fait du livre un outil essentiellement scolaire, peu propice à un engagement personnel en lecture.

Or Pour Bernard Devanne, la réussite des apprentissages dans ce domaine est dépendante d'une construction culturelle du sujet. S'appuyant sur les résultats de travaux menés depuis vingt-cinq ans dans l'Orne par une équipe d'enseignants et de formateurs, il montre que cette construction ne peut passer que par un usage massif et authentique de la littérature de jeunesse, un véritable partage culturel dès l'école maternelle. Ainsi, la maîtrise de la langue écrite à partir de la littérature de jeunesse suppose la mise en cohérence, tout au long de l'école primaire, de quelques principes fondamentaux, peu mis en œuvre dans les pratiques courantes malgré les injonctions ministérielles : lire beaucoup et quotidiennement des textes littéraires, faire dialoguer les textes les uns avec les autres, les mettre en réseaux, favoriser les interactions entre élèves, faire émerger de ce plaisir de la lecture et de la relecture un désir d'écriture, un projet d'écriture, qui à son tour va nécessiter une pratique plus intensive de la lecture, des relectures, afin que l'intertextualité complexe et l'exploration des genres littéraires deviennent la source vive de ce projet. Confrontés à de véritables problèmes d'écriture (d'écrivain ?), les élèves pourront alors s'impliquer de façon existentielle dans l'acte d'écriture.

Enfin, pour clore cette partie, Jacques Fijalkow, présente une démarche d'apprentissage de la lecture avec des livres de jeunesse. Cette démarche nommée ECLEC (Ecriture-LEcture), mise en œuvre dans des classes de cycle 2, résulte d'une pratique de recherche-action menée depuis plus de trente ans dans des contextes variés. Les aspects pédagogiques et didactiques sont présentés de façon très précise, donnant ici une idée concrète de sa mise en œuvre. Cette démarche résume bien la problématique abordée dans l'ouvrage. Refusant clairement de réduire l'entrée dans la lecture à un apprentissage technique focalisé sur les correspondances grapho-phonétiques, l'auteur met en évidence les conditions affectives, culturelles et sociales d'une entrée réussie dans la langue écrite, en postulant la nécessité du plaisir de lire et d'écrire à l'école. La démarche dans son ensemble repose sur une organisation pédagogique et didactique en « langage entier », laissant une large place à l'activité de réflexion de l'élève, ainsi qu'aux partages, aux interactions enfants/adultes. Elle prend appui sur des situations de lectures authentiques favorisées par une pratique dense, quotidienne et conviviale du livre de jeunesse, qui devient le pivot des apprentissages.

L'ouvrage dans sa globalité montre donc à la fois l'intérêt didactique incontesté d'un recours massif et quotidien à la littérature de jeunesse à tous les stades de la scolarité, et la difficulté à changer les pratiques scolaires, où très souvent encore le manuel de lecture est au centre des dispositifs d'apprentissage, laissant très peu de place, de fait, aux livres de jeunesse et à l'ancrage culturel qu'ils favorisent.

Catherine Frier

Université Stendhal-Grenoble 3, Laboratoire de recherches
« Linguistique et didactique des langues étrangères et
maternelles » (LIDILEM)

PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne & REUTER Yves (éd.). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006. – 208 p. (Acquisition et transmission des savoirs : éducation et didactiques).

Cet ouvrage collectif réuni des textes issus du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques, organisé en 2005. Il s'agit d'une entreprise ambitieuse, qu'il faut comprendre sur la durée (un deuxième séminaire, centré sur les questions de temporalité, a eu lieu en 2006).

Penser les méthodes de recherche en didactique(s)

Le premier texte, celui de Y. Reuter est un texte programmatique. Je prendrai tout d'abord appui sur ce texte pour évoquer l'ensemble de l'ouvrage.

L'auteur introduit trois questions : Pourquoi s'interroger sur les méthodes de recherche en didactique(s) ? Où en est ce questionnement en didactique(s) ? Qu'est-ce qu'une méthode de recherche ? L'importance d'un tel questionnement est justifiée par plusieurs considérations : la défense contre les critiques qui accusent les didactiques d'un manque de rigueur ; la nécessité épistémologique propre à toute discipline ; la perspective du développement de la didactique comparée. La difficulté qu'il y aurait à caractériser des méthodes de recherches *spécifiques* des didactiques des disciplines et notamment spécifiques à la *transmission des savoirs* n'est pas vraiment prise en considération.

Ainsi, l'intérêt mais aussi les limites de l'ouvrage apparaissent d'emblée : l'intérêt, qui est de prendre pour objet la question des méthodes, ce qui est rare ; la limite, qui est de ne pas s'attacher à la discussion des spécificités des méthodes. Pour tempérer cette critique, il faut noter qu'une telle discussion est très difficile. De plus, pour le chercheur en didactique, cet ouvrage présente l'intérêt de réunir des approches méthodologiques souvent très différentes, ce qui peut permettre à celles-ci d'être connues au-delà de la didactique disciplinaire qui leur a donné naissance. Par ailleurs, cette diversité montre qu'il est toujours possible de faire preuve d'inventivité méthodologique, ce qui est assez stimulant.

Comparaisons et croisements

A. Crindal cherche à distinguer les compétences des enseignants dans différentes formes de travail. Il s'agit d'identifier des repères significatifs pour comprendre les compétences des enseignants. Le cadre méthodologique emprunte aux entretiens d'auto-confrontation et de confrontation, son originalité est d'insister sur une association des enseignants à la recherche qui vise à les mettre en confiance. Le cadre méthodologique de M. Loquet, S. Roessle et E. Roncin repose sur une description des séquences : épisodes potentiels, *synopsis* court et large, intrigue didactique. Le problème posé est celui de l'intentionnalité didactique : le sens didactique ne peut être postulé *a priori* mais découvert à partir des interactions effectives. L'étude incite à abandonner une conception restreinte des régulations professorales en tant qu'intervention verbale volontaire, et plaide pour une métaphore « orchestrale ». A. Fluckiger présente une méthodologie en deux temps. Le premier temps, hors classe cherche à identifier les invariants en jeu, par la mise en situation de

questions de mathématiques ; le second temps, en classe, est une ingénierie de longue durée. L'auteur décrit les allers et retours entre les deux temps, qui permettent de répondre à des questions didactiques prenant en compte la dimension cognitive. N. Constant-Berthe s'interroge sur la conscience disciplinaire des élèves. Grâce à la même consigne dans deux disciplines différentes, les élèves sont amenés à choisir les référents qui leur semblent les plus appropriés disciplinairement, ce qui permet de voir que, pour certains élèves, cette différenciation disciplinaire est loin d'être évidente.

Détermination et sens des indicateurs

J. Rogalski développe des outils s'appuyant sur la prise en compte d'indicateurs linguistiques visibles dans le discours de l'enseignant avec la visée d'atteindre du non visible : l'organisation de l'activité et ses invariants. Les marqueurs du discours et les connecteurs logiques sont les pivots de cette analyse, qui permet d'identifier des régularités dans le discours de l'enseignant, selon un schème d'unitarisation. C. Donahue s'interroge sur le rôle constructeur de l'écrit et la complexité de ce rôle. La méthodologie cherche à identifier des indicateurs textuels, dont le caractère est mobile. Les indicateurs retenus ne sont pas tous pré-établis, ils sont issus également de la prise en compte du corpus ainsi que d'une enquête auprès d'enseignants permettant de comprendre leurs critères d'appréciation. M. Le Paven et Y. Léziart retiennent l'incident critique, dans le cadre d'une méthodologie d'autoconfrontations simples et croisées, pour mieux comprendre l'articulations des savoirs en jeu. Les registres d'expression verbal et gestuel sont considérés, selon deux perspectives : synchronique, et diachronique. D. Cariou construit une méthode d'enseignement qui s'appuie sur la place du raisonnement par analogie dans la conceptualisation, dans un passage d'analogies non contrôlées à des analogies contrôlées. La méthodologie s'appuie sur des classes témoins, comparées à la classe expérimentale. L'originalité méthodologique du travail de D. Forest consiste à s'appuyer sur l'analyse des comportements proxémiques, qui permet de prendre en compte les interactions non verbales et notamment visuelles. La principale technique est une analyse « à la sourde », les observations étant effectuées dans un premier temps son coupé, ce qui permet de mettre en valeur les comportements non-verbaux de l'enseignant dans leur cohérence. M. Chappet-Paries cherche à déceler des indicateurs susceptibles de renseigner sur le niveau d'autonomie que le professeur propose effectivement à ses élèves : les fonctions du discours, les buts illocutoires, la forme des échanges et l'implication du professeur et des élèves. Cette analyse permet de décrire certains éléments de la stratégie

d'enseignement du professeur, qui agit sur deux leviers : la forme des échanges et le choix de l'élève interrogé.

Retraitement des données, script, chronologie et synopsis

B. Schneuwy, J. Dolz et C. Ronveaux, proposent un outil méthodologique spécialisé : le *synopsis*. La recherche s'intéresse principalement aux objets construits dans l'interaction didactique. L'analyse par niveaux permet la confrontation permanente entre la macro-structure de la séquence d'enseignement, la dynamique des transformations et l'ensemble des analyses « micro- » sur les gestes professionnels. A. Robert cherche à mettre en relation l'enseignement dispensé en classe avec l'apprentissage. La méthodologie se décline en plusieurs étapes : établissement de la chronologie de la suite des tâches, analyse de déroulement et reconstitution des activités des élèves, étude des alternatives possibles. Les analyses cumulées de plusieurs *corpus* contribuent à la connaissance des diversités, régularités et variabilités des pratiques, en relation avec les apprentissages.

En conclusion, M.-J. Perrin-Glorian donne quelques *éléments de synthèse et d'ouverture*, qui ouvrent notamment sur de nouveaux chantiers possibles : le chercheur et son objet d'étude, la temporalité de la recherche et le grain d'analyse, l'articulation de méthodes différentes autour d'un même objet.

Claire Margolinas

INRP, UMR Apprentissage, didactique, évaluation, formation

PEYRE Vincent & TÉTARD Françoise. *Des éducateurs dans la rue : histoire de la prévention spécialisée*. Paris : Éd. La Découverte, 2006. – 272 p. (Alternatives sociales)

Françoise Tétard et Vincent Peyre nous présentent une vision kaléidoscopique de la prévention spécialisée. Ils choisissent avec bonheur de ne pas se lancer dans la recherche improbable des origines à travers les discours et les usages linguistiques, mais plutôt de suivre à la trace les expériences menées sur le terrain : Fernand Deligny et sa formule encore inédite à Lille, la « boutique » en face des arènes de Lutèce à Paris, habitée entre autres par Monique Beauté, les équipes d'amitié initiées par Maurice Dacier-Falque avant d'être relayé par le couple Flavigny, le club des Intrépides puis celui des Gavroches à Nancy, impulsés par le juge des enfants Marcel Puzin et animés par Josse Breuvar et Robert Mathieu, le club des Réglisses à Montreuil présidé par le juge Jean Chazal, la Baraque à Rouen autour de Bernard Emo... Sous la

houlette de ces hommes et quelques femmes de trempe les clubs et équipes prennent alors vie et s'animent et, comme un patchwork, le secteur de la prévention prend forme avec ses stratégies, ses principes et ses valeurs : la pédagogie de la baraque ou comment le bric et le broc devient une vertu, l'accrochage avec ses mille et un trucs et recettes. Différents courants s'opposent ou se complètent : fidélité à la rue contre « embourgeoisement » des clubs, recrutement sur le tas et formation professionnelle, salariés et bénévoles... Mais surtout au rythme lent de ce « pas » de la prévention, qui arpenté et sillonne des territoires, se dessine une nouvelle conscience du quartier, avec un repérage des bandes, des « points névralgiques » (cafés, squares, carrefours, cinémas...).

Après l'élan spontané des débuts, le secteur se structure à la recherche de financements et d'appuis pour en garantir la pérennité, accompagnés de ce que les auteurs appellent « l'effervescence doctrinale » ; une fédération est ainsi lancée en 1959, afin de servir de lien organique entre les clubs et équipes. Si le cercle des pionniers s'agrandit, cet élargissement reste contrôlé, afin de ne pas perdre « l'esprit ». Pour défendre la cause, les interventions dans les colloques et congrès du secteur et les professions de foi se multiplient afin de convaincre les autorités et obtenir une reconnaissance tant du ministère de la Santé publique que du Haut commissariat à la Jeunesse et aux Sports et du Haut comité de la Jeunesse. Cette reconnaissance s'accompagne bien timidement de moyens pour l'action, un financement stable n'étant pas encore gagné.

Rattrapé par une actualité brûlante, celle du phénomène blousons noirs, les éducateurs de « prév' » se trouvent confortés dans leur mission tout en se défendant d'être aux prises avec ce qu'ils ne tardent pas à qualifier de construction médiatique (apparu durant l'été 1959, le phénomène se dégonfle comme une baudruche en 1963-1964, pour n'être plus qu'un souvenir mythifié).

L'institutionnalisation est cependant amorcée et l'aide publique déclenchée, favorisée bientôt par l'apport financier important du VI^e plan de développement économique et social (1966-1970). Un comité national des clubs et équipes de prévention contre l'inadaptation sociale de la jeunesse (plus connu sous le nom de comité Pichat, du nom de son initiateur, conseiller d'État très actif et investi dans le secteur) est ainsi créé parallèlement à la Fédération qui est elle-même rénovée, afin de gagner en visibilité. Censé constitué un « trait d'union entre pouvoirs publics et initiatives privées », ce nouveau comité est investi d'une indépendance et d'une autorité certaines – c'est un organisme rattaché directement au Premier ministre – tout en invitant en son sein des personnalités privées agissant sur le terrain et en devant travailler en partenariat avec une commission interministérielle.

Ce montage fragile, dont l'équilibre repose essentiellement sur la forte personnalité de Louis Pichat, son président, est définitivement remis en question par un nouvel arrêté du 4 juillet 1972, souvent considéré à tort comme l'acte fondateur de la Prévention spécialisée. Cet arrêté qui institue un Conseil technique des clubs et équipes de prévention (résumé généralement à son sigle CTP), signe en fait un nouveau rattachement ministériel : la Santé, aux dépens de la Jeunesse et des Sports qui se met dorénavant en retrait sur cette question.

De son côté, le mouvement associatif crée en mai 1972, un comité de liaison des clubs et équipes de prévention (CNL) qui entend affirmer son indépendance face aux pouvoirs publics. Il se pose surtout en « gardien du temple », d'autant que de récentes affaires (celles de Besançon, Caen et Nantes entre 1969 et 1976) rappellent les risques de dérives et les menaces pesant sur le secret professionnel dont les acteurs de la prévention revendiquent le maintien.

À partir des années 1970, la prévention spécialisée semble donc avoir obtenu des garanties budgétaires pour mener une gestion plus sereine de ses structures et ses personnels, et faire dorénavant partie des dispositifs institutionnels. Le recours à ses services de la part des pouvoirs publics ne présente cependant pas toujours une grande cohérence : parfois grande oubliée des nouvelles mesures à l'encontre de la délinquance, comme cela a été le cas au début des années 1980, elle doit à plusieurs reprises se positionner face à de nouvelles injonctions sécuritaires qui impliqueraient une plus grande « transparence » de ses actions, voire un échange d'informations avec d'autres services (mairie, police...).

Dans cette confrontation avec un événement (les blousons noirs) et son institutionnalisation progressive se pose à plus long terme la question du rôle et des limites de la mission de ces éducateurs de rue : se démarquant du mandat judiciaire, maîtres de l'accrochage affectifs, de la libre adhésion, détenteur d'une confidentialité et d'un secret professionnel, n'exercent-ils pas cependant un certain contrôle social, infiltrant ou pénétrant le monde clos des bandes pour tenter de les « désamorcer », comme s'il s'agissait de bombes à retardement. Par ailleurs, ne participent-ils pas à l'apparition d'un drôle de concept, dont les bases juridiques sont plus que contestables : celui de la pré-délinquance. Si cet ouvrage « d'abord écrit pour les nouvelles génération d'« éducateurs de prév' » » ne prétend pas répondre à toutes ces questions, il offre incontestablement des repères et de la matière pour y réfléchir.

Mathias Gardet
Université Paris 8 – Saint-Denis

RAVEAUD Maroussia. *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : PUF, 2006. – 209 p. (Éducation & société).

Depuis quelques lustres, la question de la citoyenneté et de sa place comme intention d'éducation fait partie des préoccupations annoncées comme prioritaires dans la totalité de nos États européens, voire plus largement ailleurs dans le monde. En témoignent, par exemple, l'inscription de la *Citizenship Education* dans le *National curriculum* anglais pour les élèves de la 7^e à la 11^e classe, ou de l'éducation à la citoyenneté dans le plan d'études du canton de Vaud pour les 8^e et 9^e classes, en Suisse. D'autres systèmes ont une tradition plus ancienne comme la France. D'autres encore, comme les États antérieurement communistes, s'efforcent d'en modifier les approches pour contrer l'idée d'une matière perçue comme instrument de propagande. De leur côté, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne accordent de plus en plus d'importance à ce domaine, mettent en place et financent des projets en ce sens. Cette attention croissante et les convergences européennes constituent un premier intérêt à l'ouvrage de Maroussia Raveaud. Mais cet intérêt va bien au-delà puisque cet ouvrage repose sur une enquête de terrain et une comparaison entre deux systèmes scolaires que l'on a coutume d'opposer, l'anglais et le français. Ainsi, aux approches dites anglo-saxonnes, voire plus largement d'États situés autour de la Mer du Nord, s'opposent des approches plus méditerranéennes, notamment française. Pour rester dans les grandes généralités, cette opposition met en avant les rôles différents accordés à l'expérience et au savoir dans l'éducation et la formation : primat de l'expérience pour les premiers, primat du savoir pour les seconds, mais aussi nécessaires rencontres de l'une et de l'autre. L'éducation à la citoyenneté est particulièrement sensible à ce double ancrage ; c'est donc un observatoire éminemment pertinent pour étudier cette opposition, la renseigner, en argumenter le bien-fondé, en contester certains aspects, selon la dialectique féconde ressemblances/différences.

L'auteure commence par rappeler trois idées largement admises selon lesquelles « l'école a [...] pour mission officielle de former le citoyen de demain », « la citoyenneté ne peut se transmettre par le seul discours » et ce « travail de longue haleine prend son sens, pour les élèves, à partir de ce qu'ils vivent à l'école au quotidien » (p. 1-2). Ces prémisses posées, elle ne prend pas le terme de « "citoyen" [...] dans son acception classique, en termes de droits et de devoirs politiques et sociaux. Mais apprendre à appartenir et à participer est au fondement, selon nous, de toute citoyenneté » (p. 2). Elle se propose donc d'étudier « la vie du groupe, les pratiques collectives, les interactions, les rites et routines les plus ordinaires qui, petit à petit,

modèlent la façon dont l'individu pense, agit, et se pense dans sa relation aux autres » (p. 2). Il y a donc comme un axiome posé au départ, axiome selon lequel la citoyenneté politique et juridique, pour peu qu'elle soit l'étape suivant de cet apprentissage, se construit sur ce socle de comportements et d'idées vécus et introduits à l'école dès le plus jeune âge. Inversement, le contenu théorique et pratique de ce socle est en grande partie établi par les conceptions de la citoyenneté qui diffèrent selon la culture politique de l'État auquel appartient chacun des systèmes éducatifs. Il y aurait donc une détermination dialectique des pratiques et contenus scolaires : dans un sens, la prise en compte revendiquée des modes de pensée et des habitudes culturelles des élèves, dans leur diversité, modèle ces pratiques et contenus ; dans l'autre, l'insertion de ces mêmes élèves dans une école porteuse d'une conception des relations sociales façonne également ces mêmes pratiques et contenus.

Avant d'entrer dans les écoles et les classes, l'auteure trace en quelques pages vigoureuses le cadre dans lequel s'inscrit sa recherche, et ses intentions. Le contenu de ces pages sert de toile de fond pour la présentation des analyses, leur interprétation et leurs prolongements. D'un côté l'Angleterre affirme un idéal éducatif centré sur l'enfant dans toutes ses dimensions et caractéristiques, de l'autre, la France, tout en s'ouvrant récemment à la diversité, affirme toujours un idéal fondé sur le principe d'égalité des chances et pour ce faire d'égalité de traitement des écoliers, en laissant ou s'efforçant de laisser hors de la classe les particularités de chacun. Cette opposition connue rappelée, il faut alors en chercher les marques, la confirmation ou l'infirmité de tel ou tel de ses aspects. C'est l'objet principal de l'enquête de terrain, un des apports majeurs de cette étude qui rompt ainsi fort heureusement avec les discours et propos généraux et hors de toutes données empiriques. L'enquête concerne de jeunes élèves de 4 à 7 ans, soit les deux dernières années de classe maternelle ou de « *Reception* », et la première année du primaire, transition entre deux ordres d'enseignement dont le second est marqué par l'entrée dans des apprentissages systématiques, en particulier de la lecture et de l'écriture.

Les trois premiers chapitres présentent les résultats de l'enquête. À tout seigneur tout honneur, le premier chapitre est consacré au corps, s'inscrivant ainsi dans la continuité des réflexions de Kant sur l'éducation pour qui la disciplinarisation du corps est une des premières fonctions de l'école. Ce corps est « à géométrie variable » mais sa place et la manière de le considérer restent ambiguës. L'observation des pratiques y repère déjà une différenciation entre les deux systèmes. Mais, si la liberté de mouvement semble plus importante en Angleterre, et cette

liberté s'accompagne aussi d'une autorité permanente de l'école sur le corps des élèves dont les attitudes sont pensées en relation avec l'adhésion des élèves à l'école. Les observations faites en France tendent à montrer des moments où les corps ne sont pas sous contrôle. Il en est ainsi des temps de récréation, voire plus largement des temps hors enseignement ; mais quelques études montrent aussi que ce temps sans surveillance est vécu par certains élèves comme un temps où les rapports de force sont dominants. Le second chapitre traite du savoir. Cela peut paraître quelque peu prématuré pour de si jeunes élèves, mais le savoir est bien au cœur des écoles. Toutefois, l'importance de l'insertion dans le groupe et l'appel au faire et au plaisir distinguent l'école anglaise de la française où le rapport aux notes structure l'expérience scolaire et où le mot « travail » est si souvent brandi. Dès lors la première en différenciant très tôt les élèves pour répondre à la diversité des besoins laisse de côté un idéal égalitaire qui reste très présent dans les discours et intentions de ce côté-ci de la Manche, mais au détriment d'une prise en compte des élèves comme des individus singuliers. L'évaluation est à ce titre un objet particulièrement significatif. Le troisième chapitre porte le titre de « vivre en groupe », titre qui l'inscrit dans la thématique du « vivre ensemble » répandue aujourd'hui. Si les questions du corps et du savoir ouvraient déjà à une construction différenciée du rapport à soi et à la connaissance, le vivre ensemble prolonge cette ouverture en y incluant encore plus fortement toute la part d'implicite, de *curriculum* caché en ce domaine. Au-delà de la spécificité de chaque école, de chaque classe, le portrait dressé continue de différencier les deux rives du *Channel* : d'un côté une attention aux différences, notamment culturelles, aux sentiments, aux manières d'être, au contrôle de soi, de l'autre l'importance de la parole, du raisonnement, de la règle commune. Mais aussi mise en difficulté de cette dernière dans les situations de multiculturalité où l'universalisme proclamé se heurte à une réalité complexe. En quelques pages, Maroussia Raveaud dessine un bilan de ces trois thèmes en formalisant les différences observées et en les mettant également en relation avec l'âge ; l'école change et les élèves aussi tout au long du parcours scolaire. Tout en favorisant l'expression des différences, l'école anglaise insiste très fortement sur les valeurs et les normes qu'il s'agit de transmettre. Ainsi, la *child-centred education* et liberté d'expression affirmées comme piliers de l'école et de la société s'accommodent sans états d'âme d'une transmission largement contraignante de ces valeurs et normes. Quant à l'école française, elle tend plus ou moins timidement à reconnaître elle aussi les différences mais surtout dans les échanges privés, là où le travail et les apprentissages ne sont pas au premier plan. Dans ce dernier cas, l'intention égalitaire s'impose.

Les données de l'enquête ainsi exposées, l'auteure ouvre un long chapitre d'interprétation avant de développer le chemin qui, toujours selon elle, mène de l'élève au citoyen. L'interprétation prend pour cadre théorique les travaux de Boltanski et Thévenot, autour des mondes et de la construction de l'accord, modélisation reprise par Jean-Louis Derouet pour analyser les compromis que les acteurs de l'école, dans leur diversité, élaborent constamment. Partant du constat que les élèves changent souvent d'activités, de situations, Maroussia Raveaud retient cinq configurations autour desquelles elle construit son interprétation : la Famille, la Cité, la Morale, le Jardin d'Enfants et les Honneurs. Chaque configuration correspond à un mode d'appartenance à l'école, mode qui se différencie selon les situations, les enjeux, les valeurs mises en avant, etc. Le modèle ainsi construit permet une comparaison raisonnée qui offre une interprétation qui va bien au-delà des seuls cas étudiés. Ainsi, l'Angleterre privilégie la Famille, configuration qui offre bien des connivences avec l'idée de communauté, alors que la France met en son centre la Cité. Jardin d'Enfants et Morale accompagnent la Famille, tandis qu'à une distance plus grande, Jardins d'enfants et Famille accompagnent la Cité. Ajoutons à cela que, dans les écoles anglaises, l'éducation religieuse, sans être nécessairement une matière d'enseignement, jouit d'une présence obligatoire selon des dispositions laissées à l'appréciation des autorités locales.

Le retour aux textes officiels, « Programmes et instructions » en France, « *National curriculum* » en Angleterre, met en valeur plusieurs points communs qui se diversifient ensuite dans la droite ligne de ce qui a été observé. Mais il y a souvent loin entre les orientations, voire les obligations énoncées par les autorités scolaires et la réalité des classes et des établissements. La confrontation entre ces textes officiels, les données de l'enquête et l'interprétation construite autour de ces configurations, conduit l'auteure à distinguer, sans les opposer de façon absolue, une école française qui met en avant une citoyenneté qu'elle qualifie de « dissociation » et une école anglaise avec une citoyenneté d'« imbrication ». On retrouve là l'opposition traditionnelle entre la première qui sépare le public et le privé, l'écolier et l'enfant, et la seconde qui lie ces deux dimensions de l'être, s'efforçant de construire une continuité sinon une connivence entre elles. Si la différence est connue dans sa généralité, le grand mérite de l'ouvrage est de l'informer, de la renseigner, de la nuancer, de la complexifier et de la modéliser, donnant ainsi de nombreuses pistes de réflexions et de recherches.

Mise en forme d'une thèse, l'ouvrage en a laissé de côté les aspects plus spécifiquement méthodologiques. Ainsi, afin d'alléger un livre destiné à des lecteurs qui vont, iront

espérons-nous, bien au-delà du seul cercle des chercheurs, la présentation de la méthodologie de la recherche est renvoyée à une brève annexe qui en présente l'essentiel. Il y est notamment reproduit la grille d'observation qui pourrait utilement inspirer d'autres travaux. Le choix des écoles et des moments d'observation est exposé au début de l'ouvrage. Enfin, Maroussia Raveaud énonce clairement à plusieurs moments les limites de son travail, notamment les limites quantitatives puisqu'il s'agit d'études de cas et que toute généralisation est évidemment hasardeuse. Toutefois, aussi bien pour l'auteur que pour le lecteur, cette tentative de généralisation reste forte. Elle se marque dans de nombreux énoncés qui opposent l'Angleterre et la France. Cela nous invite surtout à souhaiter que des enquêtes de même type soient menées aussi bien à des niveaux scolaires différents, qu'entre des systèmes scolaires autres, etc. Notre connaissance de l'éducation à la citoyenneté « en actes » est nécessaire pour mettre à distance des propos qui restent trop souvent intentionnels ou simplement idéologiques au sens le plus banal du terme.

Le choix de niveaux scolaires précoces est tout à fait cohérent avec le présupposé d'une transmission-construction de comportements et de manières de penser la vie sociale qui s'enracine dès les premières années de la scolarité. Toutefois, la référence à la citoyenneté laisse le lecteur un peu sur sa faim dans la mesure où celle-ci semble se réduire au « vivre ensemble ». Les dimensions politiques et juridiques, qui constituent toujours le noyau dur de la citoyenneté et des programmes scolaires en France et en Angleterre lorsque l'apprentissage de cette citoyenneté est pris en charge par une discipline scolaire, restent discrètes. Si cela s'explique parfaitement compte tenu de l'âge des enfants, des élèves, et si ce parti est clairement annoncé dans les premières pages, cette référence aurait mérité quelques ouvertures dans les chapitres d'interprétation. Ainsi, par exemple, peut-on suggérer que la différenciation/dissociation/imbrication recouvre, d'une certaine manière le débat sur les fondements du droit et de la loi, entre la priorité donnée à la loi et celle donnée au contrat. Dans le premier cas, la loi demande une mise à distance des émotions, du sujet dans sa subjectivité pour énoncer et prendre pour référence une norme construite par des citoyens libres et égaux dans cet espace public de délibération si fréquemment convoqué ; cette norme s'impose à tous, de manière égalitaire. Nous savons bien que les pratiques sont souvent très différentes, mais cette conception fixe un horizon, un idéal selon une certaine vision de la démocratie, à partir duquel évaluer les pratiques et orienter les actions. Dans le second cas, le contrat demande l'accord des parties, des individus eux aussi libres. Mais cet accord, construit dans des situations réelles prend le risque d'entériner des rapports de force, des inégalités, des différences qui sont

aussi des hiérarchies scolaires et sociales. Certes, dans ce dernier cas, la référence à la religion est censée jouer un rôle de contrôle pour que cet accord prenne en compte certaines valeurs jugées essentielles. La position de ces valeurs est aussi différente puisque sous le régime de la loi, celles-ci sont censées être elles aussi soumises au débat public, tandis que sous le régime du contrat, c'est par leur intériorisation par les individus et leurs supposées conséquences comportementales qu'elles prennent corps. Ainsi, chacun de ces modèles présentés peut être mis en relation avec la culture politique et les conceptions du lien social et de la citoyenneté qui prévalent dans chaque État. En Angleterre, une citoyenneté « sociale » qui s'appuie fortement sur les accords, les compromis passés entre les individus dans le respect des valeurs affirmées comme indiscutables ; cette citoyenneté s'exprime à l'école sous le modèle de la Famille ; elle se prolongerait dans la vie sociale par l'importance accordée aux contrats passés entre des individus affirmés libres et égaux. En France, une citoyenneté « politique » qui privilégie la loi commune, l'énoncé de règles communes pour définir les droits et les obligations de chacun ; cette citoyenneté s'exprime à l'école sous le modèle de la Cité ; elle se prolongerait dans la vie sociale par l'importance accordée à la loi et l'appel fait constamment à celle-ci pour réguler les rapports sociaux. Ce ne sont bien sûr que des modèles pour analyser des réalités complexes et ambiguës, réalités et conceptions prises les unes et les autres dans les bouleversements actuels.

Sans sombrer dans une prospective souvent hasardeuse, on s'interrogera aussi sur l'avenir de ces écoles et de ces pratiques. Les pages de conclusion esquissent quelques réflexions en ce sens, mais restent comme suspendues. Nos sociétés évoluent et changent sans doute plus vite que nos systèmes scolaires. Dès lors, ces modèles d'apprentissage du vivre ensemble, de construction des rapports au corps et au savoir, les conceptions de la citoyenneté auxquelles on peut les référer, sont-ils ces survivances vouées à une déstabilisation rapide, voire déjà en cours comme certaines remarques le suggèrent ? Ou sont-ils des piliers sur lesquels chacun des systèmes peut s'appuyer ? Ou encore, repère-t-on des esquisses de rapprochements conçues et miss en œuvre par les acteurs, principalement les enseignants, pour produire les nécessaires et constantes adaptations aux situations locales, adaptations encouragées, accompagnées ou contestées par des autorités scolaires qui peinent de plus en plus à piloter l'école ? Enfin, sur un plan pédagogique, la différenciation et les relations entre expériences et savoirs, au sein de la trilogie « corps, savoir et vivre ensemble », entre « pratiques mises en œuvre et valeurs affirmées », méritent, elles aussi, de nouvelles enquêtes. Ce ne sont que quelques directions pour prolonger les très riches et stimulantes réflexions d'un

ouvrage qui, répétons-le, nous emmène au cœur de la vie des classes, des pratiques scolaires, des idées des enseignants et des élèves.

François Audigier
Université de Genève

TANAKA Masahiro. *The Cross-cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study*. Oxford : Symposium Books, 2005. – 144 p. (Monographs in International Education)

L'ouvrage récent de Masahiro Tanaka est important à plus d'un titre. Son objet premier est d'ordre théorique : étudier le transfert, d'un pays à l'autre, des concepts et des pratiques éducatives. Pour développer son cadre théorique, l'auteur s'appuie sur une approche comparative entre plusieurs pays : Allemagne, Grande-Bretagne, États-Unis, Japon. Autrement dit, l'auteur, spécialiste des sciences de l'éducation, et enseignant à l'Institut de recherche sur l'éducation supérieure de l'université d'Hiroshima, met en œuvre aussi bien ses référents théoriques que ses connaissances d'historien, pour tester ses hypothèses et catégories d'analyse. Notons d'ailleurs qu'une abondante bibliographie témoigne de sa large culture au niveau international.

Dès le début de son ouvrage, Masahiro Tanaka présente un schéma théorique essentiel à la compréhension de l'approche comparative qu'il va développer par la suite. Comme beaucoup de spécialistes de l'éducation, il s'intéresse au transfert des systèmes éducatifs d'un pays à l'autre. Mais pour ce faire, l'auteur élabore une véritable construction théorique qui demande attention, car celle-ci est assez complexe dans les concepts qu'il propose et les dimensions d'analyse auxquelles ceux-ci renvoient.

D'abord, l'auteur avance deux catégories d'acteurs impliqués dans le processus de transfert : les transmetteurs et les receveurs. Mais le schéma se complique s'agissant des types de transfert eux-mêmes. Ils peuvent être différents, selon l'auteur, en fonction de la nature des transformations que vont subir les concepts et les pratiques éducatives au cours de leur transfert, ce que traduit la notion d'« indigénéisation ». En effet celle-ci pourra être soit une *translational indigenisation*, de la part des *transmitters*, ce qui conduit à une forme de « traduction » de ces concepts et pratiques par le pays d'accueil. Soit une *implementational indigenisation* traduisant une sorte de « réindigénéisation » de ces concepts et pratiques par les receveurs. L'auteur ajoute encore une catégorie à son « puzzle » : les *transmitters* peuvent être soit des *importing transmitters*, soit des *exporting transmitters*. Les premiers sont ceux qui, tels des politiques ou des spécialistes de l'éducation,

essaient d'importer des concepts ou des pratiques, à partir de différents contextes culturels. Tandis que les *exporting transmitters*, tels des colonisateurs, des occupants ou des agences internationales, cherchent à exporter concepts et pratiques dans différents pays. L'auteur va encore plus loin dans son effort de conceptualisation, dans lequel il semble se complaire, en qualifiant quatre types de transmetteurs ou d'exportateurs selon qu'ils mettent en œuvre des politiques « autoritaires » ou « libérales » ; ce qui donne ainsi quatre modèles de transfert *cross-cultural*, selon la terminologie de l'auteur.

On ne pourra pas dans cette note critique nécessairement limitée développer ces différentes dimensions d'analyse. Mais nous tenterons au moins d'en illustrer certains aspects en nous référant aux comparaisons internationales sur lesquelles l'auteur fonde sa théorie du transfert. Pour ce faire on choisira le chapitre 2 (*The German Impact on Japanese Universities*). Le but de ce chapitre est de décrire le processus de création des universités japonaises et leur développement jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, soulignant l'influence du modèle allemand sur les universités japonaises. Ici quelques rappels historiques s'imposent. Avant la seconde guerre mondiale, il n'y avait qu'une seule institution délivrant des diplômes pour les positions académiques, gouvernementales ou dans le domaine économique privé. Cette institution était l'Université Impériale (*Teikoku Daigaku*). Cette université était considérée alors comme le seul modèle légitime d'université. Ce qui entraîna l'uniformisation des universités et la standardisation du système japonais d'enseignement supérieur. Rappelons que l'Université Impériale a été établie deux décades après la Restauration Meiji à l'origine de la modernisation du Japon. On ne rentrera pas ici dans le détail du développement des universités qui se sont multipliées dans les années qui suivirent, initiées par le ministère de l'Éducation (*Monbusho*) ou d'autres ministères, ou encore par des Fondations privées. Ce qui traduisait le caractère libéral de la démocratie japonaise dans les années 1870. Philosophie libérale influencée à son tour par la pensée des Lumières qui se développait alors parmi les penseurs occidentaux dont Jean-Jacques Rousseau. Influence qui s'exerça aussi parmi les « Sociétés Meiji » qui regroupaient les penseurs et les hommes politiques progressistes au sein des institutions éducatives. L'hypothèse de Masahiro Tanaka, développée dans ce chapitre, est que le gouvernement Ito dans les années 1880 désirait établir une université nationale puissante sur le modèle des universités allemandes. Reprenant son schéma d'analyse, l'argument de l'auteur est de considérer le gouvernement Ito comme *importing transmitter*, opérant une *translational indigenisation*. Ainsi le principe allemand d'une liberté d'enseigner et d'apprendre (*Lehrfreiheit und Lernfreiheit*), n'était pas introduit dans l'Université

Impériale, parce que le gouvernement Ito estimait que de tels principes réduiraient l'efficacité de la bureaucratie japonaise. Par contre beaucoup d'académiciens japonais, comme *receivers*, étaient insatisfaits de l'absence du principe allemand. Mais le gouvernement s'opposait à cette *implementational indigenisation*, c'est-à-dire à la mise en œuvre de ce type de transformation « indigène ». Le cas de l'influence du système allemand d'université sur les universités japonaises est donc un exemple d'*authoritarian importing*.

L'histoire de l'université japonaise permet de comprendre pourquoi le modèle allemand de liberté d'enseigner et d'apprendre n'a pas pu être adopté par le gouvernement japonais. La priorité du Japon, alors, était de rattraper la puissance des pays occidentaux aussi vite que possible. En effet, c'est davantage le système bureaucratique allemand qui intéressait les politiciens japonais. L'Université

Impériale n'avait-elle pas pour mission de former les fonctionnaires de l'État ? *A contrario*, le système allemand permettait de former des chercheurs ou des ingénieurs, comme d'ailleurs, sous d'autres formes, le système américain. Le choix des pays par l'auteur n'est pas neutre, il permet de mettre en œuvre les différentes dimensions de son schéma d'analyse théorique.

On ne peut qu'encourager le lecteur à prendre connaissance, dans le détail, de cet ouvrage, car au-delà de sa catégorisation parfois un peu lourde et complexe, il apprend beaucoup sur la formation des différents systèmes éducatifs. À l'heure où l'on s'interroge dans beaucoup de pays sur la réforme des universités, cet ouvrage peut mettre sur la voie d'utiles réflexions.

Marc Maurice