

NOTES CRITIQUES

BÉGUIN-VERBRUGGE Annette. *Images en textes / images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006.

Si les effets de cadrage, de découpage et de montage dans les œuvres cinématographiques ou télévisuelles sont assez bien connus des spécialistes, quoique méconnus du grand public, les phénomènes analogues dans le domaine des écrits (qu'ils soient imprimés ou informatisés) n'ont guère été étudiés de manière systématique. Des travaux portant sur certains aspects spécifiques ont pu être publiés, soit dans le contexte d'approches socio-historiques de la communication imprimée, soit aussi, dans celui des arts plastiques, rarement en sémiotique des organisations spatiales des textes et des images.

Pourtant, et ceci dès avant l'expansion des médias informatisés, la production imprimée, ainsi que Jack Goody l'avait mis en évidence dans *La raison graphique* (Paris : Éd. de Minuit, 1979), avait très largement usé de ces effets de cadrages et de recadrages dans l'articulation des textes et des images, mais aussi des différentes catégories de textes entre eux. Dès la décennie des années 1970, les manuels scolaires ainsi que les publications de vulgarisation scientifique (1) montrent une certaine créativité dans leurs maquettes. Ces phénomènes n'ont pu que s'accroître avec l'inflation des publications électroniques, notamment avec le réseau mondial de « la Toile », et entrer dans des interactions riches de développements.

Une synthèse manquait, par cet ouvrage, Annette Béguin-Verbrugge nous l'offre. En plus de 300 pages, richement, mais utilement et sobrement documentées, elle mobilise les connaissances élaborées aussi bien dans le domaine des sciences du langage, spécifiquement de la sémiotique, que dans le domaine de la psychologie de la perception, ou encore des études d'histoire de l'art et d'esthétique, sans oublier, bien sûr, la vieille rhétorique, qui, du coup, s'en trouve transfigurée.

L'intégration de toutes ces informations, prises à des sources que l'on a rarement l'occasion de voir associées, se réalise au moyen de la notion de « cadre » dont, au

passage, elle fait un concept. Celui-ci, qui rend compte aussi des *frames* dans la terminologie des concepteurs de documents électroniques, est d'abord patiemment construit, c'est-à-dire situé dans les différents contextes et les différentes fonctions où il est à l'œuvre. Ensuite, on le suit dans le reste de l'ouvrage où l'auteur entend montrer que le cadre (par exemple, la maquette) n'est pas qu'un élément morphologique externe au matériau informationnel qu'il « présente », mais qu'il remplit un rôle d'organisateur textuel et iconique. À ce titre, il produit du sens, souvent, sinon la plupart du temps, à l'insu des lecteurs.

Et c'est bien là l'intérêt de cet ouvrage pour le public des professionnels de l'enseignement et les chercheurs en éducation et formation. Il permet de comprendre ce que les médias mis en œuvre, voire fabriqués par les enseignants de manière si spontanée voire innocente, recèlent d'artifices dont l'ignorance par les enseignants et par les élèves constitue un handicap dans l'accès de ceux-ci à une scolarité non subie, dans laquelle ils seraient en capacité de tirer parti des ressources que les médias mettent à leur disposition. Nous sommes en effet dans cette situation paradoxale où les effets d'organisation textuelle mis en œuvre par les auteurs et les éditeurs rendent les médias tellement complexes qu'ils en deviennent des obstacles, du moins si les enseignants ne s'en emparent pas. On pourrait penser, notamment, que les professeurs documentalistes trouveraient là matière à exercer leur magistère, puisque aussi bien, cette connaissance des médias et de leur fonctionnement sémiotique n'est prise en charge par personne. Il y a dans cet ouvrage une volonté d'impliquer le sujet de l'acte de lecture dans la compréhension de ce qu'il lit, c'est-à-dire aussi, de la manière dont il accède à cette compréhension dans le fonctionnement des médias utilisés.

On aura compris tout l'avantage que la formation des enseignants pourrait tirer de cet ouvrage au moment où B2i, pour les élèves, et C2i pour leurs futurs enseignants s'épuisent à faire acquérir des savoir-faire principalement procéduraux, alors que l'essentiel est ailleurs, à savoir ici, dans cette publication : un travail de réflexion

sémiotique/médiologique sur les objets symboliques que tout enseignant mobilise dans l'éducation et l'instruction des « apprenants ».

Jean-Louis Charbonnier
IUFM des Pays de la Loire

NOTE

(1) Remarquons qu'il s'agit dans les deux cas d'entreprises d'acculturation de publics en grande partie dépourvus de références savantes, au moins sur le sujet de la publication concernée.

DAUVIEAU Jérôme & TERRAIL Jean-Pierre (présentation et choix de textes par). *Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs : Bautier, Bernstein, Bourdieu, Grosperon, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tanguy, Young*. Paris : Éd. La Dispute, 2007. – 329 p. (L'enjeu scolaire).

« Serait-il exagéré d'affirmer que la sociologie de la transmission des savoirs est le parent pauvre de la sociologie de l'éducation ? » Voilà la question de départ (p. 9) de cet ouvrage de plus de 300 pages qui se présente comme un recueil de huit textes d'auteurs français et anglais dont la pensée est déclarée faire référence dans ce que nous nommerons par la suite la sociologie des *curricula*, i. e. une réflexion sur les contenus d'enseignement et les cursus scolaires, leur mode de structuration, de transmission et de circulation (Forquin, 1984 & 1992 ; Vitale, 2006). Portefeuille de lecture, l'ouvrage est divisé en trois parties. Les deux premières, *La société, les savoirs scolaires et leur transmission* et *La différenciation du curriculum. Modalités, signification et conséquences*, présentent (ici par ordre alphabétique) les contributions d'Élisabeth Bautier, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Marie-Françoise Grosperon, Viviane Isambert-Jamati, Neil Keddie Bernard Lahire, Jean-Yves Rochex, Lucie Tanguy et Michael F. D. Young. Une troisième partie, intitulée *Les auteurs et leurs œuvres*, propose des notices biographiques et un panorama de leurs travaux.

Largement développée en Angleterre depuis les années 1970, la sociologie des *curricula* a suscité plus tardivement l'intérêt des sociologues français avec toutefois des exceptions remarquables avec les recherches de Viviane Isambert-Jamati qui ouvre, dès 1975, la « boîte noire » de l'école (cf. son texte, co-écrit avec Marie-Françoise Grosperon, sur le « travail autonome » des élèves du secondaire, p. 189-225). On connaît l'apport d'É. Durkheim à

cette sociologie avec son ouvrage posthume *L'évolution pédagogique en France* qui est considéré, à l'instar de *Knowledge and Control* de M. F. D. Young, comme « le classique » de la sociologie des *curricula*. La contribution de M. F. D. Young, « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance » (p. 43-73), est une version révisée et abrégée de son introduction à *Knowledge and Control*. On y reconnaît sa son influence « wébérienne critique » qui, avec la philosophie husserlienne et les paradigmes constructivistes, constitue les principaux socles théoriques des dix contributions à *Knowledge and Control* (B. Bernstein étant finalement le seul à s'inscrire dans une sociologie durkheimienne).

Comment expliquer que la sociologie des *curricula* n'ait pas marqué plus tôt la sociologie de l'école française ? Plusieurs raisons peuvent être évoquées. Une des plus plausibles renvoie à la tradition de philosophie analytique et d'intellectuels littéraires britanniques (Raymond Williams, Geoffrey Bantock...) qui, dès la fin des années cinquante, conduit la Grande-Bretagne à considérer comme objets d'étude, la culture scolaire, les établissements, les cursus, la pédagogie et la politique éducative. Comme une sorte de réaction à l'arithmétique sociale anglaise de la fin XIX^e et du début XX^e siècle, les analyses critiques de ces intellectuels sur les réformes éducatives de l'après-guerre (cf. le texte de Young, p. 44-50) sont plus marquées par la philosophie de la connaissance que par la comptabilité et l'analyse des *inputs* et *outputs* de l'école. Cette posture a un impact considérable sur des sociologues comme B. Bernstein et M. F. D. Young qui sont à l'origine de la « nouvelle sociologie de l'éducation », genèse de la sociologie des *curricula*.

Le texte de Pierre Bourdieu, « Système d'enseignement et systèmes de pensée » (1967), qui inaugure la première partie de l'ouvrage, illustre bien cette différence de *focus* de la sociologie de l'école anglaise et française des années 1960-1970. C'est un texte intéressant – même s'il est daté – car, à l'exception de *Homo academicus* (1984), Bourdieu s'est ensuite peu intéressé à la transmission des savoirs. Si la conclusion des *Héritiers* (1964), co-écrit avec J.-C. Passeron, laissait espérer des recherches sur les contenus d'enseignement et la pédagogie, *La Reproduction* ferme la porte de l'école pour se concentrer sur les institutions et les relations de classes et de pouvoirs externes. Ce texte est, en outre, exemplaire puisqu'il est, deux années plus tard, traduit et publié – avec un second texte de P. Bourdieu, « Champ intellectuel et projet créateur » (1966) – dans *Knowledge and Control*. Critique sur *L'évolution pédagogique en France*, P. Bourdieu s'intéresse-là moins à l'étude minutieuse des savoirs et des activités concrètes de leur transmission au sein de l'ins-

titution scolaire qu'à la « force formatrice d'habitudes » des « écoles de pensée et des cultures de classe » d'une société et, de manière programmatique et comparée, des « écoles et des personnalités intellectuelles des nations ». B. Bernstein dira quelques années plus tard que ce qui sépare sa sociologie de celle de P. Bourdieu est que l'analyse de ce dernier reste centrée sur le « *between* » (entre les contextes, les champs, les institutions, les savoirs, les écoles, les élèves, les enseignants, les familles...) et pas sur le « *within* » (au sein de, à l'intérieur de...). « Classe et pédagogie : visibles et invisibles » (p. 85-112), dont on regrettera qu'il ait été amputé d'une annexe empirique fort heuristique sur les formes de classification et de cadrage, éclaire bien leur différence d'approche et l'attention que porte déjà B. Bernstein sur ce « *within* », sur l'école en tant que lieu d'apprentissage et d'activités cognitifs qui conjuguent, de manière relationnelle, les savoirs, les élèves et les enseignants. Fortement inspiré de ces travaux, le texte de N. Keddie, « Le savoir dispensé dans la salle de classe » (p. 151-187), est également un extrait de *Knowledge and Control*. Résultat d'une thèse dirigée par M. F. D. Young, cette contribution met en œuvre les théories et concepts bernsteiniens, au sein d'un espace relationnel conjuguant *between* et *within*, sur l'enseignement des sciences sociales aux élèves de quatrième année d'une *comprehensive school*.

La lecture croisée des auteurs et des textes contemporains des auteurs anglais et français, permet ainsi de mieux saisir, rétrospectivement, pourquoi les questions cognitives, langagières et d'apprentissage, sont quasiment absentes de la sociologie de l'école française jusqu'aux années 1980. Or, dans le même sens, on ne perçoit pas assez clairement pourquoi se développe alors une sociologie des activités d'apprentissage des savoirs qui se conjugue à la sociologie des *curricula* mais qui mise plus sur le langage, le cognitif, le savoir et le relationnel au sein de la classe que sur la structure des *curricula* qu'elle soit interne ou externe. On trouve certes en sciences de l'éducation et en sociologie, quelques chercheurs qui poursuivent la voie ouverte par la sociologie des *curricula* et qui s'intéressent aux *curricula* formels (ce que l'école est censée transmettre officiellement), réels (ce qui est réellement transmis et appris par les élèves) et cachés (les aspects cognitifs, affectifs, sociaux rattachés aux niveaux formel et réel). Inspirée par les recherches de V. Isambert-Jamati, Lucie Tanguy qui se propose de « reconstituer le mouvement d'ensemble comprenant la production, la distribution et l'usage des connaissances » (p. 120) dans son étude de l'enseignement secondaire français (« Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement en France », p. 115-150) fournit un bel exemple d'une enquête empirique de sociologie des *curricula*. Mais, hélas, face à une telle contribution et en l'absence d'une perspective générale dans la troi-

sième partie de l'ouvrage, on a du mal à comprendre le « *french turn* » évoqué plus haut et à formuler quelques hypothèses sur les rapports entre sciences de l'éducation, sociologie et didactique en matière de transmission des savoirs...

Ainsi, pour précieux qu'apparaisse ce recueil de textes rares ou non-traduits jusqu'alors, sa forme pose un certain nombre de problèmes de lecture principalement liés à un biais diachronique. Plus thématique que chronologique, la *classification* (pour reprendre le concept bernsteiniens) des textes peut, en effet, surprendre le lecteur. Les trois belles, mais hélas trop courtes, pages d'introduction de Jérôme Deauviau et de Jean-Pierre Terrail et l'absence de « chapeaux » qui précèdent les textes ne facilitent pas la mise en perspective des auteurs et de leurs contributions qui courent des 1967 à 2000... Point de *pédagogie invisible* ni de *code sériel* pour autant, puisque nous est présentée, en troisième partie, une notice des auteurs et de leurs œuvres et ce qui fait aujourd'hui encore l'actualité de leurs apports. Cet appendice est heuristique chez les auteurs français mais incomplet chez leurs confrères anglais. Comment, par exemple, ignorer l'actualité de B. Bernstein depuis les années 1970 (voir notamment *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, 2007) et discuter pourtant de ses travaux sur le langage des années 1960 avec ceux de J. Goody publié en 1994 (cf. p. 257-258) ? Comment faire l'impasse sur les publications de M. F. D. Young qui propose, aujourd'hui, une approche labellisée « réaliste » des *curricula* révisant totalement ses écrits de 1971 ? Ce biais, on l'a bien compris, n'est pas qu'une question d'arbitraire de choix de textes. À moins d'être lue en parallèle de travaux d'histoire de la sociologie des *curricula* comme ceux de J.-C. Forquin, cette *recontextualisation* d'œuvres hétérogènes ne laisse pas voir clairement le fossé qui sépare la « nouvelle sociologie de l'éducation » des années 1970 présentée dans *Knowledge and Control* et les *curriculum studies* des années 1980 et suivante (Vitale, 2006), ni le tournant cognitiviste pris, en France, dans les années 1990, par É. Bautier et J.-Y. Rochex (« Apprendre : des malentendus qui font la différence », p. 227-241) ; texte à mettre entre les mains de tous les étudiants de sociologie !), ni même l'attention portée au langage oral et écrit dont les travaux de B. Lahire (« Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », p. 75-84) ont montré toute l'heuristique pour la sociologie de l'école. Au risque d'insister, ce n'est pas là qu'un problème épistémologique de cumulativité de la connaissance, d'un champ plus étroit qu'un autre ou d'un paradigme flottant qui conjugue sociologie, sciences de l'éducation et didactique, mais bien, paradoxe oblige si l'on se réfère au titre de l'ouvrage, d'un impensé quant à la recontextualisation des savoirs et à leur réception. Ce malentendu ne minore toutefois pas l'intérêt

et la fonction première de l'ouvrage : un portefeuille de textes rares ou difficilement accessibles sur un champ de recherche fécond.

Philippe Vitale
LAMES (CNRS-université de Provence)

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval (Québec) : PUL.
- FORQUIN J.-C. (1992). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : INRP ; Bruxelles : De Boeck
- VITALE P. (2006). *La sociologie et son enseignement*. Paris : L'Harmattan.
- YOUNG M. F. D. (1971). *Knowledge and Control*. London : Collier-MacMillan.

GISPERT Hélène ; HULIN Nicole & ROBIC Marie-Claire (dir.). *Science et enseignement : l'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX^e siècle*. Paris : Vuibert ; Lyon : INRP, 2007. – 360 p.

Bien qu'elles n'aient jamais été ignorées des études d'histoire de l'éducation, l'enquête parlementaire de 1899 et son issue, la réforme de l'enseignement secondaire de 1902, se sont vues accorder, et à juste titre, un regain d'attention dont témoignent de nombreuses publications de ces dix dernières années (1). La période 1899-1909 apparaît en effet maintenant comme un moment important dans l'histoire du système scolaire français, où celui-ci franchit l'étape finale dans l'abandon de la formule d'enseignement d'élite à base littéraire partiellement reprise de l'Ancien Régime après 1808. Autour de 1900 apparaît également au grand jour la plupart des sujets de controverses qui ont traversé le siècle : à propos de la « démocratisation » du système scolaire, des orientations des enseignements avec les supposées alternatives culturelles (littéraire ou scientifique) et utilitaire, à propos de la pédagogie active, du mode de discipline dans les établissements, etc. Pour qui veut accéder à une perspective historiquement informée des problèmes actuels, la connaissance de cette période est donc particulièrement utile.

Cet ouvrage, issu de communications présentées à deux journées d'études réunissant historiens des sciences et historiens de l'éducation, s'inscrit dans le prolongement de publications par Nicole Hulin d'une partie des documents officiels ou officieux concernant les enseignements de sciences physiques et naturelles des lycées très directement concernés par la réforme. Il est centré sur la der-

nière des étapes de la réforme promulguée par décret en 1902 : la tentative de définition, conduite en 1904 et 1905, de l'orientation à donner aux enseignements à caractère scientifique des lycées et collèges de garçons. Cette tentative, qui précède dans plusieurs cas la rédaction de nouveaux programmes, prit la forme d'une série de conférences organisées à l'initiative du vice-recteur de l'académie de Paris, Louis Liard et de l'historien Charles-Victor Langlois, directeur du musée pédagogique, sur l'enseignement des mathématiques et de la physique, et l'année suivante sur les sciences naturelles et la géographie. À cette occasion, un groupe de notables universitaires et d'inspecteurs généraux, s'adressa à l'élite parisienne des professeurs de lycées de ces disciplines dans des conférences suivies de débats. Les conférences et les interventions furent publiées, mais, comme le remarquent justement en conclusion les organisatrices de l'ouvrage, « il ne faudrait pas en surestimer l'effet sur l'enseignement des disciplines » (p. 335). L'épisode étudié a cependant une importance qui dépasse nettement ses retombées concrètes immédiates sur l'enseignement dispensé : en ce début de siècle, le crédit croissant dont bénéficient les scientifiques en matière scolaire trouve dans l'enseignement secondaire une concrétisation, avant l'étape suivante qui prit place entre 1945 et 1965 et qui s'acheva par le renversement complet de la hiérarchie des filières scolaires.

L'orientation pédagogique que définissent avec une unanimité assez frappante, les conférences pour les enseignements scientifiques et la géographie n'est pas complètement nouvelle, même pour le secondaire : c'est celle, mise en œuvre vingt ans plus tôt dans l'enseignement primaire, d'une pédagogie réaliste et inductive, fondée sur l'observation et l'expérimentation, qui s'oppose de manière polémique à une pédagogie « dogmatique », celle des enseignements secondaires du passé, toujours dénoncés pour leur verbalisme (ce thème de polémique obligé n'est d'ailleurs pas propre à la France de l'époque). Les organisatrices de l'ouvrage qualifient dans leur conclusion « d'état d'esprit positiviste », la position épistémologique qui sous-tend la conception de l'enseignement prôné par l'ensemble des conférenciers, dont une des contributions de l'ouvrage met en évidence ce qui la sépare du positivisme comtiste.

Il est évidemment impossible dans le cadre de cette note de présenter et a fortiori de discuter individuellement les différentes contributions à un ouvrage dont l'un des mérites tient à la diversité des éclairages. Le rédacteur d'une note critique est alors inévitablement enclin à relever ce qu'il connaissait lui-même le moins bien, ou s'il est d'humeur critique, ce qu'il connaît le mieux. Signalons cependant que deux excellents chapitres présentent les antécédents des conférences, c'est-à-dire les travaux de la

commission parlementaire de 1898. Les chapitres centraux de l'ouvrage examinent les conférences elles-mêmes ainsi que les caractéristiques des conférenciers, attirant par exemple l'attention sur cet « acteur atypique » (et laissé dans l'ombre par les analyses antérieures) de la réforme qu'est Louis Mangin, un professeur de sciences naturelles du lycée Louis-Le Grand (qui devient professeur au Muséum seulement en 1904). Si certains de ces chapitres adoptent un point de vue d'histoire des sciences, d'autres au contraire portent sur les disciplines enseignées comme groupes d'intérêt : c'est en effet à ce moment que naissent les associations de professeurs par spécialité qui joueront un rôle non négligeable dans l'évolution du système scolaire dans la période postérieure. C'est notamment le cas pour la géographie qui fait l'objet de deux chapitres dont l'un discute les divergences entre les trois conférenciers sollicités.

Deux chapitres s'inscrivent dans une perspective comparative : l'un est consacré à l'enseignement des sciences en Angleterre dans la seconde moitié du XIX^e siècle et fait apparaître la similitude des problèmes et des orientations en dépit des différences institutionnelles frappantes (pas d'organisation centrale de l'enseignement secondaire en Angleterre avant 1902) ; l'autre est consacré aux contacts internationaux entre mathématiciens qui se nouent entre 1908 et 1914 à travers la Commission internationale de l'enseignement mathématique.

Le dernier chapitre porte sur le devenir de la réforme de 1902 en ce qui concerne les études scientifiques. Abandonnée en 1923, avec la tentative de « restauration » du classique de Léon Bérard dont l'abrogation ne fut en 1925 que partielle – elle laissa substituer une « égalité scientifique » des programmes entre sections littéraires et scientifiques. Cette égalité scientifique suscita une hostilité croissante des scientifiques, et l'on peut interpréter le retour en 1941 à l'organisation des sections de 1902 (signée par le latiniste Carcopino), comme une nouvelle étape dans la prééminence croissante concédée aux sciences sur les lettres dans les études secondaires.

Un double regret pour conclure : que le cas de l'enseignement des langues vivantes (qui ne relève certes pas des sciences) n'ait pas cependant été examiné pour lui-même dans l'ouvrage (même si Martine Jey lui consacre quelques pages dans son examen de l'enquête Ribot). La réorientation de cet enseignement occupe en effet une place importante dans les débats de 1899-1902, ainsi que dans les campagnes ultérieures contre la réforme de 1902. L'ouvrage laisse également de côté le cas des sciences dans l'enseignement secondaire des jeunes filles. Il n'est certes pas concerné par la réforme de 1902, mais le dynamisme de cet enseignement (celui de ses professeurs et

de ses élèves) ne l'a probablement pas tenu à l'abri des retombées intellectuelles des débats consacrés à l'enseignement masculin.

Jean-Michel Chapoulie
Université Paris 1

NOTE

- (1) Ajoutons seulement aux références que l'on trouve dans l'ouvrage recensé, deux références qui concernent une autre discipline et un autre aspect de la réforme de 1902 : Evelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire*. Rennes : PUR, 2000, ainsi que Philippe Savoie : « Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines », *Histoire de l'éducation*, 2001, n° 90, p. 169-204, et renvoyons à l'excellente bibliographie du recueil (qui comprend aussi plusieurs articles sur le sujet) dirigé par Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie, *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, 2005.

MANESSE Danielle ; COGIS Danièle ; DORGANS Michèle & TALLER Christine. *Orthographe : à qui la faute ?* / postface d'André Chervel. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2007. – 250 p.

Malgré son titre quelque peu accrocheur, cet ouvrage n'est pas un ouvrage polémique et nostalgique de plus sur la baisse de niveau des élèves et de l'enseignement qui en serait la cause. S'il peut être lu dans cette perspective et s'il a alimenté au moment de sa parution nombre de débats médiatiques, il est d'abord le fruit d'un questionnement et d'un constat récurrents de D. Manesse (1) sur les possibilités offertes (ou non) aux élèves d'aujourd'hui de construire les ressources nécessaires à une scolarité longue et une intégration sociale, du fait des modalités de l'enseignement du français, profondément renouvelées par les programmes de 1996, ; en particulier quand il s'agit des élèves pour lesquels l'école est le lieu majeur de l'acquisition de ces ressources. Au demeurant, cette recherche, comme les précédentes de D. Manesse sur la même question ont aussi pour objectif d'éclairer par des connaissances fiables un débat national que l'auteur juge nécessaire.

Le constat concerne les résultats toujours plus faibles, comparativement, des élèves de ZEP aux évaluations nationales et qui manifestent un « rapport chaotique aux unités de la langue ». Or, la corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et la réussite scolaire est très forte, principalement parce que l'orthographe suppose un rapport métalinguistique à la langue ; l'orthographe suppose de construire la langue comme objet, de la penser comme système et comme norme. Cette construction fait partie des éléments socialement différenciateurs des élèves,

puisque cette disposition apparaît davantage exigée que construite par l'école dans l'acquisition des savoirs scolaires, comme l'ont mis en évidence de nombreuses recherches (E. Bautier, B. Lahire, D. Manesse, par exemple). L'acquisition de l'orthographe ne se réduit donc pas à elle-même, elle est aussi formation cognitive et construction du rapport à la règle et aux normes. Son enjeu n'est pas davantage réductible à une conservation des formes de la langue contre laquelle d'ailleurs les auteurs, à la suite de nombreux autres depuis plus d'un siècle, protestent sans effet.

C'est donc la question de l'égalité sociale dans et par l'école en relation avec l'évolution des contenus et formes d'enseignement qui sous-tend un travail d'enquête et de recherche, argumenté dans sa méthode de comparaison, de recueil de données et d'analyse. L'aspect méthodologique n'est pas le moindre intérêt de l'ouvrage. En effet, cette recherche prend en charge une question complexe, celle de la comparaison de résultats d'élèves dans le temps : les performances en orthographe des élèves en 1873-1877, 1987 et 2005 (la référence au corpus initial étant ici secondaire au profit de la comparaison 1987-2005) et pose donc centralement la question de ce qui est comparable dans l'enseignement, compte tenu des variations des contenus, des méthodes, de la culture des élèves et des caractéristiques de la population scolaire elle-même.

Cette recherche fait donc suite à une première enquête conduite en 1986 et 1987 par André Chervel et Danièle Manesse (*La Dictée, les Français et l'orthographe*. Paris : Calmann-Levy, 1989), elle-même faisant suite à l'enquête de l'Inspecteur général Beuvain d'Altenheim menée dans les années 1870.

L'ouvrage est composé de plusieurs parties, chacune ayant une logique propre : le texte comporte ainsi une réflexion sur l'orthographe du français et ses difficultés, un retour sur l'histoire de l'enseignement de l'orthographe et les débats récurrents qu'il suscite (ainsi, à propos de la dictée, dictée évaluation ou dictée apprentissage ?). La réflexion porte en particulier sur la rupture qu'introduisent les programmes de 1996. Il est possible de parler de rupture dès lors que l'organisation traditionnelle de l'enseignement du français en lecture, grammaire, orthographe, écrit, est remplacée par une organisation des contenus autour d'un thème unique : la maîtrise des discours. Pour les auteurs, qui reviennent sur cette question en conclusion, cette transformation a, possiblement, valeur explicative des résultats de la recherche. En effet, cette transformation, non seulement remet en cause l'étude de la norme, et donc sa valeur, mais également et du fait de l'enseignement en séquence qui rend opportuniste le traitement de tel ou tel point de grammaire et d'orthogra-

phe, ce sont les questions des relations entre l'analyse et l'observation de la langue, de la systématisme du travail sur la langue, de la mémorisation et de l'entraînement qui sont également soulevées. Alors même que c'est vraisemblablement par ces dernières démarches cumulées que s'apprend l'orthographe.

Une autre partie est consacrée à l'enquête elle-même, ses aspects techniques, et ses résultats qui par la richesse du corpus et des dimensions analysées apportent des conclusions importantes dans le domaine tant quantitatif que qualitatif. Un profil orthographique des différents groupes d'élèves, en diachronie, comme en synchronie a pu être construit.

Du point de vue de la méthode de comparaison et d'évaluation, le choix de l'orthographe et de la dictée est justifié, d'une part, de façon empirique : l'existence même du corpus initial, corpus très rare dans l'histoire de l'enseignement, d'autre part par la permanence de l'orthographe française comme de l'exercice lui-même, enfin par l'importance de l'orthographe dans la réussite des études pour les raisons déjà évoquées et la possibilité d'évaluation rigoureuse et quantitative, ce qui n'est pas le cas pour d'autres écrits d'élèves. De plus, le texte de la dictée lui-même est, à deux mots près, et de façon peu attendue compte tenu de la date d'écriture de ce texte de Fénelon, 1710, compréhensible dans le français actuel. Il est analysé pour ce qu'il présente comme caractéristiques linguistiques, 64 mots variables sur 82 mots.

La différence des populations scolaires est également analysée. Comme les auteurs, nous nous attacherons aux différences des populations entre 1987 et 2005 ; elles portent sur deux caractéristiques principales : la population est plus jeune (on redouble beaucoup moins) et elle est davantage populaire et faible scolairement. Au sein du collège unique, les élèves sont au collège, même lorsqu'ils sont en difficulté ; le pourcentage des élèves de ZEP a, proportionnellement, fortement augmenté, il est passé de 10 % de la population scolaire en 1987 à 20,7 % en 2005. Les analyses tiennent compte de ces différences. Une troisième différence est notée par D. Manesse, les élèves de 2005 font des commentaires et tentent de négocier des informations lors de la passation de l'épreuve, ce qui ne s'était pas produit dans l'enquête précédente, et peu probablement en 1873...

L'enquête a concerné 2 767 élèves du CM2 à la troisième et 123 classes sélectionnées à partir du profil de l'établissement communiqué par les enquêtes de la DEPP. Ces profils étaient nécessaires pour comparer les résultats des populations ZEP et hors ZEP. Son objectif ne se limite pas à une évaluation quantitative comparative globale du nombre de fautes ; son intérêt se situe également dans la

comparaison qualitative des types de fautes, ce que les auteurs ont appelé le profil orthographique des élèves. Pour établir cette comparaison des profils, les auteurs ont repris la grille en neuf catégories établie lors de l'enquête de 1987 (la seule modification est mineure et réduit le nombre des catégories à huit). Cette grille identifie des types d'erreurs et les hiérarchise en erreurs de langue (ce sont celles qui touchent à l'identification même des mots, la segmentation, la correspondance graphie-phonie, par exemple), considérées comme les plus graves, erreurs grammaticales, erreurs lexicales, « bonnes » erreurs et erreurs qui portent sur les signes orthographiques, les moins graves.

Les résultats des analyses sont significatifs des différences entre 1987 et 2005 sur les deux registres quantitatifs et qualitatifs. Si les élèves continuent toujours d'apprendre l'orthographe au long de la scolarité (ils sont « meilleurs » en fin de collège qu'en CM2, y compris en ZEP, même si leur progression est moins importante actuellement, et moins importante encore en ZEP où les élèves ne progressent pas entre la sixième et la cinquième), en revanche, en 2005, les fautes sont beaucoup plus nombreuses qu'en 1987, à tous les niveaux de la scolarité. « L'écart entre les résultats des élèves de 1987 et ceux de 2005 est en moyenne de deux niveaux scolaires : les élèves de cinquième de 2005 font le même nombre de fautes que les élèves de CM2 il y a vingt ans, les élèves de troisième que ceux de cinquième... ». Si globalement les élèves de 2005 font plus de fautes (moins de copies peu fautives : 50 % en 1987, 22 % en 2005), la différence la plus significative entre les deux populations à vingt ans d'écart concerne les fautes de grammaire. Le poids de ces fautes « a fait un bond important entre les deux enquêtes » et ce sont les fautes de ce type qui « plombent les résultats de 2005 » : 55 % des erreurs résultent de règles grammaticales non appliquées ou de catégories non identifiées, contre 40 % en 1987. Par élève, les erreurs grammaticales ont doublé. Autrement dit encore, « en 2005, les élèves totalisent plus de 19 000 fautes de type grammatical contre moins de 8 500 en 1987 » (l'échantillon des élèves étant moins nombreux de 10 % environ).

Dans une perspective synchronique, les élèves de ZEP enregistrent un écart d'au moins une année scolaire par rapport aux autres élèves ; ils se différencient également par des difficultés plus grandes dans l'identification des mots en CM2. Comme si, propose D. Manesse, l'entrée dans l'écrit (les rapports oral-écrit) était encore fragile. En fin de collège, cette caractéristique s'est estompée. Mais on ne peut que questionner les conséquences de cette fragilité lors de l'entrée au collège.

Au-delà de ce profil orthographique, des questions portant sur l'évolution des erreurs au cours de la scolarité

ont été posées par les chercheurs, questions auxquelles la taille du corpus et son traitement ont permis de répondre. Ces questions renvoient en particulier à celle du développement de l'apprentissage, « long et difficile » de l'orthographe et elle est reprise sur le plan théorique par D. Cogis dans une partie spécifique. D. Cogis y analyse la complexité du système orthographique français à l'origine des difficultés des élèves, du point de vue du traitement cognitif, des opérations mentales, qu'elle suppose et qui ne sont pas toutes acquises au même moment et des processus que les élèves mettent en œuvre pour écrire. C'est cette approche cognitive qui sous-tend la construction des catégories d'erreurs.

Il y a bien une progression avec l'âge dans les possibilités de traitement des erreurs grammaticales, ainsi, ces erreurs sont en voie de disparition à la fin du collège chez les élèves de 1987. Cependant, là encore, la comparaison avec ceux de 2005 met en évidence que chez ces derniers, ce type d'erreur pèse encore autant que toutes les autres. L'analyse fine de cette partie met en évidence ce qui fait problème (non apprentissage, flou dans les différentes formes variables du français...), les auteurs en analysent les raisons en fonction de la complexité du système, voire de la pertinence des règles au regard de leur fonctionnalité, en particulier quand il s'agit des signes orthographiques (cédille, trait d'union...). Les variations dans les formes nominales sont ainsi plus facilement, et donc plus rapidement, acquises que celles des formes adjectivales, *a fortiori*, celles des formes verbales ; les formes adjectivales font davantage l'objet de l'omission des marques que de non maîtrise des règles...

Des constats généraux sont présentés comme : la tendance dans l'écriture des élèves à l'invariabilité s'est accrue, de même que les erreurs de marques catégorielles (les marques utilisées pour le pluriel, par exemple, ne sont pas celles de la catégorie du mot). Pour beaucoup d'élèves, même au collège, les mots ne sont pas identifiés à leur classe, à une classe, mais constituent une entité autonome, « unique, soumise aux aléas du sens, du contexte... ». On retrouve une caractéristique des élèves en difficulté, que nous avons nous-même repérée en 1989 (2) : ne pas considérer la langue comme un système réglé, normé, mais comme un ensemble d'unités dont il est dès lors impossible et impensable de maîtriser les formes qui apparaissent dues au hasard.

L'analyse des données concernant l'orthographe lexicale fait apparaître un *statu quo* par rapport à 1987.

Le travail présenté dans cet ouvrage est intéressant à plus d'un titre et pour différents lecteurs : l'enseignant de l'école comme du collège, le chercheur qui travaille sur la question des inégalités scolaires et sociales et qui

y trouve des données quantitatives et qualitatives fiables et d'ampleur – une enquête unique concernant les différences entre élèves, le didacticien, comme le responsable institutionnel. En effet, ce dernier, comme les enseignants seront interpellés par les interprétations des auteurs au-delà des résultats eux-mêmes.

Ces interprétations sont prudentes, mais interrogent les changements des modes d'enseignement de l'orthographe et plus largement, de la langue. En effet, pour être ambitieux et faire appel à l'intelligence réflexive des élèves, les programmes de 2002 ne semblent pas permettre dans leur mise en œuvre, les acquisitions grammaticales. L'intelligence réflexive sollicitée n'est pas équivalente à l'acquisition ; celle-ci passe sans doute par la mémorisation, la répétition, la systémativité, l'attention aux aspects formels et décontextualisés de la langue, toutes formes d'apprentissage aujourd'hui minorées, voire déconseillées compte tenu des conceptions actuelles des apprentissages comme des savoirs. Un autre élément d'évolution est pointé et a sans doute de l'importance dans la baisse incontestable des résultats en orthographe grammaticale : le nombre d'heures consacrées à l'étude de la langue a diminué, de plusieurs heures hebdomadaires en un siècle, mais de façon significative aussi en vingt ans. Mais on peut aussi évoquer les tensions dans lesquelles se sentent pris les enseignants sur la façon de hiérarchiser, prioriser les savoirs dans le nombre d'heures à répartir entre langue et discours. Tensions auxquelles on peut ajouter les difficultés des professeurs de collèges en ZEP à enseigner les fondamentaux orthographiques, le fonctionnement de la langue en tant que langue écrite quand ceux-ci ne sont pas acquis en sixième et en cinquième, alors mêmes que les progrès d'acquisition des élèves de ZEP sont, à ce niveau, quasi inexistant.

D'autres éléments d'interprétation, plus sociologiques, sont avancés et méritent attention. On peut évoquer le rapport à la norme aujourd'hui différent ; l'auteur de cette note aboutit aux mêmes conclusions dans ses propres recherches : ce qui fait norme, culture commune n'est plus considéré comme d'importance. Or c'est sans doute en s'appuyant sur ce qui faisait consensus dans ce domaine, que l'école était parvenue à cette maîtrise formelle de l'orthographe à un moment donné de son histoire.

Le chercheur en éducation trouvera dans cet ouvrage le traitement des questions méthodologiques liées à la comparaison de données. Celles-ci sont d'ailleurs approfondies concernant la chronologie dans la postface d'André Chervel. Il revient ainsi sur les conclusions optimistes de l'enquête de 1987 : l'amélioration des performances évoquée alors ne peut plus relever d'un diagnostic d'amélioration continue. L'arrêt des progrès a eu lieu

plus tôt comme le montre le travail chronologiquement intermédiaire de B. Dancel (3), qui compare les copies d'épreuves de certificat d'études.

Nous concluons par les questions que soulève également André Chervel et par le rappel d'un constat étayé par cette recherche : « Alors que les élèves de CM2 d'aujourd'hui font 50 % de fautes de plus que leurs camarades de 1987, les élèves de troisième en font largement plus comparés aux troisièmes d'il y a dix-huit ans ». Ce résultat de recherche ne peut être négligé compte tenu de l'importance de l'orthographe au-delà son évaluation, dans les apprentissages, la compréhension des textes et l'écriture des textes de savoirs des élèves, d'une part, dans les processus de discrimination sociale encore aujourd'hui fondés sur l'orthographe. C'est donc bien la question de l'inégalité sociale que l'école actuelle favorise, qui est l'enjeu de cette recherche. C'est donc le *curriculum* et sa mise en œuvre actuelle qui doivent être à leur tour questionnés à la lumière de cet ouvrage. Il ne s'agit pas ici d'être réactionnaire, surtout à un moment où certains sont tentés de « revenir en arrière ». Ce serait oublier les évolutions des savoirs, comme des contextes sociaux et scolaires. En revanche, il s'agit de considérer l'importance que l'on souhaite accorder à certains savoirs formels, concernant le système grammatical de la langue et qui sont en relation étroite avec des dispositions cognitives exigées au demeurant par l'ensemble des acquisitions scolaires.

Elisabeth Bautier
Université Paris 8, ESCOL

NOTES

- (1) D. Manesse (éd.), *Le français en classes difficiles. Le collège entre langue et discours*. Paris : INRP, 2003.
- (2) E. Bautier, « Aspects socio-cognitifs du langage. Quelques hypothèses », *Langage et société*, 1989, n° 47, p. 55-84.
- (3) *Les dossiers d'éducation et formations*, 1996, n° 62 : « Connaissances en français et en calcul des élèves des années vingt et d'aujourd'hui : comparaison à partir des épreuves du Certificat d'études primaires », rédigé par V. Dejonghe, J. Levasseur, B. Alinaud, C. Peretti, J.-C. Petrone, C. Pons & C. Thélot [France : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : direction de l'évaluation et de la prospective].

MEURET Denis. *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris : PUF, 2007. – 220 p. (Éducation et société).

L'ouvrage de Denis Meuret vise à montrer l'influence exercée par les traditions nationales sur le gouvernement des systèmes d'éducation, tout spécialement quant à la manière dont ces traditions se confrontent à la modernité.

Pour illustrer cette thèse, l'auteur propose une analyse comparée de la situation actuelle du système français et du système américain (entendons par là « étatsunien »). *Gouverner l'école* se divise donc en deux grandes parties. La première expose le rôle et le contenu de l'éducation scolaire en France et aux États-Unis, dont Denis Meuret considère qu'ils portent l'influence de la vision d'une part de Durkheim, d'autre part de Dewey : l'auteur s'appuie pour cela sur une analyse des débats récents sur l'école, en particulier en matière de programme d'enseignement, et sur ses recherches, dont un travail d'observation récent réalisé dans des classes de l'enseignement primaire et secondaire aux États-Unis. La seconde partie est centrée sur la question des modes de régulation de l'action éducative, avec un sort particulier fait à l'autonomie et au projet des établissements d'enseignement et plus encore à la régulation par les résultats, très implantée aux États-Unis, au cœur des discussions en France.

On comprendra qu'il s'agit là d'un projet très ambitieux, que Denis Meuret tente de mener dans un ouvrage au format réduit, un peu plus de 200 pages. L'entreprise est donc à la fois salutaire et accessible mais, et c'est le revers de la médaille, conduit à certains raccourcis.

Le premier intérêt de *Gouverner l'école*, c'est d'apporter un regard informé sur les réalités du fonctionnement de l'école aux États-Unis, dont les Français n'ont qu'une idée très approximative : Denis Meuret en est un bon connaisseur, non seulement pour y avoir récemment fait un long séjour d'étude qui lui a permis de mener observations et entretiens en Floride, en Indiana et à New York, mais aussi pour en avoir suivi l'actualité depuis de longues années. Cette connaissance approfondie le conduit à casser bien des idées reçues, notamment sur la privatisation du système américain, sur les inégalités sociales et ethniques qui y auraient cours et plus encore sur sa médiocre qualité, en tout cas à l'échelon de l'enseignement obligatoire. Mais Denis Meuret est aussi un excellent spécialiste du fonctionnement de l'école en France, non seulement en tant que chercheur à l'IREDU, mais pour avoir, de 1987 à 1993, joué un rôle important à la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, aux côtés de Claude Thélot. Il est en effet un des principaux promoteurs de la conception et de la diffusion d'indicateurs d'efficacité du fonctionnement des établissements d'enseignement. Cette double casquette lui permet de faire valoir la pertinence d'une comparaison entre deux systèmes comportant plus de similarités qu'on ne le pense généralement, par exemple une organisation de l'enseignement public très bureaucratique, une focalisation des enseignants sur la classe plus que sur l'établissement, mais aussi, plus surprenant encore, l'attachement à la tradition civique et le refus du consumérisme qui ont

conduit, rappelle-t-il, au refus répété des *vouchers* (chèques éducation) par les citoyens américains.

Mais sa double expérience fournit surtout à Denis Meuret de nombreuses munitions pour stigmatiser les insuffisances de l'école française, attelée à la production de l'élite, beaucoup moins préoccupée de faire réussir, à leur niveau, ceux qui n'y participent pas. Ainsi oppose-t-il une école américaine qui vise en priorité à faire atteindre au plus grand nombre un niveau d'instruction permettant de s'en sortir dans la vie, en proposant des compétences pour tous, à une école française où tout est construit en fonction de la production de l'excellence. On peut reprocher à la première de placer la barre trop bas et ainsi de ne promouvoir que des objectifs modestes, d'où sa mauvaise réputation en Europe, et à la seconde de placer la barre trop haut et de décourager les moins aptes ou les moins conditionnés. À ce compte, le système scolaire américain pourrait être tenu pour équitable mais sans ambition, le système français pour ambitieux mais inéquitable. Les deux écoles seraient alors renvoyées dos à dos.

Ce n'est visiblement pas le parti qu'a choisi Denis Meuret dont l'ouvrage peut aussi se lire comme une défense et une illustration d'un système scolaire américain plus démocratique, plus courageux, plus innovant que le système éducatif français. Et c'est là sans doute sa principale limite, qui risque d'en irriter beaucoup : soit il s'agit d'un sain pamphlet destiné à réveiller un système éducatif français endormi sur la renommée de ses Louis-le-Grand et Henri IV, de ses grandes écoles, sur son organisation impeccable, sur ses préoccupations démocratisantes et, dans ce cas-là, on pardonnera volontiers à Denis Meuret quelques raccourcis et partis pris, car c'est la loi du genre ; soit il s'agit d'un ouvrage scientifique, au quel cas la prudence dans la comparaison, le jugement nuancé, l'accumulation des données et des exemples, si possibles contradictoires, sont attendus. Le problème de *Gouverner l'école* c'est qu'il hésite entre les deux genres : difficile en effet de proposer sous le format d'un pamphlet l'ambition d'une synthèse scientifique d'un ensemble d'études d'éducation comparée.

En effet, fondé sur des recherches dignes de foi, sur de nombreuses lectures, sur une expérience incontestable, l'ouvrage vise en même temps à soutenir délibérément une thèse qui l'apparente parfois à un écrit d'homme de conviction plus que de scientifique, ce qui le conduit à puiser dans son panier de ressources celles qui vont toujours dans le sens qui convient à cette thèse : le système scolaire américain n'est pas exempt de défauts, mais il en a conscience et cherche à les corriger, pour le plus grand bien de tous les élèves et pour la plus grande satisfaction des citoyens, à l'encontre d'un système français, au moins

aussi défaillant que le précédent, mais incapable de se réformer et finalement surtout préoccupé d'une minorité de ses élèves et peu disposé à répondre aux attentes des citoyens.

Peut-on croire Denis Meuret ? Si on se fie à l'abondance des sources convoquées, à la force de conviction déployée, à la qualité d'écriture, sans nul doute ; si on se penche de plus près sur la méthodologie qui sous-tend la recherche empirique, on peut en revanche s'interroger sur la fiabilité de ses conclusions. Le point de vue, sévère, porté sur le système français se fonde sur une connaissance intime de celui-là, à la fois ancienne et large, mais aucune recherche récente directement centrée sur son objet ne sous-tend en fait l'ouvrage, l'enquête se limitant à des entretiens avec quelques chefs d'établissement et cadres intermédiaires du système sans qu'on en sache le nombre exact, les conditions, les modalités. La défense du système américain repose quant à elle sur une enquête qualitative inédite pour un chercheur français (comment sur ce point ne pas lui rendre hommage ?), faite d'observations dans une dizaine de classes et d'entretiens avec des responsables du même niveau que ceux rencontrés en France. L'auteur ne s'en cache pas, son matériau n'est pas suffisant pour être incontestable, ce qui le conduit à emprunter plus d'une fois la voie de l'intime conviction : « Je suis cependant persuadé que [...] le diagnostic de ce livre est fondé sur une image suffisamment juste de la situation des systèmes scolaires de ces deux pays », écrit-il p. 23. Au bout du compte, le matériau le plus irréfutable renvoie à l'analyse des études et évaluations menées par le *National Council of Educational Statistics* d'un côté, par la Direction de l'évaluation et de la prospective de l'autre, ainsi qu'au juste recours à des recherches contradictoires comme, pour les États-Unis, celles de Linda Mc Neil (2000) et de Linda Skrla (2004) sur les différentes formes d'autonomie de l'école (*School-based Management, Charter Schools, Magnet Schools*).

Pour étayer théoriquement son point de vue, Denis Meuret oppose deux paradigmes, l'un inspiré des travaux de Dewey, l'autre de l'œuvre de Durkheim. D'un côté un philosophe, de l'autre un sociologue, ce qui peut au passage expliquer certaines différences, mais dont on ne peut nier qu'ils ont l'un et l'autre fortement influencé la pensée sur l'éducation, tout spécialement aux États-Unis pour le premier, en France pour le second. Dewey cherche à « construire une école adaptée à une société démocratique », et donc une éducation orientée par la recherche du sens, la curiosité au monde, l'action, Durkheim cherche lui à construire une « école adaptée aux sociétés modernes, individualistes », capable malgré tout d'assurer une suffisante cohésion sociale, par la formation, la culture de la raison et une éducation morale éventuellement contrai-

gnante. De ce fait, semble conclure Denis Meuret, une école inspirée par Dewey est plus apte à se transformer, puisqu'elle ne vise pas à affirmer, en suivant Durkheim, la primauté d'une forme sociale, d'une part inaccessible pour certains et donc raison de découragement, d'autre part inévitablement amenée un jour ou l'autre à ne plus répondre aux évolutions des comportements humains. Dewey donne quant à lui pour vocation à l'éducation l'amélioration des individus, d'où une école qui, globalement, vise elle-même l'amélioration sociale.

L'opposition est séduisante, systématique, trop sans doute, car si les schèmes durkheimiens ont incontestablement marqué la définition de l'école républicaine française, méritocratique et intégratrice, cette école a aussi puisé à d'autres sources pour se construire et plus encore évolué au fil du temps (dont le fonctionnalisme américain). Peut-on raisonnablement inscrire l'idéal d'école unique et la recherche de mixité sociale qu'il suppose dans le seul fil du paradigme durkheimien ? Et on pourrait en dire autant de l'héritage de Dewey, assurément présent chez certains enseignants américains, sans doute selon des traces indirectes via quelques pédagogues, mais surtout combattu par une tradition contradictoire ancienne de tests infligés aux élèves (Lemann 1999).

Mais Denis Meuret se montre aussi convaincant lorsqu'il va chercher des exemples précis sur le terrain américain de la dette due à Dewey, comme cette liste des « compétences pour vivre » d'une école de l'Indiana : intégrité, bon sens, esprit d'initiative, responsabilité, souplesse d'esprit, curiosité, etc. Et même quand il remarque que le système éducatif américain fait, bien plus que le français, confiance aux jeunes, voire au monde.

Il me semble cependant que l'apport le plus intéressant de la réflexion de Denis Meuret tient à ce qu'il écrit dans ses pages sur l'esprit de la réforme dans chacun des deux pays comparés. Les réformes, les lois sur l'école fixent des objectifs qui, en France, sont de grandes orientations, des directions à suivre, alors qu'aux États-Unis, il s'agit bien plus souvent de buts à atteindre, mesurables. Surtout, les lois américaines comme *No Child Left Behind* nomment précisément les compétences visées pour chaque catégorie d'élèves, avec un système de sanctions et de récompenses aux écoles. Les lois françaises, comme la dernière loi d'orientation sur l'École de 2005, refuseraient de pointer les compétences à posséder par les élèves. Cette conception de la réforme pourrait expliquer l'échec partiel de l'implantation des batteries d'indicateurs que la DEP a produites au service des équipes de pilotage des établissements, comme aussi la crainte à promulguer un socle minimum de connaissances (prôné par la commission présidée par Claude Thélot).

Denis Meuret se fait alors le porte-parole de la régulation par les résultats, si médiocrement requise en France, car elle repose presque exclusivement sur des dispositifs bancals comme « évaluations sans incitations, initiatives locales propositions non suivies d'effets » (p. 162). Il pointe encore avec pertinence les contradictions du rapport annuel sur l'évaluation de l'Inspection générale qui, par prudence politique, refuse de rendre responsables de leurs résultats les équipes des établissements interdisant ainsi toute possibilité de changement. Or la responsabilité est bien au cœur de cette *accountability*, si étrangère aux usages de l'école en France, *accountability* qui correspond à la double redevabilité envers son institution comme envers ses usagers (Broadfoot, 2000).

Remarquons toutefois que la réussite de *No Child Left Behind*, qui repose pour l'essentiel sur une systématisation de la régulation par les résultats, n'est pas assurée, tant ses objectifs ont paru irréalistes à beaucoup, et que la loi a fait du reste l'objet de critiques virulentes aux États-Unis. Bien sûr aussi, la focalisation américaine sur l'évaluation des progrès des élèves conduit à l'inflation du *testing*, dont on sait qu'il a souvent eu des conséquences fâcheuses sur le *curriculum* suivi localement par les enseignants (plus portés à entraîner les élèves aux tests qu'à les faire entrer dans une démarche d'apprentissage), mais Denis Meuret insiste sur le fait que beaucoup d'efforts ont été entrepris pour corriger ce travers, rappelant au passage qu'une des vertus du paradigme américain, c'est le droit d'essayer, de faire éventuellement des erreurs, de les reconnaître et de les corriger.

Dans sa conclusion générale, Denis Meuret, plus amène à l'égard de l'enseignement français, insiste à la fois sur sa relative efficacité et sur ses progrès – « mes enfants reçoivent aujourd'hui dans le second degré [...] un enseignement bien plus pertinent que celui que je recevais au début des années 1960 » (p. 189) –, tout en pourfendant le carcan d'un modèle éducatif qui crée un refoulement massif, fragilise les réformes, détourne les objectifs des politiques mises en œuvre et rend, pour tout dire, héroïques les tentatives d'expérimentation. On comprendra alors mieux le sens du quasi procès que l'ouvrage fait à ce modèle, dont il pense qu'il est à remettre en cause d'urgence si l'on veut retrouver capacité à gouverner le système éducatif français.

Il est évident que les réserves faites au long de cette note ne doivent pas occulter la grande originalité du projet de Denis Meuret, l'intérêt constant qu'on éprouve à lire son *Gouverner l'école*, la mine d'informations qu'on y trouve. Même si le livre peut irriter, on doit le lire en se disant que, si l'auteur avait été plus arrondi, on y aurait sans doute prêté moins d'attention. C'eût été dommage

car, dans ses partis pris mêmes, *Gouverner l'école* propose un diagnostic du système d'éducation français argumenté et vigoureux, en même temps qu'il ouvre des voies différentes qu'on ne peut ignorer.

Yves Dutercq
Université de Nantes
Centre de recherche en éducation de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

- BROADFOOT P. (2000). « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 43-55.
- LEMANN N. (1999). *The Big Test, the Secret History of American Meritocracy*. New York : Farrar, Straus & Giroux.
- MCNEIL L. (2000). *Contradictions of School Reform. Educational Cost of School Testing*. London : Routledge.
- SKRLA L. & SCHEURICH J. J. (2003). *Educational Equity and Accountability : Paradigms, Policies and Politics*. New York : Falmer Press.

MILHAUD-CAPPE Danielle. *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique, 1908-1937 : A. Aichhorn, H. Zullinger, O. Pfister* / préface de Bertrand Saint-Sernin. Paris : J. Vrin, 2007. – 298 p. (Philosophie de l'éducation).

Entre les années 1908 et 1937, parallèlement au développement de l'œuvre de Freud, des éducateurs, des enseignants, des psychanalystes, des thérapeutes, veulent contribuer à l'élaboration d'hypothèses et de pratiques pédagogiques qui fondent une pédagogie nouvelle, bénéficiant de l'apport de la psychanalyse, se voulant d'orientation psychanalytique. C'est ainsi qu'en rapport les uns avec les autres, mais selon les cas avec Freud lui-même, Oskar Pfister, Pierre Bovet, Hans Zullinger, August Aichhorn, Sigfried Bernfeld, en Autriche ou en Suisse, pratiquent et participent à la théorisation d'une « pédagogie psychanalytique » fondée sur les travaux de Freud. En 1925, Heinrich Meng, psychanalyste, et Ernst Schneider, psycho-pédagogue, fondent la *Revue pour une pédagogie psychanalytique* qui, en onze années d'existence, publiera plus de deux cent articles concernant des problèmes d'éducation, concrétisant les espoirs mis dans l'ouverture de l'éducation à la psychanalyse. L'évolution de ladite pédagogie psychanalytique, et la question même de l'« application » de la psychanalyse à l'éducation a été suivie par Freud, qui a préfacé des ouvrages, et élaboré des textes relatifs à cette possible application.

Ce que l'on peut appeler le « mouvement » de pédagogie psychanalytique a donné lieu à nombre de textes, soit des articles soit des livres – et en particulier l'ouvrage de Jeanne Moll, *La pédagogie psychanalytique* (1989)

qui en retrace l'origine et l'histoire, et le recueil de traductions de la *Revue pour une pédagogie psychanalytique* commentées par Mireille Cifali et J. Moll sous le même titre, *Pédagogie et psychanalyse* (1985). On citera aussi le livre de Walter J. Schraml : *Initiation à la pédagogie psychanalytique* (1970).

Or, ce qu'il faut souligner, c'est que par rapport à la littérature concernant la « pédagogie psychanalytique » en tant que telle, ainsi que d'une façon plus générale les applications de la psychanalyse à l'éducation, le livre que nous présente D. Milhaud-Cappe a son originalité et, partant, son intérêt propre. D'une part, une partie importante est consacrée à trois « pionniers » de la pédagogie psychanalytique, Aichhorn, Zulliger et Pfister, sur lesquels il n'existe aucun ouvrage de fond ; d'autre part, les rapports de chacun d'eux avec Freud sont analysés, pour déterminer ce que Freud leur apporte, ce qu'il commente de leurs expériences, et ce que ces pionniers apportent à Freud lui-même, tant dans l'évolution de ses conceptions sur l'éducation, que dans certains aspects de la théorie analytique.

Un premier chapitre, en quelque sorte introductif à ceux consacrés aux trois pionniers choisis, veut situer la pensée de Freud dans son rapport à la pédagogie. Les contacts amicaux, intellectuels et institutionnels, avec les analystes, les disciples, les éducateurs et les thérapeutes comptent dans l'évolution de ses attitudes vis-à-vis de cette « application » du psychanalytique au pédagogique. D. Milhaud-Cappe attribue beaucoup d'importance à la rencontre de Freud avec Pfister, en 1908 : pasteur protestant, pratiquant déjà des cures analytiques à Zurich, il a été analysé par Jung qui l'a mis en rapport avec Freud. Une correspondance de toute une vie s'engagera entre eux deux. Pfister s'intéressait aux enfants, cherchait à les libérer de dangers névrotiques, à des fins de libération dans une perspective moralisatrice. Un de ses articles en 1909 s'intitule « Soin psychanalytique et pédagogie morale ». Pfister révèle à Freud la possibilité d'une pédagogie (morale ou non) qui s'inspire des pratiques analytiques. Son parcours par rapport à l'éducation n'est d'ailleurs pas sans ambiguïtés, les textes écrits entre 1909 et 1933 lui donnant souvent l'occasion selon D. Milhaud-Cappe de « dire et se dédire ».

En 1913, Freud préface le livre de Pfister, *La méthode psychanalytique* et écrit un article sur l'intérêt de la psychanalyse (Freud, 2005) où plusieurs pages sont consacrées à son « intérêt pédagogique ». Cet « intérêt » est essentiellement prophylactique, une aide pour l'enfant en éducation. L'éducateur doit pouvoir « sentir » de l'intérieur la vie infantile, en relation avec sa propre enfance...

En 1925 (Freud, 2002), c'est une autre préface, au livre d'Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon* (1973) qui lui donne

l'occasion d'une réflexion qui le conduira à séparer analyse et pédagogie, à poser l'« altérité » des deux, écrit D. Milhaud-Cappe, mais en montrant aussi l'importance d'une formation des enseignants à la psychanalyse.

En 1933, paraissent les *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. La trente-quatrième conférence consacrée aux rapports de la psychanalyse et de l'éducation abandonne la notion de prophylaxie par une autre éducation, au profit de psychanalyses d'enfants (Freud, 1984, et plus particulièrement p. 196-202). Surtout, une éducation « éclairée » par la psychanalyse doit pouvoir trouver le chemin entre le Sylla du laisser-faire et le Charbyde de la frustration. Si l'éducation doit « inhiber, réprimer », il s'agit de décider jusqu'où on peut interdire, et par quels moyens.

Le chapitre suivant, intitulé « Le thérapeute des jeunes délinquants » est consacré à August Aichhorn. Être énigmatique écrit D. Milhaud-Cappe, il est aujourd'hui l'objet d'un regain d'intérêt ajoute-t-elle, qui n'a rien d'étonnant dans la mesure où la délinquance juvénile est l'un des soucis majeurs de nos sociétés. Né en 1878, il fut l'un des premiers à vouloir expliquer au moyen de la psychanalyse l'inadaptation sociale. Dirigeant à Vienne un établissement accueillant des jeunes d'une délinquance souvent violente, il prônait, avant même de connaître Freud, pour les thérapeutes, une « capacité du dedans » par une attitude empathique avec le psychisme délinquant. Il mettait en cause l'« abandon », c'est-à-dire l'absence parentale et des carences affectives chez « l'être à l'abandon ».

La psychanalyse lui apprend alors à travailler le « lien » du délinquant par le biais du développement de transferts positifs : « se faire parent, mais autrement, se faire l'allié ». C'est ainsi que doit jouer dans la relation un processus d'identification qui implique, chez le thérapeute, empathie et accueil et, chez le délinquant, un père « substitué ». La rééducation doit jouer au niveau des perturbations identificatoires, et permettre le passage du « plaisir » de toute-puissance au principe de réalité. Et, pour cela, ni trop de sévérité, ni trop d'amour...

Dans sa préface au livre d'Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*, Freud écrit que deux leçons peuvent être tirées : tout ré-éducateur doit avoir une formation analytique et, d'autre part, la psychanalyse est ainsi une « technique d'appoint qui ne peut remplacer ni éducation, ni rééducation ». J'ajoute que, citant des auteurs ayant travaillé sur Aichhorn, D. Milhaud-Cappe commente longuement la façon dont Freud aborde son apport à une ré-éducation psychanalytique, et n'hésite pas à faire l'hypothèse d'« inflexions de la pensée freudienne » liées à la prise en compte de cet apport dont, par exemple, la nouvelle topique des années 1923 avec l'évolution de la notion de

« Surmoi », l'importance de l'identification. Je ne peux ici que renvoyer le lecteur à l'ouvrage...

On a dit de Hans Zulliger (1893-1965) qu'il était la « figure de proue » de la pédagogie psychanalytique. Le chapitre qui lui est consacré est intitulé « L'instituteur et l'inconscient ». Toute sa vie en effet Zulliger est demeuré instituteur dans le canton de Berne et il raconte, dans *La psychanalyse à l'école* paru en 1921 (Zulliger, 1930) – ce « merveilleux petit livre » au dire de Freud – l'expérience qu'il entretint avec ses élèves et leurs problèmes, pratiquant éventuellement des « petites thérapies » individuelles. La pédagogie traditionnelle doit être, à ses yeux, « sauvée » par la formation analytique des maîtres. À partir de cas qu'il commente, il montre qu'il est possible de « travailler » des manifestations de haine lorsqu'elles se produisent chez l'enfant, en le libérant, en affranchissant sa personnalité. Il convient de ne pas rencontrer l'enfant d'une manière frontale, d'être « avec » les enfants, de consentir à être enseigné par les élèves. Joie du pédagogue qui se découvre thérapeute écrit D. Milhaud-Cappe.

Après 1928, il écrit un article « La psychanalyse dans les écoles nouvelles », puis, plus tard, « Un manque dans la pédagogie psychanalytique » dans lequel il évoque la manière dont peuvent être pris en compte l'aspect communautaire de la classe, dans le rapport des enfants au maître comme « guide » et le développement des identifications à l'intérieur du groupe d'élèves. Dans cette perspective, la formation analytique de l'enseignant implique qu'il soit conscient tout particulièrement de la présence du transfert dans le groupe. La connaissance que la psychanalyse, à partir de l'article de Freud, « Psychologie des masses et analyse du *Moi* » (Freud, 1991), donne du lien transférentiel offre la possibilité de poser la question : est-il, dans certains cas, excessif, à construire ou à éliminer ?

La position de Zulliger, longuement exposée dans le livre, est l'objet d'un « examen critique » qui pose des questions de fond, telles que : les rapports de l'éduquer et du guérir, la manière d'« apprivoiser » les liens transférentiels, les processus identificatoires érigés en techniques, comme chez Aichhorn. Mais demeure, en tout état de cause, le désir heideggérien d'une symbiose, pour aboutir à un lien sublimé au guide que devient le maître. Dans un dernier chapitre, D. Milhaud-Cappe revient sur Pfister en évoquant son livre *La psychanalyse au service des éducateurs* (1921). Un « cas », écrit-elle, dans la mesure où, il a non seulement suscité l'intérêt de Freud sur le problème de l'application de la psychanalyse à l'éducation, mais encore développé l'idée mythique, d'être à la fois apôtre d'une éthique et de l'inconscient... Toujours est-il que l'attention de Freud à son égard est toujours conciliante même s'il réproouve cet apologétisme.

On lira, dans la conclusion de l'ouvrage, une analyse serrée des divergences et des convergences entre les trois « pionniers », de leur optimisme éducatif et de leur tendance à orienter la pédagogie analytique dans le cadre d'une thérapie éducative, d'une conciliation entre éduquer et guérir. Mais on y trouvera aussi cette idée qu'ils apportent tous un éclairage fondamental sur les rapports identificatoires et transférentiels, fondamentaux dans la relation pédagogique elle-même.

Quelques remarques, pour terminer ce trop court compte-rendu d'un ouvrage très travaillé, étudiant de manière très approfondie les rapports qui se sont institués à un moment donné, entre psychanalyse et pédagogie, entre Freud et les éducateurs – ces trois « pionniers » qui ont été mis en scène – tous trois ayant des visées thérapeutiques au départ et voulant fonctionner comme un analyste. Peut-être regrettera-t-on qu'un quatrième n'ait pas été ajouté, en la personne de Siegfried Bernfeld, auteur, en 1925, de *Sisyphus ou les limites de l'éducation* (1973), et qui a souligné l'importance des rapports de l'enseignant et de l'enfant en lui, refoulé et idéalisé à la fois. Il est d'autre part important de noter que, depuis 1937, certes, mais déjà avant cette date qui marque la fin d'une pédagogie au sens strict, d'autres pratiques et théorisations de l'apport de la psychanalyse à l'éducation et à la pédagogie, d'autres approches sont apparues. On eut souhaité, peut-être des allusions à de nombreux textes publiés entre 1925 et 1937 par la *Revue pour une pédagogie psychanalytique*, qui vont dans le sens d'un dépassement d'une pédagogie directement inspirée par la psychanalyse.

Ce sens est surtout, de nos jours, d'utiliser le savoir psychanalytique pour une exploration du champ pédagogique, tel qu'il se présente à tous niveaux, – écoles, universités, formation d'adultes. Il s'agit, d'une part, d'œuvrer à l'élaboration de recherches fonctionnant comme *lecture* à orientation psychanalytique du dit champ, concernant ce qui se passe au niveau conscient ou (et) inconscient dans les jeux des désirs, des relations transférentielles, des liens groupaux. D'autre part, de considérer que les résultats de cette lecture sont susceptibles d'avoir des incidences dans la pratique pédagogique, ses transformations éventuelles, de participer à la formation des éducateurs pour les aider à percevoir des aspects importants de leur propre action éducative. Il s'agit moins de poser les bases d'une « pédagogie psychanalytique » aux sens des précurseurs, que d'œuvrer à une formation au rapport d'éducation incluant les apports des recherches cliniques orientées par la psychanalyse (Filloux, 2000).

Un dernier point enfin (subsidaire ?). L'intitulé de l'ouvrage parle d'un « Mouvement de pédagogie psychanalytique » dès 1908. Peut-être faut-il se demander

si le terme « mouvement » est adéquat pour signifier les rapports de personnes éloignées les unes des autres, et avec Freud, sans qu'il y ait eu une véritable institutionnalisation autorisant alors à parler de « Mouvement » avec une majuscule. Peut-être est-ce seulement lors d'un désir commun d'éditer une *Revue pour une pédagogie psychanalytique* que l'on peut parler de « mouvement » en termes sociologiques, le terme « pour » (et non pas « de ») évoquant l'apparition d'une dynamique collective, évoluant dans ses orientations et ses hypothèses.

Ces remarques ne servent qu'à montrer qu'il s'agit d'un ouvrage qui questionne le lecteur et lui fait découvrir tout un pan de la problématique freudienne dans ses rapports au « pédagogique », un livre qui apporte sa pierre à la recherche en éducation.

Jean-Claude Filloux
Université Paris 10-Nanterre

BIBLIOGRAPHIE

- AICHHORN A. (1973). *Jeunesse à l'abandon* [1925]. Toulouse : Privat.
- BERNFELD S. (1973). *Sisyphé ou les limites de l'éducation* [1925]. Paris : Payot.
- CIFALI M. & MOLL J. [éd.] (1985). *Pédagogie et psychanalyse : textes de Aichhorn, Balint, Behn-Eschenburg*. Paris : Dunod.
- FILLOUX J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- FREUD S. (1984). « XXXIV^e conférence. Éclaircissements, application, orientations ». In *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* [1933]. Paris : Gallimard, p. 182-210.
- FREUD S. (1991). « Psychologie des masses et analyse du *Moi* » [1921]. In *Œuvres complètes : psychanalyse*. Paris : PUF, t. XVI : 1921-1923, p. 1-83.
- FREUD S. (2002). « Préface à *Jeunesse à l'abandon* » [1925]. In *Œuvres complètes : psychanalyse*. Paris : PUF, t. XVII : 1923-1925, p. 159-163.
- FREUD S. (2005a). « Introduction à *La méthode psychanalytique* de D^r Oskar Pfister » [1913]. In *Œuvres complètes : psychanalyse*. Paris : PUF, t. XII : 1913-1914, p. 33-40.
- FREUD S. (2005b). « L'intérêt que présente la psychanalyse » [1913]. In *Œuvres complètes : psychanalyse*. Paris : PUF, t. XII : 1913-1914, p. 95-125.
- MOLL J. (1989). *La pédagogie psychanalytique : origine et histoire*. Paris : Dunod.
- PFISTER O. (1921). *La psychanalyse au service des éducateurs : conférences faites à un cours de vacances de la Société pédagogique suisse*. Bern : E. Bicher.
- SCHRAML W. J. (1970). *Introduction à la pédagogie psychanalytique*. Mulhouse : Salvator ; Tournai : Casterman.
- ZULLIGER H. (1930). *La psychanalyse à l'école* [1921]. Paris : Flammarion.

MILMEISTER Marianne & WILLIAMSON Howard (dir.). *Dialogues et réseaux : organiser les échanges entre les acteurs du secteur jeunesse [version française]*. Esch-sur-Alzette [Luxembourg] : Éd. Phi ; Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe (CESIJE) ; université

du Luxembourg, 2006. – 240 p. (Monographies de la recherche jeunesse ; série Scientiphic, n° 2).

Cet ouvrage collectif rend compte d'un séminaire européen centré sur les politiques publiques de jeunesse en Europe. M. Milmeister et H. Williamson, codirecteurs de l'ouvrage, sont des universitaires, chercheurs en éducation, respectivement au Luxembourg et au Pays-de-Galles. Avant d'en décrire et d'analyser les différentes sections, il est nécessaire de situer le cadre institutionnel qui l'a rendu possible. Tout au long des années 1990, le Conseil de l'Europe puis l'Union européenne (UE) se sont engagés dans un double processus d'évaluation de politiques publiques nationales, et de formulation d'idées communes au plan européen. Cette démarche a débouché sur un « Livre blanc » et sur une Méthode ouverte de coordination (MOC), permettant d'organiser la coopération des différentes parties. En 2002, un « Pacte de la jeunesse » est signé par tous les États de l'UE, proposant l'objectif d'un développement de la connaissance sur les jeunes, fondé sur le concept de « jeunesse ressource » qui sera explicité plus loin. Le séminaire s'inscrit dans la prolongation de ces différentes phases, dans une perspective où recherche et action s'articulent grâce au travail de réseau (ou « réseautage ») mené par les différents intervenants, chercheurs, acteurs de terrain, partenaires administratifs, politiques, etc. (1).

L'ouvrage ne se présente pas comme les actes d'un colloque scientifique mais plutôt comme un rapport d'activités où reste visible la structure de travail en sous-groupes et commissions plénières. Cette architecture éditoriale valorise le face-à-face volontariste des différentes catégories d'acteurs, relativisant la place des chercheurs mais l'ancrant plus concrètement dans la fabrique des politiques publiques et plus spécialement dans le champ nommé « *youth work* », locution que l'on ne peut traduire que de façon approximative en français, par les termes « travail jeunesse », « travail de jeunesse » ou encore « animation ».

La première partie restitue des points de vue institutionnels. Au-delà de leur caractère protocolaire, s'esquissent les objets et les enjeux. L'intégration sociale des jeunes est un thème de recherche et d'intervention aussi pertinent que les domaines du scolaire et de la formation. Le niveau local, qu'il soit régional ou communal, est fondamental pour la connaissance de la jeunesse. La coopération trans-sectorielle doit être un marqueur de l'activité des réseaux afin d'éviter le compartimentage. L'angle d'approche de la jeunesse est de considérer cette catégorie comme une ressource positive de la société et pas seulement comme une menace dont il faut se préserver ou un risque à gérer.

La seconde section propose un regard croisé sur l'évolution parallèle des politiques publiques et de la recherche, à partir d'interventions de chercheurs, d'un élu et d'un représentant d'une ONG. La notion de « collectifs de pratiques » permet d'identifier les protagonistes d'un triangle relationnel qui recouvre des zones d'intérêt commun mais aussi des logiques distinctes voire opposées. Ainsi la réflexivité des chercheurs et la construction des objets sont en tension avec la demande sociale et les découpages *a priori* opérés par les institutions. À un autre niveau les « allants-de-soi » implicites des tenants du travail de jeunesse sont interrogés par les dispositifs d'objectivation et d'explicitation des chercheurs. Enfin, orienter les recherches sur la citoyenneté ou sur l'importance de l'espace urbain dans le cadre de l'éducation non-formelle est une façon d'orienter le regard sur certains objets et de faire peser, de façon relative, la connaissance sur les politiques publiques.

La troisième partie, qui représente, en volume, près de la moitié de l'ouvrage rend compte du travail effectué sur quatre grandes thématiques ; la connaissance de la jeunesse et l'apprentissage non-formel ; les relations entre recherche trans-sectorielle et planification des politiques publiques ; l'accès au savoir et le renforcement des réseaux ; la coproduction sociale des connaissances sur la jeunesse. L'élaboration d'une cartographie conceptuelle permet, d'une part, de définir les territoires théoriques et pratiques sous-tendus par les différentes formes d'apprentissage formel, non-formel et informel, et, d'autre part, d'identifier les liens entre travail de jeunesse et apprentissage non-formel. Une étude de cas menée en Finlande relate comment une coopération entre chercheurs et acteurs institutionnels a permis de mieux identifier puis d'agir sur l'abstentionnisme électoral des jeunes. De façon récurrente, la structure des débats a questionné la pertinence de la structure triangulaire d'identification des acteurs concernés (politiques, professionnels, chercheurs) : les jeunes peuvent-ils être présents eux-mêmes ? Les organisations de jeunesse sont-elles du côté des professionnels du travail de jeunesse, ou peuvent-elles se revendiquer comme voix légitime et directe des jeunes ? Certains intervenants ont schématisé la structure relationnelle sous forme de rectangle ou d'autres formes polygonales. Enfin, parmi bien d'autres points, des intervenants ont insisté sur les usages sociaux de la recherche et, notamment, sur les capacités que devaient avoir les chercheurs à communiquer dans un langage compréhensible pour des catégories d'usagers peu ou pas familiarisés avec les discours savants.

La quatrième partie propose une conclusion en deux points. Le premier est d'ordre institutionnel et opérationnel avec la présentation du *European Knowledge Centre*

for Youth Policy (EKCYP). Ce centre européen de la connaissance sur les politiques de la jeunesse se propose de localiser et rendre disponibles des connaissances éparpillées et d'être une tête de réseau contribuant à la production de connaissances utiles pour les partenaires concernés. Le second point, d'ordre critique, est développé par H. Williamson, co-directeur de cet ouvrage et auteur de nombreux rapports sur les politiques nationales de jeunesse pour le Conseil de l'Europe. Pour lui, il ne s'agit pas seulement de produire de la connaissance sur la politique et les pratiques mais également de constituer des connaissances pour faire avancer la politique et les pratiques. Cependant, si la connaissance doit être en articulation avec l'action, H. Williamson ne se fait pas d'illusion sur la capacité des politiques à se passer de la recherche ou à l'instrumentaliser.

Cet ouvrage ne se présente pas comme un livre de recherche : les auteurs ont des statuts disparates et il n'est pas toujours facile de les situer, même si de courtes notices sont regroupées à la fin du livre. D'autre part, le lecteur « prend en marche » les questions traitées qui s'inscrivent souvent dans un historique de production documentaire, qui est heureusement référencé à des sites web et parfois synthétisé. Cependant un travail de mise à jour est nécessaire pour bien saisir la logique des actes d'un séminaire qui est lui-même, un moment du processus de coproduction de l'action publique. Pour conclure ces quelques remarques formelles, signalons la présence de quelques néologismes (comme « extrants » et « intrants ») dont on ne sait pas s'ils sont le résultat de problèmes de traduction ou le signe de véritables notions émergentes.

Plusieurs points d'intérêts surgissent à la lecture de cet ouvrage. D'abord, il y a la mise en valeur des thèmes de la jeunesse et des politiques publiques dans des problématiques qui concernent, d'une part, la participation des jeunes à la définition des orientations qui les concernent et, d'autre part, la coproduction de l'action publique dans un cadre partenarial. Cette perspective européenne, plus présente en Europe du Nord, présente un fort contraste avec la situation française puisque, globalement, le paradigme de la jeunesse comme ressource, qui sous-tend cet ouvrage, n'est pas celui qui prévaut au plan national, et que la coproduction partenariale de l'action publique reste aux marges dans le cadre de dispositifs dérogatoires et/ou expérimentaux. Les quelques exemples d'actions présentées (Finlande, Autriche, etc.) jouent sur des articulations voire des transitions entre ce que l'on sépare classiquement sous les registres d'éducatrices formelle, non-formelle et informelle, notamment sur les thèmes émergents de la ville et de la citoyenneté. Enfin, le processus du livre est à souligner puisqu'il rend compte, par son mode de production même, de l'élaboration collective qu'il analyse à un

moment particulier où recherche et action vont disposer d'un espace de confrontation avec l'EKCYP. De ce point de vue, il faudra donc en guetter les suites et d'ici là se familiariser avec les thématiques, les nomenclatures, les modalités et les acteurs de cette élaboration.

Alain Vulbeau
Université Paris 10-Nanterre
Centre de recherches en éducation et formation (CREF)

NOTE

- (1) Signalons deux références françaises proches de cette démarche : *Agora*, 2006, n° 42 : « Politiques publiques de jeunesse en Europe » et *Cahiers de l'action*, 2005, n° 2 : « La participation des jeunes à la vie publique en Europe », sous la direction de Valérie Becquet.

OBERTI Marco. *L'école dans la ville : ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences-Po, 2007. – 304 p. (Académique).

À l'heure où le nouveau ministre de l'Éducation nationale annonce l'assouplissement de la carte scolaire et sa suppression à terme, l'ouvrage de Marco Oberti bien que rédigé antérieurement à cette mesure, tombe à point nommé. Selon l'auteur, la sectorisation scolaire « cristallise des enjeux sociaux, urbains et scolaires fondamentaux qui ont accompagné les changements récents de la société française, tout particulièrement dans les grandes villes et leurs banlieues » (p. 15). Cette affirmation pose ainsi le cadre politique et épistémologique de l'ouvrage, entre sociologie urbaine et sociologie de l'éducation. L'espace urbain et scolaire ont en effet connu des évolutions conjointes au cours des dernières décennies : accentuation de la ségrégation urbaine et scolaire, massification scolaire, allongement généralisé des études.

Les enjeux scolaires se sont ainsi démultipliés dans un contexte de crainte du déclassement social. En témoignent, l'accroissement de la demande sociale de « performance » des établissements avec son corollaire, le refus de la mixité sociale et l'accentuation des ségrégations scolaires. Selon l'auteur, la notion de ségrégation, renvoie à une *intentionnalité*, une volonté de mise à distance de certains groupes sociaux et de recherche d'un « entre soi ». L'ouvrage est constitué de deux grandes parties. La première théorique, montre que si l'étude des ségrégations a contribué à fonder la sociologie urbaine, l'analyse spatiale des inégalités scolaires a été beaucoup plus tardive en sociologie de l'éducation. La seconde partie de l'ouvrage mobilise une enquête menée dans le département des Hauts-de-Seine, site choisi pour son large éventail de pro-

files socio-urbains. Le premier volet de l'étude est consacré à une analyse des évolutions démographiques et des dynamiques socio-urbaines. Il relève une tendance à la tertiarisation et à l'embourgeoisement dans certaines communes du nord du département notamment.

Le second volet de l'enquête cherche à relier ces dynamiques socio-urbaines aux dynamiques scolaires. Elle montre une forte corrélation entre le profil des communes et les caractéristiques de l'offre scolaire. Les communes les plus favorisées concentrent le plus grand nombre d'options, de langues rares, de sections européennes, internationales, de classes à horaires aménagés, d'enseignants agrégés et âgés. Ce sont aussi celles où les indicateurs de réussite scolaire (1) sont largement supérieurs à la moyenne et où les taux de scolarisation dans l'enseignement privé sont les plus élevés. Cette différenciation sociale des collèges se poursuit au lycée avec l'implantation des Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

Cette concentration des offres scolaires « d'excellence » est source d'inégalités flagrantes à plusieurs titres. L'enrichissement de l'offre scolaire sur un territoire donné a pour corollaire son appauvrissement sur d'autres territoires. Cette répartition est d'autant plus inégale que les enfants de classes populaires sont les moins mobiles géographiquement car les plus à même à respecter la carte scolaire. C'est ce que montre la partie de l'enquête consacrée à l'évitement scolaire. Elle fait tout d'abord apparaître le caractère massif de l'évitement mesuré à partir des taux de scolarisation hors commune et dans l'enseignement privé. L'évitement scolaire peut en effet atteindre selon les communes concernées de 39 % à 60 % pour les cadres supérieurs, de 12 à 21 % pour les employés et de 8 à 18 % pour les ouvriers. L'enquête met également en exergue un élément surprenant. L'évitement est maximal dans les communes où sont concentrées les offres scolaires d'excellence comme celle de Neuilly-sur-Seine. L'évitement s'explique ici par la très forte attractivité des grands établissements parisiens voisins. L'évitement est également massif dans les communes qui ont connu un processus d'embourgeoisement (*gentrification*). Celui-ci désigne l'installation des classes moyennes ou supérieures dans les quartiers populaires de certaines communes de la couronne parisienne sous la pression du coût de l'immobilier. Ce processus qui pourrait conduire à renforcer la mixité sociale contribue au contraire à amplifier l'évitement scolaire. Les classes moyennes et supérieures ont en effet tendance à distinguer très nettement espace résidentiel et espace scolaire. Ces constats valident l'hypothèse de J.-C. Chamboredon et M. Lemaire formulée dès les années 1970 concernant la faiblesse des sociabilités interclasses en situation de cohabitation résidentielle (2).

L'enquête menée auprès des familles montre que pour 22 % d'entre elles, l'école a été élément décisif du choix du lieu de résidence. Elles sont également nombreuses à déclarer être prêtes à changer d'établissement en cas de problème scolaire (violence, désordre pédagogique...). L'enquête permet également d'affiner les différents types de stratégies scolaires familiales en fonction du capital culturel et économique. Les classes supérieures se distinguent par une logique de « *performance* » qui correspond à une recherche de l'excellence. Les classes moyennes se distinguent par une logique « *d'intégration et de protection* ». Elles sont en quête d'intégration dans les établissements d'excellence et cherchent à fuir les établissements populaires considérés comme potentiellement dangereux pour l'avenir scolaire de leurs enfants. Les classes populaires se distinguent quant à elles par une logique de « *retrait* », par une distance scolaire.

L'ouvrage se conclut par une réflexion d'ensemble sur la carte scolaire et son avenir. Confrontée à la ségrégation urbaine, la carte scolaire paraît incapable de garantir la mixité scolaire. Elle s'applique de façon inégale selon les groupes sociaux en renforçant la protection des plus favorisés et en accentuant la relégation et la disqualification des plus défavorisés. L'auteur prend acte de deux perspectives qui se dessinent pour rétablir la mixité sociale. La première consiste à favoriser l'accès des meilleurs élèves de banlieues aux établissements prestigieux (« convention ZEP » de l'Institut d'études politiques de Paris). La seconde consiste à ouvrir des filières d'excellence dans les banlieues populaires. Ces deux mesures ne peuvent avoir que des effets limités dans la mesure où elles restent prisonnières d'une certaine vision de l'excellence et de l'élitisme en consacrant la hiérarchisation spatiale des offres scolaires.

Les perspectives formulées par Marco Oberti se déclinent en plusieurs points. Il reprend tout d'abord à son compte certaines des propositions formulées dans le rapport Hébrard (3) : élargissement des secteurs de recrutement des collèges, extension de la sectorisation à l'enseignement privé sous contrat, répartition équitable de l'offre scolaire. La carte scolaire élargie à l'échelle des bassins scolaires qui regroupent des communes socialement contrastées serait moins tributaire de la ségrégation urbaine. L'homogénéisation des offres scolaires (options, langues, classes spécifiques...) serait de nature à limiter les « bonnes raisons » de sélectionner un établissement.

Marco Oberti formule par ailleurs deux autres propositions originales. L'une consiste à sortir du dispositif ZEP car ce dernier contribue à associer l'échec scolaire à l'établissement fréquenté. La seconde consiste à ne pas circonscrire une politique de mixité sociale aux seuls

espaces les plus ségrégués. Il propose au contraire de l'élargir aux sites où la mixité perdure mais où elle montre d'inquiétants signes de fragilité. L'auteur conclut l'ouvrage sur une touche plutôt pessimiste dans la mesure où ses propositions émergent dans un contexte de « fragilisation de l'idéal républicain » et de diffusion du modèle de la réussite individuelle au détriment des solidarités collectives.

Cet ouvrage constitue une importante contribution au débat actuel sur la carte scolaire. Au terme de cette lecture, émergent également un ensemble d'interrogations. Revenons en premier lieu sur la différenciation des offres scolaires. L'enquête prend acte de celle-ci sans nous éclairer sur les conditions de sa production. La concentration des offres scolaires « d'excellence » sur un territoire résulte-t-elle de pratiques « spontanées » de l'administration ou du *lobbying* des parents d'élèves et de divers groupes de pression ? La production de l'offre scolaire constitue encore en sociologie une boîte noire, à l'exception de quelques rares travaux (4). En second lieu, l'ouvrage fait référence de façon récurrente à la notion d'établissement scolaire de « prestige ». Doit-on considérer cette notion comme une « catégorie indigène » mobilisée par les acteurs ou comme une catégorie scientifique construite par le chercheur ? Cette remarque fait référence au déficit de recherches permettant de mesurer l'impact du choix de l'établissement scolaire sur le devenir scolaire des élèves. Ces informations permettraient d'étayer la question complexe de la « qualité » des offres scolaires qui est ici au cœur du problème.

En troisième lieu, il convient de nuancer une partie des données relatives à l'ampleur de l'évitement scolaire, compte tenu du site choisi. La couronne parisienne est en effet réputée atypique du fait de l'abondance des offres scolaires publiques comme privées. La proximité spatiale des grands lycées parisiens illustre cette exception nationale. La densité des offres scolaires constitue un élément majeur pour amorcer la pompe de l'évitement scolaire. Une partie des analyses produites dans cette recherche serait donc difficilement transposable en province à l'exception des grandes villes. Sans nier pour autant l'existence d'évitements scolaires provinciaux que signifierait par exemple l'évitement scolaire vers une autre commune ?

Enfin, la dernière remarque renvoie à la question de l'évitement scolaire des classes populaires. Le site choisi qui concentre principalement des populations de classes moyennes ou supérieures conduit à minimiser les pratiques d'évitement des classes populaires. Si l'auteur mentionne que ces familles évoluent dans une logique de « retrait » et de distance à l'égard de l'école, des taux

d'évitements mesurés entre 8 % et 18 % ne sont pourtant pas quantité négligeable. Les travaux consacrés spécifiquement à l'évitement scolaire des classes populaires dans l'enseignement public comme privé, montrent que celui-ci est également en voie de banalisation et les stratégies déployées apparaissent également comme complexes et variées (5). On retiendra néanmoins comme idée générale de l'ouvrage la démonstration du lien entre ségrégations scolaires et inégalités. Dans la nouvelle ère politique qui s'ouvre cette question ne manquera pas de susciter de nombreux débats dans les milieux académiques, pédagogiques et politiques.

Choukri Ben Ayed

Université Jean-Monnet Saint-Étienne

Modes et dynamiques des sociétés (MODYS)

CNRS–université Lumière-Lyon 2–université Jean-Monnet
Saint-Étienne

NOTES

- (1) La réussite scolaire est mesurée à partir de plusieurs indicateurs : pourcentage de retard en sixième et troisième, taux de réussite à l'évaluation sixième, taux de réussite au brevet des collèges et pourcentage de passage en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle
- (2) J.-C. Chamboredon & M. Lemaire, « Proximité spatiale et distance sociale », *Revue française de sociologie*, 1970, vol. 11, n° 1, p. 3-33.
- (3) J. Hébrard, *La mixité sociale à l'école et au collège, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Paris : MEN, 2002
- (4) On peut citer notamment D. Laforge, *La ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- (5) Voir notamment C. Ben Ayed, « Familles populaires de l'enseignement public et privé, caractéristiques secondaires et réalités locales », *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, 2000, n° 5, p. 81-91.

SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, 2007. – 225 p. (Paideia).

Issu d'une collaboration de didacticiens de différentes disciplines, le livre édité par Sensevy et Mercier repose sur un double postulat qu'explique son titre : l'action de l'enseignant, entrée assez tardivement dans le centre de l'attention de chercheurs en didactique, ne peut être comprise qu'en tenant compte en même temps de celle de l'élève. Et l'action conjointe – *agir ensemble* dit peut-être un peu pathétiquement le titre – se fait nécessairement à propos de savoirs qui donnent forme à l'action, contenu et forme étant – comme toujours – intimement liés. Le programme de recherche spécifiquement didactique qui découle de ces postulats nécessite l'élaboration d'une méthodologie, elle aussi spécifique. Voilà défini

le programme, ambitieux, du livre : présenter un (des) cadre(s) théoriques et des méthodologies aptes à saisir l'action conjointe enseignants-élèves à propos de savoirs et (dé-)montrer, par l'acte, la faisabilité de l'analyse par les outils proposés, tout en présentant un certain nombre de résultats. Le livre s'ouvre par une présentation d'un cadre théorique auquel se réfèrent, avec des nuances et mettant en œuvre des parties seulement de l'appareil conceptuel, les cinq contributions empiriques. Il est clos par une discussion métathéorique qui se concentre sur le fonctionnement des outils théoriques et méthodologiques, soulignant des concepts nouveaux qu'a produit le travail sur les données et pointant des problèmes ouverts, limites et lacunes. Un livre de réflexion sur la recherche didactique qui intéressera donc nécessairement tout chercheur en didactique, qui le stimulera, voire le provoquera ; livre qui plus généralement enrichira toute personne intéressée à l'enseignement. Regardons de plus près.

Le premier chapitre théorique de Sensevy peut être lu comme fonctionnant à deux niveaux, totalement imbriqués l'un dans l'autre. À un premier niveau, délimitant les contours théoriques de l'action didactique, action nécessairement conjointe, le texte présente les concepts fondamentaux de la didactique tels que développés et introduits en didactique des mathématiques et largement utilisés dans d'autres : contrat didactique, milieu, le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et les trois genres du système didactique, à avoir méso-, topo- et chronogène. Le deuxième niveau consiste en une interprétation de l'action didactique conjointe comme « jeu ». Cette métaphore permet notamment d'explicitier de manière élégante certains concepts didactiques, et de distinguer trois strates essentielles du didactique : ce qui se passe dans l'immédiat de la classe et qui consiste à « faire jouer le jeu » ; ce qui précède ou suit le jeu, le « hors la classe », qui permet de « construire le jeu » ; et les déterminants du jeu comme les plans d'études et manuels. Cette théorie est interprétée comme permettant un « voir comme », quelque chose qui permet de voir et faire voir dans le réel complexe des dimensions spécifiques.

Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, plutôt que de partir d'un « plein » mathématique que constitue à leurs yeux une situation didactique au sens de Brousseau, au risque d'y découvrir un ensemble désolant de « vides », optent pour une position prudente. Elles analysent des tâches ou systèmes de tâches qui peuvent, ou non, faire situation didactique et produire de la connaissance mathématique. Le choix des données analysées est justifié par cette problématique, et par la volonté de tester en même temps le modèle théorique de l'action

didactique à ses limites de l'absence de véritable situation didactique. Les chercheuses analysent par conséquent deux séquences dans lesquelles la maîtrise par les enseignants du début de primaire de la signification mathématique des tâches est contrastée : la fameuse course à vingt et une tâche issue des moyens romands d'enseignement des mathématiques concernant la numération (construire la bande numérique avec des segments de N qui se superposent partiellement). Le travail d'analyse est strictement balisé : analyse *a priori* de la situation mathématique, entretiens avec les enseignants, tableau synoptique et première analyse globale de ce qui se passe avec repérage d'événements remarquables, analyse fine des événements remarquables afin de saisir et décrire dans le détail les différentes genèses. Les analyses sont interdépendantes : ce sont notamment les analyses *a priori* qui permettent de construire de manière pertinente le tableau synoptique ; et c'est la description globale de la séance à travers le tableau qui permet de repérer les événements remarquables, notamment par rapport à la question de savoir s'il y a transformation de la tâche en une situation mathématique permettant de construire de la connaissance. L'analyse prend appui sur les trois genèses, avec priorité donnée à la mésogenèse pour observer s'il y a changement du milieu en fonction de l'avancement dans le temps. L'analyse de la mésogenèse se fait plus particulièrement au moyen de plusieurs indicateurs : comment les objets sont-ils désignés ? quelles sont les règles données pour définir la tâche ? et surtout quels sont les traits pertinents désignés ? Les traits pertinents notamment permettent de manière précise de définir le milieu et son caractère mathématique ou non. Les auteurs concluent que le modèle permet l'étude du rapport entre tâche et possibles situations. Et elles concluent à la « démathématisation » fréquente dans les situations ordinaires. Pourrait-on « re-mathématiser » ? Pour répondre à cette question, deux limites méthodologiques doivent être dépassées : il faut élargir l'unité « séance » (ou leçon) qui est trop petite ; et remettre sur le métier les gestes et techniques méso-, topo- et chronogénétiques.

Pour mettre en perspective leur travail de recherche, Tiberghien Malkoun, Buty, Souassy et Mortimer font référence à l'étude TIMMS-vidéo selon laquelle des méthodes d'enseignement différentes amèneraient souvent des élèves à des acquisitions similaires. Comment l'expliquer ? Les méthodes sont-elles vraiment identiques ? Pour avancer concernant ce difficile et essentiel problème, il faut une description plus précise des méthodes d'enseignement du point de vue des savoirs enseignés, peu thématiques dans TIMMS. Comment caractériser le savoir enseigné au niveau méso- et microscopique ? Les données analysées dans l'étude : l'enseignement enregistré dans deux classes, l'une expérimentale, l'autre ordi-

naire, avec un même contenu, la notion de force jusqu'au principe d'inertie. Pour l'analyse mésoscopique, un synopsis des séances est élaboré, contenant des informations concernant organisation de la classe, thèmes, ressources, phases didactiques (introduction, développement, évaluation), actions du professeur et des élèves, description du contenu et minutage objectif. L'analyse porte surtout sur les thèmes, avec leur chronologie et leur durée. Ce type de tableau permet de comparer des classes du point de vue de la topo- et chronogenèse du savoir. Ceci est illustré sur le thème de la représentation des forces, avec des différences notables des contenus et de la topogenèse dans les deux classes. L'analyse microgénétique est opérée à travers le concept de « facettes » du savoir enseigné. La présence des facettes dans un cours est analysée grâce à une liste d'énoncés possibles à propos d'une notion qui permet de repérer et de classer les énoncés effectifs dans un enseignement donné. Il y a plusieurs types de facettes (conceptuelles, représentations symboliques, langagières), y compris des facettes englobantes. Le repérage de facettes permet de définir deux notions : la densité, à savoir le nombre de facettes d'un ou de plusieurs types en rapport avec la durée de l'enseignement pour un thème, une série de thèmes ou une séquence ; la continuité, à savoir le rapport entre l'introduction de nouvelles facettes et la réutilisation d'anciennes. Ces deux notions de densité et de continuité définissant le rythme de l'enseignement, en lien avec les contenus abordés et la topogenèse, pourraient être mis en rapport avec ce qu'apprennent des élèves – un but cependant encore lointain.

L'étude de Lonquet Roncin et Roessle porte sur des situations peu communes en didactique : des parents, agissant dans un cadre institutionnel prévu à cet effet, apprenant à des bébés nageurs à s'immerger dans l'eau, et des enseignants travaillant avec des adolescents autistes sur la communication d'émotions à travers la danse. Malgré l'apparence, il s'agit néanmoins, disent les auteurs avec raison, d'objets de savoirs dont elles analysent le devenir comme savoirs enseignés. Pour ce faire, elles appliquent un « algorithme méthodologique » proposé par Sensevy. Elles délimitent d'abord des épisodes et établissent un synopsis, puis construisent un récit avec une intrigue de ce qui se passe, en maintenant le plus longtemps possible, disent-elles, les liens avec l'expérience autochtone pour éviter une « surinterprétation. Elles déterminent, sur cette base, des épisodes pertinents et les paraphrasent. À partir de là, adoptant le rôle du chercheur, elles analysent les événements du point de vue épistémique (savoirs en jeu) et didactique (milieux créés), pour le remettre ensuite dans l'ensemble de l'épisodes et de la séquence. L'algorithme consiste donc en une sorte de passage d'une description proche du matériel et des acteurs vers une re-description avec des outils

théoriques. L'analyse sur les données recueillies met en évidence l'importance, dans des situations comme celles analysées dans l'étude, de régulations multimodales (verbales, kinesthésique, sensoriels, proxémiques). Elle montre également une forte part d'invention sur le moment étant donné le caractère peu élaboré des plans didactiques à disposition et la nécessité de saisir en situation les opportunités pour créer des milieux aptes à faire progresser l'apprentissage.

Assude et Mercier analysent trois enseignants travaillant avec des élèves de CP sur des tâches qui ont trait à la division euclidienne (par exemple : combien de bandes de 5 étoiles pour mettre 9 étoiles sur un sapin de Noël). Outre qu'elle fournit une description formelle de la situation, l'analyse *a priori* montre quelles pourraient être les techniques à disposition des élèves et quels sont les deux problèmes majeurs auxquels vont devoir faire face les enseignants. Ces deux problèmes structurent l'étude : comment définir le problème pour les élèves, à savoir qu'il faut chercher la meilleure approximation possible entre bandes et nombre d'étoiles, sans expliciter des notions comme quotient ou reste ; et comment mettre en place une technique partagée et la consolider. Pour l'analyse, deux outils de réduction des données sont mises en œuvre permettant une comparaison entre ce qui se passe dans les trois classes : l'intrigue – récit de ce qui se passe – et le tableau synoptique énumérant les tâches et leur succession dans chaque classe. L'analyse à proprement parler s'effectue par une sorte de paraphrase des moments de définition et de dévolution, avec au centre les deux problèmes des enseignants définis par l'analyse *a priori*. S'il y a quelques communautés dans la manière d'aborder la tâche – par exemple le fait de la contextualiser en en faisant un jeu motivant –, les différences sont importantes quant à la manière de définir le problème (par exemple en mettant au centre la question du « reste ») ou de construire et de consolider des techniques pour le résoudre. Il semblerait que dans certains cas, « l'enjeu du jeu » disparaît, et que, dans d'autres, il est déclaré trop tôt.

Le chapitre final de Mercier et Sensevy récolte les fruits théoriques des différentes études, sans encore les articuler dans un modèle cohérent. On relèvera plus particulièrement les notions de densité et continuité de savoir, celle de la référence à construire dans une relation didactique, le rôle central des systèmes sémiotiques ou des techniques faibles ou fortes, ou encore les questions de méthodes comme l'utilisation de l'intrigue ou du tableau synoptique.

Revenons au livre dans son ensemble. Il incarne puissamment une tendance forte dans l'évolution des didac-

tiques aujourd'hui : celle de l'analyse des contenus de l'enseignement à partir de l'action de l'enseignant en interaction avec ses élèves. Ou pour le dire sous forme de question à laquelle le livre propose des réponses méthodologiques et factuelles nouvelles et convaincantes : quel est le savoir enseigné que produit l'enseignant à travers son action en classe ? Cette dernière manière de décrire l'objet du livre est volontairement restrictive et inclut quelques-unes des interrogations, parmi de nombreuses autres, que suscite le livre. Je n'en aborderai que trois.

1. Le livre porte dans le sous-titre le terme « action conjointe ». La lecture attentive du livre, notamment l'analyse détaillée des outils méthodologiques mis en œuvre, communs aux différentes études (par exemple le récit de l'intrigue didactique – terme qui d'ailleurs ne me semble pas définir précisément le genre produit – et le tableau synoptique) montrent à l'évidence que le point de vue adopté est toujours pour l'essentiel celui de l'action de l'enseignant orienté vers l'élève, et non pas celui de la conjonction des actions qui impliquerait une analyse fine des processus d'apprentissage des élèves et l'explication et la description détaillée de leur action. Ceci ne pose d'ailleurs pas de problème majeur par rapport aux questions qui sont de fait au centre du livre – et au cœur de la didactique : la mise en œuvre des savoirs dans une classe ou dans un groupe d'apprenants.

2. Certes, il est dit et affirmé dans plusieurs études qu'il s'agit d'éviter la posture dénonciatrice, et les auteurs y parviennent. En même temps, dans plusieurs études, ils ne peuvent pas ne pas prendre position et décrire ce qui se passe avec des termes qui apparaissent comme de prises de position qui incluent une dimension normative. Nous prendrons comme exemple le terme de « démathématisation » qui appelle la « remathématisation » ; ou celui du manque d'enjeu ou de l'enjeu donné « trop tôt ». Les descriptions se font donc par rapport à un point de vue qui n'est d'ailleurs pas nécessairement explicité. Les auteurs sont cependant prudents et en appellent à des études plus approfondies pour mieux comprendre la signification des phénomènes qu'ils observent.

3. Ceci nous amène à un troisième commentaire, plus méthodologique. La plupart des études présentées ont pour unité d'analyse une ou deux leçons autour d'une tâche ou d'une famille limitée de tâches (ce n'est pas le cas de celle de Tiberghien *et al.* qui porte sur un empan plus grand et a une entrée notionnelle : la notion de force jusqu'à y compris celle d'inertie). Ceci correspond parfaitement à l'unité d'analyse qui fonctionne explicitement comme référence dans le texte théorique introductif, à savoir la leçon ou le cours, au singulier. Cette unité permet certes d'observer finement les processus microscopi-

ques des genèses didactiques et la construction de savoirs à ce niveau, mais empêche, comme le disent notamment Schubauer *et al.* elles-mêmes, de situer ces savoirs dans un contexte plus large de construction de notions. Autrement dit : la définition de l'unité d'analyse se fait à travers un dispositif didactique – la tâche – et non pas à travers une notion visée. Il me semble que cette démarche méthodologique – sans que cela soit explicité – correspond à l'unité théorique fortement sollicitée dans plusieurs des contributions, à savoir celle de « jeu », prise d'ailleurs pour l'essentiel dans un sens métaphorique plutôt que théorique (au sens de la « théorie des jeux »). Cette superposition entre unité d'analyse et unité théorique est renforcée encore par le fait que les tâches analysées se présentent effectivement comme des jeux, dans les premiers degrés de l'école qui sont au centre de plusieurs études. La notion de « jeu » permet certes de « voir » certaines choses, comme la définition de règles, mais renforce d'un autre côté une vision des actions didactiques comme se construisant dans le *hic et nunc* par la rencontre hors temps de joueurs qui jouent un jeu.

Ces quelques commentaires ne minimisent en rien la grande valeur du livre, mais se veulent amorces d'un débat que ne manquera pas de susciter ce livre marquant la didactique par la rigueur du cadre théorique, par la précision et la pertinence des démarches méthodologiques et par les premiers résultats de recherche déjà proposés. Je dis bien « la didactique », et c'est à bon escient que j'utilise le générique : le livre lui-même inclut plusieurs didactiques disciplinaires ; et l'on trouve des tendances analogues dans d'autres didactiques (Schneuwly et Thévenaz, 2006 pour le français, par exemple). On peut parler véritablement d'un champ disciplinaire en émergence. Ce champ, après avoir forgé une série de concepts qui s'enrichissent sans cesse, commence aussi à définir des outils méthodologiques, communs aux différentes didactiques disciplinaires et spécifiques par rapport à d'autres champs des sciences de l'éducation, et des sciences sociales plus généralement, pour explorer l'immense chantier qui est le sien : les processus d'enseignement et apprentissage de savoirs dans les systèmes d'enseignement et de formation.

Bernard Schneuwly
Université de Genève

BIBLIOGRAPHIE

SCHNEUWLY B. & THÉVENAZ T. (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.

ZAFFRAN Joël. *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : La Découverte, 2007. – 181 p. (Alternatives sociales)

La scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire suscite de nouveaux débats et de multiples inquiétudes depuis les dispositions prises par la loi du 11 février 2005 sur les personnes handicapées. Cette loi intitulée « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », stipule que l'inscription de tout enfant dans l'établissement scolaire ordinaire du quartier (« le plus proche du domicile ») est de droit pour toutes les familles. Cet établissement est déclaré, selon une qualification nouvelle, « établissement de référence », et cette « référence » perdure quel que soit le parcours de scolarisation réel de l'enfant, même s'il est amené à en fréquenter un autre établissement, y compris un établissement dit « médico-social », à gestion associative.

C'est dans ce contexte législatif actuel que Joël Zaffran situe son livre, après avoir publié en 1997 un premier livre avec un titre assez proche : *L'intégration scolaire des handicapés* (L'Harmattan) (1). D'emblée, il rappelle que les faits constatés ne suivent pas nécessairement les préconisations officielles, même si celles-ci paraissent prometteuses de changements dans l'accueil scolaire du handicap. En analysant les données statistiques disponibles sur les diverses modalités de scolarisation des enfants en situation de handicap, il montre que, malgré des efforts incontestables, non seulement l'intégration individuelle (c'est-à-dire la scolarisation en classe ordinaire) n'a guère progressé, mais aussi que d'autres enfants handicapés restent aujourd'hui non scolarisés. L'école est-elle donc un lieu de résistance au changement ? On peut invoquer le décalage inévitable entre les intentions politiques et les pratiques enseignantes, mais au-delà de cette remarque somme toute banale, l'auteur formule une hypothèse d'ordre sociologique sur le statut de l'école. Elle peut être caractérisée non seulement comme une institution pilotée hiérarchiquement, mais aussi comme une organisation à l'intérieur de laquelle des acteurs interagissent : l'école est alors conçue comme un espace de négociation. Pour qu'il y ait intégration d'un élève handicapé, il faut que soient conclus, explicitement ou implicitement, des accords entre les différents acteurs concernés, principalement les enseignants et les parents. En d'autres termes, l'analyse de l'intégration scolaire implique de concevoir l'école dans sa double dimension, une dimension verticale de type bureaucratique, une dimension horizontale des relations dans un contexte donné. L'objectif de l'ouvrage repose alors clairement sur cette démarche d'analyse : montrer les difficultés soulevées par l'intégration scolaire et proposer des outils pour tenter de les surmonter. En

conséquence, le regard porte plus sur les acteurs adultes (enseignants, parents et autres partenaires) que sur les enfants eux-mêmes.

Un rapide bilan historique et un aperçu des expériences étrangères précèdent la « plongée » dans le quotidien des accords scolaires négociés. Le rappel de la construction d'un secteur de l'éducation spéciale en France en resitue les grands moments : les classes de perfectionnement pour enfants arriérés en 1909, la politique de « l'enfance inadaptée » à partir de 1943, la « fièvre ségrégative » des années 1960... Le tournant des années 1970 est celui du passage à une politique globale du « handicap », qui se manifeste par la loi de 1975 et qui ne se limite pas à l'enfance. Les applications dans le domaine scolaire ne sont pas immédiates et sont formulées en termes d'intégration scolaire seulement en 1982 et 1983. La loi de 2005 est donc l'aboutissement de « trente années de lois, décrets et circulaires ». Dans le domaine scolaire, le programme *Handiscol* de 1999 vise à remédier aux obstacles persistants dans la scolarisation des enfants handicapés : la scolarisation est un droit, l'accueil est un devoir.

Sous l'angle international, le repérage de quelques politiques scolaires dans les pays européens permet à l'auteur de situer la France dans une voie « médiane », qui ne poursuit pas une politique ségrégative et promeut l'intégration scolaire mais maintient cependant le recours possible à des établissements spéciaux. De plus, les débats internationaux et les engagements de la France au sein du Parlement européen ont valorisé des principes d'action, comme celui de non-discrimination ou d'accessibilité, qui orientent effectivement la nouvelle législation. Toutefois, des concepts tels que ceux d'« inclusion » et de « besoin éducatif particulier », issus tous deux de la langue anglaise, auraient mérité plus d'attention : la France, qui ne les a pas retenus (sauf certains chercheurs), peut apparaître encore en deçà des évolutions mondiales. En ce sens, on ne saurait dire non plus, comme le formule trop rapidement l'auteur (p. 51), que la définition du handicap dans la loi de 2005 se situe « dans le droit fil » de la Classification Internationale du Fonctionnement, publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé en 2001, qui met en valeur un modèle multi-dimensionnel (bio-psycho social). En fait, la loi, malgré quelques nuances de langage, retient surtout la dimension des « altérations » de la personne.

« L'intégration scolaire ne va pas de soi », telle est la formule utilisée plusieurs fois et qui résume l'essentiel du propos. Il ne suffit pas de déclarer que l'accueil scolaire est un droit, pour que, *ipso facto*, malgré des engagements éthiques très largement partagés, les pratiques permettent

d'y satisfaire. Sous une formule métaphorique intéressante, l'auteur énonce que l'intégration est « un métier » pour les parents, les enseignants et pour tout un ensemble d'acteurs. Les parents doivent, en effet, surmonter des obstacles, développer des compétences sociales dans l'interaction avec les acteurs de l'école, élaborer une stratégie et des tactiques. Ils doivent exercer un « métier de parent intégrant » (2). Dire « métier d'enseignant » est évidemment plus proche du langage commun. Mais Zaffran montre que l'accompagnement scolaire d'un enfant handicapé nécessite un apprentissage sur le tas, « par une expérience souvent solitaire faite d'approximations quotidiennes et de tâtonnements improbables qui, sans résultats convainquants, sapent le moral de l'enseignant » (p. 76). Devant les diverses difficultés qui se présentent (situations anxiogènes, déficit de formation, rareté des aides, etc.), les réticences, voire les résistances ne seraient pas irrationnelles. Sur ce point, l'auteur propose des analyses proches des modèles sociologiques de Raymond Boudon. On peut avoir de « bonnes raisons » de résister, si la prise de risques dans un contexte donné ne permet pas d'envisager à plus ou moins long terme certains avantages individuels. Plusieurs témoignages d'enseignants rapportés dans le livre étayaient cette hypothèse sur la rationalité des acteurs.

Mais, inversement, la question de l'engagement de certains acteurs en faveur de l'intégration scolaire est soulevée : comment inciter au changement ? En faisant appel à des références théoriques sur le rôle de l'action comme moteur de persuasion et sur le principe de réciprocité qui régit les échanges entre les acteurs, l'auteur en conclut que c'est par étapes négociées et par la recherche d'intérêts communs que l'on peut progresser vers une plus grande acceptation des enfants handicapés à l'école. Sa proposition concrète est donc d'agir par étapes : d'abord l'intégration à temps partiel, ensuite l'intégration à temps plein. Ce serait une manière de persuader souplement les acteurs scolaires, de faire appel à leur bonne volonté. Nul doute que cette position ouvre débat à plusieurs niveaux. Elle est potentiellement un sujet de discorde avec les parents demandeurs qui veulent affirmer leur droit. Elle soulève aussi la question du sens même de l'intégration, terme qui ne figure d'ailleurs plus dans la loi actuelle. Il est entièrement vrai que la scolarisation des enfants handicapés ne va pas de soi et réclame la montée en puissance d'une « culture intégrative », en général, et d'une « conversion identitaire » des enseignants, qui pourrait s'appuyer sur des moyens humains supplémentaires pour soutenir les pratiques d'accueil (p. 141). Pour autant, les propos de spécialistes britanniques (par exemple Felicity Armstrong, Len Barton...) différencient clairement l'intégration et l'inclusion : dans le premier cas, les enfant handicapés

restent des « visiteurs » (surtout s'ils viennent à temps partiel !), dans le deuxième cas, ils sont, de droit, partie prenante de la communauté scolaire. On le voit : ce livre, bien ancré dans l'actualité et soutenu par des références pertinentes, suscite aussi de nombreux débats, car, comme le formule l'auteur, la question de l'intégration est un excellent révélateur des évolutions mais aussi des contradictions du système scolaire.

Eric Plaisance
Université Paris 5-René Descartes
Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS)

NOTES

- (1) Ce premier livre abordait déjà des aspects qui sont ici repris et actualisés : par exemple, l'histoire de l'intégration scolaire en France, les données statistiques du secteur, le rôle des adultes (parents et enseignants). Mais l'analyse des interactions entre enfants handicapés et autres enfants (assez discutable, car elle reposait sur le recueil d'un grand nombre d'interactions, mais qui se limitaient en fait à cinq enfants de handicap différents) y occupait une place relativement importante, ce qui n'est pas le cas dans le livre actuel.
- (2) Nous avons nous-mêmes analysé (en collaboration avec Jean-Marc Lesain-Delabarre) le rôle des parents face à l'intégration scolaire de leur enfant en situation de handicap, en utilisant la métaphore du métier : « Le rapport aux institutions des parents d'enfants en situation de handicap », *Informations sociales*, 2003, n° 112, p. 96-106.