

NOTES CRITIQUES

CELLIER Hervé. *La précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : L'harmattan, 2007. – 153 p.

Ce livre est l'aboutissement d'une recherche menée de 2004 à 2006 par une équipe de formateurs de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. Il aborde la précocité intellectuelle qui, de manière récurrente, est en débat à l'école. Comme le rappelle Hervé Cellier dans l'introduction de l'ouvrage : « depuis de nombreuses années des militants de la cause des enfants intellectuellement précoces n'en finissent pas de s'opposer au système scolaire public, conspuant sa rigidité, le refus de proposer un accueil aménagé à des élèves de plus en plus en souffrance » (p. 7). L'échec scolaire d'enfants intellectuellement précoces (EIP pour l'Éducation nationale) interroge le lien entre intelligence et réussite scolaire. L'échec scolaire de tels enfants questionne le fonctionnement de l'école qui ne permettrait pas que s'épanouissent leurs talents. L'ouvrage plaide donc en faveur d'une prise en compte de leurs spécificités comme c'est le cas pour les enfants handicapés. De façon à pouvoir réfléchir à la meilleure façon d'aider ces enfants, supposés avoir des besoins particuliers, pour qu'ils apprennent et réalisent leurs potentialités, l'ouvrage se propose de faire le point sur la question, à partir de l'examen de la littérature scientifique, l'interview d'experts et la réalisation d'une enquête menée auprès d'inspecteurs de l'Éducation nationale dans onze départements français représentatifs. À partir de ces données, il propose des pistes pédagogiques variées et interroge « la posture de l'enseignant confronté à un mode de pensée particulier ». Le propos général se situe dans le courant actuel d'une prise en compte de la singularité des élèves : « elle est une demande sociale adressée aux enseignants : faites avec les particularités de chacun de vos élèves ! » (p. 8).

L'ouvrage est organisé en huit chapitres. Les deux premiers chapitres abordent tout un ensemble de concepts permettant de préciser ce qu'on entend par précocité intellectuelle et de comprendre le hiatus entre les attentes sociales face à un enfant « surdoué », « exceptionnel », « à haut potentiel » (la terminologie est très variée) et ses compétences manifestées à l'école. Sont questionnées les modalités d'identification des enfants précoces, les concepts d'intelligence (générale ou multiple) ainsi

que les particularités de ces enfants sur le plan de leurs structures mentales et de leur fonctionnement (« dys-synchronie », dysfonctionnements praxiques, difficultés métacognitives, fonctionnement holistique de préférence à un fonctionnement analytique), de leurs caractéristiques de personnalité (hypersensibilité, instabilité psychomotrice...) ainsi que leurs caractéristiques neurobiologiques. L'auteur relève que les données de la littérature psychologique concernant les EIP sont loin d'être homogènes : « le tableau général de signes cliniques censés composer la spécificité des enfants intellectuellement précoces est tellement étendu et contradictoire qu'il rend les typologies de profils de ces enfants toujours insatisfaisantes » (p. 24-25). Il retient cependant certains aspects : la rapidité de traitement de l'information, le traitement holistique, un manque de réflexivité, ainsi que les données d'une étude rétrospective relevant de la neuropsychologie développementale (Vaivre-Douret 2003, ayant établi la précocité du développement moteur et cognitif de ces enfants). L'auteur défend l'idée que « l'étiologie des éventuels dysfonctionnements serait à rechercher dans la dégradation de fonctions insuffisamment reconnues ou exercées de façon inopportune » (p. 26). Selon son point de vue, ceci justifie la nécessité d'évaluer précocement les enfants et d'aménager les conditions de leur scolarisation.

Les chapitres III et IV présentent les données d'une enquête réalisée auprès de « d'experts de terrains » définis par l'auteur comme « des professionnels qui, au long de leur carrière se sont construits une série de compétences étendues, reconnues mais qui les distinguent en même temps de leurs pairs » (p. 43-44). Le premier volet de l'enquête concerne des interviews de personnes représentant les différents acteurs : responsables d'établissement (public et privé), inspecteurs intervenant dans une unité pédagogique d'intégration pour enfants précoces, psychologues scolaires, parents. Ces interviews ont été conduites dans la perspective de cerner leurs représentations de la précocité intellectuelle et leurs idées concernant la prise en charge des EIP en milieu scolaire. Le second volet de l'enquête réalisée au moyen d'un questionnaire (adressé aux inspecteurs, y compris ceux chargés de l'ASH (adaptation et intégration scolaire, devenue depuis 2000 l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés, l'ASH) donne

des indications sur les pratiques scolaires en matière de précocité intellectuelle. Relevons quelques résultats intéressants de cette enquête : 48 % des inspecteurs estiment que la question des EIP apparaît dans la gestion quotidienne des classes ; 40 % estiment que la population des EIP a augmenté ; 50 % des inspecteurs voient le cas d'EIP apparaître en cycle 1 et 60 % en cycle 2 (ce qui confirme les données du rapport Delaubier, 2002). Ce sont essentiellement les parents qui signalent le cas (55 %), puis les enseignants (35 %), puis le RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, 23 %). Relativement à ces cas signalés, les inspecteurs déclarent travailler surtout avec les psychologues scolaires (43 %) et dans une moindre mesure avec les RASED (34 %), le médecin scolaire (20 %) ou les enseignants (14 %). La prise en compte des EIP relèverait donc essentiellement des spécialistes des difficultés scolaires. Les inspecteurs se déclarent très peu en relation avec les associations de parents d'EIP (seulement 6 sur 79). L'analyse des aspects qualitatifs du questionnaire (ce que disent les inspecteurs des demandes dont ils sont l'objet de la part des enseignants et des parents) montre que ce sont surtout les parents et les RASED qui sont demandeurs.

Les chapitres V à VIII réunissent un ensemble d'analyses et de propositions pédagogiques destinées à améliorer la situation des EIP à l'école. L'auteur revient sur l'idée que ces enfants auraient des fonctionnements intellectuels particuliers. Ils raisonnaient sur un mode « abductif » plutôt que sur un mode inductif. Faisant référence à Peirce, il décrit l'« abduction » comme un mode de pensée qui part des indices et des signes pour évoquer un ensemble complexe qui fait immédiatement sens pour le sujet : « leur raisonnement, en plus des logiques déductives et inductives, utiliserait dans certaines circonstances une logique abductive ce qui, bien évidemment, les mettrait en décalage par rapport aux logiques suscitées dans les différents paliers de la scolarité élémentaire et secondaire » (p. 95). Cette hypothèse de la spécificité de la pensée des EIP conduit l'auteur à considérer que « ce qui est en jeu n'est pas uniquement l'accélération des apprentissages scolaires mais plutôt leur adaptation au fonctionnement intellectuel réel et non projeté de ces élèves particuliers » (p. 96). Critiquant les modalités transmissives des connaissances, l'auteur préconise ce qu'il dénomme « une pédagogie des concepts » (chapitre VI) : « la formation conceptuelle prend une importance capitale dès lors que nous sommes en présence de sujets qui développent des modes de raisonnement abductifs où précisément, ils effectuent des liens entre des champs étendus auxquels les élèves de leur tranche d'âge ne pensent absolument pas » (p. 101). Par ailleurs, il recommande la possibilité pour ces enfants de diversifier les parcours scolaires : « permettre à ces enfants de suivre des parcours scolaires affran-

chis de l'organisation en classes d'âge, c'est-à-dire de les faire participer à des groupes d'apprentissage multi âges, favoriser des travaux personnels encadrés sur des sujets d'étude » et de « multiplier les ateliers où ils exerceront utilement leur soif de connaissance avec toutefois l'obligation de communiquer aux autres ce qu'ils connaissent » (p. 139).

On signalera que la bibliographie de l'ouvrage contient, outre les références citées (essentiellement francophones), les références aux textes officiels, les adresses de sites Internet, des listes de mémoires, des thèses et des rapports. Cet ensemble constitue un corpus d'informations très utile pour qui s'intéresse à la question des enfants intellectuellement précoces à l'école.

Ce résumé du contenu de l'ouvrage témoigne de son ambition : faire le point sur les connaissances relatives aux EIP, connaître l'opinion des acteurs et proposer des modalités pédagogiques adaptées. Cette ambition est tout à fait compréhensible pour quiconque s'intéresse à un problème largement relayé par les médias et qui font souvent la part belle à des officines parfois douteuses. La diversité des sujets abordés conduit toutefois à des propositions souvent rapides, insuffisamment étayées. Par exemple, l'idée que les EIP auraient des modes de raisonnement particuliers n'est pas attestée par des recherches (l'auteur n'en cite d'ailleurs pas). Si, dans la période récente, ces enfants ont fait l'objet de recherches cliniques (Emmanueli & Weismann-Arcache, 2006), psychopathologiques (Lebihain & Tordjman, 2006) et neuropsychologiques (Vaivre-Douret & Jambaqué, 2006), les recherches manquent concernant le fonctionnement mental de ces enfants. D'une part, il n'existe pas de consensus pour déterminer la précocité intellectuelle (Lubart, 2006), ce qui rend très difficile la constitution de populations homogènes d'EIP. La mesure du QI ne semble pas être le seul critère de détermination de la précocité. De nombreuses études, déjà anciennes (citées par Lubart, 2006), montrent que la précocité n'est pas nécessairement liée à une réussite ultérieure exceptionnelle, les déterminants de la réussite étant extrêmement variés. Si effectivement on rencontre des enfants ayant un QI élevé qui échouent à l'école et sont en grande souffrance, il existe aussi des enfants qui y réussissent très bien, et ils semblent être les plus nombreux. Ceci légitime que soient surtout développées des approches cliniques qui essaient de comprendre le système psychique de l'enfant en échec ainsi que les rapports que celui-ci entretient avec les différentes instances qui interviennent dans les apprentissages (les parents, la famille, l'école, le savoir...).

La partie la plus originale de l'ouvrage concerne l'enquête. Elle révèle une diversité d'opinions selon la posi-

tion des acteurs. On aurait toutefois aimé une présentation plus analytique et systématique. Les données du questionnaire, pour intéressantes qu'elles soient, ont cependant une portée limitée du fait du faible taux de retour des questionnaires (28 %). Ceci atteste sans doute le fait que, pour les inspecteurs, la question des EIP n'est pas prioritaire.

Les propositions pédagogiques avancées (activités de résolution de problèmes, travail en groupe, débats et discussions, activités de conceptualisation, incitation à l'auto-contrôle, travail créatif, etc.) renvoient de fait à la nécessité d'adapter l'enseignement aux nouvelles exigences de la société. De nombreuses expérimentations attestent d'ailleurs de leur efficacité. Comme le souligne l'auteur, ces pratiques qui permettent aux enfants de s'impliquer de manière active dans les apprentissages nécessitent que les enseignants y soient formés. On comprend mal qu'elles soient pensées comme étant spécifiquement destinées aux EIP. De notre point de vue, tous les enfants devraient en bénéficier s'il s'agit, comme l'indique le titre de l'ouvrage, de relever le défi de la singularité.

Annick Weil-Barais

Processus de pensée et interventions

Université d'Angers

BIBLIOGRAPHIE

DELAUBIER J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*. Paris : ministère de l'Éducation nationale.

EMMANUELLI M. & WEISMANN-ARCACHE C. (2006). « Approche clinique des enfants à haut potentiel ». In T. Lubart (coord.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, p. 122-141.

LEBIHAIN L. & TORDJMAN S. (2006). « Approche psychopathologique des enfants surdoués ». In T. Lubart (coord.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, p. 191-218.

LUBART T. (coord.) (2006). *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, p. 12-35.

VAIVRE-DOURET L. (2003). « Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités ». *Journal français de psychiatrie*, vol. 18, p. 33-35.

VAIVRE-DOURET L. & JAMBAQUÉ I. (2006). « Approche développementale et neuropsychologique des enfants à "hautes potentialités" ». In T. Lubart (coord.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, p. 167-190.

CHARLIER Jean-Émile et MOENS Frédéric (dir.). *Observer, décrire, interpréter : un état des méthodes en sciences sociales*. Lyon : INRP, 2006. – 239 p.

L'ouvrage collectif que dirige Jean-Émile Charlier et Frédéric Moens, publié par l'INRP dans la collection Éducation, Politiques, Sociétés sous le titre *Observer,*

décrire, interpréter, relève – et fort à propos – de la méthodologie plutôt que de la méthode, comme le soulignent les deux auteurs dans leur introduction, là où ces termes sont souvent confondus dans l'ordinaire de nos usages, le premier étant généralement préféré au second (à tort quand il s'agit de simple enseignement de techniques) sans doute parce que sonnant plus sophistiqué. On y trouvera donc, dans la majorité des treize contributions, à la faveur d'exemples tirés de « terrains », l'accent porté sur la réflexion et les interrogations épistémologiques qu'inspirent aux chercheurs qui les mettent diversement en œuvre (en économie, anthropologie, sciences politiques, sociologie) les opérations d'observation, de description et d'interprétation, plus généralement de recherche, plutôt que sur l'exposé dogmatique d'une démarche canonique ou sur les détails de telle ou telle technique prétendue universalisable. Le paradoxe (au moins apparent) provient du fait que le livre est issu d'un colloque tenu en hommage à Raymond Quivy, à l'occasion de son éméritat, auteur avec Luc Van Campenhoudt du célèbre *Manuel de recherche en sciences sociales*, devenu, en raison de son succès universitaire et de sa transformation en vulgate, le contre-exemple même de ce que le présent ouvrage entend promouvoir. Les initiateurs du colloque en ont conscience, qui prennent soin, dans leur propos liminaire, d'indiquer la participation active de R. Quivy et d'insister sur la distance critique que lui-même et son co-auteur ont voulu établir par rapport à une approche prescriptive, positiviste, fondée sur la réification d'une démarche liée à une conception du dévoilement de la réalité sociale. Nous souvenant que Quivy et Van Campenhoudt ont effectivement signalé la nécessaire « réinvention » de la méthode à l'occasion de chaque recherche, nous faisons volontiers ce crédit à J.-E. Charlier et F. Moens, en soulignant en même temps que le risque est grand, et d'avance connu, d'encourir le reproche précédemment dénié, pour tout auteur de manuel, de méthode ou de *vademecum* à prétention transversale.

En raison du projet central de ce livre collectif (interroger le sens et la portée des pratiques méthodiques des chercheurs en sciences sociales dans leur volonté de construire un récit crédible apportant plus de cohérence et d'intelligibilité au désordre sous lequel apparaît ce qu'on appelle réalité sociale), il ne semble pas impertinent d'en commencer le compte rendu – qui sera loin d'être exhaustif – en partant de la contribution d'André Nyamba, à la fois la plus longue et placée en position médiane : « Une parenthèse "nègre" de la méthode en sciences sociales ». En effet le professeur chercheur de l'université d'Ouagadougou aborde quasi naturellement la question tout à fait décisive de la validité universelle des étapes de la recherche enseignées en Occident, dans les universités et souvent à l'aide de manuels. S'appuyant

sur des exemples concrets d'échecs rencontrés par certains de ses étudiants africains dans l'administration trop peu critique de méthodes d'enquête apprises auprès de lui (et aux meilleures sources occidentales), A. Nyamba explique leur inadéquation par une signification radicalement autre du fait social dans la tradition africaine. Celui-ci relève fondamentalement d'un dire, d'une parole (à la fois récit, explication, compréhension, pensée, expression d'une vérité) qui en est le souffle et le révèle, en prenant son ancrage dans une histoire dotée de son dynamisme propre, elle-même oralisée de part en part. En conséquence, le découpage en moments consacrés à l'observation puis à la description, aux entretiens conçus dans leur forme directive ou semi-directive classique, ne saurait nullement convenir, tant l'essentiel réside dans ce qui est seul susceptible de faire advenir chez l'interlocuteur cette parole porteuse du fait social, *i.e.* l'établissement par l'enquêteur d'une relation de communication véritable avec lui, ayant les contours d'une rencontre unique, et où les codes issus de la tradition sont respectés. Autrement dit, outre le fait que cette conception indigène du fait social tend à justifier le point de vue constructiviste (voire peut-être plus précisément ethnométhodologique – ce qui n'est pas dit et mériterait d'être discuté théoriquement mais dépassait les limites assignées à la contribution), l'accent est mis sur l'importance d'une relation à égalité entre enquêté et enquêteur, participant ainsi tous deux au montage du fait social – objet de l'enquête – et à son interprétation concomitante, le premier par l'expression d'une parole la moins contrainte possible, le second par son implication dans le déclenchement, le déroulement et la co-interprétation de cette parole. Cette analyse pourrait n'avoir qu'un intérêt informatif ou exotique ("nègre") pour les chercheurs occidentaux si elle ne venait leur poser de manière tout à fait appropriée la question : « Si une telle rencontre est possible sur les terrains africains, pourquoi ne le serait-elle pas sur des terrains occidentaux ? ». Possible et sans doute de plus en plus nécessaire, à divers titres et avec diverses conséquences.

C'est ce que nous convient à apprécier successivement Gérard Gallet et Catherine Neveu, l'un en examinant les conditions de la rencontre réussie entre chercheurs et militants d'organisations protestataires, l'autre en questionnant l'accès au terrain du chercheur et l'anonymat des « informateurs » dans le travail anthropologique. Il n'est pas rare en effet que les conditions mises par une organisation ou un réseau quelconque à autoriser l'observation du chercheur consistent en une demande de contribution « scientifique » patentée, et peut-être ainsi contrôlée, lui donnant *ipso facto* le caractère d'observation participante mais en un sens particulier (où la maîtrise de la situation peut finir par échapper au chercheur) ; si par ailleurs les acteurs de tel ou tel réseau revendiquent une haute

conscience de leur rôle singulier, la sacro-sainte règle de l'anonymat peut être appelée à tomber. En fonction de la nature des terrains, C. Neveu nous invite ainsi, non à nous en libérer systématiquement, mais à redoubler de vigilance dans le maniement des préceptes appris dans toutes les « bonnes » méthodes (« déprise méthodologique »), de même qu'à opérer une réévaluation critique des catégories habituelles d'analyse de l'action collective s'inscrivant dans l'espace public, en travaillant avec les acteurs-partenaires, à l'idée d'une production partagée de la recherche. Dans le même esprit, G. Gallet se demande si le chercheur n'est pas conduit à s'identifier au militant aux fins de mieux comprendre les ressorts de l'action de ce dernier (y compris lorsqu'il y a prise de risque physique lors de manifestations plus ou moins violentes), et si inversement le militant, acceptant de prendre du recul, ne peut s'assimiler au meilleur connaisseur de la réalité à laquelle il participe, d'où cette question qui peut passer pour incongrue au regard de conceptions traditionnelles de la recherche (1) : « Aux frontières du "chercheur militant" ? ». Ne sauraient être niés les risques de brouillage des rôles encourus, le questionnement induit sur la netteté de la position du chercheur (sur quoi, au détour de l'analyse serrée qu'il fait de la notion de « compréhension » chez Max Weber, C.-H. Cuin attire plus loin l'attention) et les effets en retour sur l'enquête ; mais en même temps ne peuvent être passés sous silence les bénéfices, à certaines conditions, d'une communication réelle – voire sympathique ou amicale – avec le milieu enquêté, qui fait bouger les lignes. À certaines conditions, là est bien le point, dans la mesure où une interprétation extensive à l'excès de ces propos pourrait conduire à un ralliement au « tout est bon » ultra-relativiste d'un Feyerabend (2) et à un aplatissement généralisé des rôles ; l'enjeu de ces contributions et de l'ouvrage en général consiste bien dans une réflexion sur ces conditions de production de la, d'une ou de vérité(s) en sciences sociales.

Les contributeurs sont nécessairement amenés à prendre un parti en cette matière épistémologique fondamentale (que faut-il entendre par vérité scientifique en sciences humaines, et que vaut-elle ?). Ils le font plus ou moins explicitement, chacun avec son horizon disciplinaire et son référentiel philosophique propre (nous ne pouvons les citer tous ni rendre compte de tous les articles). Dans ce qui est leur contribution proprement dite, J.-E. Charlier et F. Moens se prononcent pour une conception interventionniste de la recherche en sciences sociales, comme plusieurs participants, quoique chacun de façon particulière, tel Philippe Scieur dont « l'intervention » est devenue presque le métier, aux limites – qui se veulent contrôlées et dominées – de la consultance (« Une approche socio-anthropologique de l'entreprise. Les principes d'une méthode d'intervention »). Bien que la référence n'y soit

pas, on pourrait penser à la fameuse formule de Marx qui fit les beaux jours de tout un pan du monde universitaire et intellectuel il n'y a pas si longtemps : « Jusqu'à présent les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde, il s'agit maintenant de le transformer ». Aujourd'hui c'est cependant d'autres sphères que proviennent les incitations à concevoir de la sorte l'activité de recherche (3). Quoi qu'il en soit, le point de vue développé par les deux auteurs est plus subtil ; lorsqu'ils parlent « d'efficacité » de la méthode sociologique, ils rapportent d'abord celle-ci à l'augmentation de savoir et d'intelligibilité du monde qu'elle permet, ce qui ne saurait être contesté. Mais « efficacité » renvoie aussi dans leur esprit à la « forme des actions sur le monde que permet ou facilite le schéma de compréhension », ce qui interroge sur le statut du chercheur et celui de sa parole dans la société : est-ce que le discours tenu au nom de la science confère, ou doit conférer (selon la conception du philosophe-roi), une position privilégiée ? Que vaut réellement une connaissance scientifique, toujours institutionnellement dépendante, relativement à d'autres types de discours ? etc. Ces questions ne sont cependant pas posées non plus que n'est entamé un débat, en l'occurrence nécessaire, avec les conceptions de Bruno Latour notamment. Une fois rappelées à juste titre l'emprise du social dans l'interprétation scientifique de la réalité selon la manière même dont celle-ci a été interrogée (incitation à pluraliser les approches de l'objet, en le sachant néanmoins inépuisable) et l'incidence en retour de cette interprétation sur le social, aspects de toute recherche qui soulignent qu'elle ne constitue jamais, malgré ses efforts de complétion, qu'un point de vue sur le monde, advient donc le problème de « l'intervention » de la connaissance sociologique. J.-E. Charlier et F. Moens la revendiquent, mais en l'assortissant d'un principe d'incertitude, lié au caractère nécessairement partiel et approché des interprétations produites. À sa manière originale, conclusive de l'ouvrage, donc peu ou prou surplombante, Claude Javeau reprend la question en dessinant son paysage de la sociologie aujourd'hui, « entre le syndrome du scribe accroupi [*sociologie caméraliste de réponse à des commandes*] et celui de la première gorgée de bière [*sociologie des micro-objets de la vie quotidienne*] », se prononçant pour le retour d'une sociologie véritablement critique, par le fait même influente. Et de s'interroger, à très juste titre, sur la nature des médiations pertinentes, susceptibles de rendre cette influence de la connaissance élaborée par les sciences sociales sensible à la société d'où elle provient. Nous sommes, dans le cas de ces deux articles qui se font opportunément écho, loin du mécanisme de positions rapidement évoquées ci-dessus (prétendue utilité non « médiée » de la science), et au plus près du vrai travail de clarification épistémologique et méthodologique, dont la fonction est de faire débat.

À ce débat apportent entre autres leur pierre Gilles Ferréol, Nathalie Zaccai-Reyners, Charles-Henry Cuin, en s'appuyant notamment sur des lectures de Dilthey, Weber, Taylor. Synthétisons brièvement le champ de l'échange en le circonscrivant autour du moment « interpréter », et de la question de l'herméneutique, que d'aucuns prétendent constituer une voie royale sinon unique de l'accès au sens. Si l'on postule avec Dilthey qu'une herméneutique « naturelle » est à la source des significations partagées par les hommes et donc de leur socialisation, on est conduit à privilégier – comme le fait N. Zaccai-Reyners – la construction d'une herméneutique scientifique pour s'approprier la diversité des significations déposées dans les œuvres, les institutions et les interactions humaines, ce qui suppose de se doter de moyens techniques adaptés, et pose aussi la question de l'enveloppement du chercheur dans l'acte même de production des données (on y revient). Là où C.-H. Cuin est amené à dénoncer une certaine « obsession compréhensive » dont il montre que, chez Weber, elle n'a pas le caractère d'un « compréhensivisme » qui n'en est que la caricature, G. Ferréol – en référence à sa très grande connaissance des courants sociologiques – dialectise la relation entre l'explication et la compréhension comme « moments d'un seul et même processus » : l'interprétation. Si l'on peut certes poser que l'herméneutique représente une « possibilité authentique de connaître le plus originel » et de répondre aux exigences de scientificité en sciences humaines et sociales, cela ne saurait s'opérer par exclusion des procédures d'objectivation ressortissant à l'explication, dussent-elles être renouvelées. Ainsi paradigme herméneutique et normes de scientificité ne s'opposent pas (d'où la notion d'une « herméneutique de la raison »), non plus que quantitatif et qualitatif ne sont incompatibles dans la même recherche pour peu que soient pensées et élaborées les conditions de leur collaboration (voir à cet égard la contribution de Nathalie Burnay). Ce programme herméneutique, revisité à l'aune de la dialectique explication/compréhension, entraîne des conséquences, comme celle de (re)construire pas à pas la méthode au gré de chaque type d'objet de recherche, et de « faire preuve d'une très grande prudence au niveau des méthodes et des instruments utilisés, afin d'approcher le mieux possible les différentes modalités à partir desquelles se révèle et se précise de plus en plus une figure originale de scientificité » (G. Ferréol).

Nous avons reconstruit un parcours partiel dans ce livre riche, foisonnant, divers, parfois divergent. De ce fait nous n'avons pas – dans les limites imparties – rendu compte ni de toutes les contributions ni de tous les aspects de celles que nous avons citées, non pas que les quelques-unes qui ne sont pas mentionnées ici ne présentent pas d'intérêt, mais parce qu'elles ne s'intégraient pas en termes aussi explicites à la ligne de restitution choisie. On touche ainsi

à la force et à la limite de ce livre collectif, issu d'un colloque (il en va souvent ainsi en pareil cas). L'ouvrage ne se lit pas dans l'ordre (celui proposé par les deux directeurs n'étant pas nécessairement le plus convaincant) ; le lecteur est amené à y butiner son miel épistémologique à la façon de Montaigne, au gré des titres d'articles et des auteurs, de sa propre discipline de base, de ses préoccupations méthodologiques les plus immédiates (on relèvera au passage la qualité de la bibliographie générale). Ce qui en fait la limite d'un certain point de vue (on y est renvoyé plus à un principe d'incertitude qu'à « ce point fixe et assuré dans les sciences » auquel peut aspirer l'apprenti chercheur) en constitue d'un autre point de vue la force et la richesse par l'intensité et la qualité du débat qui s'y déploie (cette incertitude renvoyant à une obligation d'inventivité située au cœur des épistémologies contemporaines, a fortiori en sciences humaines et sociales). Pour boucler la boucle, en revenant aux remarques liminaires, disons qu'il est nécessaire d'avoir préalablement intériorisé une ou des méthode(s), fussent-elles critiquables (elles le sont toutes), et les avoir éprouvées sur les terrains pour apprécier tout le suc de ce livre.

André D. Robert
UMR Éducation et Politiques
Université Lyon 2/INRP

NOTES

- (1) On en trouvera trace dans la synthèse écrite par Antoine Prost à l'issue d'un débat tenu autour de cette question lors du colloque *Archives de la FEN* réunissant L. Frajerman, J. Girault, R. Mouriaux, A. Prost, A.-D. Robert (CNAMT Roubaix, mai 2006) : L. Frajerman (coord.), Presses du Septentrion (à paraître).
- (2) Feyerabend P. (1979). *Contre la méthode : Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.
- (3) Rapports de la Communauté européenne. Voir par exemple : *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*, Commission of the European communities, 2007.

CHARTIER Anne-Marie. *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz, 2007. – 351 p.

On ne soupçonne pas, en lisant les onze chapitres d'Anne-Marie Chartier, qu'ils ont été préparés par une quinzaine d'articles parus depuis 1993, tant son livre frappe par sa cohérence et son unité. C'est la synthèse d'années de recherche sur la lecture, son apprentissage et ses usages sociaux.

Au premier abord, il semble s'agir d'une histoire de la pédagogie de la lecture. L'auteur nous en fait parcourir

les étapes, de la *Conduite des écoles* de J.-B. de La Salle aux débats actuels. Par delà les prescriptions théoriques, elle cherche à décrire les pratiques effectives, en utilisant les témoignages d'élèves aussi bien que les images et les objets, avec un sens très sûr, et très précieux ici, de ce qu'enseigner veut dire. Elle retrace les origines et les métamorphoses du manuel de lecture au XIX^e siècle, montrant comment les *Méthodes*, identifiées par le nom de leurs auteurs, se différencient des *Premiers livres de lecture*. Elle renouvelle ainsi l'historiographie sur plusieurs points, situant par exemple l'originalité de l'enseignement des Frères moines dans la progression en neuf étapes de l'apprendre à lire, que dans la combinaison de cette démarche progressive avec une démarche concentrique pour les autres enseignements comme le catéchisme.

Si l'institution scolaire est bien au centre de l'ouvrage, elle n'est pourtant pas seule en scène. Les apprentissages familiaux, les abécédaires illustrés pour les tout-petits sont présents. On suit la naissance des livres de jeunesse et de leurs usages extra-scolaires, puis scolaires. A.-M. Chartier replace ainsi dans un cadre plus large le savoir-lire obligatoire confié à l'école. Au vrai, c'est une histoire sociale et culturelle de la lecture qu'elle nous propose, une réflexion historique longuement mûrie sur la place de la lecture dans la société, de l'Ancien Régime à notre XXI^e siècle commençant.

Si la façon d'apprendre à lire a changé, en effet, c'est parce que la signification sociale de la lecture a elle-même évolué. Pour J.-B. de La Salle, l'objectif était d'instruire les enfants des choses de la religion et de leur donner des habitudes de bons chrétiens. Il voulait leur faire lire, pour qu'ils s'en pénétrant, le catéchisme, les psaumes, l'ordinaire de la messe et la *Civilité chrétienne* pour les plus grands. Ordonné à cette pratique intensive d'un corpus limité, l'apprentissage de la lecture était mené sur des textes que les élèves savaient déjà par cœur, comme le *Notre Père*. La méthode de l'épellation, que les pédagogues du XIX^e siècle critiquent sévèrement, et qui consiste à nommer les lettres les unes après les autres, avant de dire les syllabes et les mots, était alors pratiquée avec succès, précisément parce qu'elle s'appliquait sur des textes déjà connus et que la rapidité de l'apprentissage n'était pas un objectif. Lire était reconnaître, et non découvrir.

Le savoir-lire qui se met en place au XIX^e siècle, très progressivement, avant de triompher avec les républicains, est ordonné à une tout autre fonction sociale ; il s'agit désormais d'accéder à des lectures pratiques, à des savoirs utiles, et par delà, à tous les savoirs disponibles dans les livres. Cette lecture extensive passe par une acquisition méthodique des syllabes et s'appuie sur un apprentissage parallèle de l'écriture. A.-M. Chartier souligne ici oppor-

tunément tout ce que la pédagogie doit à l'évolution des conditions matérielles. Les manuels, qui proposent très vite à lire des phrases très simples, mais inconnues des élèves, ne servent qu'à apprendre à lire, et le plus rapidement possible, pour passer aux livres de lecture. Par rapport aux Frères, la différence est plus culturelle encore que pédagogique, nous dit-elle : « la nouvelle méthode n'est pas seulement meilleure ; le savoir-lire qu'elle sert ouvre sur l'univers illimité des savoirs humains ».

La crise de la lecture au xx^e siècle tient à de multiples facteurs, dont la prolongation de la scolarité obligatoire. L'école primaire devient la première école, et savoir-lire, c'est désormais être capable de lire ce que le collège exige. Deux conceptions s'opposent alors. Pour les instituteurs, l'objectif était de rendre leurs élèves capables non seulement de déchiffrer des textes, mais de le faire si automatiquement qu'ils puissent se concentrer sur le sens de ce qu'ils lisaient. Le test de cette compréhension, c'était la lecture expressive, en marquant la ponctuation. Pour les professeurs de sixième, savoir-lire est autre chose : être capable de prélever rapidement dans un texte les informations utiles. La lecture à voix haute apparaît comme une perte de temps ; elle est lente et inutile. Plus rapide, la lecture silencieuse est aussi celle qu'exige la suite des études. D'où le retrait en 1970 de la lecture à voix haute des programmes du primaire.

On ne peut, dans un compte-rendu, s'attarder sur tous les apports d'un livre de référence. Je m'en voudrais cependant de ne pas signaler encore les réflexions finales d'A.-M. Chartier sur l'émergence de la notion d'illettrisme et sa signification dans les années quatre-vingt, sur le passage des lectures lentes de capitalisation aux lectures d'information éphémères et discontinues, et plus généralement sur la place du livre dans la culture contemporaine. Comme tous les historiens, elle interroge le passé à partir du présent, mais à la différence de beaucoup, loin de masquer cet ancrage, elle l'assume et elle l'explique. Ce qui nous vaut une analyse large et profonde des mutations en cours.

Il est difficile de discuter un livre aussi solide et aussi stimulant. On peut toujours signaler quelques points sur lesquels on aurait aimé en savoir davantage, par exemple, sur les méthodes que les congrégations féminines du Second Empire apprenaient à leurs novices, ou sur le passage de lectures instructives à des fictions sollicitant l'imagination enfantine autour des années trente. Mais ces reproches sont futiles, car si l'on voulait s'en affranchir, on ne cesserait de renvoyer à plus tard une publication plus riche, plus lourde, et finalement moins intéressante. S'il fallait – c'est la loi du genre – formuler quelques critiques, elles porteraient sur les accessoires de l'ouvrage. Il

est dommage que toutes ses richesses ne soient pas accessibles plus facilement. A.-M. Chartier nous explique que la lecture moderne est une saisie d'informations discontinues mais elle ne fait rien pour adapter son livre à ce type de lecture : il ne comprend ni index thématique, comme les Anglo-Saxons ont coutume d'en donner, ni même un index des noms propres. On aimerait pourtant ne pas être obligé de feuilleter une centaine de pages pour retrouver Peigné, Rapet, Cuissart ou Buisson. Pire, la table des matières ne donne pas le détail des sous-titres. Le lecteur est pourtant aussi un utilisateur potentiel. Souhaitons que ce livre en ait beaucoup, car il le mérite.

Antoine Prost

Historien de l'éducation

CONDETTE JEAN-FRANÇOIS. *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris : L'Harmattan, 2007. – 354 p.

Ce livre offre une bonne synthèse de la formation des enseignants sur deux siècles, des essais révolutionnaires aux dernières évolutions concernant les IUFM, après une très brève incursion dans l'époque moderne. Il ne prend en compte que la formation initiale des enseignants, essentiellement du primaire et du secondaire, avec une approche du cas spécifique de l'enseignement technique et professionnel. Il ne s'intéresse que rapidement au cas également particulier des maîtresses des salles d'asile et des écoles maternelles (1881). L'ouvrage est distribué en cinq chapitres, et suit de manière classique les grands moments de l'histoire de la formation des enseignants : les premières réalisations avant François Guizot, le modèle normalien jusqu'en 1940, la formation professionnelle des professeurs du secondaire (1800-1940), les remises en cause de la guerre et de la deuxième moitié du xx^e siècle (1940-1991) et finalement la professionnalisation des enseignants tentée par les IUFM depuis leur mise en place généralisée en 1991. Tout au long de ces deux siècles court une même préoccupation, qui n'a jamais vraiment trouvé de réponse : comment réussir à former des maîtres ayant à la fois le niveau intellectuel nécessaire et les compétences pédagogiques que requiert la pratique de leur métier ? La quadrature du cercle, semble-t-il.

Le premier chapitre fait le point sur l'enseignement en France et la formation des maîtres avant Guizot, sous l'Ancien Régime, la Révolution et l'Empire, la Restauration. Il suit donc la césure classique de 1833. Le choix décisif de former les instituteurs dans des écoles normales s'est fait cependant avant l'arrivée de Louis-

Philippe au pouvoir en 1830, puisque c'est Vatimesnil qui lance avec beaucoup de résolution le mouvement de création de ces écoles en 1828 : cette affaire d'État ne sera guère interrompue par les événements politiques qui suivent. La préoccupation de bien former les maîtres est effectivement ancienne : en Allemagne (avec les piétistes) comme en France, des réalisations importantes voient le jour vers la fin du XVIII^e siècle et au siècle suivant. En France, des séminaires de maîtres et de maîtresses sont créés sur le modèle de ceux établis par Charles Demia et Jean-Baptiste de La Salle, le plus souvent à l'initiative des évêques. La « révolution de 1762 » qui expulse la Société de Jésus des collèges permet aux parlements de légiférer et de tenter la sécularisation de l'enseignement secondaire, dans l'optique des Lumières ; elle suscite également la préoccupation de recruter de bons professeurs pour les collèges publics libérés de leurs maîtres jésuites, préoccupation guère suivie hélas de réalisation concrète. L'auteur insiste avec raison sur l'influence de l'Église à qui l'État a confié l'école, mais cette école d'Ancien Régime a bien aussi vocation sociale avant tout, comme le montre l'œuvre de Demia qui fait appel et s'appuie sur le consentement des autorités civiles de Lyon. Contrairement à ce qu'on écrit trop souvent, l'Église n'est pas tout sous l'Ancien Régime. L'État et les échevinages ne sont pas absents de l'œuvre scolaire.

Le livre fait bien le point sur la mise en place, et la pérennisation du modèle normalien de 1833 à 1940, malgré les constantes remises en causes, et parfois les critiques violentes. Le « moment Guizot » est bien présenté, en faisant appel aux études locales comme celles réalisées à Rennes. Il faudrait peut-être mettre plus en valeur la force du mouvement qui promeut alors l'instruction populaire. C'est *Le temps des philanthropes* analysé par Catherine Duprat. Les recteurs sont invités par leur ministre à « faire le bien » en soutenant l'établissement des écoles normales, pour assurer le succès des écoles de « la classe la plus nombreuse ». La formation des maîtresses de salles d'asile est abordée. Les difficultés commencent surtout à partir de 1840, quand l'arrivée importante des nouveaux maîtres normaliens est présentée comme un risque pour « l'âme » de la France. Ce sont des années délicates, quelques départements ferment leur école. La loi Falloux (1850) au moins n'exige pas la fermeture des écoles normales, même si elle organise les formations parallèles sur le terrain par des stages. L'ouvrage montre la lente et difficile « réaffirmation » des écoles normales, l'action favorable des ministres Gustave Rouland et surtout Victor Duruy sous l'Empire.

Après la période 1870-1878, quasiment absente ici, période peu propice certes, mais pendant laquelle il existe un intéressant mouvement de création d'écoles normales

de filles, la République affirme l'importance des « séminaires laïques », en donnant la priorité à la formation des institutrices. C'est la grande période de la formation des instituteurs et institutrices : le projet politique est clair, l'identité du corps enseignant est forte, le projet pédagogique est précisé et amplifié, les moyens sont donnés. Les réseaux d'écoles de filles et de garçons s'étendent quasiment à tous les départements. L'auteur montre les évolutions, l'importante réforme de 1905, celle de Paul Lapie après guerre qui tente encore de trouver une bonne solution à la formation pratique des maîtres et le projet de réforme de Jean Zay en 1937.

La formation professionnelle des professeurs de lycée est bien éloignée des efforts entrepris pour l'ordre primaire. L'auteur montre que les professeurs sont majoritairement opposés au stage pédagogique, ce qui les rapprocherait des instituteurs dont ils veulent se démarquer. La pédagogie n'a pas bonne presse dans l'enseignement secondaire. Les professeurs défendent en même temps ce qu'ils considèrent comme leur liberté ; ils expriment leur méfiance vis-à-vis d'une pédagogie d'État propre à les former... Certes les facultés organisent entre 1880 et 1914 des cours et des chaires de science de l'éducation, mais les écoles supérieures n'ont pas joué leur rôle, selon l'auteur, et se sont vite transformées en annexes de la Sorbonne. Finalement la réforme de 1902 approuve l'instauration d'un stage pédagogique pour les professeurs agrégés, suite aux conclusions de la grande enquête parlementaire présidée par Alexandre Ribot (1899), mais ce n'est qu'en 1906 que cette formation professionnelle sera définie et mise en place. Preuve que l'idée ne fait pas unanimité.

Après la seconde guerre mondiale, la formation des enseignants est particulièrement troublée. L'auteur place son étude sous la problématique de « l'universitarisation » de la formation des instituteurs et institutrices, et de la professionnalisation toujours plus grande des professeurs du secondaire et du technique. La période est marquée par des recrutements massifs d'enseignants à tous les niveaux. Ceci se fait dans l'urgence et la précipitation.

En ce qui concerne l'élémentaire, la période est particulièrement chahutée. Les écoles normales ont du mal à se recomposer une identité forte après leur suppression par Vichy (septembre 1940) et leur rétablissement après guerre (juin 1946). La réorganisation des études en juin 1946 fait des écoles normales une catégorie particulière de petits lycées préparant au baccalauréat, en recrutant leurs élèves soit en fin de troisième, soit en fin de seconde ; mais elles recrutent également au niveau « bac » pour une formation professionnelle de deux ans. La question de l'harmonisation de la formation académique et de la formation pratique n'a toujours pas trouvé de

réponse appropriée. Les écoles normales sont passées du brevet supérieur au baccalauréat sans se soucier de cette question primordiale de la formation professionnelle.

Elles se révèlent de plus incapables de répondre à la demande importante de recrutement, à cause de leur internat bien sûr, mais en bonne partie surtout à cause de leur préoccupation de sauvegarder leur identité et de se protéger de l'enseignement supérieur. Elles sont prisonnières de leur histoire. Pendant que l'État procède à des recrutements massifs de remplaçants, les écoles normales paraissent dépassées : elles sont en grande difficulté à l'approche de mai 1968, beaucoup d'élèves contestant leur message moralisateur et les résistances pédagogiques qu'elles opposent aux courants novateurs. Leur « univertarisation » rencontre de multiples difficultés que souligne la succession de réformes et de mesures : les élèves entrés au niveau du baccalauréat préparent le « DEUG premier degré » (1979) qui est bientôt très critiqué pour diviser la formation en de nombreuses « unités » ; il est remplacé en 1982 par le « DEUG à dominante » également contesté. Les écoles normales multiplient aussi les concours de recrutement au niveau du DEUG des universités. Elles finissent de perdre leur personnalité quand le DEUG est exigé en mars 1986 pour se présenter au concours.

La période est également troublée dans l'enseignement secondaire. Le CAPES créé en 1950 pour répondre aux besoins de recrutement devient une sous-agrégation en 1952. La même année, l'exigence d'une formation professionnelle s'impose enfin grâce à la création des centres pédagogiques régionaux. L'idée était de mettre les stagiaires dans les classes en les faisant accompagner par des professeurs chevronnés : les réalisations des stagiaires devant les élèves étaient analysées en commun après coup. L'essentiel était dans cet « apprentissage », car la formation didactique de base censée accompagner l'année de stage était souvent des plus réduite. Dans l'enseignement technique, les certificats d'aptitude sont transformés en CAPET en 1986, ce qui intègre les enseignants en dans le corps des professeurs certifiés du second degré.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 décide de la création des instituts universitaires de formation des maîtres. Elle fait suite à quelques rapports (de Peretti, Prost) qui visent à pallier les lacunes des formations existantes, à donner plus d'unité au monde enseignant éparpillé en de nombreux statuts, à mettre en œuvre de nouveaux modèles d'enseignement, à aider à recruter en nombre de jeunes enseignants et à les former professionnellement.

Tous ceux qui ont pratiqué les écoles normales primaires et les centres pédagogiques régionaux avant 1991 savent à quel point ces institutions avaient perdu de leur

crédibilité. Ce n'est pas vrai sans doute pour les ENNA (écoles normales nationales d'apprentissage) de l'enseignement technique qui avaient une vraie spécificité. Le brassage de statuts divers, les courants pédagogiques qui les traversaient, au lieu d'enrichir et de dynamiser les formations, jetaient le doute sur ce qui s'y faisait. Absence de perspective, découpe des activités en de multiples unités... Sans compter une gestion du temps de formation qui aggravait l'impression d'incohérence : heures de cours éparpillées, dispersées le long des mois, au hasard des périodes de stage, de vacances, et des contraintes diverses. Une situation qui hélas n'a guère changé avec les IUFM. Le ministère qui contrôle les plans de formation sur le papier n'a guère idée des conditions dans lesquelles les formations sont assurées...

Les IUFM ont cherché le remède à la principale difficulté de la formation des maîtres, la formation professionnelle, tout en cherchant à intégrer professeurs du primaire, secondaire, et technique. L'important rapport de Peretti (1982), qui a largement inspiré leur création, insistait particulièrement – en plus de « l'univertarisation » des formations – sur la professionnalisation, un concept à la mode dans la décennie. L'auteur fait le point sur les autres rapports, en particulier sur celui du recteur Bancel. En établissant leur centre de gravité sur la formation professionnelle, en organisant leur projet autour de l'articulation théorie/pratique, de l'analyse des pratiques, les stages et actions de terrain étant centraux dans les cursus, les IUFM pensaient avoir trouvé le bon positionnement, enfin ! Le recrutement à la licence, souvent même au-delà dans les faits, semblait donner toute sécurité sur la formation académique. Cela n'a pas suffi à éteindre les critiques, dont celle de l'affaiblissement des savoirs. L'intégration des IUFM dans les universités est l'aboutissement logique des transformations qui agitent la formation des professeurs depuis 1968.

Ce livre apporte de nombreuses informations, et sera utile aux étudiants, aux formateurs et à tous ceux qui s'intéressent à l'évolution du métier d'enseignant.

Marcel Grandière
Service d'histoire de l'éducation, INRP

GOMBERT Philippe. *L'École et ses stratèges, Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 250 p.

Issu d'une thèse de doctorat en sociologie (Gombert, 2006), ce livre se propose « d'explorer les stratégies scolaires des fractions inférieures des classes

supérieures » et « de montrer quelles sont [leurs] conséquences en termes de régulation des pratiques éducatives » (p. 10). Pour ce faire, il s'appuie d'une part sur une soixantaine d'entretiens menés auprès de cadres supérieurs du privé à Rueil-Malmaison, dans la banlieue ouest de Paris, et d'autre part sur une histoire nationale et locale des associations de parents d'élèves réalisée à partir d'une synthèse des travaux existants, d'entretiens avec des responsables associatifs et de documents publiés par les trois grandes fédérations (1). Ces matériaux ont été pour partie élaborés dans le cadre d'une étude sur la ségrégation urbaine et scolaire dans le département des Hauts-de-Seine (Oberti & van Zanten, 2004). Le travail de P. Gombert présente ainsi l'intérêt de tourner le regard scientifique vers des catégories sociales relativement peu étudiées par la sociologie de l'éducation, alors qu'elles investissent de plus en plus la scène scolaire en lieu et place des cadres du public, notamment à travers des associations locales de parents d'élèves qui se définissent volontiers comme autonomes et apolitiques pour mieux se distancier des grandes fédérations aux idéologies plus marquées.

La première partie de l'ouvrage se présente comme « une approche socio-historique des associations de parents d'élèves ». S'inspirant d'une typologie développée par B. Charlot pour caractériser les rapports entre les pouvoirs publics et l'école, elle décompose l'analyse en trois chapitres historiques. Jusqu'aux années soixante-dix, les associations de parents d'élèves prennent leur essor en réaction aux tensions suscitées par le projet laïque de l'État « éducateur », qui tient les parents à distance de l'école : la PEEP dès 1910, l'UNAPEL en 1933 et la FCPE en 1947 (chapitre I). L'entrée dans la crise économique au milieu des années soixante-dix ouvre une seconde période au cours de laquelle l'État accepte de devenir « animateur » d'un partenariat entre les parents et l'école. La montée parallèle des nouvelles couches moyennes salariées des secteurs publics et du libéralisme culturel coïncident avec l'intégration des thèmes de l'autonomie individuelle, de l'épanouissement des élèves et de la participation des parents dans les affaires scolaires (chapitre II). Selon P. Gombert, c'est enfin un État « pragmatique » qui doit faire face à partir des années quatre-vingt aux attentes croissantes des parents et à la demande d'efficacité qu'ils adressent de plus en plus à l'école à travers les associations de parents d'élèves, dans une logique de consommateurs. Au final, si la FCPE reste largement majoritaire aux élections de parents d'élèves dans les écoles, sa domination s'effrite au profit des associations locales (chapitre III).

La seconde partie est consacrée aux « stratégies éducatives des nouvelles classes supérieures ». Si l'auteur semble hésiter dans sa caractérisation sociologique de la

population étudiée, évoquant tantôt les classes moyennes, tantôt la nouvelle bourgeoisie, parfois de façon plus précise les managers mais souvent aussi de façon moins définie les travailleurs de « la nouvelle économie », le lecteur identifie facilement dans les extraits d'entretiens les parents appartenant au groupe des cadres supérieurs des secteurs privés ou membres des professions libérales. La description morphologique de son terrain au chapitre IV permet à P. Gombert de mieux spécifier ces positions sociales en les inscrivant dans les quartiers huppés des sièges sociaux de grandes entreprises. Elle souligne également les rapports étroits entre l'offre scolaire locale, les politiques urbaines et la « gentrification ». Les chapitres suivants sont sans doute les plus intéressants pour l'illustration qu'ils fournissent des deux préoccupations centrales de l'éducation familiale dans ces « nouvelles classes supérieures » : l'idéal d'autonomie et d'épanouissement individuel d'un côté (chapitre V), le culte de la performance et les stratégies scolaires de long terme de l'autre (chapitre VI). On peut toutefois regretter que les tensions entre ces principes de socialisation ne soient pas mieux examinées ici, probablement faute d'avoir rapporté les discours des enquêtés aux trajectoires et expériences scolaires de leurs enfants.

Mais il est vrai que ce n'est pas l'objet principal du livre, qui est finalement traité dans la troisième partie portant sur les interventions locales des parents d'élèves dans la gestion des affaires scolaires (chapitre VII) et sur l'émergence d'une logique pragmatique dans la régulation des politiques éducatives (chapitre VIII). Décrits comme de véritables « professionnels », très avertis des savoirs d'expertise et n'hésitant pas à intervenir dans les écoles et les collèges pour faire valoir leur prétention à devenir de « véritables acteurs des politiques éducatives », les jeunes cadres de la nouvelle économie se regroupent de plus en plus à Rueil-Malmaison dans une association locale de parents indépendants, dépolitisés et revendiquant tout à la fois la convivialité et l'efficacité dans leur « management » des affaires scolaires. Leur valorisation du pragmatisme trouve l'occasion de s'exprimer pleinement dans la nouvelle logique partenariale des politiques éducatives municipales, notamment autour des thèmes consensuels de la sécurité et de la délinquance. Les associations de parents défendent alors « les activités de médiation » entre les diverses institutions locales dont elles critiquent par ailleurs volontiers le bureaucratisme.

L'ouvrage de P. Gombert intéressera sans aucun doute beaucoup les lecteurs souhaitant mieux comprendre les transformations en cours dans les politiques scolaires, au plan local comme au plan national, voire international, comme le suggère habilement l'auteur en se référant en conclusion aux travaux de C. Maroy (2006). Il laisse en

revanche sur leur faim ceux qui en attendent aussi une meilleure compréhension des stratégies de transmission des savoirs scolaires pourtant intensément à l'œuvre dans ces nouvelles familles bourgeoises. Puisque ces dernières n'hésitent pas à remettre en cause la légitimité pédagogique des enseignants, il aurait été instructif d'étudier concrètement les pratiques d'enseignement que développent ces parents d'élèves hors de l'école. Second bémol, le statut des matériaux d'enquête exposés est parfois indécis, comme lorsqu'un bulletin de la PEEP dénonçant « l'absence de liberté d'opinion » au sein de la FCPE vient apparemment appuyer une analyse de P. Gombert sur le fonctionnement idéologique et politique de ladite FCPE (p. 43). Enfin, s'il est dommage que la question de la généralisation des résultats ne soit jamais véritablement posée par l'auteur, le lecteur y trouvera cependant des conclusions souvent tout à fait convergentes avec celles des travaux de M. Barthélémy sur les associations de parents d'élèves (Barthélémy, 1995) ou de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot sur les écoles primaires des beaux quartiers (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1989).

Tristan Poullaouec
Centre nantais de Sociologie,
Université de Nantes

NOTE

- (1) La fédération des parents d'élèves de l'enseignement public, l'union nationale des parents d'élèves de l'école libre et la fédération des conseils de parents d'élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHÉLÉMY M. (1995). « Des militants de l'école. Les associations de parents d'élèves en France ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, p. 439-472.
- GOMBERT P. (2006). *Pragmatisme, éducation et classes moyennes. Le cas des associations de parents d'élèves*. Thèse de doctorat en sociologie, Institut d'études politiques de Paris.
- OBERTI M. & VAN ZANTEN A. (2004). *Ségrégation urbaine et scolaire : le cas du département des Hauts-de-Seine*. Paris : Observatoire sociologique du changement.
- MAROY C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- PINÇON M. & PINÇON-CHARLOT M. (1989). *Dans les beaux quartiers*. Paris : Seuil.

KHERROUBI Martine, GARNIER Pascale & MONCEAU Gilles. *Des parents dans l'école*. Paris : Érès, 2008. – 221 p.

L'ouvrage placé sous la direction de Martine Kherroubi (avec Pascale Garnier et Gilles Monceau) s'appuie à l'origine sur un corpus de dix-huit projets d'école (maternel-

les et élémentaires, dont plusieurs en zone d'éducation prioritaire) primés, parmi un ensemble de cent vingt retenus, par la Fondation de France. L'ambition consistait à dépasser les discours et directives officielles sur le nécessaire dialogue entre parents et professionnels et de faire connaître et reconnaître les actions de concertation et solutions mises en œuvre sur le « terrain ». Les enquêtes par entretiens et observations réalisées auprès des parents d'élèves et professionnels des écoles sélectionnées par l'équipe de chercheurs ont permis d'aborder plusieurs problématiques relatives à l'enjeu et aux modalités de la coopération entre parents et enseignants.

Dans son introduction, Martine Kherroubi s'attache en particulier à clarifier le vocabulaire en usage et à opérer un certain nombre de distinctions indispensables pour lever les ambiguïtés que véhiculent les notions de « parents d'élève », de « coopération », ou de « communauté éducative ». Au-delà d'une opposition simple entre ceux qui restent à distance voire dans l'évitement, et ceux qui entrent dans un processus de collaboration, trois figures de parents d'élèves, ainsi que les logiques sous-jacentes à chacune d'entre elles, sont identifiées. Le « parent citoyen » dispose de droits postulant une égalité qui, en réalité, n'est présente ni dans la communauté éducative ni dans la sociologie des représentants des associations. Le « parent partenaire » se comporte en usager d'une école soucieuse de satisfaire à la « demande » individuelle, au détriment d'une politique d'intérêt général. Le « parent coproducteur » quant à lui s'investit dans un accompagnement tourné vers l'objectif de réussite scolaire de son enfant. Ce travail sur le flou et les implicites des termes génériques de la relation entre les parents et l'école peut être lu comme complémentaire de celui entrepris par Dominique Glasman à propos de la distinction entre famille et parent (*Revue française de pédagogie*, n° 100, p. 19-33).

Le chapitre consacré à l'analyse de l'implication des parents procède d'une même démarche de clarification mais aussi de mise à jour de la complexité des relations avec l'institution scolaire. C'est ce que montre la différenciation des modalités d'implication qui, de la simple participation comme contact ou aide pratique, peuvent prendre la forme d'un investissement tourné vers la réussite scolaire, en passant par la coopération où le parent se fait plus étroitement complice de l'activité de l'enseignant. En croisant le point de vue des parents et celui des enseignants, l'auteur (Gilles Monceau) montre les divergences de perception sur le sens de l'implication et les formes qui lui sont données. Tous les parents ne jugent pas indispensable leur présence dans l'école (sauf en cas de « problème »), n'adoptent pas de comportement stratégique (mais font preuve de « bonne volonté » en se

rendant utiles par exemple) ni ne cherchent à s'immiscer dans l'activité enseignante, bien au contraire. Ce tableau tout en nuances dépasse les frontières d'une analyse selon les seules catégories socioprofessionnelles et si chacun s'attribue un rôle actif, leur conjonction ne produit pas toujours les effets attendus par l'une et l'autre des deux parties.

Pierre angulaire de la relation avec les parents, la confiance représente un objectif que les politiques d'ouverture et les dispositifs formalisés de participation invoquent mais sans jamais l'atteindre. Fort de ce constat, l'ouvrage prend pour objet, dans l'une de ses parties, la construction de la confiance, de ses modalités et de ses effets. Car il n'est rien de spontané ni de partagé en la matière. Ainsi, lorsque les professionnels attendent des parents qu'ils adhèrent au partage de territoires et de responsabilités qui leur est implicitement proposé, ils sous-estiment que la familiarité avec le monde scolaire et l'intégration à un groupe de parents ne sont pas accessibles à tous. De même est-il observé que les parents des classes populaires s'interrogent davantage sur leur rôle face à l'école et disposent de moindres ressources (ou en doutent davantage) pour assurer efficacement le suivi et le soutien de la scolarité de leurs enfants ou endosser publiquement des responsabilités (délégué de parent d'élèves). Toutefois, l'enquête montre, à nouveau, que le milieu social d'appartenance ne suffit pas à rendre compte de différences dans la fabrication de relations d'inter-connaissances et de confiance entre parents d'une part, des parents vis-à-vis des enseignants d'autre part. Loin d'une délégation fondée sur la « connivence culturelle », des parents scolairement avertis peuvent maintenir une vigilance et mettre en cause si nécessaire (selon eux) les méthodes pédagogiques ou le « niveau » exigé par tel ou tel enseignant dans sa classe. Inversement, des parents peu acculturés à l'école profitent volontiers des temps d'accueil (au niveau maternelle au moins) afin de s'associer à la scolarité de leur enfant et témoigner de la sorte leur confiance en l'institution et ses agents. Pour ces familles en particulier, ce sont bien les initiatives de l'école et l'engagement des enseignants qui rendent possible le rapprochement et la coopération recherchés.

Le chapitre consacré à l'analyse du rôle des ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles) permet de montrer que les relations entre école et parents se nouent aussi, quoique de manière plus diffuse et informelle, avec des personnels non enseignants. L'accueil des parents avant ou après la classe peut représenter un temps fort dans le processus de construction du lien qui prend des formes différentes selon qu'il s'agit de l'ATSEM ou de l'enseignant. Si ce dernier voit son rôle clairement identifié, il reste inégalement acces-

sible aux parents et pour des échanges centrés sur les apprentissages scolaires. Figure souvent moins visible et en retrait dans la classe, l'ATSEM offre de son côté la possibilité d'échanger avec la plupart des parents en raison de son rôle tout à la fois pratique et affectif (presque « maternel ») dans la socialisation et l'intégration du jeune enfant. Une plus grande proximité sociale et résidentielle avec les habitants des quartiers populaires en particulier, ajoute à cette fonction de « relais » ou encore de médiation entre parents et enseignants, entre familles et école. L'ATSEM représente alors une personne-ressource qui permet « d'apprendre l'école » aux familles les moins acculturées à ce monde bien que préoccupées par l'enjeu scolaire. Autre acteur de la coopération dans ces contextes, le directeur joue un rôle central dans la mise en place et l'animation d'une dynamique d'échange entre l'équipe enseignante et les parents (ou leurs représentants élus), s'appuyant variablement sur les uns et les autres (chapitre V).

Dans leur conclusion, les auteurs, bien que conscients des effets du capital culturel parental sur la coopération avec l'école, privilégient une approche en termes de capacité d'action. Celle-ci se développe et s'actualise de manière concrète au travers des actions et interactions qui se jouent dans l'ordinaire des relations avec l'école. L'analyse locale des dispositifs et dynamiques éducatives et politiques conduit alors à souligner la diversité des configurations relationnelles entre les parents et les acteurs de l'école.

On l'aura compris, l'ouvrage offre par la pluralité de ses approches et un souci affirmé de clarification des termes et donc des enjeux sous-jacents, un éclairage précis et contextualisé sur les formes du lien entre les parents et l'école. Certes, l'échantillon se compose d'écoles mobilisées autour de cet enjeu de coopération mais cela ne signifie pas que tous les parents enquêtés sont présents ou investis au même degré et selon des modalités identiques, ni que les équipes enseignantes s'y impliquent collectivement. Plus encore, la fécondité de l'enquête repose sur le croisement des perceptions et interprétations de relations qui n'obéissent pas aux mêmes logiques et objectifs. Son intérêt est aussi de se tourner vers des acteurs « oubliés » de la plupart des recherches sur ce thème (ATSEM, directeur d'école...) et, ce faisant, de mettre au jour des processus et pratiques peu formalisés, méconnus et sous-estimés dans leurs effets. Si la recherche enrichit notre connaissance des actions et acteurs concourant à renforcer la coopération avec les parents, elle peut aussi se lire comme une contribution, implicite cette fois, à la compréhension de ce qui peut faire obstacle pour les parents plus en retrait ou absents des lieux et moments d'échange *dans l'école*.

En outre, le sociologue ne manquera de souligner l'effort manifeste des auteurs pour sortir d'une analyse trop souvent figée dans les termes de l'appartenance sociale et de leur causalité. Non pour en dénier le poids déterminant dans les relations entre parents et enseignants, mais afin de ne pas céder à une homogénéisation artificielle des pratiques, intérêts et stratégies des différents groupes d'acteurs. Une telle vigilance rend plus attentif au caractère structurant du contexte social et local, des dynamiques d'équipes, des formes de division du travail et des rôles éducatifs, des initiatives prises par les écoles... Dès lors, se dégage à la lecture une vision moins schématique et moins fataliste des rapports entre les familles et l'école au profit d'une compréhension plus fine de ce qui en réalité se joue et se construit en situation. Le caractère complexe et ambivalent des interactions entre parents et enseignants (ou de leur absence) traverse les différentes contributions dont le fil rouge porte un double enjeu : d'une part, l'explicitation des contenus et attentes de la relation avec les parents, et d'autre part l'attention particulière à la diversité des formes d'implication parentale et donc des types d'actions à conduire en leur direction. C'est sans doute, à l'image de ce livre, par un travail précis d'observation et de description de pratiques et situations différenciées qu'il peut être possible d'avancer dans la réflexion sur : 1) l'égalité d'accès des parents à l'« offre » de coopération des écoles, 2) l'efficacité scolaire et éducative de dynamiques d'échanges qui, à l'évidence, ne se développent pas à la mesure des politiques d'ouverture affichées.

Pierre Perier

Université de Haute-Bretagne-Rennes 2

LANGOUËT Gabriel. *Cinquante ans d'école, et demain ?* Paris : Fabert, 2008. – 203 p.

À l'automne 2003 s'était tenu à l'université Paris-Sorbonne un colloque, organisé par Gilles Combaz, Georges-Louis Baron et moi-même, autour de Gabriel Langouët, à l'occasion de son départ à la retraite. Le sociologue d'orientation principalement quantitativiste, quoique très soucieux de comprendre les mécanismes de fonctionnement internes à la « boîte noire » de l'école (d'où ses rapprochements et collaborations avec les spécialistes du curriculum, telle Viviane Isambert-Jamati (1)) s'était livré – au cours d'une table ronde que j'avais animée – à un exercice original d'entremêlement de propositions scientifiques issues de ses travaux sur trois décennies et de morceaux de son histoire de vie, évidemment centrés sur son parcours scolaire et universitaire. Des raisons indépendantes de la volonté des organisateurs – comme

on dit par euphémisme – ont fait que les riches et diverses contributions à ce colloque (celles notamment de Roger Establet, Alain Léger, Claude Lelièvre, Eric Plaisance, celles aussi de Louis Porcher et Georges Snyders et d'autres encore) n'ont jamais été publiées. D'une certaine manière, le livre que signe aujourd'hui Gabriel Langouët aux éditions Fabert se substitue, en l'étoffant substantiellement, à son intervention d'alors. L'ouvrage, consacré à *Cinquante ans d'école*, présente en effet l'originalité, tout en traitant essentiellement de l'évolution des politiques éducatives au cours de la période qui couvre la Cinquième République (avec une brève et nécessaire incursion explicative en amont), de retracer, sur un mode à la tonalité forcément différente, cinquante ans de carrière dans l'Éducation nationale, depuis les débuts comme instituteur en 1954 jusqu'aux fonctions de professeur et de vice-président de l'université Paris Descartes, en passant par la responsabilité de directeur adjoint de collège. Cela nous vaut, (en signalant au lecteur le changement de regard), à la fin de chaque chapitre, un commentaire plus subjectivé de la façon dont ont pu être vécues par l'auteur – sur différents terrains et à différents niveaux de responsabilité – les nombreuses réformes de ce demi-siècle. Fidèle cependant à la ligne objectivante caractéristique de l'ensemble de sa production scientifique (que nous ne saurions lui reprocher), Langouët tient à préciser, et comme à s'excuser : « J'ai décidé de fournir, au fur et à mesure des pages, les éléments essentiels, et quelque peu dépersonnalisés [*sic*], de mon parcours scolaire et professionnel [...] Le lecteur [pourra], s'il le préfère, [...] "sauter" ces quelques pages ». Qu'il nous soit permis de regretter, tout en la respectant, cette pudeur, car ces pages personnelles sont précieuses, témoignant d'un engagement de l'enseignant et du chercheur qui puise ses racines dans le parcours même qu'il a accompli depuis l'enfance. Engagement tout à fait compatible avec la posture scientifique, ainsi que le montre abondamment la réflexion épistémologique contemporaine, et ce dont témoigne l'intégralité du livre qui – au terme des analyses statistiques du système éducatif qu'il produit – n'hésite pas à prendre position, d'où le sous-titre : *et demain ?*

Concernant la Cinquième République, chaque chapitre correspond à une séquence politique (de Gaulle puis Pompidou, Giscard d'Estaing, Mitterrand, Chirac) et se déroule conformément à une structure volontairement identique, ce qui rend aisées les comparaisons entre périodes et fait de l'ouvrage un outil pratique : réformes et politiques menées dans le champ de l'éducation, évolution de la recherche en sciences et principalement en sociologie de l'éducation (brèves bibliographies, n'excluant pas une bibliographie finale), évolution des fréquentations scolaires et universitaires, résultats globaux des évolutions effectuées, relativement aux

niveaux atteints et aux diplômes obtenus, enfin, mesure de la démocratisation scolaire effectuée. Langouët reste attaché à des concepts classiques dont il a été l'un des principaux promoteurs dans le milieu des sciences de l'éducation, concepts recouvrant chacun une idée de mouvement : « démographisation » (rapport, à un moment donné, entre le nombre de scolarisables et de scolarisés, le nombre de reçus à un examen et le nombre de ceux qui auraient pu s'y présenter, etc.) ; « démocratisation » (rapprochement des chances des groupes sociaux qui n'ont pas les mêmes chances par rapport à certains accès internes au système scolaire). C'est donc de ce double point de vue de la « démographisation » et de la « démocratisation » que les analyses des politiques scolaires sont menées et évaluées, ce qui n'étonnera pas de la part de l'auteur de *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui* (2) et de *Mesure et statistique en milieu éducatif* (3). De même, une place importante est accordée, dans les analyses et les bilans des politiques, aux rapports public/privé, dont on sait qu'avec Alain Léger, Gabriel Langouët y a consacré deux livres qui ont fait date dans les années quatre-vingt-dix (4). Si l'on peut regretter que les sources des statistiques utilisées (issues de la DEP ou d'autres instances officielles, calculées ou recalculées par l'auteur, etc.) ne soient pas mentionnées, il ne fait pas de doute qu'elles fournissent au lecteur des points d'appui indispensables, opportunément synthétisés, pour apprécier la validité des jugements qui lui sont proposés ou pour entrer en réflexion critique. Au total, selon Langouët, le système éducatif français ne mérite ni excès d'honneur ni indignité et, d'une certaine façon, on pourrait dire que le sociologue se situe à mi-chemin entre l'optimisme d'Eric Maurin (5) et le relatif pessimisme de Marie Duru-Bellat (6). Pour lui, l'école française a incontestablement progressé tant en termes de « démographisation » que de « démocratisation », les chances de scolarisation des jeunes, tous niveaux confondus, étant passées de moins de deux tiers à plus de 90 % entre 1958 et 2006, la démocratisation de son côté ayant maintenu une progression, quoique ralentie par rapport à la décennie antérieure, jusqu'en 1995 avant de reculer assez sensiblement. Du chemin reste donc à parcourir pour mettre en œuvre les principes de justice et de démocratie dont se réclame avec force G. Langouët.

En termes de propositions, celui-ci recommande d'abord de ne pas traiter par le simple mépris de la critique méthodologique les résultats des enquêtes internationales qui placent la France en position moyenne, pointent des faiblesses relatives à la mise en situation des savoirs scolaires par les élèves et soulignent – par rapport aux pays les mieux placés – un ratio dépenses/performances (la mesure de l'efficacité) qui nous est

désavantageux. Car, même s'il existe des biais dus aux méthodes et si leur critique scientifique reste nécessaire, ces résultats indiquent une tendance qui exige de sérieux correctifs. Langouët, qui a écrit son livre comme une intervention dans la campagne des élections présidentielles de 2007, en expose quelques-uns, tous rapportés à ses convictions civiques en faveur de la démocratisation, devant offrir aux catégories sociales les moins avantagées les possibilités d'accéder le plus également possible aux filières les plus valorisées : pas de suppression de la carte scolaire, pas de redoublement, une discrimination positive contrôlée, nécessité d'une vraie politique de socle commun, croyance en la valeur du fonctionnement par projet (pour autant que celui-ci ne concerne pas seulement l'établissement scolaire, mais l'ensemble d'une zone incluant municipalité, associations, bibliothèques, centres culturels), nécessité d'enseignements optionnels au collège – qui doit rester « unique » – sans établir de hiérarchie entre les options, caractère formatif plutôt que sommatif donné à l'évaluation scolaire à différents niveaux, orientation positive vers le secteur professionnel avec « droit au retour » à des études prolongées après obtention d'un diplôme, abondement du budget de l'enseignement supérieur pour permettre à la France de tenir un rang dans la compétition mondiale et confiance dans les universitaires pour affronter les défis de la professionnalisation dont il est montré que l'université française ne les a pas systématiquement ignorés, comme le veut une idée reçue, etc. Ce résumé des propositions n'est pas exhaustif ; il indique que le lecteur trouvera dans ce livre à la fois matière à se fonder sur des données objectives extrêmement utiles, et matière à débattre implicitement avec l'auteur, analyste engagé comme scientifique et comme citoyen.

André D. Robert
UMR Éducation et Politiques
Université Lyon 2/INRP

NOTES

- (1) Voir le numéro spécial d'*Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984.
- (2) Langouët G. (1994). Paris : ESF.
- (3) Porlier J.-C. & Langouët G. (1996). Paris : ESF.
- (4) Langouët G. (1991). *Public ou privé ?* La Garenne-Colombes : Éd. de l'Espace européen, repris sous les titres :
 - Langouët G. (dir). (1994). *Public ou privé ? Élèves, parents enseignants*. Paris : Fabert.
 - Langouët G. & Léger A. (1997). *Le choix des familles : École publique ou école privée ?* Paris : Fabert.
- (5) Maurin É. (2008). *La nouvelle question scolaire : Les bénéficiaires de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- (6) Duru-Bellat M. (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.

MOIGNARD Benjamin. *L'école et la rue : fabriques délinquance*. Paris : PUF, 2007. – 216 p.

« *L'école et la rue : fabriques de délinquance* » intéressera les experts de la délinquance et de la déviance juvéniles en milieu populaire, les citoyens concernés ou simplement intéressés par ces questions ainsi que les professionnels de la jeunesse travaillant en milieu populaire, notamment les enseignants.

À partir d'une passionnante enquête de terrain menée dans un quartier HLM et un collège de la périphérie parisienne et dans une *favela* de Rio de Janeiro, Benjamin Moignard réalise deux renversements majeurs de perspective :

1. L'école française se voyait « assiégée » voire « envahie » par la violence du dehors, celle de « la rue », Benjamin Moignard nous montre une école qui fabrique elle-même de manière insidieuse une partie de cette violence, en particulier à travers son repli sur soi (*Du collège sanctuarisé au collège barricadé : un exemple de l'isolement scolaire français*, p. 117-122) et ses « classes de niveau », ses « classes périphériques » comme les appelle l'auteur, (*Des bandes dans le collège ? Le poids de la construction des « classes périphériques » dans la structuration des bandes*, p. 148-154). L'ensemble favorise le ressentiment institutionnel, la création des bandes par l'intermédiaire d'un « ennemi commun » et l'apprentissage des activités déviantes et délinquantes. Le regroupement des élèves les plus en difficulté, issus pour la plupart des fractions les plus insécurisées du monde populaire français et donc souvent de l'immigration pauvre africaine (maghrébine ou sub-saharienne), provoque une forme d'ethnisation de la question scolaire, au point que l'un des élèves interrogés associe l'expression « classe européenne » à une « classe pour européens », c'est-à-dire interdite aux élèves d'autres origines. Les collégiens de l'enquête nous décrivent un espace scolaire qui semble plus chaotique et anxio-gène que l'espace de « la rue ». En ce sens, Benjamin Moignard encourage une auto-critique du système scolaire, au moins en ce qui concerne le collège qui, comme nous le savons, représente un espace particulièrement conflictuel, notamment du fait de la sélection et de l'orientation massive qui s'y déroulent.

2. Le deuxième renversement majeur de perspective renvoie à une comparaison entre ce collège de région parisienne et celui d'une *favela* brésilienne. On s'attendait à une description catastrophiste de la situation brésilienne, Benjamin Moignard nous dépeint au contraire un univers scolaire brésilien plus régulé que son homologue français, plus ouvert sur la *comunidade* de la *favela* (*Un collège du quartier : un exemple brésilien*, p. 102-116). Un

collège largement ouvert sur son environnement, et où les professeurs n'hésitent pas à nouer des liens affectifs avec leurs élèves : tel serait le cocktail pacificateur de ce collège de *favela*.

L'auteur nous indique néanmoins deux nuances importantes : Premièrement les enseignants sont souvent contraints de se limiter à une posture maternante pour éviter les conflits avec les collégiens. L'omniprésence de cette posture affective parasite dans de nombreux cas la transmission des connaissances les plus élémentaires. Deuxièmement, lors des conflits les plus graves, la paix sociale est ramenée, comme dans le reste de la *favela*, par les narcotrafiquants locaux. En suivant sans le savoir les conseils de Machiavel, ces derniers préfèrent être craints plutôt qu'aimés mais cela ne les empêche pas d'essayer d'être à la fois craints et aimés, avec une main sur le cœur et une sur le fusil. Tels les parrains mafieux italiens ou les chefs de gang états-uniens, le « Dono » et ses lieutenants assurent un ordre qui, bien qu'arbitraire et mortifère, est souvent jugé par la population locale comme préférable au désordre laissé par un État sans conscience sociale. Les narcotrafiquants participent en l'occurrence à la sécurisation du collège en punissant sévèrement les perturbateurs et savent parallèlement apparaître comme de généreux bienfaiteurs, des donateurs qui financent certaines activités scolaires et para-scolaires. Ces deux nuances, en particulier la deuxième, nous éloignent donc d'une description idyllique de la situation brésilienne.

Très bien documenté, l'ouvrage de Benjamin Moignard témoigne de l'ingéniosité de son auteur, qui nous invite à repenser les articulations entre la rue et l'école. Il représente assurément l'une des meilleures enquêtes de terrain des vingt dernières années sur la question de la déviance et de la délinquance juvéniles en milieu populaire.

Néanmoins cet ouvrage d'une clarté et d'un intérêt certains peut donner l'impression d'avoir vu trop grand en étudiant pas moins de quatre terrains très différents (l'école et la rue, en région parisienne et à Rio). « La rue » apparaît comme le « parent pauvre » d'une recherche sociologique parfois scolaro-centrée. La grande majorité des données empiriques (essentiellement des entretiens avec des collégiens) provient en effet du monde scolaire.

Il n'en reste pas moins que cette diversité de terrain, associée à la solide pensée sociologique de Benjamin Moignard, constitue la plus grande richesse de cette belle recherche.

Thomas Sauvadet
Université Paris 8

PEYRONIE Henry et VERGNIUX Alain (dir.). *Éducation et longue durée*. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005). Caen : Presses universitaires de Caen, 2007. – 218 p.

Cet ouvrage rassemble des études sur l'école française dans la perspective de la longue durée. Les chercheurs réunis au Centre culturel de Cerisy-la-Salle à l'initiative du CERSE de l'Université de Caen relèvent de disciplines différentes dans le champ des sciences de l'éducation (philosophie, anthropologie, histoire, sociologie). Ce qui fait l'unité du livre, c'est la problématisation des phénomènes scolaires en termes de longue durée. Ce choix d'un « grand angle » s'avère fécond pour comprendre l'école, en tant qu'« institution centrale de la modernité classique » (Tarot, p. 24). L'ouvrage permet en effet de prendre la mesure de la complexité de cette modernité scolaire empêtrée dans des temporalités multiples, de dépasser certains faux débats et de s'interroger sur l'école d'après la modernité classique.

Dans un texte introductif, C. Tarot thématise comme tel le concept de longue durée appliqué à l'école. Si la longue durée évoque d'abord une sorte d'inertie, elle contient aussi des potentialités de créativité. Les différentes communications dans ce colloque montrent bien cet enchevêtrement compliqué d'inerties et de changements, de ruptures et de continuités. C. Tarot distingue trois modalités (courte, moyenne, longue) de la longue durée, l'histoire de l'école étant faite du métissage de ces durées hétérogènes. La longue durée courte est celle de l'institution républicaine depuis la Révolution française. La « longue durée moyenne, c'est le rapport de l'École à l'humanisme et peut-être sa fin. » (p. 22). La culture humaniste inscrivait l'école républicaine dans la durée moyennement longue des grands héritages classiques ; or, remarque C. Tarot, la transmission de cet héritage est devenue quasi impossible. Le troisième niveau de longue durée est celui du rapport de l'école à l'écrit. L'école, en tant qu'institution de l'écrit, est aujourd'hui confrontée au défi de la culture de masse qui repose sur l'image et l'oralité et à celui d'Internet et des techniques interactives de communication. Elle est prise dans la tension entre le temps long de la transmission et de l'apprentissage et le temps court de la société avec lequel l'impératif d'adaptation la contraint à se synchroniser.

Nous allons rendre compte de l'ouvrage en regroupant les textes selon qu'ils se situent dans la dimension longue, moyenne ou courte de la longue durée. Un premier ensemble de textes aborde l'éducation dans la dimension de la très longue durée (Bugnard, Fabre, Clanché). P.-P. Bugnard étudie, des cathédrales médiévales aux capitales européennes, un temps où, avant l'alphabétisation

de masse, la transmission opérait par des « jeux d'espace » (p. 41). Il repère dans ce temps long une rupture entre le sacré et le profane. L'espace pédagogique est d'abord, avec la cathédrale, un espace sonore et iconique orienté dans une perspective eschatologique vers le levant et où retentit la parole qui transmet, hors du cadre de l'écrit, le message sacré. « Le programme grégorien prépare ainsi un socle pédagogique extrêmement résistant : le primat de la récitation, de la circulation de la connaissance, en cycles annuels, en un lieu délimité. *Habitus* résistant de la pédagogie frontale, la croyance en l'opérationnalisation du discours oral dérive-t-elle de ce vieux socle dont le principe de propagation *viva voce* aura survécu à son corpus ? » (p. 43). Puis l'espace pédagogique devient, avec les capitales européennes à partir du xvii^e siècle, un espace profane orienté (ou plutôt « occidenté ») vers le couchant dans une perspective hygiéniste et ségrégative ; et la « ségrégation sociale-pédagogique est-ouest des capitales européennes » (p. 49) va s'étendre de l'espace urbain à l'espace scolaire. Cette approche par la très longue durée apporte un éclairage généalogique nouveau sur la structure ségrégative de l'école en deux ordres (que l'étude d'H. Peyronie sur la coupure primaire-secondaire complète du point de vue d'une durée beaucoup plus courte). Dans sa communication, C. Tarot montre que c'est en tant qu'institution de l'écrit que l'école est dans la longue durée ; P.-P. Bugnard met en évidence que le mode oral de transmission constitue aussi une tradition longue qui survit aux savoirs sacrés et résiste à l'alphabétisation.

M. Fabre, dans un travail de « généalogie de nos valeurs éducatives » (p. 53), qui prend appui sur *L'Évolution pédagogique en France* (1), remonte également au haut Moyen Âge et voit aussi dans l'histoire longue de l'école un passage du sacré au profane. Durkheim repère dans la longue durée un idéal éducatif qui perdure en profondeur malgré les changements de surface et qui a son origine ni dans la *paideia* antique ni dans l'humanisme de la Renaissance mais dans les écoles carolingiennes du viii^e siècle. Selon lui, c'est le christianisme médiéval qui introduit dans nos institutions éducatives les valeurs d'unité de l'enseignement, d'intériorité et de conversion. L'histoire longue de l'école est un processus de sécularisation : « Notre conception du but s'est sécularisé ; par suite les moyens employés doivent changer eux-mêmes, mais le schéma abstrait du processus éducatif n'a pas varié. Il s'agit toujours de descendre dans ces profondeurs de l'âme dont l'Antiquité n'avait pas conscience. » (cité p. 60). Durkheim, comme le montre M. Fabre, repère dans l'histoire pédagogique des défaillances (le formalisme, l'esthétisme, l'utilitarisme) ; celles-ci ne sont pas de simples accidents mais « des tendances lourdes qui semblent toujours faire obstacle à la réalisation du projet normatif de l'école de la modernité. » (p. 61). La communication de M. Fabre montre non seule-

ment l'intérêt de la pensée de Durkheim (en particulier l'idée de sécularisation de l'idéal éducatif) mais aussi la pertinence de la perspective de la longue durée qui, par la prise de recul, permet de nous interroger sur notre présent. M. Fabre fait ainsi l'hypothèse qu'avec le postmodernisme « un deuxième seuil de sécularisation » (p. 66) est franchi. « Il s'agit de savoir si l'école d'aujourd'hui peut et doit rester fidèle à l'idéal éducatif de la chrétienté ou si elle doit désormais en chercher un autre dans la mesure où les idées même d'unité, de visée encyclopédique, de conversion, s'avèrent aujourd'hui plus difficiles à appréhender que jamais. » (p. 66).

P. Clanché s'interroge sur les relations problématiques entre l'école et la culture vivante traditionnelle kanake. La perspective de la longue durée lui permet de résoudre le problème de la place de l'école kanake, en tant que celle-ci est à la fois « revendiquée et déjetée » (p. 115). En effet, bien que ce soient les autorités coutumières qui aient demandé l'implantation d'écoles publiques dans les tribus, ces écoles sont excentrées et rejetées en périphérie, dans des zones limites (en lisière de forêt ou près de cimetières). Cet emplacement des écoles est révélateur de la place faite aux savoirs, perçus comme « savoirs européens » ou « savoirs des Blancs ». « Comme les morts qu'il convient de respecter mais dont il faut aussi se méfier, il faut respecter officiellement le savoir considéré dans sa généralité abstraite, mais aussi s'en défier. Comme les morts, les savoirs peuvent être dangereux » (p. 111). Par rapport à la très longue durée de la culture kanake, « l'école ne constitue pas un lieu officiel et reconnu de socialisation et d'apprentissage culturels. » (p. 105).

E. Prairat fait le choix de la modalité moyenne de la longue durée. La punition, en tant que rapport de pouvoir sur le corps, est permanente dans l'éducation et relève en ce sens de la très longue durée anthropologique. Dans un premier travail d'inspiration foucauldienne, E. Prairat a commencé par mettre à jour quatre grandes formes anthropologiques de punition et d'investissement du corps (la punition-expiation ou le corps châtié, la punition-signe ou le corps marqué, la punition-exercice ou le corps dressé, la punition-bannissement ou le corps évincé), la modernité punitive se caractérisant par l'exclusion. Dans sa communication à Cerisy, Prairat repère dans la moyenne durée de l'histoire punitive de l'école (de la fin du XVI^e siècle à la réforme de juillet 2000) un « lent mouvement de libéralisation » (p. 93) qu'il périodise en trois temps, celui de la rationalisation (1550-1800), celui de la libéralisation (1800-1960), celui des doutes (1960-2000), auxquelles périodes il fait correspondre trois grandes épistémès disciplinaires, l'épistémè religieuse (le salut), l'épistémè militaire (l'ordre) et enfin de nos jours, avec l'entrée du droit au cœur de l'école, l'épistémè poli-

tique (les dispositifs de régulation de la vie de classe et de la vie des établissements).

Un troisième groupe de textes étudie des phénomènes éducatifs du point de vue d'une durée plus courte, celle de l'institution républicaine (Prost, Vergnioux, Delalande, Largeaud, Manesse, Kahn). On peut même parler de très courte durée pour les textes de Houssaye, Best et Peyronie. En choisissant une durée de deux siècles, A. Prost rend visible deux grands moments de reconfiguration de l'ensemble du système scolaire. Il distingue trois périodes : l'âge des notables (avant 1879), l'âge républicain et l'âge démocratique. « L'enseignement français a bougé dans son ensemble deux fois, et deux fois seulement en deux siècles : avec les républicains, de 1879 à 1902, et avec la Cinquième République, de 1959 à 1985. » (p. 29). A. Prost montre aussi que dans les deux cas les réformateurs ont buté sur la même limite (la résistance de la pédagogie traditionnelle) et échoué à réaliser leurs objectifs de rénovation pédagogique et de formation des maîtres.

P. Kahn analyse, lui aussi, dans sa communication, comment, sous la Troisième République, la réforme pédagogique se heurte à la résistance de la forme scolaire héritée des frères des Écoles chrétiennes. En prenant en compte une durée de l'ordre du siècle, il montre que la modernité pédagogique liée à l'individualisme démocratique (la reconnaissance de l'élève comme enfant et de l'enfant comme individu) ne date pas de l'émergence de l'Éducation nouvelle dans les années 1910-1920 mais qu'elle remonte au « moment Buisson » (p. 189) ; il met ainsi en question une thèse commune aussi bien à M. Gauchet et P. Raynaud qu'à F. Dubet, à savoir l'idée que l'école deviendrait individualiste et démocratique en cessant d'être républicaine. Dans les discours de J. Ferry et surtout dans la première édition du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson, on peut repérer la constitution d'un discours puérocentrique. Il y a par conséquent une certaine continuité entre le discours pédagogique des républicains de la Troisième République et celui des pédagogues de l'Éducation nouvelle. La nouveauté de l'Éducation nouvelle réside plutôt dans le refus du modèle didactique de la transmission et du mode simultané d'organisation pédagogique, les républicains défendant une conception objectiviste du savoir qui exclut la discussion et acceptant la forme scolaire soit comme une contrainte inévitable (F. Buisson) soit comme un principe légitime (G. Compayré). Si donc la réforme pédagogique s'inscrit dans une certaine longue durée, la forme scolaire relève cependant d'une durée encore plus longue.

F. Best, sur une durée plus courte (de la Libération à la loi d'orientation de 1989), montre que l'Éducation

nouvelle s'insère durablement dans l'institution scolaire elle-même et « résiste au temps et aux attaques dont elle est régulièrement l'objet » (p. 193). Elle prend comme exemples des pédagogues et hauts fonctionnaires qui ont été des artisans d'une réforme en douceur de l'Éducation Nationale : G. Monod et L. Cros (qui inventent en 1945 le dispositif des « classes nouvelles »), L. Legrand et quelques inspecteurs généraux comme J. Leif et M. Rouchette (auxquels nous ajouterons le nom de F. Best elle-même). Mais chaque fois qu'un ministre veut généraliser un principe ou un dispositif qui est dans le droit fil de l'Éducation nouvelle, il se heurte à des oppositions insurmontables. « Autrement dit l'insertion de l'Éducation nouvelle dans l'institution scolaire se fait lentement et par à-coups. Il s'agit d'une évolution en courbe sinusoïdale et pas continue et rectiligne » (p. 198).

A. Vergnioux étudie le musée moderne entre la Révolution française (le musée républicain) et la Troisième République (le musée scolaire). « L'idée moderne du musée se dégage au début du XIX^e siècle de ses origines religieuses (le trésor des églises) et privées (le cabinet de curiosités) pour devenir un espace ouvert, démocratique » (p. 69). Vergnioux distingue trois périodes : la période révolutionnaire, le moment Guizot et le moment ferryste. La Révolution française marque une rupture ; elle détruit du passé ce qui représente le pouvoir royal et le pouvoir religieux, mais en même temps elle conserve les œuvres et monuments en les exposant dans l'espace public à des fins de régénération et d'instruction du peuple. Avec Guizot, le musée participe, parallèlement à la généralisation de l'instruction primaire (loi de 1833), à la constitution d'une mémoire commune au service de la réconciliation nationale. « C'est la mise en place d'un système d'instruction élémentaire généralisé sur tout le territoire, c'est la diffusion au plus grand nombre, par des institutions contrôlées par l'État, d'une culture artistique et historique constituée en patrimoine commun. » (p. 80). Le château de Versailles est ainsi transformé par Louis-Philippe en un musée historique qui intègre la Révolution et l'Empire dans l'histoire de France. Enfin, sous la Troisième République, les musées pédagogiques et les musées scolaires (supports de la leçon de choses) sont, avec l'institution scolaire, les instruments de la diffusion de la culture scolaire républicaine.

Autre espace étudié : la cour de récréation. Dans la première partie de sa communication, J. Delalande traite du regard que l'institution porte sur cet espace depuis le XIX^e siècle ; elle montre que dans cette période l'enfant globalement n'est pas reconnu dans ses capacités internes à se développer par lui-même et que les programmes officiels sont pris dans une contradiction (qui perdure aujourd'hui encore) de préconiser pour les enfants en

récréation des activités à la fois libres et dirigées. Dans une deuxième partie elle étudie les points de vue contemporains sur la récréation. Si les textes officiels traitent surtout de l'aménagement de la cour, les ouvrages pédagogiques invitent les enseignants à en faire un moment éducatif. Dans les deux cas, les discours restent prisonniers d'« une perception dévalorisante des relations entre enfants » (p. 129). Au contraire, J. Delalande, d'un point de vue d'ethnologue inspiré par les travaux du folkloriste Van Gennep, est attentive à l'expérience et à la culture enfantines : les interactions entre enfants amènent ceux-ci à développer des éléments structurant le comportement individuel sur la base de principes de justice. Si le point de vue des enfants eux-mêmes était pris en compte (en particulier dans la formation des maîtres), la relation entre enfants et adultes pourrait en être changée.

J.-M. Largeaud étudie l'histoire de l'enseignement de Waterloo. Cette bataille est en effet un événement de longue durée dans la culture française ; elle a résisté à la désacralisation du patriotisme au XX^e siècle même si elle a perdu de sa force symbolique. J.-M. Largeaud montre que « seuls les républicains ont fait du 18 juin 1815, à partir de la Troisième République, un élément de leur éducation à la patrie fondée en morale. » (p. 150). La réflexion des républicains sur Waterloo est une conséquence du coup d'état de 1851 et de ce que celui-ci révèle de force du bonapartisme dans le peuple. Les républicains font de cette bataille un instrument de formation du citoyen, en dissociant le destin de la patrie (l'héroïsme français) de celui de Napoléon, dont le despotisme et la dérive guerrière sont fustigés. « L'interprétation républicaine n'est pas exempte de contradictions et porte la trace d'ambivalences parfois redoutables. Un des aspects de la synthèse républicaine réside en effet dans les contradictions entre le rejet du césarisme napoléonien et la fascination de Napoléon comme chef victorieux, défenseur malheureux de la patrie en 1815, entre le refus du militarisme et l'admiration pour les combattants de 1815. » (p. 147). Après 1919, Waterloo (désormais supplanté par Verdun) devient peu à peu une bataille comme une autre. Mais l'enseignement de la littérature française (Hugo, Stendhal) vient au secours de celui de l'histoire pour assurer la permanence de Waterloo dans la culture française.

La communication de D. Manesse porte sur la dictée (et on peut regretter que ce colloque n'ait pas traité d'autres exercices scolaires de longue durée). Née bien avant l'école de la République mais généralisée autour de 1880, cette pratique, qui a fait dès l'origine (J. Ferry et L. Bourgeois en ont dénoncé les dérives) et fait encore l'objet de débats, perdure depuis un siècle et demi. Cette persistance s'explique, selon D. Manesse, par l'ambiguïté qui caractérise la dictée. Rituel simple et sécurisant ou

mise en scène dramatique et violente ? Exercice d'évaluation ou d'apprentissage de l'orthographe ? Enfin, si les pratiques d'enseignement de l'orthographe ont évolué, on peut penser cependant que les efforts pour aider les élèves à construire de façon réflexive le système orthographique, ne peuvent venir à bout de la dictée du fait de l'irrationalité d'une partie de ce système. « On peut difficilement penser l'enseignement de l'orthographe sans un accompagnement d'exercices systématiques [...] La dictée est un moyen de mettre en œuvre ces entraînements. » (p. 181). En outre elle semble irremplaçable comme outil collectif d'évaluation des élèves.

En prenant pour point de départ le numéro de la *Revue française de pédagogie* sur « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques » (n° 148, 2004) puis en s'appuyant sur l'analyse des recherches consacrées aux bons et mauvais élèves et professeurs, J. Houssaye identifie des postures, des « humeurs épistémologiques » (p. 151), sous-jacentes à la psychologie et à la sociologie en sciences de l'éducation depuis la deuxième moitié du xx^e siècle. « Il y a des traditions dans les postures de recherche [...] Être chercheur en... revient à adopter ces postures » (p. 156). Houssaye montre que la posture de la psychologie est optimiste et adaptatrice alors que celle de la sociologie est pessimiste et dénonciatrice. Dans les années dix-neuf cent (avec Claparède et Binet), la psychologie est applicationniste et cette posture va dominer la recherche (à l'exception de la psychologie clinique, pessimiste et dénonciatrice) tout au long de la deuxième moitié du siècle, même si certains chercheurs se montrent prudents quant au passage de la connaissance scientifique à la prescription normative. Pour ce qui est de la sociologie, c'est essentiellement dans les années soixante-dix qu'elle prend majoritairement une posture de dénonciation des mécanismes de discrimination sociale ; mais dans les années quatre-vingt-dix, les sociologues tendent de plus en plus à proposer en vue d'améliorer et non plus seulement à dénoncer. J. Houssaye constate donc que « le descriptif et le prescriptif, l'explicatif et le normatif n'ont cessé de constituer les sciences de l'éducation dans leur définition, leur développement et leur fonctionnement. » (p. 166).

La communication d'H. Peyronie porte sur la coupure entre les mondes scolaires du primaire et du secondaire-supérieur : « comment, sur le fond de la résistance de cette coupure aux mutations successives [...] adviennent cependant des déplacements et des ruptures. » (p. 201). Peyronie se réfère dans un premier temps aux travaux des sociologues (V. Isambert-Jamati & F. Muel-Dreyfus) qui ont analysé dans les années quatre-vingt la coupure entre les deux corps d'enseignants comme coupure à la fois professionnelle, sociale, culturelle et symbolique.

Dans un deuxième temps, il met en évidence des déplacements et ruptures qui affectent cette coupure persistante. Il analyse d'abord une tentative, et l'échec de cette tentative, de collaboration entre des instituteurs militants du mouvement Freinet et des universitaires ou des cadres de l'administration scolaire à travers la revue *Techniques de vie* entre 1959 et 1962 : dans cette expérience, ce sont les instituteurs qui maintiennent la coupure. Puis H. Peyronie analyse les transformations du métier d'enseignant dans les années quatre-vingt-dix où la création des IUFM suscite chez certains enseignants du secondaire et du supérieur un rejet du principe de la formation dans une même institution des professeurs du primaire et du secondaire. Il fait l'hypothèse que, si la détestation du primaire est en régression, elle s'est déplacée (au sens freudien du terme) sur le refus de la professionnalisation des enseignants. Cependant, d'un autre côté, les recompositions identitaires tendent à rapprocher les professeurs du secondaire et les professeurs des écoles. À l'échelle d'un siècle et demi, « le constat est contradictoire : les continuités tenaces coexistent avec les ruptures surprenantes. » (p. 217).

Il résulte de ce colloque une complexification des phénomènes scolaires. L'école est compliquée car elle est empêtrée dans des temporalités hétérogènes. En fin de compte elle apparaît, nous semble-t-il, comme étant prise dans les grands mouvements de modernisation démocratique de la société (sécularisation, libéralisation, individualisation) mais aussi comme ayant sa propre longue durée (ses modes spécifiques de transmission, ses exercices spécifiques, etc.). Il y a une contemporanéité et une non-contemporanéité de l'institution scolaire. Et une ambiguïté de cette non-contemporanéité : si, par certains côtés, l'école résiste à la modernité, par d'autres côtés et en tant qu'institution de la modernité, elle résiste aux effets dissolvants du postmodernisme.

Jean-Marc Lamarre
IUFM des Pays de Loire

VENTURINI Patrice. *L'envie d'apprendre les sciences : motivations, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris : Éd. Fabert, 2007. – 270 p.

« L'envie d'apprendre les sciences » commence par un constat : « les études scientifiques n'attirent plus les jeunes ! », et cette situation est loin d'être une spécificité française. Dans les pays concernés, après le temps du constat vient celui de la préoccupation ou d'une double inquiétude : d'une part, du point de vue de la formation professionnelle, comment va s'opérer la relève des cadres scientifiques et techniques sur le point de partir

à la retraite ? Et d'autre part, concernant la société de façon plus large, qu'en est-il de la culture scientifique et technique des citoyens aujourd'hui ?

De cette conjoncture découlent de nombreuses questions, supports de recherches : des questions sur les pratiques scolaires existantes et à mettre en œuvre pour permettre aux étudiants de choisir les filières scientifiques et de les mener à bout ; des questions sur le regard et l'intérêt que portent les jeunes sur les sciences et, en particulier, sur les sciences scolaires ou encore des questions sur les processus et les phénomènes qui facilitent ou entravent l'engagement dans des filières scientifiques. Pour trouver les travaux de recherche liés à ces problématiques, il faut investir différents champs au sein des sciences humaines. C'est le choix qu'a fait Patrice Venturini pour construire son ouvrage. Ainsi, l'auteur va recenser des travaux de psychologues, de scientifiques questionnant l'enseignement de leurs disciplines, de didacticiens ou encore de sociologues. Au sein de ces disciplines, à chaque fois, divers ancrages théoriques sont explorés. Un tel projet ne peut se concevoir sans un premier temps de juxtaposition des nombreuses recherches présentées dans leurs contextes précis. Ceci engendre une composition intéressante de ce livre de Patrice Venturini. En effet, les chapitres, adossés à ces champs de recherches différents, peuvent être lus de manière autonome et en empruntant des scénarios de lecture variés. L'auteur accompagne en effet ses lecteurs à l'aide d'une construction originale, puisque chaque chapitre s'ouvre sur une partie présentant ses contenus spécifiques (dans ce chapitre on trouve ...) et se conclue par une reprise synthétique des éléments choisis par l'auteur (l'essentiel, résumé). Cette structure facilite certes la lecture de l'ouvrage, mais permet également de voir se construire le fil que l'auteur tisse entre les champs de recherche différents, les concepts mis au travail et les questions spécifiques qui y sont à chaque fois posées. Ainsi, ces écritures synthétiques préfigurent la partie conclusive sur laquelle je reviendrai plus loin.

La première partie est titrée « la motivation à apprendre les sciences » mais est davantage consacrée à la motivation à apprendre en général, compte tenu du peu de travaux existant en sciences. Cette partie a pour but de comprendre certains mécanismes du comportement humain. L'auteur s'inscrit dans une approche socio-cognitive de la motivation. De ce fait, c'est de la motivation déconnectée des découpages disciplinaires ou associée à des disciplines variées dont il est question dans un premier temps. Les contenus de savoirs ne sont pas centraux dans les travaux recensés. Différentes théories et approches, pouvant fonder des modèles contrastés, sont présentées à l'aide de travaux internationaux. Patrice Venturini rassemble en effet ici des recherches réalisées

en Australie, aux États-Unis, en Corée du Sud, au Canada, au Brésil, en Israël, ou encore en Écosse. L'approche théorique définie implique, dans tous les cas, un choix spécifique des indicateurs et des déterminants permettant de circonscrire la notion de motivation. Ceux-ci sont ici finement décrits. Ces travaux, menés dans des cadres scolaires, certes différents et concernant des disciplines très variées, relèvent souvent de recherches ayant pour objectif de proposer des stratégies pédagogiques motivantes. Elles sont tournées vers l'action et permettent, de ce fait, de lister les pratiques les plus efficaces. Même si, comme l'écrit l'auteur, « l'éclatement conceptuel qui caractérise les travaux sur la motivation conduit à des résultats dans le domaine de l'éducation qui sont plus complémentaires que comparables », il établit des mises en parallèle pour construire une réflexion générale.

La partie consacrée aux sciences n'est pas liée à des travaux en psychologie cognitive, mais est le fait de « chercheurs en éducation scientifique ». Cette appellation est choisie en référence à l'appellation anglo-saxonne. Celle-ci se différencie des courants didactiques francophones construits sur les spécificités des contenus de savoirs disciplinaires. Néanmoins, peu de travaux existent sur cette question, à la différence des travaux sur les attitudes envers les sciences. En effet, dans le chapitre qui y est consacré, de nombreuses recherches réalisées dans différents pays (s'ajoutant à la liste précédente des travaux d'Angleterre, d'Irlande du nord, ...) sont présentées. Une posture critique est ici adoptée par l'auteur et ce, pour différentes raisons. Tout d'abord, parce que les notions de « sciences » ou « d'attitudes » restent parfois implicites dans ces recherches, ou que les références théoriques sont peu construites, ce qui entraîne des choix méthodologiques discutables et ici discutés. Patrice Venturini relève, entre autres, que l'apprentissage des sciences est considéré par certains chercheurs en éducation scientifique comme n'importe quel autre objet social. *Cet a priori* est important à préciser pour recontextualiser les recherches. Les résultats présentés sont pour certains très consensuels, mais l'auteur incite à la vigilance, compte tenu de la variété des méthodologies, des publics concernés, des contextes éducatifs, des disciplines en jeu... Néanmoins, malgré les garde-fous que l'auteur s'attache à construire, il dégage des méthodologies exclusivement quantitatives, quelques éléments de conclusion récurrents concernant l'attitude envers les sciences. Celle-ci ne serait pas « très bonne », et décline au fur et à mesure de la scolarité et davantage chez les filles que chez les garçons. Évidemment les conclusions donnent à réfléchir, mais sont à manipuler avec beaucoup de précautions compte tenu des critiques formulées à différents niveaux (théoriques ou méthodologiques) mais également de l'extrême difficulté à travailler dans la comparaison de recherches hétérogènes.

Le dernier chapitre traite des rapports aux savoirs. L'auteur fait un tour d'horizon des différentes approches théoriques pour choisir de s'inscrire dans l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir proposée par Charlot, Bautier et Rochex. Il présente les méthodologies construites dans ces recherches (« rapports aux savoirs scientifiques ») et dans celles réalisées en didactique des sciences (« rapports à des savoirs scientifiques particuliers » ici en sciences de la vie et de la terre et en sciences physiques). Il est intéressant de trouver réunies des recherches récentes en didactique des sciences et de pouvoir, d'une part, mettre en discussion leurs résultats et d'autre part, les faire « dialoguer » avec les recherches menées hors du champ des didactiques. Cette partie amène l'auteur à dégager le fait que le rapport aux savoirs « présente un intérêt certain pour décrire et comprendre la mobilisation des élèves vis-à-vis des apprentissages scientifiques ». Cette formulation oriente et précise de façon très spécifique ses questions de départ, puisqu'il s'agit ici d'une mobilisation du sujet dans un contexte disciplinaire particulier.

C'est dans sa dernière partie que Patrice Venturini dévoile le travail le plus original de son ouvrage. En effet, il va, des parties jusque là juxtaposées, tirer le fil rouge qui lui permet de mettre en perspective les trois approches présentées. Il le réalise en travaillant sur les pans théoriques des recherches, mais aussi sur celui des méthodologies et en synthétisant les résultats. Ainsi, par sa lecture des différents axes de recherche, il donne sa vision de ce qu'il pose comme une complémentarité et de leurs possibles points de rencontre. Cette construction aboutit à des conclusions générales pensées pour l'action.

Cet ouvrage a le mérite indéniable de rassembler de nombreuses recherches internationales sur une thématique très vaste. Le titre : « l'envie d'apprendre les sciences » prend son sens dans les trois axes présents dans le sous-titre : motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques. Cependant, est-ce à la croisée de ces concepts que naît l'envie ? Un autre apport important à souligner concernant cet ouvrage est la mise en perspective de nombreux champs de recherche autour de questions « sœurs ». Choisir cette perspective c'est nécessairement abandonner la tentation d'une forme d'exhaustivité. Ainsi, dans la partie consacrée aux recherches en didactique, seuls les travaux utilisant le concept de « rapport à... » sont convoqués. Cette riche réflexion donne envie maintenant de faire dialoguer ces recherches avec d'autres recherches didactiques, mettant en œuvre des concepts tels que celui de *conscience disciplinaire* (Reuter, 2007) (1) ou de *clarté cognitive* (Downing et Fijalkow, 1984) (2). Ce nouveau dialogue poursuivrait celui présenté dans le livre, tout en s'inscrivant dans un champ plus restreint où le didactique donnerait à penser selon ses spécificités.

Cora Cohen-Azria
THEODILE-CIREL EA 4354

NOTES

- (1) Reuter Yves (Éd), 2007, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck. Le concept a été défini dès 2003, l'article au sein de cet ouvrage en reprenant les éléments.
- (2) Downing John, Fijalkow Jacques, 1984, Lire et raisonner, Toulouse, Privat.