

# NOTES CRITIQUES

BONNÉRY Stéphane. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute, 2007. – 256 p.

La question des inégalités sociales à l'école, débattue depuis les années soixante, a donné lieu depuis à de nombreuses recherches sociologiques pour comprendre les raisons de cette injustice. L'ouvrage de Stéphane Bonnéry apporte un éclairage particulier à cette question fondamentale, en lien avec la problématique de l'équipe ESSI-ESCOL, centrée sur le rôle des pratiques pédagogiques de classe dans la construction au quotidien des inégalités scolaires. Reprenant les acquis de son équipe de recherche, Stéphane Bonnéry les poursuit d'une manière fort pertinente et originale, en analysant la façon dont les difficultés se constituent, se mettent en place tout au long d'une partie délicate du cursus scolaire de l'élève, à savoir le passage de l'élémentaire au collège. Les recherches sur la « déscolarisation » ont montré que les élèves en rupture scolaire au collège qui donnent l'impression de se révéler brusquement en échec et posent souvent des problèmes de comportement dans l'enseignement secondaire, sont en fait inscrits dans des processus amorcés bien antérieurement en primaire. À ce niveau d'enseignement, les élèves n'avaient pas forcément conscience de leurs difficultés et gardent d'ailleurs souvent de cette période une image plutôt positive, liée notamment à un climat affectif chaleureux avec l'enseignant, expérience qui s'oppose au sentiment d'injustice dont certains ont l'impression d'être victimes au collège.

Sur le plan méthodologique, le recueil des données s'est effectué dans des établissements à fort recrutement populaire et dont les résultats aux évaluations nationales 6<sup>e</sup> sont faibles. Une cohorte d'élèves a été suivie pendant le dernier semestre de cm<sup>2</sup>, la 6<sup>e</sup> et le trimestre suivant (au final 16 élèves en difficultés sont concernés) : des entretiens répétés ont été menés avec les élèves, des observations ont porté sur l'activité intellectuelle en classe, les échanges parallèles au cours mais aussi hors contexte de classe (dans l'établissement, la cour de récréation, le quartier). Enfin les productions écrites des élèves, certains documents pédagogiques et institutionnels ont été analysés. Plusieurs données de terrain sont restituées à bon escient tout au long du livre, qui témoignent d'un souci de démonstration sociologique, articulé à des preuves

empiriques et permettent, corrélativement, au lecteur de recontextualiser les analyses par rapport à des pratiques précises de classe.

Le premier chapitre aborde le rôle des malentendus sociocognitifs dans les difficultés intellectuelles rencontrées : certains élèves se conforment aux consignes, s'appliquent à réaliser des tâches scolaires, mais ne sont pas véritablement et efficacement dans la construction d'un savoir ou dans la consolidation d'une acquisition. Par ailleurs, l'auteur dénonce dans les pratiques enseignantes des interprétations trop hâtives concernant des préconisations de certains didacticiens et des instructions de textes officiels autour de ce qu'on a appelé le « constructivisme » : le fait de partir des représentations des élèves risque d'occulter la phase d'appropriation de la posture scolaire d'acquisition des savoirs, qui doit faire l'objet d'un apprentissage systématique à l'initiative de l'enseignant, au lieu de présupposer que les élèves vont simplement « découvrir » et « construire » par eux-mêmes des savoirs issus de disciplines scolaires socialement construites. Les élèves dont le milieu familial est étranger à ces dispositions scolaires se trouvent être davantage en difficulté, lors même que les enseignants pensent être plus efficaces parce que l'élève est « actif » dans ce genre de séances. Or, si l'on n'encadre pas scolairement les expériences des élèves, on rend plus difficile la compréhension de l'activité scolaire d'appropriation des savoirs dans les démarches, par exemple, de décontextualisation-recontextualisation, de symbolisation, de classement, de passage entre l'exemple et le général.

Le deuxième chapitre analyse l'évolution historique des dispositifs pédagogiques : l'école s'appuie aujourd'hui plus sur la compréhension que sur la mémorisation-restitution qui requière des dispositions d'apprentissage différentes, moins facilement identifiables en ce qui concerne la première pour des élèves étrangers à l'univers scolaire. Sans prétendre que la mémorisation-restitution est une méthode infaillible d'apprentissage, l'auteur souligne la difficulté rencontrée par certains élèves face aux injonctions actuelles de mobiliser par soi-même une attitude scolaire d'appropriation des savoirs au lieu de se conformer à des énoncés et des objets préscolarisés par l'école. Le mode scolaire de transmission des savoirs se caractérise encore actuellement par une

« forme scolaire » (G. Vincent), un arrangement spécifiquement réglé des connaissances qui ne fait plus l'objet à l'école, d'un apprentissage aussi explicite qu'autrefois (d'où l'accusation de mise en œuvre de « pédagogies invisibles » en reprenant l'expression de Bernstein).

Dans le chapitre III, les difficultés scolaires des élèves sont analysées sous l'angle des malentendus qui existent entre la famille, les pairs et l'école concernant le travail d'acquisition des postures intellectuelles à l'égard des apprentissages scolaires. Par exemple, la personnalisation à l'école est de plus en plus importante, un surcroît d'attention est porté à l'élève en tant que tel et à sa vie privée, mais cette tendance risque de brouiller la compréhension de la posture intellectuelle requise : le caractère dépersonnalisé de la forme scolaire perd de son évidence pour l'élève et la volonté de le rassurer en primaire, de limiter ses souffrances, d'euphémiser ses résultats négatifs diffère sa prise de conscience des difficultés qu'il rencontre.

Le chapitre IV aborde les « spirales de l'échec ». Les élèves de la cohorte ont évolué différemment entre le cm<sup>2</sup> et la 6<sup>e</sup>. Trois cas de figures sont envisagés : certains élèves étaient motivés, sérieux en cm<sup>2</sup>, ne se sentaient pas en difficultés en primaire, alors qu'ils l'étaient, et se sentent dévalorisés au collège où on leur signifie qu'ils ne se conforment plus au travail demandé ; dans d'autres cas, la difficulté était déjà pressentie par les enseignants de primaire qui exerçaient une présence et un contrôle constant sur des élèves demandeurs de cette relation personnelle privilégiée : ces élèves, devenus collégiens, se sentent délaissés ou faisant l'objet d'un « flicage » excessif dans leur établissement ; enfin, pour une dernière catégorie d'élèves, les difficultés se reportent à la fin du collège : leurs attitudes d'apprentissage ne sont pas tout à fait adéquates mais le décrochage complet est évité du fait d'une conformité partielle aux normes scolaires et d'une valorisation personnelle dans une relation privilégiée avec un ou plusieurs enseignants.

Au terme de la lecture de cette recherche passionnante, on peut se demander si certains aspects ne gagneraient pas à être approfondis dans la poursuite d'autres travaux. Par exemple la question très complexe de la manière dont les enseignants se saisissent et traduisent effectivement dans leurs pratiques les « formes pédagogiques les plus courantes » (pour reprendre les propos de l'auteur) présentes dans les prescriptions officielles, la formation enseignante ou chez les cadres de l'Éducation nationale (IPR en particulier). Ainsi, les applications des réinterprétations du « constructivisme » sont-elles toujours effectuées de manière uniforme et dans le sens de ce qui est décrit dans l'ouvrage ? N'y a-t-il pas des enseignants, y compris en élémentaire, voire en maternelle qui se soucient de

doter les élèves d'un cadrage scolaire des activités, avec des techniques intellectuelles précises ? Dans cette optique, ne faut-il pas penser de manière plus complexe et diversifiée les pratiques des enseignants de primaire mais aussi de collège ?

Ce questionnement qui se veut plus un prolongement de réflexion qu'une critique n'altère en rien l'intérêt de ce travail stimulant pour les chercheurs, mais aussi pour les enseignants ou aspirants à l'être. Il démontre encore une fois l'intérêt d'analyser précisément la contribution des pratiques pédagogiques à la production des inégalités sociales à l'école. S'il n'est pas question de chercher des « coupables » du côté des élèves ou des familles, l'objectif n'est pas plus d'incriminer les enseignants, mais de mettre en lumière ce qui, dans les pratiques quotidiennes de classe, risque de renforcer des divergences, des inadéquations, des malentendus qui conduisent certains élèves, et notamment ceux de milieux populaires, à l'échec scolaire.

Rachel Gasparini  
IUFM-Université Claude-Bernard-Lyon 1  
GRS et UMR Éducation & Politiques

---

BORDES Véronique. *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan/INJEP, coll. Débats Jeunesses, 2007. – 253 p.

L'intérêt du livre de Véronique Bordes réside dans le soin avec lequel l'auteur décrit et analyse les interactions complexes entre les « jeunes de cité » et le service Jeunesse de la ville étudiée, interactions examinées peu souvent de manière aussi systématique par les sociologues des banlieues. Or, le regard que l'auteur porte sur le service Jeunesse, les usages que les jeunes font des loisirs proposés et les conflits, latents ou déclarés, qu'elle observe entre les responsables municipaux et certains adolescents et jeunes adultes, enrichit à l'évidence la compréhension de l'univers des banlieues populaires.

On connaît mal les services Jeunesse. Si les historiens ont mis en lumière leur fonction d'encadrement moral et politique des enfants d'ouvriers au temps des « banlieues rouges », on sait moins de choses sur l'activité actuelle de ces services et leur fonction présente. Ne serviraient-ils plus qu'à gagner une fragile paix sociale, en ces temps marqués par le chômage de masse et la ghettoïsation des grands ensembles, moteurs, on le sait, des explosions récurrentes des « cités » ?

Véronique Bordes ne cache pas que tel était son sentiment au début de son enquête. « Ma première impres-

sion était de qualifier la politique jeunesse de la ville de Saint-Denis comme un « plan anti-émeutes ». La durée de son enquête (près de deux ans) dans cette ville et les nombreux contacts noués, tant avec des jeunes que des animateurs, des directeurs de services que des élus, l'ont conduite à refuser ce point de vue manichéen et à chercher à comprendre la trame des relations entre professionnels de l'animation et usagers. Au terme de son enquête, son point de vue apparaît plus mitigé : si le service Jeunesse ne se réduit pas à un équipement destiné à pacifier les cités, il peut être instrumentalisé par les responsables municipaux dans ce seul objectif. Si ce service offre aux jeunes la possibilité d'exprimer leurs talents et participe à leur reconnaissance sociale, il peut aussi être exploité et vandalisé par certains adolescents, qui peinent à s'y reconnaître. En fait, nous dit l'auteur, la politique municipale et la jeunesse des quartiers présente deux aspects de la réalité sociale qui ne peuvent s'étudier indépendamment l'un de l'autre. En plaçant au cœur de son ouvrage le jeu des relations entre les deux parties, elle montre comment, sous l'action des jeunes, la politique en direction de la jeunesse peut devenir innovante et comment, également, les actions municipales contribuent à la socialisation d'une jeunesse dont l'auteur souligne le manque de repères. Ce livre intéressera donc les spécialistes des questions d'éducation en leur proposant une enquête ethnographique poussée sur ce qu'on appelle l'éducation populaire.

Les deux premiers chapitres replacent le terrain de l'enquête, la ville de Saint-Denis (93) et plus précisément le service municipal de la Jeunesse, dans leurs divers contextes historiques, politiques et institutionnels. D'une part, l'auteur souligne la continuité entre les orientations de la municipalité communiste et les actions menées par les équipes municipales précédentes qui ont fait la « banlieue rouge » (1920-1960). La participation des habitants reste au cœur des principes politiques affichés. D'autre part, l'auteur détaille les mesures qui donnent corps aux politiques locales de la jeunesse : la *Politique de la ville*, mais aussi l'ensemble des contrats et dispositifs nationaux qui contribuent à façonner le regard sur les jeunes (de plus en plus perçus comme « dangereux ») et donc aussi les actions conduites à leur endroit. La politique municipale est, pour partie, commandée par les programmes et les directives édictés au niveau national. Mais, si la municipalité peut reproduire les peurs sociales, Véronique Bordes constate également que la ville de Saint-Denis « cultive ses particularités liées à son histoire politique et sociale ».

Dans les chapitres III et IV, l'auteur nous fait ainsi pénétrer dans cet « espace particulier » qu'est le service Jeunesse de la ville de Saint-Denis pour mettre en lumière

les actions conduites par une équipe municipale qui n'a pas « lâché les jeunes » mais continue à leur manifester une grande solidarité. Le service Jeunesse a fait l'objet de transformations, notamment dans le but de mieux délimiter les actions d'animation et de prévention qui ne s'adressent pas aux mêmes fractions de la jeunesse. De même, les jeunes sont divisés en fonction de leur âge : les antennes jeunesse accueillent les adolescents de 11 à 17 ans. Tandis que les jeunes adultes (18-25 ans) bénéficient de plusieurs ateliers, dont ceux consacrés au rap et aux graphes (dans lesquels l'auteur a mené des observations participantes). On y découvre une jeunesse très diverse : si certains jeunes sont dans l'incapacité de se raccrocher à ces nouvelles offres culturelles, d'autres développent des projets musicaux et affirment une parole collective à travers les textes de rap.

Cependant, l'auteur prend soin d'objectiver le travail de la municipalité en mettant les pratiques d'encadrement à l'épreuve des orientations politiques affichées. On découvre un écart entre la réalité et les intentions des décideurs locaux : les animateurs n'ont pas la possibilité de suivre les formations comme ils le devraient, ceux-ci ne vont pas au contact des préadolescents comme il est prévu qu'ils le fassent. Mais sur d'autres points, l'action programmée est réellement suivie d'effets : c'est le cas pour le rap et le graphe. On ne peut pas pour autant en conclure que les initiatives circulent toujours du haut vers le bas : les « projets qui marchent » sont en réalité ceux dont les habitants sont les principaux artisans, ceux donc qui semblent menés conjointement, dans une forme d'alliance constructive entre les responsables de la jeunesse et les jeunes les plus impliqués. Dans le chapitre V, l'auteur montre ainsi que le service Jeunesse est une institution à la fois contraignante et suffisamment souple pour laisser place aux initiatives. Les jeunes savent profiter des « ouvertures ». Certains sont seulement consommateurs des loisirs et apparaissent comme de parfaits connaisseurs des opportunités. D'autres, à l'inverse, sont de formidables alliés pour les animateurs : développant des projets, ils permettent à l'institution de mener à bien sa mission socialisatrice, tout en retirant pour eux-mêmes certaines ressources essentielles. D'où l'importance du service Jeunesse au regard du processus de socialisation (étudié dans le chapitre VI) : il permet au jeune de se construire dans un cadre donné, capable de lui faire « une place ».

On aura compris que Véronique Bordes ne prend pas le parti du service Jeunesse qu'elle étudie. Elle souligne à plusieurs reprises les dysfonctionnements de ce service, le manque de formation de certains animateurs, les recrutements opaques de certains chefs de service, le souci des élus de maintenir « invisible » une jeunesse trop tumultueuse, c'est-à-dire de chercher avant tout à prévenir les

conflits et les révoltes. La ville de Saint-Denis semble ainsi, selon l'auteur, animée par l'objectif d'exposer les jeunes qui ont du talent, notamment les rappeurs, plus que par celui de permettre à la jeunesse de prendre toute sa place dans la vie de la cité. Néanmoins, « les jeunes ont conscience de cette mise en scène et ont appris à la réutiliser à leur avantage ». Ils peuvent ainsi conquérir une place dans la ville en s'appropriant les espaces de communication disponibles, ce que l'auteur montre en étudiant les tractations entre les jeunes et les responsables municipaux autour du rap (chapitre VII). Dans le dernier chapitre de son ouvrage, Véronique Bordes insiste ainsi sur l'importance du conflit entre les jeunes et les responsables du service Jeunesse. On ne saurait considérer les conflits comme un moyen de pression utilisé par des jeunes cherchant à obtenir la satisfaction de leurs désirs immédiats. Ils ont une fonction politique et sont des leviers possibles dans la socialisation de la jeunesse, dans la construction d'un dialogue entre les responsables de la jeunesse et les jeunes eux-mêmes. Comme l'écrit l'auteur dans sa conclusion : « Le conflit et la négociation permettent à la jeunesse de se construire, mais aussi à l'institution locale d'évoluer dans la production de politiques en direction de la jeunesse ».

Olivier Masclet  
sociologue

maître de conférence, université Paris-Descartes-Paris 5,  
chercheur au CERLIS

---

FABLET Dominique (coord.). *Les professionnels de l'intervention socio-éducative. Modèles de référence et analyses de pratiques*. Paris : L'Harmattan, 2007. – 216 p.

Le livre coordonné par Dominique Fablet, *Les professionnels de l'intervention socio-éducative*, s'inscrit dans une collection centrée sur l'éducation familiale, définie comme l'étude des pratiques éducatives intrafamiliales et des interventions professionnelles mises en œuvre pour aider les parents. Poursuivant son objectif de diffusion des travaux articulant théories et actions sur le terrain, Dominique Fablet nous offre un ouvrage organisé en quatre parties. Dans la première partie intitulée *Professionnalités*, Dominique Fablet aide le lecteur à se repérer dans la nébuleuse des « travailleurs sociaux ». Son approche historique dégage des temps dans la transformation du paysage institutionnel, dans la création des diplômes et rend intelligible la variété des positionnements possibles des professionnels. Les principales évolutions des pratiques d'intervention étant posées, la contribution des auteurs cerne, plus particulièrement, l'intervention des

éducateurs en éducation spécialisée (D. Fablet), celle des éducateurs de jeunes enfants (A.-M. Doucet-Dahlgren), celle des TISF à domicile en protection de l'enfance (B. Tillard). Les trois articles ont en commun de montrer les remaniements des savoirs, le recentrage des interventions en fonction des mutations de la société et des conceptions de l'enfance et de la famille. La diversification des modèles d'intervention mais aussi les zones de tensions entre savoirs « anciens » et savoirs « modernes », savoirs experts et savoirs profanes apparaissent clairement. Deux questions d'actualité sont également largement discutées : la question de l'accompagnement et du travail avec les familles, la question de l'évaluation des interventions.

La seconde partie, intitulée *Approches diversifiées, pluralité des références*, décrypte trois approches théoriques soutenant l'intervention : l'approche clinique (M. Boutanquoi, J.-P. Minary), la pédagogie sociale (H. Milova), l'*empowerment* (G. Boutin). L'intérêt de ces trois contributions est manifeste dans la distance critique prise avec certains concepts, utilisés souvent sans discernement. Les auteurs pointent les points forts et les limites de notions, largement médiatisées, comme la notion de « bonnes pratiques », les notions d'émancipation et d'épanouissement, la notion de responsabilisation du sujet. D'une contribution à l'autre, un même fil directeur soutient la lecture, à savoir une clarification des notions employées et une interrogation sur leur impact vis-à-vis des pratiques des professionnels. Des notions, qui souvent émaillent les discours sans véritable ossature, sont ainsi dialectisées et réinterrogées au regard de la pratique.

La troisième partie se centre sur *Familles et usagers : une nouvelle donne ?* Le titre, explicite, interroge les rapports de pouvoir entre les usagers et les institutions. Les trois contributions proposées (G. Gayet, J.-M. Lesain-Delabarre, L. Barbe) définissent et questionnent les notions d'accompagnement, de dépendance des familles, les représentations à l'œuvre, l'articulation entre les droits des usagers et les pratiques identifiées. Finalement, les pratiques ont-elles bougé ? Assistons-nous aux prémices de nouvelles alliances entre les professionnels et les parents, ou les mots employés ne sont-ils que les nouveaux habits de pratiques anciennes ?

Sans conclure, mais en maintenant le questionnement ouvert, la quatrième partie s'ouvre sur l'évaluation des pratiques professionnelles et la nécessité de potentialiser les recherches-actions. *Analyser les pratiques professionnelles par la recherche*, tel reste l'objectif central défendu par M. Corbillon pour le milieu ouvert, par D. Fablet pour les recherches socio-cliniques et par P. Breugnot pour une lecture de ce que l'on appelle aujourd'hui des pratiques innovantes.

La lecture de ce livre présente un double intérêt : celui de créer des ponts entre théorie et action, entre chercheurs et praticiens ; mais aussi celui de définir, dialectiser des termes, supports de pensées et de pratiques. L'ancrage des contributions à partir d'observations et de recherches faites sur le terrain, offre aux professionnels des expériences incarnées, concrètes, permettant un juste équilibre entre théorie et pratique. Même si le champ professionnel de l'intervention socio-éducative n'est pas homogène, on retrouve dans la variété des expériences évoquées une même problématisation, que l'on pourrait résumer en ces termes : comment intervenir aujourd'hui dans la sphère familiale, comment aider voire suppléer les parents sans empiéter sur leurs droits, comment soutenir sans rendre dépendant, comment transposer des concepts novateurs en pratiques « bientraitantes », puisque ce terme même a fait son apparition dans le vocabulaire ? La richesse de l'ouvrage provient de la confrontation sans concession des approches, des lieux, des postures. Au-delà, le lecteur y trouvera des indications précieuses sur le jeu entre les acteurs et sur les perceptions des parents qui ne sont jamais absentes des contributions.

Catherine Sellenet  
Université de Nantes

---

HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard (dir.). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIX<sup>e</sup> siècle, première moitié du XX<sup>e</sup> siècle*. Berne : Peter Lang, 2007. – 539 p.

Comme son nom même l'indique, l'Équipe de recherche sur l'histoire des sciences de l'éducation (ERHISE) et ses directeurs, Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, se consacrent depuis plusieurs années à l'histoire de ce champ disciplinaire, certes relativement récent à l'échelle multiséculaire de l'histoire universitaire, mais très lié à une activité millénaire, l'éducation.

Donnons quelques repères de leur investissement méthodique dans ce champ. Dès 1998, ils ont posé les premières bases de leur approche socio-historique de la disciplinarisation des sciences de l'éducation dans un numéro de *Raisons éducatives* consacré au « Pari des sciences de l'éducation ». En 2000, ils se sont intéressés aux liens entre l'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation. En 2002, ils ont approfondi leurs outils conceptuels empruntés à l'histoire et à la sociologie des sciences sociales et ont, en même temps, élargi leurs interrogations des rapports entre

champs professionnels et champs disciplinaires en réunissant des contributeurs dont certains venaient d'autres champs comme la médecine ou les sciences politiques.

Arrêtons ici ces quelques repères trop lacunaires pour rendre compte de l'intensité de leur travail. Choisissons plutôt l'une de leurs publications récentes, issue d'une vaste recherche collective regroupant 9 auteurs, dont les 8 membres de l'équipe de recherche ERHISE. Elle visait à cerner l'émergence des sciences de l'éducation en Suisse, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. L'empan suisse, ici embrassé, peut au premier abord apparaître restreint pour un regard français habitué à travailler sur un territoire quatorze fois plus vaste. Mais la Suisse s'avère en fait d'une beaucoup plus grande variété, de par sa structure fédérale, qui articule les niveaux national et cantonal. Ce dernier, composé de nombreuses unités autonomes, mais ayant toutes un rôle primordial en matière éducative, engendre des politiques très diverses et conséquemment des arrangements institutionnels très variés en matière de formation des enseignants. Il en va de même des relations de cette dernière avec l'université, elle-même marquée par son contexte cantonal, malgré sa relative indépendance. À la richesse heuristique que fournissent ces possibles comparaisons territoriales, il faut ajouter celle qu'engendre l'existence d'aires culturelles qui, pour les aires germanophone et francophone, se distinguent fortement quant à leurs traditions universitaires.

Cette richesse permet aux auteurs d'élargir leurs buts au-delà de celui déclaré dans le titre, l'émergence des sciences de l'éducation. Ils en profitent en effet pour aussi « dégager les logiques institutionnelles et cognitives sous-jacentes aux traditions académiques différentes ». Ils veulent enfin appréhender ce phénomène comme prototype d'un processus de disciplinarisation secondaire. Dans celui-ci, la discipline se constitue en référence à un champ professionnel qui lui préexiste, contrairement au processus primaire, où la discipline naît à l'université, sans référence antérieure à un champ professionnel, ce qui parfois ne l'empêche pas de connaître un processus de professionnalisation secondaire, où elle engendre des professions, comme ce fut le cas par exemple en psychologie, statistiques ou dans une bien moindre mesure, en sociologie. Toutefois, on oublie trop souvent que le processus bien distinct de disciplinarisation secondaire, qui part des problèmes à résoudre pour rendre l'action professionnelle efficace, et non des connaissances idéelles à construire pour elles-mêmes, est à l'origine des universités occidentales, avec leurs trois disciplines fondatrices : théologie, droit et médecine.

Pour l'éducation des enfants et adolescents qui s'est constituée en secteur professionnel autonome selon un

processus de professionnalisation primaire multiséculaire, le processus de disciplinarisation secondaire est beaucoup plus récent. C'est principalement au XIX<sup>e</sup> siècle, animé aussi bien par de grandes espérances éducatives que par de grandes réalisations (la construction des systèmes scolaires en particulier), qu'est apparu, dans les universités, un champ disciplinaire ayant pour ambition d'éclairer scientifiquement ce secteur des activités éducatives devenu beaucoup plus important.

L'émergence d'un « champ disciplinaire » est le résultat, toujours provisoire, d'un processus de spécialisation, différenciation et institutionnalisation de pratiques de recherche scientifique, « historiquement et socialement situé », nous affirment les auteurs. Aussi, s'efforcent-ils d'abord de bien définir leur unité d'analyse, le champ disciplinaire, constitué par les disciplines, variables dans le temps, qui ont été des référents scientifiques pour l'activité sociale et professionnelle qu'est l'éducation. Ils ont ensuite veillé à correctement territorialiser et contextualiser leur étude, en retenant tous les sites ayant développé une activité significative en sciences de l'éducation, soit 6 sites principaux et 3 sites particuliers. Selon les sites, cette activité est certes inégale, allant de la difficile et parfois provisoire création d'une chaire ici, à la multiplication des chaires, instituts et filières ailleurs.

Trois démarches ont été mises en œuvre pour recueillir et analyser les nombreuses données rassemblées, de nature principalement archivistiques : l'étude de cas, l'approche comparative et l'analyse thématique. L'étude de cas a engendré 6 monographies détaillées et 3 plus réduites, pour les sites particuliers. Tout en partageant le même questionnement et le même objectif comparatif, toutes ces monographies ont permis de saisir la spécificité de chaque site. Ainsi, en Suisse alémanique, les études éducatives se répartissent entre plusieurs institutions à Zurich, en une seule centrée sur la formation des enseignants à Berne, en une seule aussi à Bâle, mais qui finira par quitter l'université. À Fribourg, à la jonction des Suisses alémanique et romande, une chaire de pédagogie, largement indépendante de la philosophie, fut directement créée par les autorités catholiques, rayonnant d'abord sur le secteur catholique romand puis, après la création tardive d'un institut, également sur le secteur alémanique. À Lausanne, l'élan initial soutenu par l'administration et marqué par la création précoce d'une chaire autonome puis d'une section des sciences pédagogiques, s'est effiloché au point de menacer l'existant. À Genève enfin, la création précoce d'un institut où ont convergé les efforts de l'université, avec notamment Bovet, Claparède et Piaget, de l'administration et ceux des corps professionnels eux-mêmes, ainsi que des soutiens internationaux dans une ville propice, ont permis un développement inégalé du champ, y compris

sur la scène internationale. On le voit, les dynamiques et les synergies sont fort différentes d'un site à l'autre.

Allant au-delà de ces descriptions idiosyncrasiques, l'analyse comparative a permis de dégager, à partir de l'examen du statut des postes et de leur affiliation disciplinaire, ainsi que des formes et fonctionnements institutionnels, des configurations plus vastes mettant en lumière les régularités aussi bien que, par contraste, les spécificités. Dans la configuration philosophico-pédagogique, typique de la Suisse alémanique, la pédagogie est confiée à des professeurs ordinaires de philosophie, tandis que sont créées dans les marges de l'université une ou plusieurs institutions plus transversales, avec des personnels beaucoup plus hybrides et des fonctions voulues par les instances politico-administratives. Bref, la pédagogie n'est autonome ni sur le plan académique et disciplinaire, ni sur le plan politique. La seconde configuration, dite pédagogique, est forte en Suisse romande. On y trouve des chaires, souvent avec le grade de professeur ordinaire, le plus prestigieux, créées directement en pédagogie, avec l'appui de l'administration. On y trouve donc une plus grande autonomie universitaire, mais sans la reconnaissance académique qu'avait la philosophie et avec une certaine dépendance vis-à-vis des autorités politico-administratives cantonales. S'y créent certes des institutions plutôt généralistes, intégratives et pluridisciplinaires, notamment pour la formation des enseignants, mais elles sont trop faibles pour être légitimes, sur le plan tant académique que de la pratique. Enfin, la troisième configuration, dite psychopédagogique et représentée par Genève est, elle aussi, très autonome vis-à-vis de la philosophie mais très liée à la psychologie, dans ses approches empirique et expérimentale. À côté et avec le soutien des universitaires, a été créée une institution libre, l'institut J.-J. Rousseau, pour faciliter l'interdisciplinarité et l'intervention éducative et étudier toutes les dimensions de l'éducation, aussi bien l'enfant et la famille que l'école.

La troisième démarche, l'analyse transversale, s'est focalisée d'abord sur les interactions entre ce champ disciplinaire et les autres champs sociaux, en quatre chapitres distincts. Sont successivement passés en revue la formation des enseignants et les rapports « profession discipline » ; l'éducation des enfants alors dits arriérés et l'émergence de la pédagogie curative et de l'enseignement spécialisé ; l'orientation professionnelle puis scolaire, avec le développement de la psychométrie et de la psychologie différentielle pour mesurer des aptitudes et celle de la psychologie du travail pour le rationaliser et sélectionner les personnels. Enfin, deux types d'approches inspirent des propositions de réformes. D'abord l'approche morale de l'éducation, qui cherche à construire des doctrines et valeurs cohérentes pour l'action éducative, sous l'égide de la philosophie ; ensuite des approches empiriques des

phénomènes éducatifs développant des constats d'où l'on tire des propositions de réformes, comme *l'Éducation nouvelle* à Genève.

Est aussi analysée transversalement, en trois chapitres distincts, la structure communicative et cognitive interne des sciences de l'éducation naissantes. L'étude prosopographique des acteurs (71 enseignants chercheurs) et des réseaux révèle certes une identité disciplinaire hybride, avec cependant une même concentration des activités au niveau local et des références communes essentiellement allemandes (Wundt et Iéna). L'étude des voies de socialisation révèle l'autonomie du champ, qui devient une branche principale d'étude avec ses propres critères de certification, mais aussi son hétéronomie et sa dépendance au niveau doctoral de la philosophie. Est soulignée la spécificité du champ, avec une offre d'enseignement en éducation toujours croissante mais, en même temps, son caractère hybride, avec la multiplication des enseignements dans les disciplines connexes. Les publications des acteurs du champ sont aussi hybrides. Elles sont marquées par une grande pluridisciplinarité et la forte présence des champs sociaux de référence, cette double hétéronomie étant d'ailleurs différemment accentuée selon les sites.

Voici un ouvrage à l'architecture forte, complexe et très riche. Il n'est certes pas de ces ouvrages qui projettent sur une réalité non explorée la pureté déductrice et la simplicité géométrique de ce qui a été conçu seulement par la pensée. Il se nourrit d'une très détaillée reconstitution archivistique des débuts d'une discipline, il y a plus de cent ans. Si le tableau résultant est beaucoup plus complexe, cela n'empêche pas l'émergence d'idées structurantes. Celles-ci ne vont certes pas sans exception. Mais elles y gagnent la force d'un enracinement empirique. C'est au total une grande architecture qui nous est offerte ici pour un petit pays. Mais un exemple (olympique) récent l'a encore montré, cela ne l'empêche pas d'offrir à de grands pays (la Chine) et au monde, de fortes et ambitieuses architectures, dont on ferait bien de s'inspirer.

Raymond Bourdoncle  
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

---

LEBON Francis, MOULINIER Pierre, RICHEL Jean-Claude & TÉTARD Françoise. *Un engagement à l'épreuve de la théorie. Itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*. Paris : L'Harmattan, 2008. – 250 p.

Le livre consacré à Geneviève Poujol, avec son consentement, sur son engagement professionnel et militant, est un peu, à la manière de Heinrich Böll, un « portrait

de groupe avec dame ». Toute grande dame qu'elle est, Geneviève Poujol a su imposer sa discrétion pour laisser place à ceux qui ont milité, travaillé avec elle ou dans sa lignée. Le premier portrait complice proposé par Jean-Marie Mignon (lui-même ancien de l'INJEP, conseiller technique et pédagogique de la Jeunesse et des Sports, historien de l'éducation populaire, chargé d'enseignement à l'IUT « Carrières sociales et socioculturelles » de Paris-XIII-Bobigny) est particulièrement vivant. Il permet de saisir l'importance des réseaux tant protestants, scouts, jécistes, socialistes, féministes, que syndicaux et associatifs dans la maturité intellectuelle de Geneviève Poujol. Des engagements multiples qui ne l'empêchent pas d'élaborer une analyse distanciée et très critique sur les mécanismes du militantisme et les fonctionnements associatifs. Dommage que cette première approche s'articule mal avec le second clin d'œil proposé par le même auteur, qui malgré l'idée originale de départ (des discussions à « bâtons rompus » lors de trajets en voiture), apparaît comme redondant. Les points de vue proposés par des compagnons de route comme Raymond Labourie, Michel Simonot, Augustin Girard, Claude Papin, trop courts, trop en hommage et affectifs, ne sont pas à la hauteur de nos attentes, même s'ils permettent, par petites touches, de compléter certains aspects de la vie de Geneviève Poujol, en soulignant notamment l'aspect précurseur des recherches menées sur l'éducation populaire, la liberté de ton forgée au sein de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire et la rigueur scientifique exigée dont les *Cahiers de l'animation* sont l'illustration. Les autres contributions s'attachent avec efficacité à pointer les originalités des travaux de Geneviève Poujol au point de vue théorique. Claude Penetier, maître d'œuvre et continuateur du dictionnaire biographique du mouvement ouvrier, œuvre monumentale de Jean Maitron, rappelle tout ce qu'il doit à Geneviève Poujol qui, en femme de réseaux, a saisi l'importance de la prosopographie et a su renouveler le style de la notice biographique, finissant par coordonner à son tour, en duo avec Madeleine Romer, un dictionnaire biographique des militants de l'éducation populaire à l'action culturelle. Francis Lebon reprend en écho cette démarche, en faisant la prosopographie des auteurs des *Cahiers de l'animation*. Sylvie Fayet-Scribe et Evelyne Diebolt, historiennes notamment des associations féminines et des pionnières du travail social, rappellent comment elles ont pu être guidées par Geneviève Poujol dans le jeu de pistes parfois inextricable des histoires d'association qui célèbrent souvent des dates anniversaires faussées (leur naissance étant souvent antérieure à l'acte de déclaration à la préfecture), mettent en avant des grands témoins tout en ayant d'étranges amnésies, les historiens faisant alors figure de trouble-fête. Jean-Pierre Augustin, dans le champ du

loisir, et Jean-Paul Martin, dans celui de la Ligue de l'enseignement, soulignent à leur tour l'impact des théories de Geneviève Poujol, (formulées dès sa thèse de doctorat sur la dynamique sociale des institutions socioculturelles) dans leurs travaux, ce que les coordinateurs de l'ouvrage ont baptisé la « loi Poujol ». La dernière partie de l'ouvrage, intitulée « Dialogues » est peut-être la plus intéressante, Pierre Moulinier, Chantal Bruneau, Martine Barthélemy et Jacques Ion se prêtant au jeu de poursuivre ou interpellier les théories de Geneviève Poujol. Le premier reprend l'évolution déjà pointée par Geneviève Poujol sur le débat culturel/socioculturel qui après avoir semblé supplanter le concept d'éducation populaire dans les années soixante, semble à nouveau perdre de sa force dans les années quatre-vingt-dix pour redonner à cette dernière toute sa vigueur ; la seconde réinterroge le phénomène associatif des années soixante-dix au centenaire de la loi de 1901, avec l'élaboration d'une charte des engagements réciproques entre l'État et les coordinations, qui garde la même utopie de clarifier les rôles respectifs ; la troisième questionne la notion de militantisme chez les parents de la FCPE en notant un déplacement des clivages partisans, ainsi que celle de la tolérance religieuse mise à l'épreuve de la question du foulard islamiste ; le dernier s'attaque à la notion même d'éducation populaire, de ses traditions et de ses crises. Dommage que ces réflexions ne reprennent par le bilan et les critiques incisives proposées par Geneviève Poujol, dans la conclusion de son livre *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, qui gagnent aujourd'hui à être relus à l'heure où l'INJEP et le ministère à la Jeunesse et aux Sports semblent sur le point de disparaître et où les modalités de financement public des associations d'éducation populaire sont remises en question.

Mathias Gardet

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

---

MARCHIVE Alain. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 152 p.

C'est un vrai courage, de la part d'Alain Marchive, que de se confronter à un domaine si couramment encombré d'anathèmes et de lieux communs, celui des rapports entre pédagogie et didactique. Ce qui lui donne une légitimité à le faire, c'est d'avoir été, tour à tour, instituteur, professeur de sciences de l'éducation et chercheur dans un laboratoire de didactique.

Sa question de départ est de savoir comment il se fait que la pédagogie a pu être, il y a environ un siècle, un discours dominant dans le domaine de l'enseignement, alors que ce sont désormais les didactiques qui, à ses yeux, occupent la première place. Il ne peut tenter d'ébaucher une réponse à une telle question sans une rapide approche historique.

Dans la présentation qu'il nous en donne, l'histoire de la pédagogie depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est au fond l'histoire de ses rapports avec la science. Ses multiples avatars sont les effets des tentatives multiples, tantôt pour l'exclure du champ scientifique, tantôt pour l'y inclure au prix de transformations et de limitations. Ainsi, des chercheurs tels que Binet et Claparède, avaient-ils l'ambition de fonder, contre l'ancienne pédagogie, une « pédagogie scientifique », rendue telle par l'adoption de l'expérimentation et par son appui sur la psychologie. Durkheim au contraire, à la même époque, assigne à la pédagogie le statut ambigu de « théorie pratique », ni art de l'action, ni science proprement dite.

L'auteur évoque ensuite, à titre de jalons, des tentatives très diverses pour fonder une pédagogie scientifique. Maria Montessori, par exemple, donne à l'un de ses livres le titre de « Pédagogie scientifique », même si l'ambition ainsi affichée est sérieusement remise en cause par l'absence de méthode et l'affirmation d'une nature « divine » de l'enfant. Raymond Buyse, pour sa part, veut substituer à la « pédagogie empirique » des praticiens une pédagogie « expérimentale ». Quant à Gaston Mialaret, il insiste sur la nécessaire différence de posture entre le chercheur et le praticien.

C'est finalement dans les années soixante-dix que l'idée d'une possible pédagogie scientifique disparaît, d'une part du fait de la création des sciences de l'éducation comme discipline universitaire, d'autre part parce que la critique sociologique et politique fait ressortir l'impuissance de la pédagogie à compenser les inégalités d'origine sociale. Cependant, un discours savant se développe (approche par objectif, pédagogie de maîtrise, pédagogie différenciée) qui n'est pas exempt, loin s'en faut, de prétentions prescriptives en direction des enseignants.

C'est précisément à partir de cette tentation prescriptive du discours des sciences de l'éducation à l'égard des enseignants, que l'auteur débute la deuxième partie. Que les nouveaux pédagogues soient des enseignants-chercheurs leur donne cette distance vis-à-vis de la pratique qui garantit la rupture épistémologique. Mais n'étant pas praticiens, comme l'étaient les pédagogues du début du siècle, ils perdent en authenticité et courent le risque, à chaque instant, de « prendre le monde tel qu'il le pense pour le monde tel qu'il est ». Que le pédagogue prati-



cient et le chercheur en sciences de l'éducation aient le même objet ne signifie pas qu'ils ont le même rapport à cet objet. La vocation du chercheur est de conduire des recherches non pas *pour* l'action, mais *sur* l'action. Deux domaines s'ouvrent à son investigation : les pratiques des enseignants et les textes pédagogiques.

Alain Marchive dresse alors un rapide tableau des multiples recherches sur les pratiques enseignantes, en soulignant leur hétérogénéité paradigmatique et surtout en s'inquiétant de ce que les études des pratiques ne débouchent finalement sur des prescriptions à l'égard des enseignants. Mais c'est avec les didactiques disciplinaires qu'apparaît, aux yeux de l'auteur, une appréhension scientifique des conditions de transmission des connaissances. Toutefois, cette scientificité se paye d'une limitation de l'objet d'étude, lequel ne recouvre que l'aspect cognitif de ce qui se passe dans une classe.

Viennent alors les remarques les plus originales de l'ouvrage, celles qui, en tout cas, pourraient servir de base aux recherches futures : à côté de l'aspect strictement didactique des situations de classe, qui concerne la transmission d'un savoir spécifié, il existe des phénomènes non didactiques : les dimensions affectives des relations, les formes interactives et la gestion de la communication dans la classe, les modes d'organisation sociale des élèves, les règles et rituels scolaires. Ce sont eux que Marchive choisit d'appeler les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement. Mais elles sont elles-mêmes liées aux finalités que l'enseignant assigne à la tâche, à la conception qu'il a de son rôle, à ses conceptions philosophiques et politiques, bref tout ce qui reflète l'appartenance culturelle de l'enseignant et qui relève d'une logique « anthropologique ».

Or, l'auteur ne se contente pas de proclamations théoriques : la troisième partie de l'ouvrage est consacrée à présenter quelques travaux empiriques qui montrent l'intérêt de croiser les approches didactiques, pédagogiques et anthropologiques. À partir de l'étude d'une interaction de tutelle entre un élève de CM et un élève de CM2, de la mise en place de règle dans un CP et des rituels observés dans des leçons de mathématiques au cycle 3, l'auteur fait apparaître comment des processus pédagogiques (rituels, entraide, règles) ont des effets didactiques et comment ils sont liés aux positionnements éthiques et épistémologiques, conscients ou non, de l'enseignant (ce que l'auteur appelle les arrière-plans anthropologiques). Suivent trois études sur des discours pédagogiques : une relecture du célèbre dialogue pédagogique entre Socrate et un jeune garçon dans le *Ménon* de Platon ; la place de l'utopie par rapport au travail didactique ; enfin un examen des notions de contrat et d'autorité à partir de la relecture du « cas de Gaël » dans les écrits de Brousseau.

Le dernier chapitre est consacré à la question de la formation des enseignants. Les écoles normales avaient cultivé la pratique de la « leçon modèle ». Même si ce dispositif de formation est révolu, il demeure inscrit profondément dans la culture scolaire. C'est pourquoi l'auteur réitère ici sa crainte que les modèles explicatifs que les chercheurs construisent à propos des pratiques enseignantes ne deviennent des modèles normatifs proposés ou imposés. C'est pourquoi il lui paraît sain de distinguer les rôles et les responsabilités de chacun : au chercheur de formuler des explications et des interprétations aussi valides que possibles ; à l'acteur de terrain de décider ce qui est bon pour lui.

Le mérite de cet ouvrage est de dénouer la logique d'affrontement qui opposerait deux clans, celui des pédagogues et celui des didacticiens. Au terme de la lecture, la stérile opposition entre acteurs a fait place à deux distinctions conceptuelles.

La première est la distinction entre la pratique d'un chercheur et la pratique d'un enseignant : ils n'ont pas la même finalité, ni les mêmes stratégies, ni les mêmes savoirs d'action. Si l'on convient d'appeler « pédagogie » la pratique de l'enseignant, alors il faut trouver un autre nom pour celle du chercheur qui étudie la première. Vouloir pratiquer l'une et l'autre au même moment n'est pas possible. Vouloir que la théorie commande à la pratique est illusoire ; car après avoir longtemps évoqué, dans la tentative de définition de la pédagogie, la difficulté des rapports entre théorie et pratique, l'auteur finit par parler d'un écart constitutif de deux types de pratiques : « la pratique de la pratique et la pratique de la théorie ». Par là, il semble accepter l'idée que ce qu'on appelle couramment « théorie » est en fait une pratique, celle du chercheur.

La deuxième distinction est celle qui s'établit entre l'aspect didactique des situations d'enseignement et la globalité de ces mêmes situations : elles comportent également une dimension pédagogique (règles de la vie scolaire, formes d'interaction, etc.) et des effets des convictions philosophiques implicites ou non de l'enseignant (positionnement épistémologique, éthique, politique). Ne conviendrait-il pas alors d'admettre l'existence d'une forme de transmission spécifiquement scolaire qui à la fois induirait les types de règles et d'interactions possibles dans la classe, l'éventail des valeurs et croyances des enseignants et la forme que prennent nécessairement les savoirs enseignés quelle que soit la discipline à laquelle ils sont rattachés ?

Bernard Rey  
Université libre de Bruxelles

RENONCIAT Annie (dir.). « *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours en France et pays francophones, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles* » [2003]. La Licorne, n° 65, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2007. – 276 p.

C'est avec beaucoup d'à propos que les Presses universitaires de Rennes ont réédité le volume coordonné en 2003 par Annie Renonciat, à la suite d'un colloque qui s'était tenu à l'université de Paris VII. À l'heure où se multiplient les études sur l'image dans le livre, et après l'introduction officielle de l'album dans les programmes de l'école élémentaire, ce recueil rapidement épuisé devait être remis à la disposition des étudiants et chercheurs.

Le projet de l'équipe réunie par Annie Renonciat consiste à réexaminer la production historique d'images destinées à l'enfance, sans souci de jugement esthétique, afin de restituer dans chaque cas les conditions historiques, didactiques, pédagogiques et matérielles de l'élaboration des images. Cette première perspective s'accompagne en outre de la volonté d'articuler présentation des images et restitution des discours contemporains sur ces images, du XVI<sup>e</sup> siècle aux années soixante-dix.

Dans l'avant-propos, Annie Renonciat rappelle que l'image pour enfants n'est jamais « art pur » mais se trouve perpétuellement au carrefour de nombreuses contraintes : travail de commande, exigence pédagogique, souci de distraire, représentations qu'une société se forge de l'enfant. Les approches pluridisciplinaires réunies dans le volume permettent d'envisager les images produites pour la jeunesse dans leur diversité formelle (images de loisirs et images pédagogiques ; illustrations de livres et imagerie murale d'usage scolaire ; images de romans, d'albums, de bande dessinée). Elles dessinent une histoire en trois moments : celui de pratiques isolées qui tentent d'adapter l'image à un usage enfantin, sous l'Ancien Régime et au début du XIX<sup>e</sup> siècle ; puis le moment d'une réflexion élaborée sur la pédagogie par l'image, à la fin du Second Empire et sous la Troisième république, qui favorise la lisibilité au détriment peut-être de la dimension esthétique ; enfin au tournant des années soixante-dix, la manifestation d'un désir de rupture avec l'imagerie enfantine, et la revendication qu'« il n'y a pas d'images pour enfants ».

Dans une première partie historique, Michel Manson rappelle que l'image est présente dans les livres destinés aux enfants dès le XVI<sup>e</sup> siècle, de l'*Orbis Pictus* de Comenius (1658) aux *Contes* de Perrault (1697), des civilités aux abécédaires, des fables ésoptiques aux contes de fées de la Bibliothèque bleue. Il en décrit la nature et tente d'en classer les fonctions : allégorique, didactique, descriptive, narrative. Michel Manson veut même voir l'ancêtre de l'album illustré pour enfants dans des albums d'estampes représentant des jeux enfantins publiés depuis 1587.

Son approche très documentée invite à réexaminer quelques idées reçues et souligne la précocité du dispositif iconographique dans le livre destiné à l'enfance. À l'autre extrémité du champ historique, Jean Perrot montre, à travers l'exemple très contemporain de Michèle Daufresne et d'Anne Brouillard, l'importance d'un regard critique sur les carnets et ébauches d'illustrateurs, qui permettent de voir émerger la création en termes esthétiques aussi bien que narratifs. Cet essai de « critique génétique » se veut plaider pour la conservation, notamment par l'IMEC, des originaux et travaux d'illustrateurs.

Dans une seconde partie consacrée aux supports pédagogiques, Isabelle Saint-Martin étudie l'image religieuse destinée à l'enfant aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, à travers Bibles illustrées et catéchismes. Longtemps rare et stéréotypée, l'image devient abondante au XX<sup>e</sup> siècle. Si elle est d'abord conforme à une apologétique du beau et pensée comme initiation à l'art savant, après 1920, sous l'influence des nouvelles pédagogies, elle fait une plus large place au vécu enfantin. Aujourd'hui, l'auteur constate un repli des préférences adultes vers le patrimoine artistique, au détriment d'une création graphique originale. Bernard Hubert offre un regard sur la littérature géographique pour enfants, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, à travers l'exemple de l'Océanie ; il s'arrête en particulier sur l'*Océanie en estampes*, ouvrage des frères Verreaux publié en 1832.

L'étude de Jacqueline Lalouette met en lumière le paradoxe du manuel de « leçons de choses » entre 1880 et les années soixante. Les programmes de la III<sup>e</sup> République avaient en effet insitué la leçon de choses pour stimuler dialogue et expérimentation en classe, afin d'éveiller le sens de l'observation et l'esprit critique. Ces leçons auraient dû se faire sur la base de sorties et de manipulations, pourtant des manuels sont vite créés, abondamment illustrés. La photo comme la couleur peinent à s'y faire une place ; les schémas se multiplient, accentuant avec le temps l'abstraction de ces leçons. L'auteur souligne à travers ces analyses la difficulté d'un enseignement élémentaire de nature scientifique. Dominique Lerch ouvre des perspectives en inventoriant, entre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et les années soixante, les éléments variés de l'imagerie scolaire encore mal étudiés : cartes murales, couvertures de cahiers et protège-cahiers, buvards, bons points et certificats. Tous documents imagés qui contribuent, à leur manière et souvent à la marge du discours pédagogique, à structurer la perception de l'écolier et qui devraient faire l'objet d'analyses spécifiques.

Ségolène Le Men, dans un long article inspiré par des travaux publiés depuis la sortie de ce volume (1), analyse la manière dont la « statuomanie », caractéristique de la III<sup>e</sup> République, entre en résonance avec le discours

sur la statue de grand homme tenu dans le texte *et* dans l'image par G. Bruno dans son *Tour de la France par deux enfants*, de sorte que l'ensemble — lecture et expérience concrète — construise la symbolique de cette statuette publique, et participe à l'élaboration de la nation. Elle souligne ensuite le point de bascule que constitue l'arrivée de la photographie (de grands hommes) dans les imprimés, et particulièrement les manuels scolaires.

Ouvrant la partie « Aspects de la fiction », Thierry Groensteen se penche brièvement sur les figures animales dans la BD pour enfants. De Benjamin Rabier à *Toto l'ornithorynque* (Éric Osmond, Yoann, depuis 1997), il observe que le dessin a le pouvoir « d'humaniser toute figure offrant les apparences de la vie », de sorte que, sans susciter l'étonnement, les animaux parlent et vivent comme les humains, et fraternisent particulièrement avec les personnages d'enfants.

Margaret Sironval parcourt deux siècles de représentation du génie de la lampe dans les éditions d'*Aladin*, l'un des contes les plus anciens de ceux qu'Antoine Galland a fait connaître à l'Occident par sa traduction des *Mille et une nuits*, et le premier à être publié isolément, notamment dans des collections de colportage, avant de passer dans le corpus des textes destinés aux enfants, et recommandés en prix dans les écoles. De monstrueux qu'il est au début du XIX<sup>e</sup> siècle, le génie emprunte bientôt des éléments de surnaturel à l'esthétique théâtrale, avant de s'humaniser sous la figure d'un simple domestique exotique. Au XX<sup>e</sup> siècle, il retrouve une apparence merveilleuse, chtonienne et effrayante chez Dulac (1914), au contraire souple et plastique chez Disney.

Lionnette Arnodin-Chegaray évoque l'éphémère Bibliothèque des petits enfants, chez Hachette (1878-1892), collection illustrée pour très jeunes lecteurs de la bourgeoisie qui s'éteignit rapidement faute d'avoir su cerner son destinataire.

Dans la quatrième partie, « Normes et discours », Annie Renonciat revient sur le tournant du XX<sup>e</sup> siècle, où un vaste mouvement d'envergure européenne (marqué en France dès 1872 par l'ouvrage de Champfleury *Les Enfants, éducation, instruction*, et scandé par la parution de *L'Art et l'enfant* en 1907) milite pour une éducation esthétique, à la fois dans le milieu scolaire et au foyer, à travers l'imagerie tout autant que la décoration. Sociétés et commissions ministérielles érigent la lisibilité en valeur absolue, au nom d'une foi dans les vertus éducatives, morales et sociales de la contemplation du beau.

Michèle Piquard, quant à elle, s'intéresse à la loi du 16 juillet 1949 et sur la commission de surveillance des publications destinées à l'enfance, en montrant que

si elle s'est peu exercée en termes de répression, en revanche, émanant de groupes de pression d'obédiences diverses (des catholiques aux communistes), elle a induit des conduites d'autocensure chez des éditeurs institués co-responsables de l'éducation des enfants.

Michel Defourny évoque la revue belge *Littérature de Jeunesse*, créée en 1949, où les critiques de Jeanne Cappe témoignent, elles aussi, d'une méfiance devant les publications américaines jugées vulgaires et pernicieuses. La revue défend à l'opposé une esthétique « saine » et « adaptée à l'âme enfantine », faite de clarté et de douceur.

Enfin, Isabelle Nières-Chevrel clôt le recueil en observant, à l'opposé, la manière dont François Ruy-Vidal, dans les années soixante-dix, parvient à « casser l'insidieux carcan d'une production endormie » en bousculant les préjugés thématiques et surtout esthétiques dans des albums aux images avant-gardistes, qui auront une profonde influence sur la production d'albums des deux décennies suivantes.

Ce recueil, qui balaie plusieurs siècles de production imagée pour enfants, pose les bases nécessaires au développement de travaux scientifiques sur les objets culturels de l'enfance. Articulant en permanence l'analyse des supports imagés, des conditions historiques de leur production et des discours idéologiques conditionnant leur existence, il constitue une perpétuelle mise en garde contre les jugements anachroniques et invite, en outre, à développer les recherches dans des domaines de la culture enfantine, scolaire ou non-scolaire, longtemps laissés en marge. À cet égard, il constitue un indispensable ouvrage de référence pour l'étude de l'imagerie enfantine.

Cécile Boulaire  
Université François-Rabelais-Tours

#### NOTE

- (1) Ségolène Le Men, Aline Magnien, *La Statuaire publique au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Éditions du patrimoine, 2005.

---

SARREMEJANE Philippe. *Faire l'histoire des théories pédagogiques et didactiques. Approche historiographique*. Paris: L'Harmattan, 2008. – 244 p.

Philippe Sarremejane se présente comme enseignant-chercheur en histoire de l'éducation et en épistémologie des rationalités pédagogiques et didactiques. Ses ouvrages

précédents en témoignent : *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995* (2001), *Les didactiques et la culture scolaire* (2002), *L'éducation physique et sportive depuis 1945 – Histoire des théories et des méthodes* (2004). Mais aucun n'avait cherché à théoriser de cette manière cette démarche scientifique de recherche. Voilà qui est fait, reprenant sans doute des éléments de son habilitation à diriger des recherches et illustrant le propos théorique par des reprises d'aspects des ouvrages et des articles antérieurs.

Sarremejane est un historien et, à ce titre, sa posture est la suivante (dernière phrase de ce livre) : « Notre position distanciée, celle de l'historien qui reprend des objets existants, ne peut que bénéficier de ce statut évolutif de la raison, car c'est bien le changement, fût-il celui de la norme du vrai, qui donne à l'historien son véritable matériau » (p. 221-222). Voici donc un historien de la norme du vrai. Plus précisément, dans la panoplie des historiens, Sarremejane se positionne comme historiographe, comme le souligne le sous-titre de ce travail. Autrement dit, il ne se contente pas d'appréhender l'histoire sémantique des disciplines de recherche que sont les didactiques et les théories pédagogiques (son objet), c'est-à-dire à reconstituer l'évolution des différentes dénominations et définitions de cet objet en tant que champ de recherche, mais il vise à construire une histoire des théories, des modèles et des idées épistémologiques de ce même objet. On comprend d'emblée que le propos tenu est fortement réflexif, appuyé sur des exemples chargés d'illustrer le déroulé théorique.

L'ouvrage comprend trois parties que nous aborderons de la dernière à la première, ne serait-ce que pour des raisons de volume respectif (123 pages, 55 pages, 23 pages). La dernière partie traite du sécessionnisme thématique et méthodologique. L'auteur définit en deux pages ce qu'il entend sous ce terme : les didactiques, pour exister, ont fait l'hypothèse qu'un nouvel objet existait, relatif à l'enseignement/apprentissage de notions scolaires et surtout irréductible à l'ensemble des phénomènes déjà reconnus sur le sujet. Ce sécessionnisme va jouer à la fois sur l'objet et sur la méthode, en revendiquant un caractère radicalement nouveau par rapport aux scientificités en place. Ce qui n'empêche pas que, parfois, le sécessionnisme soit majoré (pour affirmer la rupture) et parfois minoré (pour continuer à bénéficier du statut scientifique mieux reconnu de ce dont on cherche à se distinguer).

La deuxième partie est centrée sur la problématique de l'explication. Un premier moment présente les modalités de l'explication historique, naviguant entre Prost, Granger et Ricœur. Un deuxième moment s'attache à deux illustrations : la transposition didactique et le statut épistémolo-

gique des didactiques en fonction de la nature de leur savoir scolaire respectif. Un troisième moment réfléchit aux statuts respectifs de l'histoire des idées et de l'histoire des faits en histoire de l'éducation. On voit bien alors que la référence principale de l'auteur est en fait Granger, dans ses différents ouvrages.

Venons-en à la première partie, parce que c'est elle qui est au cœur de ce livre, en volume et en intention. Elle s'intitule « épistémologie historique ». L'histoire des faits épistémologiques se distingue de l'histoire des faits scientifiques. Celle-ci est essentiellement narrative (elle décrit les progrès scientifiques, elle les caractérise), celle-là est plus soucieuse de les expliquer, de comprendre comment et pourquoi ils se sont opérés. L'épistémologie historique est normative en ce que, d'une part, elle est dépendante de son époque et en ce que, d'autre part, elle s'appuie sur des critères de scientificité qui eux-mêmes sont soumis à des changements et évoluent.

Après avoir défini l'épistémologie historique, Sarremejane approfondit son projet en l'illustrant de deux manières : l'émergence des didactiques par rapport à la culture scientifique ; l'histoire sociale des rapports entre la didactique, la pédagogie et la méthodologie. Puis il s'étend plus longuement sur l'analyse de trois types de savoirs, les savoirs pour l'action (qu'il réfère successivement à l'applicationnisme, à la didactique et à l'interprétation), les savoirs praxiques et les savoirs d'action. Il débouche enfin sur une réflexion et une présentation de la didactique comme « discours ». En guise de bilan, l'auteur est plutôt dubitatif. Certes, nous dit-il, les discours véhiculés par les didactiques véhiculent et produisent des normes de rationalité dont on peut identifier trois thèmes : les définitions, les méthodologies et les normes épistémologiques, mais, poursuit-il, « La difficulté apparaît cependant dès le premier thème qui constitue aussi la première phase de la démarche de connaissance. Car, lorsqu'on n'arrive pas suffisamment à dégager la phénoménologie de l'objet du vécu d'expérience ou d'une première dénomination par les lexiques vernaculaires, on se coupe, peut-être définitivement, de la production d'un véritable savoir. Et la qualité méthodologique, quand bien même est-elle opérationnelle par ailleurs, se trouve bien incapable de fournir une objectivité minimale » (p. 132-133). « Peut-être définitivement » ? On laissera à l'auteur le soin de nous en donner la réponse ultérieurement...

Le lecteur aura sans doute l'impression que ce compte rendu est bien abstrait ! Le lecteur aura raison... Car Sarremejane n'est pas un auteur facile, loin de là. Le problème n'est pas celui-là. Certes, Sarremejane aime naviguer dans les concepts et les conceptions, il aime distinguer, classer, catégoriser. C'est un champion des caté-

gorisations entre les théories et les concepts. Seulement on a parfois l'impression que ce qui, chez lui, est le résultat de toute une démarche d'abstraction, nous est donné sans le parcours correspondant. On est donc assez souvent devant une démarche rationnelle qui est difficile à saisir, car l'auteur ne fait pas l'effort de nous donner à voir son cheminement. On aimerait un effort plus didactique ou pédagogique (on peut choisir le terme en fonction de ses options !)

Mais l'essentiel n'est pas là. Le problème majeur de cet ouvrage est un problème formel. On aimerait que l'auteur reprenne son travail pour nous donner à lire une unité plutôt qu'une juxtaposition de textes dans lesquels on se perd. On voit bien que, pour lui, tous ces aspects ont un lien et il n'hésite donc pas à convoquer ses différents écrits antérieurs pour nous en apporter la preuve, mais, pour nous, on a souvent du mal à faire le lien entre les facettes. Certes, il prend en compte bien des didactiques, mais l'éducation physique est très favorisée (ce qui est logique, vu le parcours professionnel et de formation de l'auteur). De même, le titre s'inscrit à la fois dans l'histoire des théories pédagogiques et didactiques. Le second aspect aurait suffi pour justifier l'ouvrage, car le premier n'est là que comme contraste.

Surtout c'est la « confection » formelle de l'ouvrage qui laisse à désirer. Les trois parties sont très déséquilibrées. De même, dans la première partie, la principale, les savoirs sur l'action sont examinés sur 35 pages, les savoirs pratiques sur 4 pages et les savoirs d'action sur 4 pages. Mais surtout (mais il est possible que l'auteur soit victime de l'éditeur...) la lecture de l'ouvrage est rendue difficile par le manque de lisibilité dans les séparations de parties et sous-parties (exemple : on passe à la partie II sans que ce soit indiqué vraiment). Il manque un morceau de texte entre les pages 134 et 135. La conclusion n'est pas annoncée dans la table des matières. Bref, alors que l'ouvrage est exigeant conceptuellement, alors qu'il comprend beaucoup d'éléments à intégrer, le lecteur s'agace qu'on ne l'aide pas à s'y retrouver un peu mieux.

Pourtant, Sarremejane a des choses à dire et à défendre. Et elles sont justes. Mais il faut qu'il nous aide à les entendre. On trouve chez lui de quoi interroger, par exemple de manière bénéfique, l'ouvrage récent d'Alain Marchive, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques* (2008).

Jean Houssaye  
Université de Rouen

TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent & PÉRISSET-BAGNOUD Danièle (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, 2007. – 206 p.

Cet ouvrage collectif co-dirigé par Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset-Bagnoud et Maurice Tardif aborde une thématique émergente : la dimension collective des pratiques enseignantes. Comme annoncé dès l'introduction par les auteurs, en choisissant d'investir cette thématique, cet ouvrage fait le pari d'essayer d'offrir à la fois un panorama, certes incomplet, de ces pratiques mais également de poser quelques jalons théoriques et méthodologiques en vue de nourrir des recherches et interrogations ultérieures. Grâce à ses trois parties composées chacune de 3 ou 4 contributions, le livre tient le pari, si on accepte l'idée qu'il se situe dans une perspective exploratoire. La lecture des 11 contributions apporte chacune un éclairage intéressant par rapport à la problématique et l'agencement des différents textes donne un sentiment de cohérence qui conduit à appréhender le livre comme un tout et non comme la succession de chapitres indépendants les uns des autres.

Le point de départ du projet de cet ouvrage est le constat d'une évolution marquée du travail enseignant. Ainsi, pour les auteurs, la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves est en train de se modifier peu à peu pour laisser place à la figure composite d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire, confronté à une recrudescence de partenaires diversifiés et travaillant de plus en plus fréquemment avec les autres enseignants, hors de la présence des élèves, et parfois, mais plus rarement, en leur présence. Cette modification, clairement repérable dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, ne se borne pas à une transformation de l'espace de travail. Elle affecte l'ensemble de l'exercice professionnel en modifiant les tâches qui incombent à l'enseignant, appelé à mettre en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles. Cette dynamique d'évolution du métier se traduit en particulier par le passage d'un exercice individuel à un exercice collectif qui s'inscrit, pour Maurice Tardif, dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement né aux États-Unis au milieu des années quatre-vingt. Ce mouvement qui insiste sur la nécessité de fonder l'acte d'enseigner sur la recherche scientifique produisant une base de connaissance (un référentiel de compétences) susceptible d'être réellement utile aux enseignants a conduit à mettre en relief une sorte de collection de traits idéaux (autonomie, éthique, responsabilité, réflexivité, activité fondée sur la recherche...) qu'il s'agit de faire advenir dans la réalité enseignante grâce à des réformes. Parmi ces traits idéaux, on retrouve dans les nombreuses réformes des systèmes

éducatifs occidentaux promulguées ces vingt dernières années, l'idée de l'importance de l'enseignant qui coordonne, collabore et coopère au sein de son établissement. Cette idée de l'intérêt de la dimension collective des pratiques enseignantes a conduit ces systèmes à prescrire des pratiques. Un des intérêts de cet ouvrage est d'essayer d'analyser les relations entre les pratiques prescrites qui sont imposées par les systèmes éducatifs et ce que les auteurs appellent les pratiques actualisées, c'est-à-dire les pratiques mises en œuvre dans le quotidien des établissements scolaires. Les différentes études proposées mettent en évidence, comme le souligne Maurice Tardif dans sa conclusion, des tensions importantes entre pratiques prescrites et pratiques actualisées, qui traversent et marquent aujourd'hui la professionnalisation de l'enseignement en milieu scolaire.

De l'ensemble des contributions, se dégage l'idée qu'il ne suffit pas de décréter le travail collaboratif entre les enseignants pour qu'il devienne réalité. Entre les contraintes liées à l'organisation « historiquement disciplinaire » de l'enseignement et le constat récurrent que les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles font sens pour les enseignants, un ensemble de variables liées au contexte du système éducatif, au contexte de l'établissement mais également à ce qu'*est* et *fait* l'enseignant dans et hors de sa classe, interagissent entre elles et soulignent toute la complexité liée à l'analyse du travail collaboratif.

Une tension importante, mise en évidence par les contributions, est celle qui existe entre le travail en classe et les pratiques collectives. Même si, comme le rappelle Maurice Tardif, ce livre est consacré aux pratiques collectives des enseignants hors de la classe, il lui apparaît évident que celles-ci doivent se comprendre en relation au travail de classe. De fait, la classe n'est pas qu'un espace physique où travaille l'enseignant ; elle constitue aussi l'espace symbolique où se construit son identité, s'édifie son savoir d'expérience et se confortent ses compétences ainsi que son rapport au métier. Les différentes contributions qui analysent des expériences de pratiques collaboratives montrent que, malgré les réformes des dix dernières années, qui insistent toutes sur la nécessité d'un professionnalisme collectif, la classe demeure encore soustraite à l'emprise du travail collectif. La contribution de Marcel illustre bien cette réalité qui le conduit à estimer que, dans le secondaire, les approches collaboratives en ne dépassant pas le seuil de la classe constituent un deuxième métier. Le premier métier qui est le principal se situerait dans la classe et le second métier inscrit dans un travail collaboratif impulsé par les politiques éducatives et relayées par les différents niveaux hiérarchiques se cantonnerait surtout au cadre péri-scolaire et ceci dans le but sans doute, pour l'enseignant, de protéger sa classe.

S'il admet, dans une approche socio-cognitive du développement professionnel, que des savoirs professionnels socialement construits hors de la classe sont mobilisés au sein des pratiques des classes, il s'interroge sur l'adéquation de parler de nouvelles pratiques et préfère parler de nouveaux métiers.

Toutefois, si cette césure dans les pratiques collaboratives entre la classe et le péri-scolaire représente encore une réalité, les contributions soulignent que la collaboration, au-delà des commandes réformistes, fait de plus en plus partie du quotidien de l'enseignant. Elles seraient, d'une certaine manière, liées à l'évolution actuelle de l'école et à la complexité de la scolarisation qui condamnent les enseignants à collaborer entre eux et à inventer de nouveaux modes de partages de leurs expériences, connaissances et compétences. Néanmoins, cette évolution reste timide et se heurte à des contraintes telles que la charge de travail des enseignants (nombre d'élèves, horaires...) et à l'organisation du curriculum (divisions par matières, par année, spécialisation, hiérarchie des disciplines...) qui apparaissent incompatibles avec le modèle idéal du professionnel collaboratif tel que défendu dans les réformes. À vrai dire, un constat ressort clairement de l'analyse des expériences présentées dans cet ouvrage : les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles font sens pour les enseignants, où elles tiennent compte des contraintes et conditions de leur travail et où elles induisent un véritable partage pour eux.

À la suite de ces constats, une piste d'analyse qui nous paraît intéressante dans le but d'une meilleure compréhension de cette problématique est celle que propose Vincent Dupriez. Sur la base du constat que, dans la plupart des systèmes éducatifs scolaires des pays développés, les évolutions récentes des politiques éducatives tendent à attribuer une place et une responsabilité croissantes aux établissements scolaires, Dupriez confirme que, dans ce nouveau contexte, apparaît une série d'injonctions portant sur le travail collectif des enseignants et sur la nécessaire concertation entre les agents locaux, pour se construire un projet et une identité d'établissement. Pour lui, ces injonctions semblent se heurter à une série de résistances locales et à des formes de coordination du travail qui ne passent pas toujours par un échange direct entre enseignants. À partir d'études de cas, cet auteur, en se référant à Bernstein, montre que l'analyse de la concertation et des pratiques de collaboration entre les enseignants ne peut être déconnectée d'une analyse parallèle des formes de l'action éducative (contenus et travail pédagogique). Ainsi, quand le rôle de l'école est fondamentalement conçu comme la juxtaposition d'apprentissages, faiblement articulés les uns aux autres et peu mis en relation avec l'environnement local, l'intérêt d'une concertation

entre enseignants est peu ressenti, car de telles pratiques se passent aisément de concertation. Au contraire, la promotion d'une école ouverte sur son environnement, assumant la complexité des situations naturelles et ouvertes à des pratiques pédagogiques faisant davantage appel à la créativité, semble requérir et s'accompagner d'un travail collectif intense. De fait, appréhender le travail collaboratif en étudiant les liens entre les pratiques et conceptions pédagogiques développées en classe et les collaborations dans et hors de la classe (tout en tenant compte des contraintes telles que la forme scolaire héritée du passé) apparaît comme une piste intéressante qui mériterait d'être prolongée.

Plusieurs contributions qui analysent les pratiques collectives en se référant à des cadres conceptuels empruntés à la psychologie sociale, à la psychanalyse, à l'apprentissage organisationnel, à la cognition partagée montrent, malgré les résistances, que ces pratiques collectives introduisent progressivement des changements importants dans la vision individualiste du savoir de l'enseignant. Ces analyses qui éclairent la manière dont les enseignants s'édifient à travers les interactions avec leurs pairs, les échanges et conflits cognitifs entre eux, l'emprunt et l'ajustement mutuel de conceptions pédagogiques, remettent en question la vision strictement individualiste du savoir enseignant. Comme Tardif, nous pensons que ces constats peuvent conduire à penser autrement la problématique de la formation des enseignants dans la mesure où cet ouvrage montre clairement que les enseignants n'apprennent pas que dans la pratique ou la théorie mais apprennent également des autres et avec les autres, notamment leurs collègues. Cela conduit à penser qu'il ne faut sans doute pas considérer le savoir d'expérience ou d'action comme découlant uniquement d'une expérience singulière d'un individu solitaire, confronté aux contraintes quotidiennes du travail, mais comme un savoir partagé par un groupe qui vit le même travail.

La qualité principale de cet ouvrage est sans aucun doute la manière dont la question des pratiques collectives des enseignants est problématisée. Toutefois, à la fin de la lecture, même si ce n'est pas son objet d'étude, on reste sans réelle réponse (et d'une certaine manière sans réelle question) quant à l'influence des pratiques collaboratives sur les apprentissages des élèves. Quelles sont leurs influences ? Sont-elles automatiquement bénéfiques pour tous les élèves ? Telles sont des questions auxquelles des éléments de réponses pourraient peut-être améliorer la compréhension de ces nouvelles pratiques.

Vincent Carette  
Université libre de Bruxelles

VANDEBROUCK Fabrice (coord.). *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse : OCTARES, 2008. – 466 p.

L'ouvrage, important – il compte quelque 450 pages – se présente comme très structuré : il est composé de sept parties, comportant chacune de un à quatre chapitres, d'annexes conséquentes, et une bibliographie générale. Ces parties se déclinent selon un plan classique. La problématique générale, les cadres théoriques et méthodologiques sont exposés dans les deux premières parties – partie 0 et partie 1 – curieusement complétées par les annexes rédigées par J. Rogalski qui se trouvent en fin d'ouvrage. Les parties suivantes rassemblent des contributions autour de points essentiels déterminés par cette problématique générale : étudier les pratiques des enseignants et les activités des élèves dans des classes de mathématiques de collège ou de lycée, en se focalisant sur les variabilités inter et intra individuelles. Ainsi la partie 2 expose des résultats sur les pratiques différentes des enseignants dans des classes « ordinaires » tandis que la partie 3 se centre sur l'activité des élèves lorsqu'ils sont confrontés à des bases d'exercice en ligne. La partie 4 étudie les pratiques enseignantes, lorsque ces derniers convoquent des outils informatiques, la partie 5 est consacrée à l'étude de manuels utilisés dans l'enseignement des mathématiques et la partie 6 traite des effets de la formation professionnelle des enseignants de mathématiques sur leurs pratiques.

Cette structuration se lit également dans l'inscription, commune et volontaire des différents auteurs, dans le même cadre théorique et méthodologique. Ainsi, deux principes théoriques et deux méthodes d'analyse exposés dans les premières parties constituent les références communes à ces contributions. Le premier de ces principes (A. Robert) est dénommé « double approche ». Il propose l'articulation de deux systèmes de décomposition des pratiques professionnelles des enseignants de mathématiques : le premier est un système descriptif de ces pratiques qui distingue deux composantes : l'une est dite « cognitive », constituée des choix des contenus d'enseignement et de leurs organisations (prévues/effectives), la seconde est « médiative » et rassemble les façons dont chaque enseignant agit avec les élèves dont il a la charge (mode d'enrôlement, mode d'incitation, modalités de l'aide, etc.). Le second système, explicatif celui-ci, des pratiques des enseignants est constitué par un groupe de trois composantes : la « composante personnelle » (ancienneté, cursus...), la « composante institutionnelle » et enfin la « composante sociale ». L'activité des élèves est, elle-aussi, étudiée au travers de ce qui est nommé « double régulation » (J. Rogalski). Si l'on accepte de considérer que l'activité résulte d'un double système, celui de la situation (ici

essentiellement la tâche et le contexte de la tâche) et celui de l'acteur lui-même (ici essentiellement l'élève et ses compétences, son état psychologique...), alors les effets de l'activité sont à entendre, d'une part en tant qu'effets sur la situation – régulation fonctionnelle – et d'autre part en tant qu'effets sur le sujet lui-même – régulation structurante. Cette « double régulation » permet par conséquent de lire l'activité d'un élève (ou d'un enseignant) selon les transformations de la situation initiale qui en sont les conséquences et selon les transformations du sujet qui peuvent/pourraient lui être attribuées.

Des méthodes d'analyse complètent ces constructions théoriques : une méthode d'analyse du discours de l'enseignant et une méthode de classification des tâches prescrites par l'enseignant. L'analyse du discours des enseignants, que M. Chappet-Paries a élaborée, s'adosse à une linguistique pragmatique et l'amène à distinguer les énoncés de ce discours selon les buts illocutoires qu'elle y perçoit : assertif, déclaratif, directif, commissif, commissif/directif et expressif. Elle met ainsi au jour trois formes d'interaction entre élèves et enseignants dans une classe de mathématiques, formes dont la fréquence d'apparition permet de distinguer des « styles » de discours. L'étude des tâches prescrites par l'enseignant repose, quant à elle, sur une classification « des adaptations » des connaissances (attendues ou prévues) mathématiques des élèves nécessaires à la résolution de la tâche. Ainsi, si cette adaptation est considérée comme faible, voire très faible, si la tâche peut/doit être résolue par une « mise en application immédiate de connaissances disponibles », elle est alors dite « simple et isolée ». Les « exercices d'application » des manuels en sont des exemples. La classification se poursuit jusqu'à la tâche la plus complexe qui suppose une résolution ne reposant que sur des connaissances non disponibles ou non explicitées jusqu'alors. Cette hiérarchisation des tâches prescrites par l'enseignant est ensuite utilisée essentiellement pour décrire le scénario de séances de mathématiques, qu'il s'agisse de reconstruire le parcours organisé par l'enseignant ou l'activité des élèves.

Certes ces cadres théoriques et méthodologiques sont à discuter : par exemple la hiérarchie présentée des tâches ne repose, au fond, que sur un découpage des connaissances, savoirs, compétences à mettre en œuvre dans la résolution de celles-ci. Et qualifier ces connaissances (à utiliser) de « mathématiques » occulte tous les débats sur les spécificités des contenus disciplinaires scolaires. Certes, nous pensons que de tels débats ont été menés à l'intérieur de l'équipe : certains auteurs conçoivent les composantes des pratiques professionnelles issues de la double approche comme indépendantes, d'autres non. Mais ces discussions internes ne sont pas explicitées. Au contraire,

l'inscription dans ce cadre et cette problématique est revendiquée par chacun des auteurs. Aussi l'ouvrage laisse-t-il paraître une communauté de pensée fortement fédérée, ce que souligne G. Vergnaud dans sa préface, et qui constitue sans doute l'un des intérêts les plus évidents de l'ouvrage : croiser des cadres théoriques issus de champs de recherche différents. Au travers de cette unité revendiquée, l'ensemble des auteurs se constitue en une équipe de recherche, et l'ouvrage un aboutissement ou étape importante d'une histoire partagée. Cette impression est renforcée par l'importance dans la bibliographie finale des autoréférences.

Bien sûr, cette fédération recouvre des disparités, non seulement dans les modes d'inscription, mais aussi dans les résultats qu'affichent les différentes contributions. Certaines dépassent en effet la simple constatation des différences recherchées : par exemple, E. Roditi met à jour des principes explicatifs des divergences qu'il constate entre les pratiques professionnelles de plusieurs enseignants, tandis que M. Chappet-Paries et B. Grugeon mettent au jour la résistance et la stabilité de pratiques individuelles et en proposent également des invariants, voire des explications. Il faut bien concéder que d'autres parviennent avec moins de bonheur à dépasser les enregistrements de ces différences. Et, en se cantonnant à la description d'élèves, certains adoptent plus ou moins consciemment des dénominations « scolaires » convenues (« J. est une élève peu motivée et qui ne croit pas en elle »).

Cette unité est aussi quelque peu mise à mal par des interprétations inévitables et divergentes de quelques-unes des catégories ou composantes que nous avons évoquées plus long. Là où B. Grugeon pose comme éléments de la composante personnelle les représentations de l'enseignement/apprentissage de l'enseignant, N. Sayac pose l'âge, le genre... Si donc cette fédération est un choix délibéré, il n'est pas sans risques. Je n'en retiendrai que deux qui tiennent à la difficulté de s'en tenir au respect *stricto sensu* des contraintes d'unité. Ainsi, la convocation d'autres points de vue que ceux qui sont adoptés est délicate et parfois relève presque de la tautologie (l'un des chercheurs a recours à des éléments d'analyse intéressants... parce qu'ils le sont). Mais, de façon plus évidente encore, ce sont les ruptures entre styles d'écriture et dans la construction des lecteurs attendus (étudiants vs chercheurs) qui tempèrent la visibilité de cette démarche, néanmoins extrêmement intéressante.

Dominique Lahanier-Reuter  
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3