

NOTES CRITIQUES

BILLOUET Pierre (coord.). *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan, 2007. – 370 p.

Voici un ouvrage au titre alléchant, dans un contexte où le débat, devenu une pratique disciplinaire prescrite à l'école primaire (cf. programmes de 2002) et en lycée depuis 2000, pose problème à de nombreux enseignants – et aux formateurs. Les auteurs ont contribué eux-mêmes à la formation dans l'IUFM des Pays de la Loire, par exemple lors de séminaires (ex. *Récits et éducation morale*, 2001-2003). À l'exception d'A. Touzeau, tous sont docteurs en philosophie. C'est donc très largement le questionnement des philosophes sur le débat en classe qui est développé dans les différentes contributions. En ce sens le titre pourrait faire illusion. Les « démarches éducatives » sont envisagées en général, relativement aux enjeux d'éducation civique et/ou morale, à partir de grands textes et de grandes questions. Les « pratiques scolaires » sont discutées mais souvent sans description et analyse de ce qui se fait (sauf dans les articles de J.-M. Lamarre). Ainsi un enseignant trouvera dans cet ouvrage matière à réfléchir les finalités et les risques éducatifs du débat, mais peu de pistes pratiques. Seul le texte de A. Touzeau propose une programmation qui articule littérature de jeunesse, débat d'interprétation et débat réflexif visant la formation civique en primaire. L'article de P. Billouet, *Éducation morale et débat scolaire* propose lui de prendre appui sur les suggestions de Kant dans la *Critique de la raison pratique*, et en particulier sur la discussion des choix opérés par des acteurs dans des situations réelle afin de contribuer à l'éducation morale ; il suggère qu'un travail sur des textes littéraires le permettrait – mais ne fait pas état de l'expérimentation de cette pratique. Pour l'essentiel, les articles se réfèrent à l'école primaire – et non au lycée malgré les prescriptions existantes (ECJS, vie de classe, conseils de vie lycéenne) – et à l'éducation de l'enfant. Mais un enseignant du secondaire y trouvera des passages concernant les adolescents (en particulier l'article de R. Depierre, *La parole démocratique des jeunes*) et des incitations fécondes à la réflexion. L'article, *Formes et enjeux du débat*, de L. Husson, clarifie les visées et les fonctionnements des différents types de débat possibles, et pas seulement en primaire. De même les pistes suggérées par J.-M. Lamarre peuvent tout à fait être transposées au secondaire. L'ouvrage s'organise en quatre

parties : *Les cadres institutionnels* (L. Husson, p. 15-68), *Les horizons politiques et philosophiques* (P. Billouet, puis R. Depierre, p. 71-190), *Les perspectives pédagogiques* (J.-M. Lamarre, puis P. Billouet, puis A. Touzeau, p. 193-302), *Les enjeux éducatifs* (J.-M. Lamarre puis R. Depierre, p. 305-356). Chaque partie juxtapose des articles autonomes : ainsi c'est au lecteur de tisser les relations, de relever les dissonances (sur les possibilités cognitives des enfants par exemple), de repérer les postures de chaque auteur. Cependant la lecture permet de reconnaître les références partagées : E. Kant, J. Habermas, H. Arendt et M. Gauchet.

Le grand mérite de cet ensemble est de montrer que les références du débat scolaire et plus largement du débat contemporain – social, scolaire, voire philosophique – sont multiples et passablement brouillées. Deux grandes orientations se dessinent dans les contributions : la philosophie et l'histoire politique. Pour la première, P. Billouet examine l'émergence de l'éthique de la discussion dans la tradition philosophique de Platon à K.O. Appel et J. Habermas, posant qu'elle tente de concilier le modèle antique de compréhension du monde par la discussion et l'autonomie moderne de l'entendement. La question centrale est celle de la construction de normes universelles à travers la discussion entre individus. Ce thème est repris par J.-M. Lamarre qui souligne l'importance de la construction d'un jugement autonome réfléchi à partir d'un point de vue universel. Pour la seconde, c'est la confiance parfois naïve mise dans la formation à la citoyenneté démocratique par le débat qui est systématiquement questionnée : évolution du sens même de la démocratie (L. Husson) ; constitution de l'opinion publique et du débat parlementaire (R. Depierre). Ces analyses permettent aussi d'interroger les valeurs en jeu dans la pratique du débat : droit, laïcité, justice. Le débat scientifique, situé à la différence des autres dans l'ordre du vrai, sans être ignoré, est peu pris en compte ici (voir cependant L. Husson). D'utiles analyses rappellent les figures variées du débat à l'école : débat de régulation favorisant le fonctionnement de la vie scolaire, débat réflexif permettant des apprentissages moraux et civiques, débat scientifique ou débat d'interprétation littéraire ressortant des disciplines scolaires, etc. mais aussi elles mettent en discussion la possibilité de débats décisionnels. Plusieurs contributions incitent à

réfléchir sur le rôle du maître et à ne pas confondre débat entre élèves et effacement de l'autorité institutionnelle et intellectuelle du professeur.

On aura compris que cette recension se fait d'un point de vue externe à la philosophie – point de vue qui est aussi celui de la majorité des enseignants et formateurs qui liront ce livre. Or, pour une didacticienne, il y a quelque chose d'étonnant à ce que les analyses de l'enseignement ne se réfèrent pas aux méthodologies et aux cadres théoriques de la didactique. Par exemple plusieurs contributions traitent des « pratiques sociales de référence » sans que soit posée la question « didactique » de la production de pratiques scolaires à partir de ces références, et sans que soit discutée la production de contenus d'enseignement sur d'autres fondements que des savoirs, malgré les travaux de J.-L. Martinand. La présentation des programmes de l'école primaire (L. Husson, p. 15-20, J.-M. Lamarre, p. 194-200) est une analyse des textes officiels, qui aurait peut-être gagné à mobiliser le concept de « culture scolaire » développé par A. Chervel et dans une autre perspective par J.-C. Forquin depuis une quinzaine d'années. De même, il paraît surprenant que les théories de l'apprentissage ne soient évoquées qu'au chapitre 1 (*L'évolution des modèles théoriques de l'apprentissage*, en moins de deux pages) et que les autres approches n'en fasse guère cas, hormis quelques allusions à J. Piaget et L. Vigotsky, non plus que des travaux sur le langage. Les références de R. Depierre sur la didactique de la langue maternelle étonnent tout autant puisqu'elles se limitent à A. Viala. Les publications sur le débat, sur l'argumentation et surtout sur l'éducation civique ne sont pas non plus mentionnées. Les recherches de M. Tozzi, dans la suite des propositions de M. Lipman, qui envisagent des dispositifs pédagogiques conduisant l'élève à la conceptualisation, la problématisation, l'argumentation, et le dispositif d'A. Delsol, sous-tendent les pratiques présentées par A. Touzeau. Mais les autres auteurs ne les évoquent guère et s'avèrent critiques voire réservés, distinguant soigneusement l'impossibilité pour les enfants de philosopher – du fait du primat de la subjectivité dans leur mode de pensée et de leur absence de maîtrise de l'appareil conceptuel nécessaire – et la possibilité de discussions à visée philosophique (L. Husson). Au total l'ouvrage semble se situer hors des didactiques, ce qui interroge implicitement le statut que leur attribuent les auteurs. Ceci n'enlève pas à son intérêt pour stimuler la réflexion, mais me semble exiger, pour en tirer profit, qu'une réflexion didactique sur les débats et leurs finalités ait déjà été construite, en amont, par le lecteur.

Nicole Tutiaux-Guillon
IUFM Nord-Pas-de-Calais, université d'Artois

BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude & REVEL Jacques (éd.). *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2006. – 260 p.

Édité par l'EHESS sous la responsabilité de trois membres du Comité éditorial de la collection *Enquête*, cet ouvrage, issu au moins partiellement (bien que cela ne soit pas précisé de façon explicite par les éditeurs) de contributions présentées dans le cadre d'une journée d'études tenue à Marseille en janvier 2001, illustre de façon significative le programme éditorial de cette collection qui, à l'intersection de l'anthropologie, de la sociologie et de l'histoire, se veut un lieu de confrontation et de réflexion « sur les partages disciplinaires, sur les procédures et les modes d'argumentation, ainsi que sur les différents fronts où se recomposent les objets du savoir et les modèles interprétatifs ».

C'est dans les deux textes de J.-L. Fabiani (*À quoi sert la notion de discipline ?*) et de G. Lenclud (*L'anthropologie et sa discipline*) que la mise en question de « l'évidence disciplinaire » est exprimée de la manière la plus explicite et la plus générale. Est-il intéressant de recourir à la notion de discipline lorsqu'on entreprend de se consacrer à l'histoire ou à la sociologie des savoirs ? On établit bien souvent aujourd'hui une équivalence entre « discipline » et « science », avec cette nuance que le premier de ces deux termes semble faire référence plus nettement au degré de cristallisation et de stabilisation auquel une pratique scientifique est parvenue, et avec en arrière-plan cette croyance plus ou moins explicite en une « division du travail scientifique » fondée sur la cohérence et la complémentarité des savoirs. Or, selon Jean-Louis Fabiani, une telle postulation suppose trop de contraintes lorsqu'il s'agit de décrire de manière efficace les opérations mêmes de l'activité de connaissance. Dans la perspective d'une problématisation de l'évidence disciplinaire, l'auteur souligne d'abord l'existence d'une tension, qualifiée par T. Kuhn comme « tension essentielle », entre deux dimensions inhérentes à la notion de discipline : une dimension pédagogique, qui suppose de mettre l'accent sur la transmissibilité d'un savoir « stabilisé » et l'autorité du maître sur le « disciple », et une dimension proprement scientifique, où c'est plutôt l'exigence de l'innovation et du progrès dans la production des connaissances qui prévaut. Ainsi la discipline n'est-elle jamais entièrement réductible à un savoir ou à une science, dans la mesure où elle suppose « un corps de connaissances inscrit dans des textes, des exemples paradigmatiques et des formes d'instrumentation, qui fait l'objet d'une transmission pédagogique, ce qui nécessite une mise en forme, ou conformation du savoir à des fins d'inculcation, une gradation des traductions pédagogiques du corpus qui va du

simple au complexe, et un programme d'enseignement » (p. 19). Un autre trait caractéristique des systèmes de disciplines enchâssés dans les systèmes d'enseignement est leur propension à fonctionner selon une logique de hiérarchisation, de concurrence et de conflits de territoires inter et intra-disciplinaires. En ce qui concerne plus particulièrement les sciences sociales, l'auteur insiste davantage cependant sur l'irréductible pluralisme des approches, l'absence de consensus, le faible degré d'intégration paradigmatique et de cristallisation d'une « matrice disciplinaire ». Mais il s'interroge aussi sur l'importance des noms de baptême (procédures de nomination et de renomination) et de la référence aux pères fondateurs dans la « fabrication » et l'implantation des disciplines. Contre l'hypothèse d'un processus fonctionnel de différenciation des disciplines, il défend enfin l'idée que c'est au contraire le caractère conventionnel des arrangements disciplinaires qui ressort des approches historiques et sociologiques contemporaines et pose le problème d'une sorte d'« improductivité disciplinaire » lorsque les savoirs se trouvent liés à des configurations institutionnelles inappropriées.

De même, en s'appuyant plus particulièrement sur le cas de l'anthropologie, G. Lencluc dénonce l'illusion d'une assimilation possible entre savoir et discipline. Pour l'auteur, les disciplines sont des objets « historiques de part en part », elles sont « ce qu'à un moment donné des institutions et des communautés les font être selon certains critères et en fonction de certaines conventions admises par consensus » (p. 71) : une définition dont le nominalisme latent contraste avec l'essentialisme, le fixisme et l'obsession des frontières qui prévalent bien souvent dans l'auto-définition et l'auto-justification des disciplines, surtout dans le domaine des sciences humaines et sociales (alors que dans les sciences expérimentales le développement des connaissances passe bien souvent par des processus d'hybridation). D'où la reconnaissance du caractère éminemment périssable des constructions disciplinaires, et l'hypothèse, à valeur de provocation ou de fiction stimulante, d'une fin possible de l'anthropologie en tant que discipline.

Intitulé *La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX^e-XX^e siècle)*, le texte de C. Blanckaert souligne à la fois l'importance du « statut disciplinaire » dans le développement contemporain des savoirs et le caractère relativement récent du processus de « disciplinarisation ». Constituée en territoire et porteuse d'une forte identité intellectuelle et institutionnelle reposant sur une quête permanente de consensus, la stabilisation de normes épistémologiques et le bilan périodique des réalisations obtenues (en termes d'audience intellectuelle, de recrutement, de classement international), la discipline constitue à coup sûr aujourd'hui un très

puissant principe d'ordre et de structuration du « champ scientifique ». Mais seule une illusion rétrospective permet de croire qu'il en a toujours été ainsi. En fait, en contraste avec le pluralisme assumé du « système disciplinaire » contemporain, la science a longtemps été perçue soit, anciennement, comme un accomplissement global et indivisible de l'esprit, soit, au XIX^e siècle, comme un ensemble de « spécialités » correspondant au découpage observable entre différentes régions ou différents aspects de la nature, le tableau des sciences devant être, selon l'expression d'Ampère, « calqué sur la réalité des choses ». L'apparition récente de la notion de « discipline » au sens de branche du savoir scientifique (par opposition à son sens pédagogique médiéval de corpus systématique des « doctrines » offertes à l'étude, – aspect souligné davantage dans la contribution de R. Kelley intitulée, *Le problème du savoir et la notion de discipline*), correspond, selon l'auteur, à une transformation structurelle du champ scientifique. Référence est faite ici notamment aux *Études sur la genèse du système scientifique moderne* du philosophe allemand R. Stichweh (trad. française, Lille, 1991), qui, à l'encontre de l'ancien mode de production et de classification des savoirs fondé sur une séparation « ontologique » entre les objets ou domaines d'études, voit dans la science moderne un « système de sous-systèmes fonctionnels » en constante réorganisation, dans lequel chaque discipline fonctionne comme une « communauté communicationnelle de spécialistes », posant et produisant de façon autonome ses problématiques de travail, ses méthodes, ses normes d'acceptabilité et de contrôle, avec des frontières sans cesse redessinées par segmentation, couplage ou transfert de compétences. Cependant, C. Blanckaert reproche à cette théorie de l'« autopoiesis » de la science contemporaine une trop grande méconnaissance des contraintes externes, de type social, politique ou culturel, qui pèsent sur les processus de développement et de différenciation des savoirs, comme le montre l'hétérogénéité des découpages et des dénominations disciplinaires selon les pays, dans un contexte où l'internationalisation des échanges scientifiques peut cependant contribuer, mais en se croisant toujours avec des enjeux locaux, à une uniformisation du « curriculum disciplinaire ».

Comme cela est suggéré dans le court texte liminaire de l'ouvrage (p. 8), c'est encore l'idée d'une « disjonction entre fécondité heuristique et immatriculation disciplinaire » qui semble devoir ressortir des cinq études qui constituent la troisième partie de l'ouvrage, consacrées au « suivi historique de l'émergence ou de la reconfiguration de disciplines nouvelles ».

S'il est vrai que plusieurs des textes ici rassemblés soulignent la composante pédagogique en même temps que la composante épistémologique de l'idée de discipline,

faut-il aller jusqu'à parler d'école et considérer qu'il n'y a de pensée disciplinaire que là où se construit une « pensée d'école » susceptible de donner lieu à la cristallisation d'« écoles de pensée » ? On sait l'importance de la structuration du champ philosophique en « écoles de pensée » à partir de l'époque hellénistique (Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* 1995). De l'étude très érudite proposée par A. Laks sur « le cas de la philosophie présocratique » comme exemple d'« émergence d'une discipline », on retiendra au contraire, contre l'interprétation de Diels, le fondateur des études présocratiques modernes en Allemagne, une critique très savamment argumentée de la thèse selon laquelle les penseurs présocratiques (pythagoriciens, éléates, atomistes, Thalès) auraient été organisés en « écoles » cohérentes et rivales (thèse qui selon lui serait le fruit d'une construction élaborée après coup par l'historiographie hellénistique).

Le même type d'analyse érudite apparaît dans le texte de P. Boureau sur *La fondation de la discipline théologique à l'université de Paris (1200-1350)*, un processus de formalisation et d'institutionnalisation dont l'apparente simplicité linéaire « masque cependant la complexité des processus et des enjeux » (p. 213). Un facteur essentiel de cette « disciplinarisation » fut bien évidemment l'invention d'une méthode spécifique, constitutive d'une science cumulative, fondée sur la pratique organisée de la « dispute ». Cependant la constitution de la théologie comme science ne se fit que lentement et suscita bien des résistances, un obstacle important à l'autonomisation universitaire du champ résidant dans le fait que très tôt l'idéal de clôture de la faculté de théologie fut battu en brèche par l'intrusion en son sein des ordres religieux, phénomène qui par ailleurs s'avéra favorable à la cristallisation d'écoles de pensée rivales (scotistes franciscains contre thomistes bénédictins, etc.).

De l'étude de M. Werner sur *Le moment philologique des sciences historiques allemandes*, on retiendra notamment une belle leçon possible d'histoire comparative transnationale des configurations disciplinaires et des systèmes pédagogiques. Il existe en effet un fort contraste entre la France, où, selon l'auteur, la philologie n'a jamais pu se constituer en discipline majeure et, est restée tout au plus, une science auxiliaire destinée à procurer aux autres disciplines des textes correctement établis, et les pays germaniques, où la philologie a été intimement liée à l'émergence du modèle universitaire au point d'avoir pu passer pour sa matrice fondatrice. Le développement de la philologie dans les pays germaniques est cependant, avertit l'auteur, un phénomène complexe qui se dérobe aux explications simples. Favorisée par le protestantisme, par l'importance accordée dans le protestantisme au « retour au texte » et à l'interprétation personnelle des

textes sacrés, la philologie s'inscrit aussi, depuis le milieu du XVIII^e siècle, dans un courant d'intérêt pour l'étude approfondie des langues et des civilisations de l'Antiquité et apparaît de ce fait comme un moyen pour former de futurs professeurs de lycée inspirés des idéaux de la *Bildung*. Au XIX^e siècle, explique l'auteur, le développement de la philologie est le fait d'une double dynamique, interne et externe. D'une part, elle se conçoit en effet de plus en plus comme une science générale des faits historiques et humains. D'autre part, elle prend appui sur la réforme de l'enseignement secondaire engagée en Prusse et dans d'autres parties de l'Allemagne, qui met l'accent sur les lettres classiques et notamment l'étude du monde grec, lumière et modèle pour un monde germanique à la recherche d'une unité nationale et d'une identité culturelle. Cependant l'auteur relève aussi les tensions qui traversent le champ disciplinaire de la philologie au XIX^e siècle : entre une orientation critique et une orientation herméneutique, entre une philologie des mots et une philologie des choses (étudier les langues anciennes vs les civilisations anciennes), entre une tendance à la canonisation et une tendance à l'historicisation de l'héritage, entre l'idéal de la *Bildung* et l'idéal de la science. La position dominante de la philologie s'effrite ainsi, dans la seconde moitié du siècle, sous l'effet à la fois de facteurs internes et de facteurs externes qui conduisent, face à l'émergence de questions nouvelles et de savoirs nouveaux, à une restriction de son territoire autour d'une fonction purement patrimoniale. Ce qui ne veut pas dire que la philologie n'a pas laissé des marques profondes dans la culture universitaire allemande contemporaine.

Intitulée *Configurations disciplinaires et sciences de l'Observatoire*, l'étude de F. Locher sur « le cas des approches scientifiques de l'atmosphère » entre 1800 et 1940 reconstitue à partir d'une enquête historique très finement documentée un processus de genèse d'une discipline scientifique. Alors que la physique et la chimie se sont structurées à la fin du XIX^e siècle autour d'un nouveau lieu de science, le laboratoire, profondément intégré à l'institution universitaire, il a existé aussi, historiquement, d'autres lieux de production du savoir, comme l'Observatoire, abritant une pluralité d'activités au statut épistémologique ambigu. Se concentrant, parmi ces activités, sur les approches scientifiques de l'atmosphère terrestre, l'auteur identifie tout d'abord, entre 1800 et 1870, une phase non disciplinaire ou pré-disciplinaire de ces travaux, caractérisée notamment par l'absence de publications spécialisées, d'un enseignement universitaire spécifique, d'un dispositif spécifique de sociabilité savante, d'un corps professionnel explicitement consacré à cette étude. Des éléments favorisant une convergence disciplinaire des approches scientifiques de l'atmosphère se cristallisent dans la deuxième moitié du siècle, autour notam-

ment de Le Verrier, directeur de l'Observatoire de Paris de 1854 à 1877, où cependant cette étude ne constitue pas encore une spécialité formellement reconnue, mais une fonction, confiée de fait à des normaliens agrégés de physique, cependant que se développe, dans le cadre de la Société météorologique de France, une pratique d'observation météorologique amateur. Avec la création du Bureau central météorologique en 1878, à la fois service opérationnel de prévision et service de recherche, un processus de « disciplinarisation » se développe, mais hors du cadre universitaire. C'est cependant au sein de cet organisme que s'accomplit la gestation de ce qui, au début des années 1920, va devenir une discipline universitaire à part entière, avec chaires d'enseignement, diplômés et instituts spécialisés, à savoir la physique du globe, tandis que la météorologie prévisionnelle et climatologique se redéfinit, sur de nouvelles bases théoriques et méthodologiques (et grâce notamment à un recrutement nouveau et massif de polytechniciens), au sein d'un nouvel organisme, l'Office national météorologique. Faut-il cependant, selon une vision quelque peu « téléologique » de l'histoire des sciences, considérer l'état disciplinaire comme une sorte d'état adulte, ou d'état de maturité des savoirs scientifiques ? En prenant l'exemple de la recherche spatiale et des autres grands programmes scientifiques d'après 1945 centrés autour de « macro-objets techniques », l'auteur suggère au contraire qu'on devrait bien plutôt considérer comme transitoire le mode disciplinaire en tant que mode dominant d'organisation des pratiques scientifiques.

C'est à nouveau le concept de « disciplinarisation » qui sert de fil directeur au travail d'enquête mené par E. Sibeud, sous le titre « Ethnographie, ethnologie et africanisme », à propos du développement de l'ethnologie en France dans le premier tiers du xx^e siècle, et c'est à nouveau, comme dans plusieurs des contributions précédemment évoquées, le caractère complexe, conflictuel et non linéaire de ce processus qui ressort des données présentées par l'auteur. Bien que l'ethnologie ne devienne une discipline d'enseignement universitaire en France qu'avec la création de l'Institut d'ethnologie de la Sorbonne en 1925, cette « disciplinarisation » commence dès le début du siècle, au prix d'affrontements et de négociations entre des réseaux de chercheurs ou des institutions hétérogènes tels que l'Institut ethnographique international de Paris, l'Institut français d'anthropologie ou la Société d'ethnographie de Paris. Un enjeu important est alors la place qui peut être faite, au sein ou en marge de la communauté scientifique en voie de constitution, aux travaux d'enquête intensive des « ethnographes coloniaux », dont l'enracinement dans des « terrains » à dimension restreinte et, parfois, la fonction d'expertise à destination des autorités coloniales peuvent se trouver en tension avec une logique disciplinaire « universaliste » : une situation

qui, cependant, en France, explique aussi qu'un lien fort ait pu se constituer entre ethnographie, ethnologie et étude des sociétés africaines sous domination française.

Inscrit, avec ceux de J.-L. Fabiani et de G. Lenclud, dans la première partie de l'ouvrage, mais extrait lui-même d'un ouvrage intitulé *Chaos of disciplines* (University of Chicago Press, 2001), le texte de A. Abbott, apporte un éclairage original (et en tout cas assez « décalé » par rapport aux autres contributions) sur le processus de développement théorique des sciences sociales, en s'appuyant principalement sur le cas de la plus « généraliste » d'entre elles, à savoir la sociologie. À la différence de nombreux travaux actuels de sociologie de la connaissance, qui mettent l'accent sur des facteurs extra-cognitifs de l'évolution du savoir (intérêts sociaux, rapports de pouvoir), la démarche de l'auteur se veut essentiellement « internaliste », c'est-à-dire attentive à une sorte de « logique interne » au développement des idées, une logique que l'on peut bien appeler « structurale ». Cette logique, l'auteur la caractérise, par référence à la théorie des « fractales géométriques », comme une logique de distinctions dichotomiques qui répètent indéfiniment un motif identique à l'intérieur d'elles-mêmes. On oppose bien souvent de manière absolue méthodes quantitatives et qualitatives, approches positivistes et approches interprétatives, sociologie de la structure et sociologie de l'acteur, sociologie « pure » et sociologie « appliquée », etc. Une analyse fine de l'évolution du champ théorique révèle au contraire, selon l'auteur, que le même type de subdivision peut apparaître à l'intérieur de chacun des pôles de ces dichotomies, et que la qualification qu'on attribue à une théorie est toujours quelque chose qui dépend du « cadre de référence » que l'on utilise, et que l'on peut manipuler pour faire apparaître oppositions ou ressemblances. Ainsi tel qui apparaîtra comme « positiviste » dans un cadre donné passera pour un « interprétativiste » aux yeux d'un « positiviste » plus « dur » que lui, etc. Cependant, les divisions fractales ne sont évidemment pas installées une fois pour toutes : les positions théoriques, les terminologies font l'objet d'une perpétuelle reconfiguration, les mêmes notions (par exemple celle de « construction sociale ») revenant parfois avec des sens différents, les mêmes idées aussi sous des mots différents, etc. Bien plus : il arrive, dans les luttes de paradigmes, que le vaincu, loin de disparaître, soit en fait récupéré et « ingéré » tacitement dans l'arsenal théorique et terminologique du vainqueur, avant que celui-ci ne se scinde à son tour selon de nouvelles divisions dichotomiques. (La même chose, on le sait, s'observe régulièrement dans le champ des idéologies et des engagements politiques.) Ainsi se trouvent mieux éclairées certaines évolutions typiques du monde de la recherche et de l'enseignement supérieur : malentendus générationnels, renouvellements cycliques des théories,

épisodes de radicalisme révolutionnaire et périodes de compromis éclectiques qui marginalisent les sectaires, phénomènes de fractionnement extrême qui ralentissent ou perturbent la dynamique du changement, etc. Mais on peut aussi considérer, à partir de l'image d'une ville parcourue par des enquêteurs, que la démarche de connaissance la plus féconde n'est pas celle qui consiste à développer une seule dynamique fractale (par exemple en réglant les itinéraires, à chaque étape, en fonction de la seule dichotomie est-ouest), mais à combiner plusieurs critères directionnels, c'est-à-dire plusieurs routes épistémiques capables de faire accéder à une connaissance plus riche, c'est-à-dire plus complète.

Comme tous les ouvrages du même genre, réunissant autour d'une problématique présumée commune une pluralité de contributions élaborées indépendamment les unes des autres, le présent recueil présente évidemment une certaine hétérogénéité et n'apporte sans doute pas de réponse univoque ou synthétique à la question posée dans son intitulé : Qu'est-ce qu'une discipline ? Deux caractéristiques au moins paraissent communes cependant à l'ensemble (ou à la plupart) des textes ici réunis : le recours à des données historiques précises et un effort important de conceptualisation. Si la dimension pédagogique de la notion de discipline est souvent soulignée (à côté de sa dimension épistémologique et de sa dimension institutionnelle et « professionnelle »), on remarquera enfin que c'est presque toujours par référence au contexte de l'enseignement universitaire que la réflexion est menée, et non pas de l'enseignement primaire ou secondaire. Il s'agit bien ici toujours des disciplines dites « savantes » et non pas des disciplines dites « scolaires ». À coup sûr il y aurait là matière à un très intéressant prolongement ou élargissement du débat, en direction notamment des didacticiens, des historiens de l'éducation et des sociologues du curriculum.

Jean-Claude Forquin
INRP

CHERVEL André. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz, 2006. – 831 p.

Il faut tout d'abord saluer la performance commune à l'auteur et à l'éditeur par les temps qui courent, une entreprise de cette importance n'est pas courante. Elle conforte en tout cas la place de tête que conserve le « français » dans l'histoire des disciplines scolaires et qui devait déjà beaucoup aux travaux d'André Chervel. Ce qui, au passage, ne rend pas facile la tâche du recenseur, qui devant

la grandeur du monument, peut donner le sentiment au lecteur de cette note que les remarques de spécialiste qui vont suivre relèvent de la mesquinerie, d'autant plus qu'elles ont des chances d'occuper une place plus importante que l'éloge.

Nous affirmerons tranquillement d'emblée, qu'au-delà des seuls spécialistes du sujet, finalement peu nombreux d'ailleurs, c'est pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enseignement en général, à l'histoire des disciplines scolaires en particulier, une lecture indispensable.

Traditionnelles chez l'éditeur, les qualités formelles de l'ouvrage sont remarquables : belle et solide reliure, maquette originale et très lisible. Le texte est très soigneusement relu, où l'on ne peut remarquer que des erreurs rarissimes (1). Un index toujours précieux des noms de personnes aurait sûrement mérité d'être accompagné d'autres très utiles : index des noms de lieux, de notions, sur le modèle de l'œuvre monumentale précédente de l'auteur, *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, recueillant les textes officiels. Une bibliographie générale aurait aussi été appréciable, dans la mesure où il faut pour cela se rapporter aux notes de chaque chapitre pour avoir accès aux près de deux mille références, au bas mot, que comporte l'ouvrage (2).

Commençons par ce qui frappe d'abord dans ce vaste panorama. A. Chervel apporte bien des précisions, grâce à des développements conséquents, sur les conditions dans lesquelles l'enseignement du latin régresse, sous le poids conjugué du recul de l'élitisme social et des besoins de formation nouvelle des futurs cadres de la société. Le vaste champ de l'enseignement sous l'Ancien Régime fait aussi l'objet de données nouvelles, en particulier dans la construction progressive d'un enseignement de l'orthographe. On peut aussi, grâce à lui, voir comment certaines pratiques « remontent » dans les cursus, pour mieux préparer en quelque sorte des enseignements à venir, comme ce qui relève de la production d'écrits (« rédaction ») mais aussi « descendant », telle la « leçon de choses », venue des salles d'asile, ancêtres des écoles maternelles.

Mais venons-en à l'organisation d'ensemble de l'ouvrage. A. Chervel ne met pas en avant un découpage chronologique explicite, en se justifiant par sa méfiance à repérer des événements bien datés qu'on pourrait situer précisément dans l'histoire de l'enseignement du français. Certes, le premier chapitre est consacré aux données du contexte : « langues, institutions, mentalités », le troisième terme étant plus clairement identifié par le sous-titre *L'enseignement du français devant l'opinion publique*. A. Chervel semble suivre les « sous-disciplines » de la matière. Avec une exclusion revendiquée d'entrée il ne sera pas question de l'apprentissage initial de la lec-

ture, au motif qu'il s'agit d'un apprentissage de base. Sans doute, mais c'est tout de même un problème, au regard, tant de la perception la plus courante aujourd'hui pour les enseignants, que pour l'histoire des enseignements. Dès le temps de J. Ferry, les textes officiels du primaire installent la lecture dans l'ensemble « français ». Du reste, A. Chervel n'avait pas manqué lui-même, et heureusement, de les recenser dans son recueil des textes officiels du primaire.

On voit d'ailleurs tout de suite qu'A. Chervel est contraint de faire quelque peu une entorse à son exclusion dès son premier chapitre, titré : *Orthographe et apprentissage de la lecture*, qui précède *Les premiers enseignements scolaires de l'orthographe* (chapitres 2 et 3) ; puis est abordée la grammaire : *Naissance d'une grammaire scolaire du français* ; mais l'auteur revient sur l'orthographe dans le chapitre 5, *L'école aux prises avec l'orthographe*. Il est vrai qu'une de ses thèses centrales, reprise ici, selon laquelle la structure de l'enseignement du français est surdéterminée par l'importance accordée à l'orthographe, et par la grammaire scolaire fabriquée *ad hoc*, rend légitime ce qui aurait pu apparaître comme un retour en arrière. Le chapitre 6, *La langue française à l'école*, est plus hétéroclite, puisqu'on y trouve « l'enseignement de la prononciation » et celui des verbes et du vocabulaire. Deux chapitres suivent ensuite sur la lecture des textes d'auteurs (*Mise en place du canon des auteurs classiques, La scolarisation et l'exploitation des œuvres littéraires*). Viennent enfin les travaux liés à la production de textes écrits : « Les techniques de reformulation », « Reproduire en réduisant », « La composition française : du discours français à la rédaction d'école primaire ». Enfin le dernier chapitre revient sur la succession rhétorique – histoire littéraire (*Un cours magistral : de la rhétorique à l'histoire littéraire*) ici encore, le choix de l'auteur, s'il facilite le suivi des sous-domaines, rend plus difficiles les vues d'ensemble, la perception des conflits ou des dominantes à telle ou telle époque.

Certes, A. Chervel contourne non sans habileté un point où on l'attendait, étant donné le bruit, ou plutôt la fureur dont fait l'objet dans la période contemporaine l'enseignement du français : comment allait-il prendre position dans les polémiques actuelles ? On pourrait être déçu par son abstention il se justifie de ne pas aborder la fin du xx^e siècle, et à plus forte raison notre début de xxi^e siècle, au motif que, pour traiter de l'histoire d'un enseignement, il faut attendre d'en pouvoir apprécier les résultats. C'est sans doute pousser un peu le paradoxe ; il est vrai que l'on ne peut oublier que lui-même n'a pas manqué de ferrailler sur le sujet aux alentours des années 1970 et qu'il a même contribué à comparer les résultats en dictée entre les années 1870 et 1980 (3), faisant ainsi pièce aux tenants d'une décadence avérée. Il est vrai aussi que

derrière bien des propos visant effectivement le passé, on peut trouver dans son ouvrage pour le moins des allusions à des polémiques d'aujourd'hui, dont une des caractéristiques est de vouloir faire croire qu'un éternel et ineffable enseignement du français est menacé par un complot de saboteurs ignares, inconscients du danger qu'ils font courir à la nation, et même à la civilisation tout entière.

Ainsi en est-il lorsqu'A. Chervel souligne la naissance du concept de « culture générale » avancé par les Républicains autour de 1880 pour sortir de la « culture classique », strictement fondée sur le latin. Dans cette perspective, le jeu des citations ne peut manquer d'être cruel. Il suffit d'un exemple pour le montrer : « la langue nationale dont on devrait chercher avant tout à donner une connaissance exacte aux élèves est tellement négligée que, sur six mille jeunes gens qui tous les ans terminent leurs études, l'on n'en trouverait pas dix en état de bien entendre les auteurs classiques ». C'est l'opinion d'un professeur du lycée Henri IV, datée de 1820 (cité p. 507) (4).

Selon une leçon classique des études historiques, en particulier dans le domaine des pratiques sociales et des opinions, et dans l'enseignement en particulier, A. Chervel montre encore qu'il y a une élaboration souvent besogneuse et simplement opportune de pratiques, de notions, voire de concepts qui sont, contrairement aux apparences, fort peu ineffables et d'une éternelle générosité, mais relèvent d'une tradition conservée par commodité, parfois en les adaptant par bricolage à un contexte nouveau. Dans cette volonté obstinée de faire face aux obligations de leur métier, les enseignants sont aux yeux d'A. Chervel les vrais, voire les seuls créateurs de pratiques. Certes, il ne néglige pas ceux d'entre eux qui ont produit les outils de terrain et les réflexions sur l'enseignement, facilitant leur transmission aux générations successives, les J.-B. de la Salle, Rollin, Girard, autant d'hommes d'église d'ailleurs, pour chacun des trois premiers siècles étudiés. On peut regretter, au passage, que C. Freinet pour le xx^e siècle n'ait pas mérité le même sort.

A. Chervel en profite pour mettre en garde d'une part contre le piège des termes utilisés : un même mot peut par exemple désigner des exercices très différents selon les époques, tels « récitation », « analyse », ou « rédaction » ; à l'inverse d'autre part, un exercice sombré dans l'oubli peut refaire son apparition sous les apparences de la modernité, comme la « reproduction de texte ».

Au passage, A. Chervel rappelle un principe de méthode, qui pour être évident, est loin encore d'être entré dans les mœurs de tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'éducation : l'étude des seules prescriptions officielles est plus qu'insuffisante, elles doivent être pour l'historien d'abord traitées comme des témoignages sur les pratiques

forcément biaisés (5). Cela suffit-il, comme il y insiste, pour démontrer que les seuls changements ne peuvent venir que des enseignants créant de « l'enseignable », en fonction des contraintes de leur métier ? Des événements historiques, comme la Révolution française, la défaite de 1870 et la guerre civile de 1871 puis l'avènement des Républicains, l'Occupation et la Libération, 1968, marquent sans doute plus l'histoire générale que celle de l'enseignement du français, mais ne sont pour autant pas négligeables. Ce qu'A. Chervel ne peut manquer de relever à l'occasion, même si c'est de manière très variable. Sont aussi évoqués des événements propres, comme la « crise du français » des années 1910, qui mériterait sans doute un développement autonome. Et peut-on, comme il continue à le soutenir, évacuer tout effet du développement des connaissances savantes sur les contenus et les pratiques des maîtres ? Certes, on peut citer l'échec de l'introduction de la grammaire historique dans les années 1870-1880, ou celui de la linguistique appliquée un siècle plus tard, mais il y a eu dans les deux cas, même si c'est de manière différente, des effets qui furent de première grandeur.

Par ailleurs, la volonté – parfois acharnée – des responsables de l'Instruction publique, puis de l'Éducation nationale, est loin d'être toujours suivie de conséquences, mais il paraît difficile de la tenir en tous les cas pour négligeable dans les changements intervenus en matière d'enseignement. Le tout étant de savoir si cette politique officielle parvient à convaincre les enseignants de son bien-fondé et de sa « faisabilité ». Les responsables disposent d'une arme apparemment absolue, celle du contrôle des examens, et A. Chervel ne manque pas d'en tirer profit pour utiliser les archives, plus fréquentes dans ce domaine. Mais il y a aussi d'autres moyens, comme l'inspection, la formation continue. Sans compter la pression des éditeurs, qui jouent leur existence dans un marché de plus en plus lucratif, ce qui aurait sans doute mérité un développement autonome. Considérations qui nous ramènent au « cadre », abordé dans le premier chapitre.

En commençant par les problèmes que pose dans la majorité des cas, un enseignement de la langue nationale qui n'est pas la langue maternelle, A. Chervel pointe une question sans doute plus décisive encore que la place qu'elle occupe ensuite dans son ouvrage. C'est faire valoir que nos actuelles différenciations entre enseignement du français langue maternelle, enseignement du français langue étrangère, enseignement du français langue seconde, n'ont alors pas de légitimité. On peut regretter sur ce point l'absence de toute référence à la loi Deixonne de 1951, reconnaissant la capacité des « langues régionales » à être objets d'enseignement. Dans ce domaine d'ailleurs, des travaux récents auraient mérité d'être cités, comme

ceux de F. Broudic pour le pays bretonnant (*La pratique du breton*, 1995), ou de J. Fusina pour la Corse (*Histoire de l'école en Corse*, 2003) ; ceux d'Antoine Léon pour la situation dans les colonies, et notamment l'Algérie (*Colonisation, enseignement et éducation*, 1991).

A. Chervel s'attarde peu sur les changements quantitatifs considérables qui interviennent en matière de public scolaire – ainsi de la répartition entre primaire et secondaire – et donc sur les caractéristiques des conditions d'enseignement, alors qu'il ne manque pas, par ailleurs, d'en indiquer le poids sur les pratiques des maîtres. Le risque existe dès lors de rendre difficiles la compréhension pour le non spécialiste, ainsi, quand est évoqué le défaut de fréquentation des cours de belles-lettres dans les Écoles centrales en l'an VIII (p. 748), il manque une précision : les élèves de ces établissements pouvaient choisir les cours à leur guise ! Il n'en sera bien sûr plus question quand ils se transformeront en lycées napoléoniens.

Nous terminerons par des satisfactions supplémentaires, loin d'ailleurs d'épuiser la richesse de l'ouvrage, et un souhait.

A-t-on pour autant entre les mains un ouvrage qui fournirait des réponses sur tous les sujets ? A. Chervel au contraire fait valoir combien l'ouverture de nouveaux chantiers est nécessaire. On ajoutera que plus l'histoire de la discipline progresse, plus les besoins de croiser les connaissances avec les autres domaines disciplinaires s'imposent, ne serait-ce que, contrairement à ce que peuvent le faire croire certains aujourd'hui, les frontières comme les contenus disciplinaires peuvent varier au fil du temps, et qu'ils sont loin de renvoyer à un Olympe indiscutable et définitif. Bien entendu, les comparaisons avec d'autres pays et d'autres langues deviennent un besoin supplémentaire. C'est dire que l'entreprise lancée par A. Chervel mérite d'être, en dépit de la conjoncture parfois défavorable, l'objet de nouvelles mobilisations et que les progrès de la connaissance, ici comme ailleurs, ne relèvent pas de la simple opinion, mais de l'apport rationnel de preuves.

Pierre Boutan
IUFM de Montpellier

NOTE

- (1) Comme ce « s » manquant, p. 504, 3^e ligne avant la fin. Ou, note 130, p. 767, un Charles-Marc Desgranges pour Des Granges.
- (2) Dans la mesure où nous disposons de quelque compétence sur certaines parties du sujet traité, il faut dire qu'il est difficile de prendre en défaut les informations données ici : est contestable seulement p. 388 une *Lexicologie des écoles première année* de P. Larousse, identifiée comme manuel de vocabulaire, alors qu'il s'agit, au sens d'alors du terme « Lexicologie », essentiellement d'un ouvrage de grammaire (la note 125 p. 468 d'A. Chervel précise que « le

cours de deuxième année n'est publié qu'en 1868 », alors que le catalogue de la BNF donne 1852). Et qui traite des espèces grammaticales de mots (les classiques « parties du discours »), par opposition à la « Syntaxe », qui concerne les rapports (accords) dans la phrase entre ces « parties du discours ». C'est encore ainsi qu'est structurée la partie « Langue française » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson : « La lexicologie est cette partie de la grammaire qui traite spécialement des mots isolés, de leur valeur, de leurs modifications et de leurs éléments [...]. On l'oppose généralement à la syntaxe, qui considère les mots dans la phrase [...] », article « Lexicologie », signé par B. Berger, *Dictionnaire...* de F. Buisson, 2^e partie, tome II. Plus anecdotique, les fameux, *Regrets sur ma vieille robe de chambre* de Diderot se trouvent malencontreusement glissés parmi les morceaux choisis du XIX^e siècle (p. 490).

- (3) CHERVEL A. & MANESSE D. (1989). *La dictée, Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, Calmann-Lévy, INRP.
- (4) Il s'agit bien sûr des seuls élèves du « secondaire ». Signe que l'élitisme si évident de l'époque (c'est plus de cent fois moins que la situation actuelle) ne suscitait pas de sentiment d'enthousiasme pour le niveau obtenu.
- (5) Au passage, espérons qu'A. Chervel sera en mesure de livrer bientôt le recueil de textes officiels concernant les français pour l'enseignement secondaire, qui fait d'autant plus défaut que nous possédons grâce à lui trois volumes qui recensent ceux de l'enseignement primaire, depuis 1789 jusqu'à 1995.

COMBAZ Gilles. *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris : Éditions Fabert, 2007. – 163 p.

Au moment où règne l'incertitude sur l'évolution des collèges associée à la suppression de la carte scolaire et à l'introduction du socle commun, l'ouvrage de Gilles Combaz vient utilement nous éclairer sur les modes d'adaptation aux élèves et aux injonctions institutionnelles dans ce secteur d'enseignement. Bien qu'une partie des analyses soient transposables à d'autres types d'établissements, il traite en effet des pratiques relatives à l'autonomie encadrée des collèges, en lien avec les inégalités de recrutement et les disparités d'offre éducative, sur la base d'une série d'enquêtes réalisées durant la période qui sépare les deux précédentes lois d'orientation sur l'éducation. Ces travaux ont été partiellement publiés sous forme d'articles scientifiques, et G. Combaz les replace ici dans une perspective d'ensemble en actualisant des éléments de cadrage théorique et des résultats. Il met ainsi en relief bon nombre de questions sur les usages diversifiés de l'autonomie, sur la fabrication des inégalités scolaires, mais aussi sur des flous terminologiques en lien étroit avec les flottements observés au niveau des politiques et des pratiques étudiées.

L'autonomie des établissements scolaires n'est pas un thème nouvellement débattu. Cependant, dans de nombreux pays dont la France, c'est surtout à partir des années quatre vingt qu'elle a fait l'objet d'une nouvelle définition, elle-même inscrite dans une redistribution d'ensemble des compétences et des responsabilités entre les

différents échelons du système scolaire. Ainsi, en France, c'est la loi de 1989 et les décrets afférents qui ont défini ce nouveau régime « déconcentré », après la création du statut d'établissement public local d'enseignement en 1985. Et le scénario reste le même dans la loi de 2005 : les programmes et les « grands objectifs » sont définis au niveau national, tandis que les moyens de progresser vers les objectifs sont en grande partie laissés à l'initiative des professionnels œuvrant sur les différents territoires et établissements. L'autonomie des établissements s'inscrit dans ce mouvement de « localisation des politiques éducatives », selon l'expression de l'auteur. Elle est supposée permettre aux professionnels de terrain d'utiliser au mieux leurs ressources pour s'ajuster aux « besoins » identifiés des élèves, dans une dynamique de projet, d'évaluation et de réajustement des actions.

Prenant appui sur l'abondante littérature française et internationale se rapportant à ces transformations, G. Combaz commence par interroger les notions et pré-supposés mis en jeu. Il explicite notamment l'opposition radicale entre ceux qui voient dans l'autonomie des établissements un outil de démocratisation favorisant une adaptation optimale aux divers publics d'élèves, et ceux qui y voient surtout un désengagement de l'État ouvrant la porte à des disparités, injustices et ségrégations accrues. Cette étape de mise en regard aporétique des déclarations et procès d'intention est cependant vite dépassée pour conduire, dès la fin de la première partie, à ce qui constitue la pièce centrale de l'ouvrage : la mise à l'épreuve empirique d'hypothèses fondée sur l'examen d'une série d'évolutions effectivement associées en France aux nouvelles dispositions se rapportant à l'autonomie des établissements.

Construite à partir des travaux sur les pratiques et contenus d'enseignement selon la composition sociale des publics d'élèves, initiés notamment par L. Tanguy, V. Isambert-Jamati et L. Demailly, l'hypothèse centrale de l'auteur est que dans l'état actuel des dispositions des professionnels scolaires, l'injonction à s'adapter localement aux élèves conduit souvent à des modes de traitement des différences sociales et scolaires entre les élèves qui accentuent les inégalités plus qu'ils ne les réduisent. Pour des raisons qui auraient mérité d'être davantage explicitées, les comparaisons n'ont pas porté directement sur les acquisitions scolaires des élèves. Mais avec un grand souci de rigueur dans l'exposé des choix méthodologiques, et toutes les nuances qu'imposent les spécificités des enquêtes réalisées, G. Combaz a recueilli une série d'éléments qui corroborent son hypothèse.

La première évolution relevée par l'auteur montre surtout l'actualité et l'acuité du problème de l'adaptation au profil social des élèves. Car les disparités entre collèges

publics se sont fortement accentuées au cours des dernières décennies, tant au niveau des caractéristiques sociales, nationalités ou retards des élèves, que de la proportion de professeurs non titulaires. S'il n'est pas question d'imputer à l'autonomie des collèges cette évolution, celle-ci attire l'attention sur un risque d'inégalisation croissante des conditions de scolarisation, et elle incite à interroger les logiques d'adaptation locale des actions aux différents publics d'élèves.

Les trois parties suivantes de l'ouvrage étudient cette question pour trois domaines de mise en œuvre de l'autonomie des collèges, – les projets d'action éducatives, les parcours diversifiés et les projets d'établissement des collèges –, en scrutant les liens pouvant exister avec la composition sociale des publics d'élèves (neuf types de collèges étant distingués sous ce rapport). Les tendances qu'elle révèle sont utilement éclairées, ensuite, par une enquête de portée nationale sur le point de vue des principaux de collèges.

Il en ressort que l'autonomie des établissements n'est qu'exceptionnellement mise au service d'actions susceptibles de limiter les processus d'échec et les inégalités qui leur sont associées. Soit les marges de manœuvre du collège sont perçues comme très limitées et il n'existe quasiment pas de dynamique collective (plutôt dans les collèges favorisés ou moyens), soit les dispositifs et pratiques adoptés à l'échelon du collège sont tendanciellement organisés en fonction d'un principe d'adaptation assez simple : plus le public d'élèves est socialement défavorisé, plus les parcours ou activités proposés sont tournés vers la « socialisation » ou la régulation des problèmes comportementaux des élèves et moins vers l'appropriation active d'une culture scolaire élaborée.

Ce constat global est bien sûr nuancé en signalant l'existence d'exceptions à la tendance dominante et en tenant compte des limites de l'échantillon de collèges étudié. Il incite néanmoins l'auteur à interroger ce qui s'apparente à une dérive du curriculum alimentant les processus de « privation de savoirs » dans et par l'école tels qu'analysés par L. Tanguy et V. Isambert-Jamati.

L'enquête effectuée auprès des principaux de collèges est à cet égard instructive, car ils sont chargés d'assurer l'articulation, ou au moins la compatibilité entre les objectifs nationaux et les actions décidées localement. Or c'est bien l'extrême difficulté de cette tâche qui ressort de leurs réponses aux questions ouvertes, compte tenu de leurs faibles possibilités d'enrôler les enseignants dans des actions en congruence avec les objectifs fixés au niveau national. Et rien dans leurs propos n'indique qu'ils bénéficient d'indications ou de conseils de référents institutionnels pour sortir de l'impasse.

G. Combaz ne se contente pas de faire apparaître les contradictions et les tensions qui se manifestent de façon si aigue au niveau des collèges. Il les remet en perspective en se référant à une série de recherches effectuées dans différents pays. Il parvient ainsi à montrer l'ambiguïté et les faux semblants attachés aux notions d'adaptation aux élèves ou d'espace de régulation intermédiaire, et la vacuité des appréciations normatives sur la déconcentration ou l'autonomie des établissements considérées abstraitement. Il fait ressortir au contraire la nécessité d'interroger en détail tout ce qui conditionne les usages effectifs de l'autonomie par les professionnels de terrain, ainsi que les moyens existant d'infléchir ces usages à différents niveaux du système.

L'autonomie accordée aux établissements participe d'un transfert de responsabilités du national vers le local dont les effets dépendent très largement de la façon dont les professionnels scolaires sont préparés, incités et aidés à accomplir leur mission de service public, aussi bien en formation que dans leur cadre de travail quotidien. G. Combaz analyse ce problème à la lumière des travaux de J. Barroso sur les dimensions techniques et éthiques de la fonction enseignante, de F. Tupin sur la prise en compte de la culture première des élèves, de P. Perrenoud sur la distance culturelle et l'habitus professionnel, ou encore d'A. van Zanten sur les conflits d'intérêts ou de légitimité. Ces éclairages croisés mettent en évidence la multiplicité des enjeux et des obstacles qui empêchent en général les enseignants et les chefs d'établissement de posséder ou de mettre en œuvre les capacités d'analyses, les compétences techniques et les éthiques requises par les responsabilités qui leur sont confiées. Cède-t-il pour autant à un quelconque « fatalisme sociologique » ? Il s'en défend à juste raison en reconnaissant l'existence de variations significatives au niveau des pratiques, et en prenant la peine d'explicitier quelques-unes des conditions nécessaires pour que l'autonomie des établissements puisse contribuer réellement à une démocratisation de l'enseignement.

Sylvain Broccolichi
IRISES, université Paris-Dauphine

FATH Gérard. *École et Valeurs : la table brisée ? Laïcité et pédagogie*. Paris : L'Harmattan, 2006. – 262 p.

Cet ouvrage se donne pour objectif d'interroger la laïcité dans les pratiques pédagogiques et permet ainsi de repenser la formation professionnelle des enseignants. L'auteur rythme son propos en trois temps. Après avoir analysé la « déviation » de l'exigence laïque par la pédagogie

gie officielle même, il se pose la question de l'invalidation de l'exigence laïque et enfin il donne à voir l'émergence de l'espace axiologique propre à déployer une pédagogie porteuse de la problématique laïque telle qu'il la définit.

Mais qu'est-ce que l'auteur entend par laïcité, ou plutôt par exigence laïque ? Il faut entendre tout d'abord l'accueil de tous et chacun. L'école se doit d'assurer les médiations entre espace privé et public, laissant, dans la progression vers – et dans – l'universel et la Raison, une place à l'expression singulière. C'est ce travail que l'auteur appelle « heuristique cognitive ». L'enseignant se trouve alors au cœur de tensions entre l'accueil de l'expression de chacun et une perspective de progression vers les savoirs. Dans cette rencontre, les valeurs qui s'expriment se retrouvent alors inévitablement au cœur du travail pédagogique qui vise une élaboration cognitive des référents culturels. L'auteur pointe la nécessité pour chaque élève accueilli d'effectuer ce cheminement partagé vers l'universel pour se construire en tant qu'individu, de rejoindre ce point où « le personnel a besoin, constitutivement, de l'impersonnel, du tiers, de l'universel, pour s'y fonder en contrepoint » (p. 22). Mais, comment rendre opératoire cette refondation de la pédagogie ? C'est à une approche axiologique des investissements de chacun que nous invite G. Fath. Les différents acteurs sont alors amenés à ordonner de manière critique les valeurs « minuscules », propres à la modernité, au sein d'une éthique. Savoir hiérarchiser et arbitrer, « à travers une transmission nécessaire de connaissances, de valeurs [...] les visions du monde compatibles dans un vivre-ensemble véridique » (p. 24-25). Voilà posé le but de l'exigence laïque.

Suit une analyse historique tout à fait originale de la manière dont ont été accueillies par les différents acteurs du champ pédagogique certaines réformes institutionnelles. L'auteur décrypte ce qu'il appelle « la déviation de l'exigence laïque » par les actants institutionnels, alors que cette exigence, de par les nouveaux textes, semblait pouvoir s'imposer. L'auteur montre que se dégage ainsi une tendance à spécialiser l'accueil en direction de certains élèves sans repenser véritablement la pédagogie « courante » à la lumière d'une exigence laïque pour tous. Il ne s'agit plus de marquer les frontières en termes de différences, d'écart – qu'ils soient physiques, sociaux, psychologiques – par rapport à une norme, mais de travailler sur les discordances qui se présentent immanquablement entre un espace commun et des expériences singulières, entre idéal républicain et idéal démocratique. Il revient alors au pédagogue de poser le sujet comme lieu de tension et de conflits constitutifs de son rapport au sens. C'est à travers cette pédagogie de l'expression singulière que les apprenants pourront exercer leur jugement dans une formation d'ordre cognitif mais aussi éthique.

Dans sa seconde partie, il effectue une lecture de différents auteurs – Bourdieu et Passeron, Beaudelot et Establet, Berthelot et Milner – avec pour horizon cette interrogation : « quelles ressources et quelle efficacité accorde-t-on à la démarche pédagogique ? » (p. 84). Pour l'auteur, c'est en interrogeant « dans sa pratique » ces critiques scientifiques que la pédagogie s'éloignera de toute mystification et gagnera en clarté. Lorsqu'il analyse des textes de praticiens militants laïques, il met en évidence les limites d'une pédagogie de la conviction où « la religion laïque » bute sur la complexité de la diversité des opinions. G. Fath fait ainsi apparaître en négatif l'exigence laïque : « les visées de sens ne sont pas reprises en un chantier de réélaboration mais étouffées, écartées, normées » (p. 134).

Dans la troisième partie de l'ouvrage, qui souffre sans doute d'un foisonnement de concepts et de références, l'auteur dégage les pistes d'une pratique véritablement pédagogique. Elle doit être un pont entre expression du sujet et heuristique cognitive. C'est en facilitant les échanges et en garantissant le « séjour » que le pédagogue pourra ainsi aménager un espace scolaire spécifique, lieu de l'expression singulière de plans de valeurs soumis aux autres plans de discernement et d'analyse. S'il conserve les apports de la pédagogie institutionnelle, G. Fath critique, à juste titre, la valorisation excessive d'une certaine activité qui la caractérise, « qui a comme pendant le rejet disqualifiant de la passivité » (p. 193). Et, à la lumière des travaux de L. Binswanger et G. Bachelard, il déplie toutes les richesses d'une pédagogie de l'imaginaire (une petite fable placée à la fin du livre ouvre « pratiquement » cet espace). C'est dans l'exubérance du langage, loin de toute « sacralisation du signe », que l'accueil de tous et chacun est ainsi réalisé : tout sujet est accueilli dans sa dimension identitaire pour qu'il puisse défaire l'inculcation jusqu'au point où il le désire et le peut. Mettant en son creuset le lien entre le corps et le langage, la pédagogie laïque travaille aussi les valeurs ancrées dans quelques habitus et répond ainsi aux critiques éclairantes de P. Bourdieu. Questionnant une certaine pédagogie « de surface », G. Fath développe une métaphore de l'espace axiologique qui glisse du champ au séjour, du site au chantier. C'est une manière d'indiquer et de prendre en compte le fait que les perspectives singulières affectent la clôture scolaire, que la pédagogie accède alors aux « niveaux d'épaisseurs des investissements et des arrières plans ou arrière-mondes surdéterminant les plans simples d'activités et de présence » (p. 224). Ainsi, dans cet espace axiologique, où les valeurs ne sont pas inscrites dans des « tables », mais en mouvance, à l'image de l'inachèvement de notre prise sur le monde, il faut convenir que la pédagogie, loin de se réduire en techniques, est authentique philosophie en acte.

G. Fath désenclave avec rigueur le thème médiatisé de la laïcité pour le ramener, non sans risque, dans l'horizon des pratiques. Ainsi, les deux premières parties amènent avec justesse la nécessité « d'un retour réflexif sur les fondements de l'école laïque » (p. 34), en la distinguant bien d'un simple processus de rénovation, qui reste souvent perçu comme « un surcroît d'exigence bien intentionné mais trop lourd pour [un maître tout-venant] ». Nous adhérons tout autant à sa proposition de placer, au cœur d'une nouvelle formation des enseignants, des « pratiques d'écriture » pour mettre au jour les tensions axiologiques supportées dans toute action pédagogique. Il rejoint par là même, en les mettant en perspective, les orientations de chercheurs comme F. Cros ou P. Champy-Remoussenard.

Cependant, on regrettera que G. Fath laisse dans l'ombre une question touchant à la problématique du tous et chacun : il précise (p.17) que l'accueil de droit se satisfait « des seules conditions formelles d'âge, de respect de l'intégrité d'autrui et des conditions supposées par la co-construction d'une familiarité régissant l'accès ». Or, que faire des élèves qui ne peuvent satisfaire ces conditions ? Qu'en est-il si ces fondamentaux sont absents ? Plus loin, il évoque le recours à la reprise éthique comme « explicitation des incompatibilités entre registres de fonctionnement expressif et des visées de l'école » (p.179). Or, il existe un présupposé à ce recours : le fait que les interlocuteurs soient déjà dans un espace d'entente. Et si les pratiques réelles étaient confrontées à cette absence ? Posée autrement, la question devient : qu'est-ce qui serait perdu pour la pédagogie ?

Cependant, force est de constater que la réflexion engagée par G. Fath est un aiguillon nécessaire à tout praticien et, mais aussi et surtout, à tout formateur d'enseignants, tant l'exigence laïque semble mal comprise, non dans les esprits, mais dans l'art raisonné qu'est la pédagogie. Cet art aura tout bénéfice à résonner à cet ouvrage et refonder, comme nous y engage l'auteur, sa pratique.

Sylvain Starck
PROFEOR, université Lille 3

FLORIN Agnès (dir.) & VRIGNAUD Pierre (dir.). *Réussir à L'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2007. – 223 p.

Ensemble de communications présentées lors d'un colloque organisé par le laboratoire de psychologie, éducation, cognition, développement de l'université de Nantes en juin 2006, sous la responsabilité scientifique d'Agnès Florin et Pierre Vrignaud.

Les communications abordent divers sujets tels que la motivation, l'estime de soi, les compétences sociales, de même que la personnalité. Malgré leur apparente diversité, ces thématiques traitent d'un concept commun, celui de la conation (effort) visant la réussite scolaire. Cette notion a évolué en recouvrant plusieurs domaines et considère autre les aspects traditionnels que sont l'effort, la motivation, la planification et la décision, l'impact du social sur le conatif. Ces communications suggèrent d'envisager des stratégies visant à l'amélioration des apprentissages scolaires.

Même si le nombre élevé d'articles ainsi que la multiplicité des domaines compliquent la tâche pour les analyser séparément, on peut dire en général, que les contributions sont théoriquement et méthodologiquement claires, solides et bien documentées. Dans l'ensemble, elles montrent la variété des aspects que recouvre le phénomène complexe de l'apprentissage scolaire et la nécessité de considérer des approches complémentaires concernant la réussite scolaire. Dans ce cadre, ces articles indiquent des pistes intéressantes visant l'intervention au niveau scolaire. De plus, bien qu'il s'agisse d'articles scientifiques, ils fournissent au lecteur non spécialiste un panorama théorique suffisamment intelligible. Par contre, nous sommes surpris par la sous représentation de la variable motivation et des références aux travaux récents dans ce domaine, vu son large développement dans le monde francophone et la centralité de la motivation comme variable conative.

Le contexte de cet ouvrage est présenté par A. Florin et P. Vrignaud, où à titre d'introduction, ils proposent une brève révision sur la notion de conation et des effets des dimensions conatives en éducation. Viennent ensuite les différentes contributions.

Y. Forner, aborde en premier lieu un des sujets le plus classique du domaine du conatif : la motivation. Son travail *La motivation à la réussite en éducation et en orientation*, essaie de mettre en évidence, depuis la perspective d'Atkinson (1983), le besoin de considérer la motivation à la réussite.

Une deuxième variable typiquement conative, l'estime de soi, est travaillée par M. de Leonardis et Y. Prêteur dans *L'Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordé à l'école à l'adolescence*, où ils montrent le rôle des variables qui médiatiseraient la relation entre l'estime de soi et la performance scolaire.

Une troisième contribution, celle d'A. Florin et P. Guimard, *Comportements scolaires en maternelle et parcours scolaires ultérieurs*, présente le processus d'élaboration et de validation globale d'un questionnaire d'évaluation des compétences scolaires en moyenne section de

maternelle et qui profite des connaissances privilégiées que les enseignants de maternelle ont de ces enfants, en montrant la valeur descriptive et prédictive du questionnaire et l'importance de considérer une telle mesure.

Par ailleurs, P. Guimard *et al.*, dans leur travail, *Surmonter les difficultés de lecture-écriture au collège*, montrent les résultats d'une intervention sur des aspects cognitifs et conatifs liés à la lecture et à l'écriture.

L'adaptation scolaire des enfants intellectuellement précoces. Un effet paradoxal du cognitif sur le conatif ? est la question à laquelle P. Vrignaud tente de répondre à partir des données disponibles sur les aspects conatifs des enfants intellectuellement précoces.

À côté des articles traitant de variables classiques du domaine conatif on trouve des variables plutôt psychosociales « étudiées par elles-mêmes ou médiatisées par des variables conatives ». Dans ce contexte, Y. Tazouti montre dans *Étude des relations entre appartenance sociale, éducation familiale et performances scolaire : différentes stratégies de recherche*, que les variables explicatives de la performance scolaire ne se comportent pas de la même manière dans différents contextes socio-économiques.

D'une autre perspective, plus liée à la relation entre enseignant et élève, P. A. Genoud, montre dans *La Pertinence et limites des démarches faisant appel aux perceptions subjectives des élèves*, une contribution à l'amélioration de la relation maître-élève, en soulignant les avantages de cet outil ainsi que ses limites et contraintes. À son tour, R.-V. Joule dans *De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement* donne des pistes pour appliquer les principes théoriques de l'engagement dans le contexte scolaire.

Du domaine de la psychologie de la personnalité, C. Kindelberger, J. van Zwieten et S. Branje apportent une analyse sur la « place de la personnalité dans les relations avec les pairs à l'adolescence », vu sa contribution à l'ajustement socio-émotionnel et scolaire des élèves (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Dans une perspective proche, C. Kindelberger et N. Le Floc'h abordent des aspects plutôt externes à la démarche scolaire qui pourraient influencer, d'une manière directe ou indirecte, les processus cognitifs à l'école, dans leur communication intitulée, *Les activités extrascolaires un facteur négligé de l'adaptation scolaire des enfants et des adolescents*.

A. Ndobo *et al.*, contribuent à partir de la sociologie à l'étude des *Effets différenciés des processus d'identification au lieu et aux pairs en contexte scolaire*, et enfin, S. Brunot montre le rôle médiateur des variables conatives liées au soi dans l'impact des contextes sociaux sur les performances cognitives scolaires.

À notre avis, ce livre a principalement deux vertus. Outre la contribution spécifique à chacun des champs disciplinaires, cet ensemble d'articles rappelle, d'une part, que l'amélioration des apprentissages à l'école ne résulte pas d'un seul et unique groupe de variables « magiques », mais qu'il faut considérer plusieurs volets. D'autre part, cet ouvrage s'avère comme un outil de vulgarisation des connaissances scientifiques relatives aux des aspects conatifs, ainsi que pour donner des pistes d'intervention pour favoriser la réussite scolaire.

Jorge Valenzuela
Université Catholique de Louvain

BIBLIOGRAPHIE

ATKINSON J.W. (1983). *Personality, motivation, and action : Selected papers*. New-York : Preager.

GIFFORD-SMITH M. E. & BROWNELL C. A. (2003). « Childhood peer relationship : social acceptance, friendship and peers networks ». *Journal of School Psychology*, n° 41, p. 235-284.

GALAN Christian (dir.) & FIJALKOW Jacques (dir.). *Langue, lecture et école au Japon*. Arles : Éd. Philippe Picquier, 2006. – 405 p.

Ce livre, né d'un colloque toulousain tenu en 2003, ne s'adresse pas aux seuls spécialistes du Japon et aux amateurs d'exotisme extrême-oriental. Pour Jacques Fijalkow, les perspectives comparatives révèlent les évidences souvent non perçues par le chercheur qui a appris à lire et à écrire sa langue maternelle dans l'école où se déroulent ses recherches. Lui-même s'est ainsi « dépaycé », avec des écoliers d'Israël apprenant à lire l'hébreu. Christian Galan, qui a été instituteur en France, avant de devenir professeur de français au Japon, puis professeur de japonais en France, possède à la fois la culture et l'expérience des deux mondes, scolaire et linguistique. Dans *L'enseignement de la lecture au Japon. Politique et éducation* (2001), il montrait combien l'histoire des pédagogies japonaises de la lecture ne pouvait être jugée à l'aune des seuls discours de référence qui, par Amérique interposée, ont joué les oppositions classiques entre tradition et innovation, mémoire et intelligence, réception du texte et littéralité du déchiffrement. En invitant des spécialistes japonais mais aussi français de diverses disciplines (linguistique, psychologie, pédagogie, sociologie, histoire) à intervenir sur le terrain des interférences entre langue, culture pédagogique et histoire sociale, les deux maîtres d'œuvre voulaient « dégager un chemin vers de nouvelles solutions qui prennent en considération la spécificité d'une langue particulière et les contextes de son apprentissage ».

Ciblant le temps présent, ils ont renvoyé à la fin du livre les héritages du passé, qui traitent de l'introduction des caractères chinois aux VIII^e-IX^e siècles (K. Akemi), des femmes lectrices du XVII^e siècle (P. Kornicki) ou des illettrés de l'ère Meiji (R. Rubinger) et donnent quelques clés sur les mondes sociaux et culturels qui ont précédé la modernité. Mais l'essentiel est l'école contemporaine, au moment où le contexte d'apprentissage est en train de changer. Certes, les familles continuent à soutenir avec constance les acquisitions des enfants par des heures de travail hors classe et les évaluations internationales confortent les Japonais dans l'excellence de leurs résultats. Mais alors que l'État continue de se féliciter de son école, certains ont repéré une montée de l'illettrisme fonctionnel et constatent que les adolescents « ne lisent plus », par incapacité ou par désintérêt. Qu'en est-il réellement ?

La première étape du parcours initie avec pédagogie le lecteur ignorant des spécificités de la langue japonaise et de son système d'écriture. A.-M. Christin montre tout ce que notre alphabet charrie de « voix », alors que les idéogrammes ont développé une mémoire iconique dont la poésie a fait grand usage dans ces calligraphies-tableaux qui fascineront tant Mallarmé ou Manet. Comparant le français connu au japonais inconnu, J.-P. Jaffré illustre sa théorie de la mixité orthographique. En effet, le japonais dispose d'un double système d'écriture, phonographique (les kanas, syllabes au codage régulier, vite maîtrisés par les enfants) et idéographique (les kanjis, caractères chinois qui codent le lexique, la syntaxe restant codée en kanas). L'apprentissage des kanjis se fait peu à peu au fil de la scolarité et l'acquisition conjointe de ces deux écritures semble très compliquée. Cependant notre orthographe française qui doit, comme le japonais, résoudre de nombreux problèmes d'homophonie, recourt elle aussi à des marques « sémiographiques » (« pain » se distingue de « pin », « donné », de « donner »). Au hit-parade des orthographes complexes, le français devance peut-être le japonais. Après la théorie, les travaux pratiques : I. Tamba conduit une étude de cas lumineuse, partant de toutes les écritures possibles du verbe lire, yomu. Elle suit les transcriptions des syllabaires pour débutants ou étrangers, jusqu'à ceux des dictionnaires savants, avec les variantes de prononciation des caractères chinois (un kanji peut, pour un même sens, se lire de différentes façons). Car le « japonais national » ne s'est imposé que lentement et parfois très récemment, comme en témoigne P. Beillevaire à propos de la colonisation politique, linguistique et culturelle de l'île d'Okinawa : longtemps résistants à une japonisation forcée, ses habitants ne se sont sentis vraiment japonais qu'en réaction à l'occupation par l'armée américaine qui a duré jusqu'en 1972.

L'entrée du Japon dans la modernité n'a pu se faire qu'en passant de la calligraphie au pinceau aux caractères d'imprimerie, puis aux claviers des ordinateurs. Dans un article passionnant, Y. Makoto montre l'écart entre les cent vingt mille kanjis existants et le corps limité des kanjis utilisés dans la presse et les échanges ordinaires (trois mille). C'est sur ces tables de fréquence que s'appuient les traitements de texte. Les logiciels, commercialisés par Toshiba à partir de 1983, ont résolu progressivement les problèmes de transcription, justement en se servant du double système d'écriture (on tape sur le clavier la prononciation d'un mot en kana et l'écran propose une liste de kanjis entre lesquels choisir celui qui convient). Le système s'est perfectionné depuis qu'on peut saisir des portions de phrases, en laissant le logiciel examiner les compatibilités sémantiques et éliminer les homophonies dénuées de sens. Cependant, cette transformation de l'acte d'écrire a des effets en retour prévisibles sur la scolarisation de la lecture et de l'écriture.

Le centre du livre concerne donc de l'institution scolaire et la pédagogie de la lecture (partie 2 et 3). H. Teruhisa expose les contraintes qui limitent l'efficacité scolaire : extrême directivité des prescriptions ministérielles, absence d'articulation entre jardins d'enfants et école primaire, concurrence privé-public au profit du privé (la libération du samedi a permis d'accroître la clientèle des cours privés, les juku), programmes surchargés, oubli des fondements psychologiques et linguistiques de l'acquisition de la langue. Analysant les résultats à l'enquête PISA 2000, N. Hirotsuka souligne une distorsion paradoxale : les très bons résultats en compréhension et la chute des performances sur les textes explicatifs et argumentatifs. Faut-il donc choisir entre « scruter les arbres ou choisir de voir la forêt, au risque de sacrifier la perception de l'arbre ? » Les pratiques pédagogiques des collèges, longtemps égalitaristes, ont ainsi été violemment critiquées au nom d'une logique de l'efficacité et de l'obligation de résultats, bouleversant les valeurs et les pratiques enseignantes (C. Lévi Alvares).

Revenant à l'histoire, S. Hisayohi dresse un panorama de l'enseignement de la lecture : méthodes des signes puis des mots de l'ère Meiji, méthode des phrases, à partir des années 1920, méthode des poèmes et des histoires illustrées après 1945, jusqu'à l'arrivée d'une « méthode phonétique » en 1964, méthode strictement synthétique qui structure la progression actuelle, même si les enrichissements culturels (écoute d'histoire lues, illustrées, recours accru à la production de texte) s'efforcent de pallier l'austérité du parcours d'apprentissage. Les débats pédagogiques occidentaux sur les compétences à développer se retrouvent donc au Japon, sur la conscience phonique (Norimatsu Hiroko le montre à travers les jeux de mots, très populai-

res chez les écoliers), le rôle de l'exercice systématique et du jeu dans l'acquisition des kanji (Kawakami Sachiko), la maîtrise précoce des kana syllabiques, qui s'acquiert « bien plus facilement et plus précocement que celle relative à l'analyse phonémique » (Amano Kiyoshi), mais n'empêche pas un nombre croissant d'enfants d'éprouver des difficultés en lecture au fil des années scolaires. Dans son analyse des manuels à la lumière de recherches linguistiques et cognitives, Tsuhada Yasuhiko dénonce leur conception finalement très « passive » de la lecture, qui tient peu compte des connaissances préalables du jeune lecteur, ni de ses connaissances lexicales.

Ces articles critiques contrastent avec le discours officiel qui continue de soutenir l'exception du Japon, pays sans analphabètes ni illettrés, « contrairement à tous les autres pays industrialisés », ce qui montre « l'efficacité du système scolaire japonais ». C. Galan, reprenant ce dossier à la lumière d'enquêtes comparatives (Furet et Ozouf pour la France) retrace la construction du mythe accrédité sous l'ère Meiji, réactivé après la guerre, mythe du « peuple japonais, un peuple naturellement doué pour l'étude et que les performances académiques distinguent des autres peuples ». Les enquêtes disponibles montrent des résultats plus normaux (6 à 10 % d'analphabètes en 1950, 3 à 6 % en 1960). Qu'en est-il alors de l'illettrisme actuel ? Dès 1995, dans un rapport de l'OCDE, des experts affirmaient que « des niveaux de capacités inadéquats dans un vaste segment de la population pourraient menacer la solidité de l'économie et la cohésion sociale au sein du pays ». Mais pour l'heure, ceux qui dénoncent l'inefficacité de l'école et prônent la culture des résultats, sont aussi ceux qui rejettent l'école égalitariste et visent à déréguler le système en désengageant l'État de son financement, et non ceux qui chercheraient à soutenir les élèves en échec et leur éducation à la citoyenneté. Au Japon comme ailleurs, les relations entre littéracie et démocratie sont entrées dans une zone de tempêtes. Retrouver *in fine* que ces défis concernent tous les pédagogues d'un monde globalisé n'est pas le moindre intérêt de ce voyage au pays du Soleil Levant.

Anne-Marie Chartier
SHE, INRP

REUTER YVES (dir.) & BARRÉ-DE MINIAC Christine (dir.).
Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines. Lyon : INRP, 2006. – 268 p.

Des contributions issues de la recherche INRP,
Apprendre à écrire au collège dans les différents disci-

plines, qui a associé pendant trois ans (2000-2003) les équipes bordelaise, grenobloise, orléanaise et du nord sous la direction de Jean-Pierre. Bernié, Christine Barré de Miniac, Jacqueline Lafont et Dominique Lahanier-Reuter. Cette recherche avait pour objet central d'interroger les relations entre écriture et appropriation des savoirs au travers de conduites langagières, la description, le récit, l'explication et l'argumentation. Les hypothèses principales étaient de vérifier la valeur d'un enseignement explicite et partagé de ces différentes conduites langagières dans les différentes disciplines, un enseignement qui prenne en compte les spécificités épistémologico-langagières de chacune d'entre elles et qui accentue fortement chez les élèves, de par les dispositifs didactiques mis en œuvre, les processus de conscientisation de la dimension réflexive de l'écriture. Cette recherche poursuit au niveau du collège des travaux engagés jusqu'alors principalement au primaire, sur la dimension réflexive du langage (*L'oral et l'écrit pour apprendre et se construire*, Chabanne & Bucheton (dir), 2000). L'ensemble de l'ouvrage montre à la fois l'ampleur, l'urgence et les difficultés de ce chantier dès lors que l'on tente de cerner avec précision les spécificités des formes écrites scolaires dans chacune des disciplines alors même que leur dimension scolaire (des genres scolaires très enracinés) font souvent obstacles à leur dimension épistémologique et cognitive.

Les recherches présentées traitent de données différentes, recueillies auprès d'élèves et d'enseignants de collège dans cinq disciplines (français, mathématiques, sciences, histoire et géographie). Elles sont de trois natures : analyse de ce qu'écrire veut dire dans les instructions officielles du collège, recueil de représentations de l'écrit tant chez les enseignants que chez les collégiens, séquences didactiques analysées.

La première partie (60 p.) fait un état des lieux à partir de trois types de discours : celui des instructions officielles, celui des enseignants et celui des élèves. Les résultats n'en sont pas surprenants et confirment la nécessité d'une réflexion institutionnelle approfondie sur la place du langage dans les programmes du collège comme dans les pratiques. Les auteurs déplorent l'absence de cohérence entre les instructions pour un même niveau de classe, comme l'absence de continuité entre l'enseignement au primaire de la langue écrite (il est radicalement ignoré en histoire géographie où le travail sur la phrase et son enchaînement à la suivante est recommandée au cycle central !). Côté collégiens et enseignants, les discours déclarés sont plus cohérents mais tout aussi alarmants. Ils mettent au premier plan la dimension essentiellement communicative de l'écriture. Sa dimension réflexive, voire créative est fortement occultée y compris chez les

enseignants de français. La représentation qu'un déjà là, déjà pensé préexiste à l'acte d'écrire est très ancrée et fait fortement obstacle à l'idée qu'écrire puisse être un instrument cognitif. On imagine facilement que si cette représentation n'est pas levée en formation des maîtres il est fort à parier qu'il n'y aura pas d'évolution dans les pratiques d'écriture demandées dans les classes. De l'étude fine et nuancée des discours des collégiens sur l'écriture et sur leur pratique de la description (quatre collèges, huit classes) on ne retiendra ici que quelques traits centraux : le niveau faible de conceptualisation de l'écrit, (la phrase et le mot en en sont les emblèmes), la perception très scolaire de l'écriture dans les disciplines : essentiellement un faire, ou un instrument de mémorisation et de contrôle des connaissances qui n'a que très peu à voir avec l'écriture extra scolaire. Cette représentation sommaire de l'écriture scolaire amène les collégiens à la trouver relativement facile !

On regrette que cette première partie n'ait pas fait l'objet d'une synthèse forte en direction des décideurs institutionnels. Au travers des différentes analyses se lit en effet un retard considérable tant au niveau des instructions officielles que de la formation des maîtres en matière de conceptualisation du rôle du langage écrit comme vecteur des apprentissages et plus généralement vecteur important de l'accès à la culture.

On ne rentrera pas dans le détail des différentes contributions de la deuxième partie. Elles se distribuent selon deux conduites langagières : *Décrire et raconter* (deuxième partie de l'ouvrage, quatre vingt dix sept pages, cinq contributions) et *Expliquer, argumenter* (troisième partie : cinquante deux pages, trois contributions). Elles sont travaillées en partenariat ou non dans des séquences de français, histoire géographie ou sciences en 6^e, 5^e et 3^e. Elles ont en commun d'être des recherches actions, au sens créatif et exploratoire que recouvre ce type de recherche. Les pratiques analysées sont toutes très éloignées des pratiques ordinaires. Elles travaillent contre les résistances analysées dans la première partie et ont une visée centrale commune : faire prendre conscience aux élèves au moyen de dispositifs complexes et longs de la nature réflexive, instrumentale de l'écriture, faire discuter, verbaliser de multiples fois, faire réécrire, analyser les spécificités linguistiques disciplinaires, utiliser dans tous les sens l'alternance rapide lecture-écriture-oral qui, astucieusement conduite, est probablement un des vecteurs forts de la conceptualisation en classe. Ce faisant l'ensemble de ces contributions par leur caractère novateur montre les possibles cognitifs, discursifs, souvent insoupçonnés et fortement minorés des élèves. Elles pointent toutes aussi la nécessité pour l'enseignant de faire une analyse approfondie, didactique et linguistique, a priori des tâches

et enjeux de savoir qu'elles recouvrent. Mais, pour apprécier pleinement et comparer la portée des travaux présentés, ces analyses a priori ou a posteriori auraient nécessité une base commune d'outils d'analyses, linguistiques et didactique, des conceptions communes des processus d'écriture, de réécriture, du rôle du brouillon, du rôle des modèles textuels, de l'importance des interactions langagières, etc. Les contributions montrent les premiers pas vers ces outils de base du travail enseignant. Ils restent encore largement à construire entre les disciplines et dans les disciplines.

Au-delà de ces premiers aspects communs, c'est la diversité et l'importance des problèmes soulevés par les séquences présentées qui frappe le lecteur. On regrette, là encore, qu'ils n'aient pas été davantage synthétisés et objectivés dans une conclusion d'ensemble du livre. On en pointe quelques uns. Les différentes contributions montrent ainsi la nécessité d'une didactisation terminologique des travaux de la recherche. Le lecteur a parfois du mal à se repérer derrière ce qui est entendu par des termes fréquents comme : genre (scolaire ?, social ?, textuel ?), formes, discours, type d'écrits, objets langagiers, procédés langagiers, cadres, contraintes disciplinaires. Le terme posture souvent utilisé n'est pas davantage défini bien qu'il ait fait l'objet de nombreux travaux.

Le parti-pris méthodologique de travailler pour les comparer dans leurs différentes occurrences disciplinaires sur les dimensions discursives et textuelles : le discours narratif et descriptif, conformément d'ailleurs aux programmes de la classe de français, s'il s'avère souvent très pertinent dans la confrontation des usages en français et en géographie où la description de paysage est une nécessité méthodologique, l'est beaucoup moins en histoire où récit littéraire et historique non seulement se croisent mais mélangent en permanence les séquences descriptives, narratives, explicatives, argumentatives dans une hétérogénéité discursive qui fait souvent la force et l'efficacité du texte. Trop séparer l'enseignement de ces formes discursives pour les objectiver n'est pas forcément ce qui est le plus pertinent. La preuve en est le peu de traces que cela laisse dans les représentations des élèves à la sortie du collège.

La troisième partie (expliquer, argumenter) aborde la question de l'écriture sous un angle moins textuel, mais en focalisant plus l'attention sur les conduites langagières orales et écrites, socio-cognitives, d'élèves invités à penser ensemble des situations souvent problèmes, à modifier, détourner des textes, des formes et places énonciatives, à changer de registre cognitif en changeant de destinataire. C'est donc ici une toute autre perspective qui est mise en

chantier. La notion de situation et d'action en situation est au premier plan.

Ainsi, les deux dernières parties travaillent finalement à partir de cadres théoriques relativement différents, linguistique textuelle pour décrire-raconter, interactionnisme socio-discursif et culturel pour expliquer-argumenter. Complémentaires, ils méritent d'être plus explicités dans un travail approfondi en didactique comparée.

Pour finir, soulignons encore une fois la portée exploratoire de cette recherche et l'importance, voire la gravité, des problèmes difficiles qu'elle met en évidence.

Dominique Bucheton
IUFM de Montpellier

ROUSSEAU Patrick. *Pratique des écrits et écriture des pratiques. La part « indicible » du métier d'éducateur*. Paris : L'Harmattan, 2007. – 296 p.

Cet ouvrage résulte d'une thèse en sciences de l'éducation soutenue en 2006 sous la direction de Michel Corbillon. Il s'agit d'une recherche menée dans deux services de l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) avec la participation active de vingt éducateurs en charge de suivis éducatifs prononcés par des juges pour enfants. L'auteur est lui-même un professionnel du secteur dans lequel il exerce des fonctions d'encadrement. Comme il l'écrit (p. 91) sa posture de recherche est celle d'un « praticien chercheur » qui mène de front une carrière professionnelle et des travaux de recherche supports de diverses publications. Signalons d'ailleurs sa contribution en 2003 à un ouvrage qui portait déjà sur l'écriture des pratiques professionnelles (1) et dans lequel il faisait part de ses premières observations sur les paradoxes de l'écriture des rapports rédigés par les éducateurs de l'AEMO.

Contrairement à ce que le titre de l'ouvrage pourrait laisser entendre, l'objectif de la recherche est davantage de développer une meilleure connaissance des pratiques professionnelles des éducateurs, dont la production de notes et de rapports, que d'interroger spécifiquement la part que tient l'écriture dans ces pratiques. Le double intérêt de l'ouvrage consiste donc en la construction d'un dispositif de recherche exigeant qui use de l'écriture comme outil de collecte des données et dans ce qu'il montre des aspects paradoxaux du travail éducatif accompli dans les services en question.

Les deux premiers chapitres consistent en un repérage théorique qui définit un cadre de référence et quelques présupposés de la recherche entreprise. La problématique de l'écriture au travail est articulée à celle de l'iden-

tité professionnelle pour mettre en évidence l'intérêt du concept de paradoxe, référé à Y. Barel, pour explorer l'indicible des pratiques d'AEMO. C'est ensuite le questionnement ancien des rapports entre travail social et contrôle social qui est revisité pour en interroger la pertinence dans le cas des services sociaux concernés dont l'activité peut être décrite comme combinant évaluation des situations, contrôle et régulation.

La seconde partie de l'ouvrage présente le terrain de l'AEMO, ses fondements et ses cadres administratif et judiciaire actuels. Cette présentation du contexte institutionnel permet de mieux cerner la pertinence du concept de paradoxe, plutôt que celui de contradiction, pour penser les pratiques étudiées. C'est ensuite le dispositif de recherche lui-même qui est présenté, dispositif d'un grand intérêt dont les principes pourraient utilement inspirer bien des praticiens qui se font chercheurs dans leur propre champ professionnel. L'écriture y tient un double statut car le corpus est constitué de deux ensembles distincts et complémentaires. D'une part le chercheur a convaincu une vingtaine d'éducateurs de rédiger des livrets de suivi des mesures éducatives qui leur étaient confiées, trente et un seront réalisés sur une moyenne de neuf mois et demi chacun. D'autre part, cinquante cinq notes et rapports rédigés à l'intention des partenaires institutionnels du service, en particulier les juges pour enfants, dans le cadre de ces suivis complètent le corpus. Les deux ensembles sont donc bien différents : des écrits produits à la demande du chercheur et des écrits produits dans le cadre de la pratique ordinaire.

Pour rendre compte des pratiques à travers l'analyse du corpus, trois « catégories thématiques » ont été définies : observation, intervention et réflexion. Les exemples donnés permettent au lecteur de se familiariser avec ces trois catégories tout en lui permettant d'approcher de plus près la complexité des actes de ces professionnels.

La troisième partie de l'ouvrage est constituée de l'analyse du corpus. En montrant de quelle manière il traite les écrits produits par les professionnels, le chercheur met en évidence le fait que les éducateurs se trouvent fréquemment en situation de devoir s'appuyer sur des observations, directes ou qui leur ont été rapportées, pour soutenir leurs propres interventions auprès des familles. C'est alors tout l'indicible, et l'indécidable, de l'exercice quotidien de l'éducation en milieu ouvert qui apparaît de manière détaillée, à travers les divers exemples donnés. Les analyses ne tombent ni dans le misérabilisme ni dans le discours idéologique. Les matériaux collectés sont examinés avec précision mais sans froideur. Disons le, le style de l'auteur lui-même est son premier atout pour rendre compte de ses résultats. Son propre travail d'écriture

semble avoir tiré profit à la fois de l'expérience du travailleur social, qui doit faire avec des situations difficiles tout en conservant par rapport à elles une distance permettant de les penser, et de la formation universitaire qui lui a permis de construire une posture d'objectivation des pratiques par lesquelles ses collègues travailleurs sociaux objectivent les situations familiales dans lesquelles ils interviennent et qu'ils évaluent.

L'auteur a su intégrer l'analyse critique du travail social dans sa manière d'en rendre compte. Ainsi, il évite les aveuglements que pourraient générer ses implications professionnelles sans pour autant tenir un discours à charge sur des pratiques dont il montre à la fois les fragilités et les risques. C'est en particulier ce qu'il fait à partir des travaux concernant la dimension de contrôle du travail social, ce qu'il prolonge par la question ardue de l'évaluation des situations familiales par des travailleurs sociaux qui ont à émettre des diagnostics et des pronostics. Là encore, c'est le choix de montrer la complexité et le paradoxe qui prend le pas sur la formulation de conclusions globalisantes.

Le livre de P. Rousseau fait pénétrer le lecteur dans l'intimité des pratiques plus qu'il n'interroge le processus de professionnalisation du métier lui-même (2). On comprend aussi, à la lecture, qu'il soit si difficile aux professionnels de rendre compte de leur activité tant leurs perceptions des enjeux personnels et familiaux d'autrui sont sans cesse engagées. C'est donc à une plongée dans la production quotidienne d'actes professionnels complexes que nous sommes invités. En écartant le recours aux énoncés oraux des professionnels pour privilégier les traces écrites qu'ils laissent de leurs actes, le dispositif de recherche tranche avec une orientation dominante de l'analyse des pratiques professionnelles qui fait de la parole le vecteur privilégié de l'analyse.

Bien que l'on puisse regretter que ces analyses des productions écrites n'aient pas été restituées aux professionnels dans le cadre de la recherche, on ne peut que constater la richesse de l'éclairage apporté par ce travail qui vient compléter par sa précision factuelle bien des analyses qui s'en tiennent aux déclarations des individus. Le travail de P. Rousseau nous invite donc à prendre en compte les écrits professionnels dans l'analyse des pratiques mais surtout à construire des dispositifs de recherche dans lesquels l'écriture soit suscitée. Il contribue ainsi, avec d'autres (3), à une utile diversification des démarches de recherche.

Le praticien chercheur peut donc tirer profit de ses implications institutionnelles pour élaborer un dispositif exigeant qui s'inspire des démarches de la recherche-action. Les résultats qu'il produit ainsi s'offrent comme

matériaux réflexifs pour les professionnels et comme une source précieuse de données et de cadres d'analyse pour les chercheurs.

Gilles Monceau
ESSI, université Paris 8

NOTES

- (1) CORBILLON M. (2003). « Les stratégies langagières du rapport d'AEMO » in C. Blanchard Laville & D. Fablet. *Écrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- (2) CRINON J. & GUIGUE M. (2006). « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156.
- (3) CIFALI M. & ANDRE A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

VINOKUR Annie (Dir). *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?* Paris : L'Harmattan, 2007. – 322 p.

Pour qui s'intéresse aux pouvoirs, en amont, qui régissent les systèmes éducatifs, cet ouvrage, coordonné par Annie Vinokur apporte des éléments de réflexion incontournables sur un ensemble de faits qui structurent les systèmes éducatifs de divers pays. Fruit d'un séminaire de recherche dans le cadre de FOREDUC, le livre, structuré en quatorze chapitres présente un large éventail d'analyses émanant d'auteurs de disciplines diverses, politistes, économistes, sociologues, historiens et portant sur des lieux très divers : Inde, Royaume-uni, France, Sénégal, Vietnam, Espagne, Belgique, Chili, Russie.

L'ensemble, extrêmement dense, peut paraître difficile à lire pour un néophyte non économiste malgré la volonté des auteurs de rendre compte des diverses situations le plus clairement possible, malgré la complexité des cas qui exige souvent une mise au point préalable des divers systèmes éducatifs. C'est là l'immense qualité de cet ouvrage : la volonté de présenter et d'analyser les faits sans complaisance et sans interprétation hâtive. L'ouvrage tire son unité de la problématique affirmée par A. Vinokur dans l'avant propos, l'ensemble porte « sur les nouvelles formes pilotage des systèmes éducatifs par les moyens, c'est-à-dire par les modalités de financement » en adoptant un point de vue analytique et critique qui s'intéresse moins au financement en tant que variable régulatrice qu'en tant que « variable structurante de rapports éducatifs nouveaux ». De l'enseignement supérieur à l'enseignement élémentaire, de l'alphabétisation à la formation professionnelle initiale ou continue, on assiste le plus souvent à ce que A. Vinokur qualifie « d'hybrida-

tion », le plus souvent « opaque », des financements et des pouvoirs de décision qui fondent ce qu'elle qualifie des « changements sans réforme », qui échappent au débat public et dont on ne saisit pas encore véritablement les effets produits puisque l'on s'intéresse plus aux modes de pilotage et aux principes de gestion qu'à la nature et au contenu des décisions elles-mêmes. À une planification centralisée associée à un financement essentiellement public préconisé après la seconde guerre mondiale (dont la France et l'URSS sont emblématiques), donnée en exemple par l'OCDE dans les années soixante, fruit d'un consensus sur l'instruction scolaire en tant que « bien public » dont la société est bénéficiaire dans une période de pénurie de personnel qualifié et d'immobilité relative des capitaux, succède à partir des années quatre vingt une grande mobilité des capitaux dans l'espace global qui met les pays « et leurs facteurs immobiles (main d'œuvre, institutions, politiques) en compétition pour les attirer et les retenir ». La surenchère des avantages fiscaux et l'adaptation de la main d'œuvre aux nouveaux besoins met à mal le financement public et conduit à recourir à de nouveaux financements « extrabudgétaires » et/ou à adopter un mode dit plus efficace de gestion des ressources publiques limitées. La théorie du capital humain est largement diffusée à partir des années quatre vingt par l'OCDE en partant, non plus du besoin d'instruction (planifié) mais du besoin de financement. L'objectif devient la compétitivité, il faut accroître les ressources affectées à l'instruction dans une logique non plus d'offre mais de demande.

Les divers chapitres – dont on ne saisit pas toujours bien la logique de l'ordonnancement – rendent compte de diverses configurations variables selon les lieux et les segments. Nous nous proposons ici de rendre compte globalement de l'ensemble, en mettant l'accent sur les éléments qui nous paraissent les plus significatifs. Chacun des quatorze chapitres présente un très grand intérêt mais il est impossible ici d'en rendre compte de façon exhaustive.

Le premier chapitre qui ouvre sur une perspective internationale concernant le financement de l'enseignement supérieur nous permet de comprendre les configurations qui seront décrites et analysées dans les autres chapitres à partir de cas particuliers. Il montre bien l'imbrication du privé et du public dans de nouvelles configurations où règne le partage des coûts via (i) l'accroissement rapide des droits d'inscription (comme aux USA ou en Inde) et des frais annexes (logement, nourriture), (ii) l'introduction d'une double voie d'accès : l'une gratuite pour les étudiants sélectionnés, l'autre payante pour les moins qualifiés (comme en Russie et dans la plupart des pays d'Europe centrale et orientale, en Inde ou en Ouganda), (iii) l'établissement de *numerus clausus* dans le secteur public gratuit ou à faibles droits combiné à l'en-

couragement d'un secteur privé principalement financé par les usagers (au Japon, en Corée, Aux Philippines, Indonésie, Brésil), contribuant ainsi au développement d'établissements à but lucratif, (iiii) le recours à d'autres recettes extrabudgétaires comme les droits d'inscription des étudiants étrangers, les recettes de brevets et royalties, la vente de services de formation permanente, de produits, loyers, revenus de *parcs scientifiques* se développe largement. À tout cela s'ajoute l'accroissement de la part du privé incluant les fondations religieuses et philanthropiques.

Partout dans le monde, les établissements d'enseignement supérieur publics sont encouragés à adopter des politiques de privatisation par retrait de dotations publiques et incitation à mobiliser des ressources privées. Si l'État reste une source importante, il est néanmoins conduit à réduire son pouvoir de décision et à desserrer son contrôle sur les cursus, les règles d'admission, la durée des études, les droits d'inscription et les traitements des enseignants. Les configurations sont diverses : (i) des établissements privés subventionnés par l'état comme aux USA, en Amérique latine mais aussi en Asie (Philippines, Inde dont les fonds sont publics mais la gestion privée), (ii) des établissements à but non lucratif autofinancés (on note alors l'activité des organisations chrétiennes et islamiques dans les pays d'Afrique par exemple) mais aussi l'activité des fondations philanthropiques ou (iii) à but lucratif et l'affiliation à des universités étrangères, (iiii) des établissements privés à but lucratif, cotés en bourse apparues aux USA et offrant des programmes en ligne dans de nombreux pays dont les droits d'inscription sont la principale source de revenus.

Ces diverses configurations plus ou moins développées selon les pays nécessitent des modes de pilotage adaptés : l'autorité académique, l'autorité de l'État qui tire les bénéfices sociaux de l'enseignement supérieur et se préoccupe de la cohésion nationale et de l'égalité des chances, et le marché qui lui, exprime l'agrégation des choix des individus qui « achètent » une éducation supérieure et souhaitent influencer la nature de ce qu'ils achètent. Ces trois mécanismes coexistent dans des proportions variables dans tous les systèmes éducatifs et les établissements. Depuis les années quatre vingt dix l'importance relative de l'autorité académique a diminué au profit de celles de l'État et du marché dans les décisions financières.

Au final, on assiste au développement d'une imbrication incontestable des financements publics et privés et des pouvoirs de décision. Seul le travail de terrain permet de démêler l'ensemble et de dégager les logiques dominantes : c'est à quoi s'attachent les auteurs des chapitres de l'ouvrage en mettant l'accent sur des segments précis

(enseignement supérieur, secondaire ou élémentaire, formation professionnelle, alphabétisation adulte, etc.) dans divers pays appartenant à tous les continents. C'est dire la richesse de cet ouvrage, certes complexe, mais essentiel pour qui veut comprendre les transformations en cours des systèmes éducatifs, saisir le sens des configurations de mots qui traversent notre quotidien comme « privatisation, politiques d'ajustement structure, politique d'offre ou de demande, externalisation, relation d'agence », etc., tous termes qui constituent la trame de ces politiques du *New Public Management* qui pénètrent notre propre

système éducatif – en particulier universitaire – sans débat public au nom de la « modernité » et des nouvelles formes de « gouvernance ». Pour A. Vinokur, coordonnatrice de l'ouvrage, la complexité des transformations des modalités de financement met à jour la disparition des frontières entre public et privé, non marchand et marchand à but lucratif de sorte que l'on assiste « à la mise en place d'un secteur capitaliste de services d'enseignement largement financé sur fonds publics ».

Françoise Ropé
Université d'Amiens