

NOTES CRITIQUES

ALEXANDER Robin. *Essays on pedagogy*. Londres : Routledge, 2008, 212 p.

Le constat qui fonde ce recueil d'essais est l'hésitation, si ce n'est la méfiance britannique à parler de pédagogie et le caractère mal compris de ce concept. Dans un ouvrage au titre provocateur, Brian Simon demandait en 1981 pourquoi il n'existait pas de pédagogie en Angleterre (*Why no pedagogy in England?*). Dans un contexte très différent, où la pédagogie est devenue un enjeu politique du fait de l'intervention directe du gouvernement pour prescrire des façons d'enseigner, Robin Alexander, sans doute le plus grand spécialiste britannique actuel de l'enseignement primaire, retravaille la question. Dans une série d'essais qui rappelle la culture, la compétence et l'engagement de cet universitaire de renom, les éléments pratiques côtoient la théorie, et si l'auteur se réfère en premier lieu à l'enseignement primaire britannique, l'ouvrage est nourri de son expérience comparative internationale et pertinent de ce fait pour un lectorat au-delà de la Manche. Dans le monde éducatif britannique il est volontiers question d'enseignement, de programmes, de savoirs, d'apprentissages et de l'apprenant. Mais la pédagogie tend à être confondue avec le simple acte d'enseigner, ce qui, d'après l'auteur, consiste à l'amputer « des idées, des valeurs et des croyances qui nourrissent cet acte » (1) (p. 4) et à réduire l'enjeu éducatif à un processus technique. Il propose donc la définition suivante : « La pédagogie est l'acte d'enseigner considéré en même temps que le discours qui l'accompagne en matière de théories éducatives, de valeurs, de recherches et de légitimations. C'est tout les savoirs et les savoir-faire qu'il faut maîtriser afin de prendre et de justifier la myriade de décisions d'ordres si divers dont l'enseignement se compose » (p. 47).

L'ouvrage s'organise comme un tissage dense de réflexions autour de la trame que constitue cette définition : six essais initialement conçus entre 1997 et 2007 offrent des entrées et des éclairages aussi divers que complémentaires des enjeux politiques jusqu'aux pratiques de classe ; des interactions langagières les plus anodines en apparence, qui font le quotidien de la classe, jusqu'à l'analyse du sens que revêtent ces interactions dans un contexte culturel donné. Chaque essai peut être pris séparément, et l'auteur nous invite à ne pas traiter

l'ouvrage comme une séquence unitaire de chapitres. Chaque composante conserve effectivement une tonalité et un caractère propres, mais il se dégage de l'ensemble une cohérence et une progression interne au-delà de la diversité initiale. Ceci tient en partie à la révision et à la réactualisation des essais pour la publication, ainsi qu'aux chapitres d'introduction et de conclusion qui mettent en perspective le tout, mais surtout au fait même de la pensée cumulative de Robin Alexander qui, tout au long de sa carrière, a retravaillé et approfondi la question centrale de la pédagogie, avec autant de détermination que d'inventivité dans les angles par lesquels il l'aborde. Le recueil inclut par exemple le démantèlement systématique de la rhétorique gouvernementale lors de la publication d'une ènième stratégie pour l'enseignement primaire, à l'occasion de laquelle Robin Alexander manie une plume acerbe avec ironie et virulence, aux antipodes de l'essai final qui constitue un tribut émouvant à un enseignant hors pair et hors normes, Douglas Brown, dont l'enseignement tout au long de la scolarité secondaire de l'auteur a marqué la construction intellectuelle, professionnelle et humaine de ce dernier.

Le premier essai réagit à la publication par le corps d'inspection (OFSTED) d'une analyse des implications pédagogiques des comparaisons internationales des résultats d'élèves (Reynolds & Farrell, 1996). À la lumière d'études internationales, le corps d'inspection recommandait l'adoption de « l'enseignement interactif en classe entière » supposé contribuer à la réussite éducative de pays comme Taïwan ou la Suisse, contre la tradition britannique de pédagogie différenciée qui s'était développée à partir des années 1960. Robin Alexander procède à une vigoureuse mise en garde vis-à-vis de « l'emprunt » de politiques et de pratiques et de la tentation sous-jacente d'établir un lien causal entre la pédagogie, les résultats scolaires et les performances économiques d'un pays. Les « nouveaux comparatistes », ardents défenseurs de « l'amélioration de l'École », ont pour mission assumée de changer l'École plutôt que de la comprendre. Robin Alexander souligne les dangers épistémologiques d'une telle approche résolument « quantitative, quasi-scientifique et pragmatique » (p. 15) et insiste particulièrement sur l'erreur fondamentale consistant à séparer les dimensions culturelle, éducative et sociale : « La vie dans les écoles et

les classes est un aspect de la société plus large, elle n'en est pas séparée : la culture ne s'arrête pas à la grille d'entrée de l'école » (p. 16). Les risques consistent à ignorer des questions aussi fondamentales que celles des infrastructures et des ressources, et à divorcer la pédagogie des valeurs pour y voir un simple outil neutre. L'auteur propose une typologie des études internationales suivant qu'elles sont en quête de faits, d'indicateurs ou d'efficacité et propose un panorama critique de travaux relevant de chaque catégorie. Puis il se penche plus particulièrement sur l'injonction faite aux enseignants dans les années 1990 d'adopter l'enseignement en classe entière. En quelques vignettes il démontre le caractère simpliste et illusoire d'une telle injonction car, en effet, quels critères caractérisent l'enseignement interactif en classe entière ? Est-ce l'enseignant qui pose les questions ou les élèves ? Interroge-t-on longuement un élève ou plusieurs à tour de rôle ? Donne-t-on la parole à un volontaire ou désigne-t-on celui qui répondra ? Les questions posées sont-elles ouvertes, appelant à une réflexion autonome, ou s'agit-il d'une quête de la réponse attendue d'avance par l'enseignant ? Les élèves sont-ils assis en rangées, en groupes ou en fer à cheval ? Et, de tous ces critères, quels sont ceux dont dépendrait le succès supposé de la méthode ?

Après avoir ainsi remis en question l'idée d'une quelconque homogénéité de l'enseignement interactif en classe entière en mobilisant ses propres travaux empiriques internationaux, Robin Alexander procède à une reconstruction analytique des paramètres étudiés, à savoir les facteurs organisationnels, la nature de la langue employée en classe et le sens des pratiques pédagogiques observées. Il montre comment la diversité constatée dans les arrangements organisationnels est finalement mineure comparée à la subtile variation dans le discours et le sens. Or ces trois éléments doivent être pris en considération en un seul mouvement car les méthodes pédagogiques sont des « manifestations de valeurs culturelles » et non des réactions à ces dernières, d'où l'enjeu foncièrement moral de l'emprunt en pédagogie : « Souhaitons-nous importer, aux côtés de la méthode, tout ce qu'elle véhicule aux élèves qui en font l'expérience, à savoir des messages concernant le caractère ouvert ou délimité, provisoire ou incontestable du savoir ; la façon dont les idées doivent être maniées ; le type d'autorité que les enseignants et les programmes représentent ; la nature des relations entre les individus et les groupes ; l'équilibre de l'autonomie individuelle et de la responsabilité collective ; ce qui compte comme apprentissage réussi ; ce que signifie être une personne éduquée ? » (p. 39). Suit un essai qui procède à une attaque en règle d'une publication officielle intitulée *Excellence and enjoyment* (DFES, 2003), destinée aux enseignants et parue à l'occasion du lancement d'une nouvelle stratégie pour l'enseignement pri-

maire. Cet essai est moins pertinent pour le lecteur français, si ce n'est qu'il est l'occasion d'aborder le style prescriptif et normatif d'un gouvernement qui s'est progressivement approprié non seulement le contenu de l'enseignement (formulation des programmes scolaires), mais aussi la pédagogie (imposition de méthodes d'enseigner la « littéracie » et la « numéracie »). Dans une critique sans merci mais non dénuée d'humour, Robin Alexander souligne les contradictions internes du document et, plus fondamentalement, le manque d'un cadre théorique de référence, du fait du refus du gouvernement de mobiliser les résultats de la recherche indépendante. Par ailleurs, l'auteur note que la moindre utilisation de la notion de *pedagogy* en Angleterre par rapport à la pédagogie en France ou *die Pädagogik* en Allemagne n'est pas un simple problème de terminologie. En effet la tradition de gestion décentralisée d'un système éducatif sans programmes nationaux a contribué en Angleterre à une mobilisation théorique et pratique autour de l'enjeu des programmes et du curriculum. À l'inverse, dans les pays centralisés où les programmes étaient aux mains des pouvoirs centraux, la marge de manœuvre restant aux enseignants concernait plutôt la nature des disciplines et la façon de les enseigner.

Dans le troisième essai, Robin Alexander mobilise les résultats de sa grande comparaison internationale de l'enseignement primaire en Angleterre, en France, aux États-Unis, en Russie et en Inde (Alexander, 2001) pour proposer un cadre analytique de la pédagogie qui dépasse les dichotomies stériles opposant par exemple l'enseignement et l'apprentissage, les savoirs et les savoir-faire, etc. Il n'était pas réaliste de rendre justice aux résultats d'une étude de si grande envergure en quelques pages, et l'essai fait référence au cadre analytique développé dans l'ouvrage de 2001 plus qu'il n'essaie de le restituer, ce qui peut s'avérer inconfortable par moments pour un lecteur qui n'aurait aucune connaissance préalable des travaux de Robin Alexander. Les points développés ici sont une cartographie de versions de l'enseignement et des valeurs cardinales qui les sous-tendent. Six « constellations » ressortent de l'étude internationale : l'enseignement comme transmission d'informations ; comme initiation au savoir et aux disciplines ; comme négociation dans un processus démocratique faisant de l'enfant un agent ; comme facilitation du développement individuel ; comme accélération cognitive ; et comme technologie fondée sur des procédures et des matériaux standardisés (2) (p. 79). Si ces modes d'enseignement n'existent nulle part à l'état pur et constituent un continuum au sein duquel les enseignants puisent, la ligne de démarcation majeure qui ressort de l'étude est la Manche plutôt que l'océan Atlantique : d'un côté une tradition anglo-saxonne de valeurs et de pratiques fondées sur le développement de l'enfant et les

valeurs démocratiques ; de l'autre une tradition continentale plus formelle, structurée et fondée sur l'épistémologie des disciplines, trouvant ses racines chez Comenius. Fidèle à son postulat de départ suivant lequel la pédagogie ne prend son sens qu'en tenant compte des valeurs qui la fondent, Robin Alexander dégage les trois grandes orientations sous-jacentes à ces modes d'enseignement : « L'individualisme, la communauté et la collectivité – ou encore l'enfant, le groupe et la classe – sont les pôles organisationnels de la pédagogie, pas seulement du fait d'exigences pratiques, mais parce que ce sont les pôles sociaux et politiques autour desquels se structurent les relations humaines » (p. 83). Il est vrai que certaines enquêtes internationales, réagissant à la critique qui leur avait été faite de ne pas tenir compte du contexte social et culturel, ont tenté de prendre en compte cette dimension de l'éducation. Ainsi les études TIMSS ont développé l'idée de « scripts d'enseignement » enracinés dans la culture (Stigler & Hiebert, 1999). D'après Robin Alexander, leur approche suggère une homogénéité culturelle illusoire et perd de vue les tensions et les processus permanents de négociation auxquels les enseignants sont soumis. Les enseignants nord-américains par exemple tentent de promouvoir des valeurs qui coexistent difficilement, telles que la réalisation de soi en même temps que le souci du bien commun, ou encore le partage et l'esprit de compétition (p. 85). De même, les salles de classe dans ce pays dénotent des finalités multiples et ambiguës : « Avec leurs bureaux, tableaux noirs, fauteuils, lampes de bureau, tapis et drapeaux, il n'était pas évident de savoir s'il s'agissait de lieux de travail, de récréation, de repos, de détente ou de prière » (p. 85). La comparaison internationale permet ainsi de rappeler un message central de l'ouvrage : « Il est erroné de supposer qu'il est possible d'extraire une politique ou une pratique de son contexte de valeurs pour la transplanter telle quelle, ou de croire qu'on peut modifier l'enseignement sans prêter attention aux valeurs qui sous-tendent la pratique qu'on essaie de transformer » (p. 88).

À la suite de ce panorama international de pratiques pédagogiques et du rappel de l'influence centrale des valeurs à tous les niveaux de l'organisation de l'espace, du temps, des savoirs et des interactions dans la classe, le quatrième essai expose une méthode pédagogique développée par l'auteur et qu'il nomme « enseignement dialogique » (Alexander, 2006). Cette pédagogie est axée sur la parole et repose sur la relation indissociable entre langue, structuration de la pensée et nature des relations humaines (3). Sa genèse doit beaucoup à l'analyse faite par l'auteur des pratiques observées en Russie et en France. Robin Alexander contraste ainsi l'approche britannique de la « littéracie » comme compétence de base à l'approche française de la parole qu'il décrit comme « traduisant une plus grande confiance en un fais-

ceau complexe de compétences linguistiques, de connaissances littéraires, de valeurs républicaines et de vertus civiques. Le citoyen est quelqu'un qui parle, raisonne et argumente en s'appuyant sur une culture générale, pas seulement quelqu'un qui lit et écrit avec un degré tolérable de compétence et qui accepte sans la mettre en question l'affirmation selon laquelle la Grande-Bretagne est une démocratie » (p. 99). Dans les classes anglaises, l'auteur observe une tradition d'échanges courts reposant sur des questions fermées incitant peu à une réflexion autonome et clos par des félicitations plutôt que par un prolongement factuel ou une incitation à approfondir la réflexion. Il s'agit donc d'évoluer vers un réel dialogue au sens de Bakhtin, grâce à des échanges plus approfondis qui stimulent la réflexion, afin de permettre une parole (et un apprentissage) qui soit collective, réciproque, cumulative, fondée sur l'encouragement et guidée par des objectifs éducatifs. L'essai a le mérite de ne pas en rester à de grandes déclarations de principes, mais de décliner cette pédagogie en plusieurs « répertoires » dans lesquels les enseignants peuvent puiser. Ces répertoires concernent les modes possibles d'organisation des interactions, la nature de la parole de l'enseignant ainsi que celle de l'élève. Par ailleurs, l'auteur rend compte de deux expériences pilotes en cours au Royaume-Uni pour faire le constat honnête des réussites mais aussi des limites actuellement rencontrées.

L'essai suivant replace la question pédagogique dans le contexte de la mondialisation pour esquisser quelques directions que pourrait emprunter un « curriculum dialogique pour le XXI^e siècle ». L'avenir est envisagé sous un jour apocalyptique où les menaces vont du réchauffement climatique à l'effondrement du tissu social. Après le caractère extrêmement précis et constructif du chapitre précédent, il est quelque peu décevant, mais inévitable, de ne trouver ici que de grandes orientations. Ces dernières reprennent les principes de dialogue et de réciprocité et l'auteur insiste par ailleurs sur le caractère fondateur des savoirs, en plus des inévitables compétences et savoir-faire car sans savoirs, la pensée tourne à vide et il n'est pas d'éducation au sens fort du terme. Le dernier essai tranche par son caractère plus personnel et (auto)biographique, mais constitue un apport tout aussi enrichissant. Douglas Brown, qui fut le professeur d'anglais et de littérature de Robin Alexander pendant son cursus secondaire, en plus d'avoir contribué à son initiation musicale, est une figure totalement atypique. Par son activité simultanée dans un établissement secondaire élitiste et à l'Université, puis son engagement en faveur de l'enseignement de masse et de l'École unique, la carrière de ce professeur est en elle-même une étude de cas passionnante des évolutions historiques d'un enseignement britannique traversé par de profondes divisions de classes sociales et de

puissantes querelles pédagogiques dans les années 1960. L'auteur se sert par ailleurs de cet exemple pour appeler à la liberté et à la responsabilisation pédagogique des enseignants contre des initiatives gouvernementales qui, sous le New Labour (de 1997 à ce jour), ont contribué à réduire la conception de l'enseignement à la mise en œuvre de techniques centralement prescrites. Dans un contexte où le contenu de la formation initiale, les programmes et même les méthodes pédagogiques sont aux mains d'instances gouvernementales, Robin Alexander suggère que le carcan de prescriptions renforcé par le système d'inspection exclut les enseignants hors normes mais excellents, et que c'est là une perte aussi bien pour le système scolaire que pour la démocratie.

Le choix du format de recueil d'essais laisse à l'auteur la liberté de varier ses points d'entrée et le ton de son écriture, mais la rigueur si caractéristique de sa pensée donne une unité à l'ensemble. Les deux points forts de l'ouvrage et, plus fondamentalement, de la carrière de Robin Alexander, sont d'une part la comparaison internationale, soumise comme elle l'est à un traitement empirique, analytique et théorique si approfondi, et d'autre part la capacité à proposer une approche cohérente et complète des questions éducatives couvrant l'intégralité du champ, depuis la formulation des politiques qui les encadrent jusqu'au détail des interactions dans la salle de classe. Depuis la parution de ce recueil, l'auteur a présidé et dirigé la plus grande enquête publique sur l'enseignement primaire britannique entreprise depuis 40 ans ; si la *Cambridge primary review* (Alexander, 2010) est une entreprise collective, il est éclairant de faire la rencontre, grâce à ces *Essays*, des convictions de Robin Alexander comme universitaire, comme pédagogue, et même d'y entrevoir l'homme.

Maroussia Raveaud

Université du Maine et University of Bristol

NOTES

- (1) Citations de l'ouvrage traduites de l'anglais par l'auteur de cette note.
- (2) Pour un article en français développant ces questions, voir Alexander (2003).
- (3) Pour un article à ce sujet en français, voir Alexander (2009).

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER R. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Londres : Routledge.
- ALEXANDER R. (2003). « Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 5-21.

ALEXANDER R. (2006). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. York : Dialogos.

ALEXANDER R. (2009). « De l'usage de la parole en classe. Une comparaison internationale ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 50, p. 35-47.

ALEXANDER R. (2010). *Children, their world, their education: the final report and recommendations of the Cambridge primary review*. Abingdon : Routledge.

DFES (2003). *Excellence and enjoyment: a strategy for primary schools*. Londres : HMSO.

REYNOLDS D. & FARRELL S. (1996). *Worlds apart? A review of international surveys of educational achievement involving England*. Londres : OFSTED.

STIGLER J. & HIEBERT J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York : The Free Press.

AUDIGIER François & TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 224 p.

Les mots du titre, compétences, contenus et curriculum situent la préoccupation de cet ouvrage collectif qui rassemble des textes discutés lors d'un symposium du réseau international en recherche et formation (REF) en 2003. Centrés sur la tension entre rupture et continuité, ces textes analysent les rapports entre curriculum par contenus et curriculum par compétences, discutent la forme scolaire et la compartimentation disciplinaire et rendent compte des innovations institutionnelles, de leur appropriation et mise en œuvre locales. Dans la préface, Philippe Perrenoud situe sur le plan politique les enjeux actuels et les contraintes de la redéfinition des projets éducatifs qui s'avèrent particulièrement flous, mouvants ou incertains, hésitant entre pluralisme et individualisme, tolérant les pressions de tous ordres, laissant échapper à l'école nombre de jeunes et ne posant pas « la question simple et terrible du rapport entre ce qu'on apprend à l'école et ce qu'on peut en faire dans la vie » (p. 9). Avec une préoccupation éducative majeure et l'ambition d'un humanisme substantiel, il analyse les écarts entre les plans d'étude et « la vie des gens » et discute ainsi les missions de l'école, qui devrait nantir les élèves des moyens de pensée et d'action, nécessairement en permanente actualisation. Autant dire que l'enjeu des réformes curriculaires largement engagées dans la plupart des pays exige une grande vigilance et une nouvelle expertise pour dépasser leurs premiers balbutiements et penser à la fois leurs principes et leurs conditions d'opérationnalité.

À un moment historique de reconfiguration curriculaire liée aux mutations équivalentes à celles de la modernité des années 1950-1960 avec les mots-clés que sont désormais mondialisation, nanotechnologies, numérisation et formation tout au long de la vie, les recherches à

l'échelle des curriculums sont les bienvenues. Le rayon des ouvrages disponibles en langue française sur ces problématiques s'étend ainsi pour répondre aux multiples questionnements suscités notamment par le pilotage des plans d'étude et par l'estimation de l'efficacité des systèmes éducatifs par les *outputs* ou les *outcomes* qui bousculent les repères, notamment dans les organisations curriculaires compartimentées selon des disciplines distinctes. L'ébranlement contemporain de ces « forteresses » dont l'orientation sélective, le positionnement en termes de statut dans un ensemble concurrentiel, la force de leur organisation sociale et de leur structuration pédagogique, administrative et institutionnelle... est ainsi souligné par de nombreux travaux internationaux qui constatent à la fois la résistance de cet enracinement historique de la forme et de l'ordre scolaire mais aussi l'inadaptation de cette structure à la fois aux exigences, aux défis et aux conditions contemporaines tant économiques que sociales et culturelles et aux attentes des élèves. Les recherches sur et pour les curriculums, engagées dans l'espace francophone depuis une vingtaine d'années examinent ces objets selon des perspectives historiques, sociologiques et didactiques en ne se limitant pas aux programmes ou aux plans d'étude mais selon la définition qu'en donnait de Landsheere au début des années 1970, en prenant l'ensemble de leurs composantes que sont les prescriptions, les ressources, l'organisation des établissements, les équipements, la formation des maîtres, l'évaluation, les méthodes pédagogiques...

C'est dans cette perspective que ce recueil de textes s'inscrit. Comme le mentionnent les directeurs de l'ouvrage, les chapitres constituent des contributions complémentaires et distinctes par leur focale, leur contexte national (dont l'organisation centralisée ou non) et les enseignements examinés. Des études de cas (mise en œuvre de la réforme par compétences en Belgique francophone ; organisation de la scolarité en cycles et mise en question du redoublement dans la même région ; dispositifs interdisciplinaires au collège en France) confirment le rôle central des praticiens qui donnent vie aux curriculums mais qui sont confrontés aux problèmes d'opérationnalisation délégués au niveau local et donc laissés à leur appréciation, à leur jugement, à leur responsabilité dans des contextes humains et sociaux. Ainsi Jacqueline Beckers et Catherine Voos discutent le problème majeur des risques de disjonction entre le pilotage de la politique éducative, les prescriptions intermédiaires et les outils d'évaluation, c'est-à-dire le problème du rapport entre les fins et les moyens, les fondements d'ordre éthique et politique de la réforme et les actions quotidiennes, les orientations et les outils d'opérationnalisation, les prescriptions et les acteurs. Vincent Dupriez complète cette analyse en mettant en évidence la co-présence de plusieurs formes

de coordination (l'État, l'établissement, les associations, la communauté éducative et le marché), ce qui conduit à des montages composites contextualisés et à des régulations, c'est-à-dire des productions de règles, qui résultent des contextes locaux et des représentations de l'ensemble des acteurs et de leurs relations sociales. François Baluteau confirme également les appuis et les obstacles du travail collectif dans les itinéraires de découverte. La focalisation exclusive sur ces dispositifs et non pas sur le curriculum, ainsi que l'usage de la notion d'interdisciplinarité dans son acception commune, ne permettent pas vraiment de discuter les aménagements curriculaires, les assouplissements de la forme scolaire, les fonctions et les enjeux de ces aménagements, ni les contradictions et les controverses que cette innovation institutionnelle recouvre et engendre.

Trois autres études de cas (l'histoire-géographie dans l'enseignement secondaire en France, l'innovation expérimentée dans un projet européen de l'éveil aux langues dans l'enseignement élémentaire, l'éducation citoyenne) s'attachent davantage aux questions de changement et de structure du curriculum. Nicole Tutiaux-Guillon souligne le paradigme pédagogique qui semble figer la discipline avec ses savoirs vrais, ses pratiques d'exposition, ses finalités visant comme autrefois une citoyenneté d'obéissance et son refus du politique. La double relation entre cette inertie et la forme scolaire est alors mise en question afin d'éclairer la stabilité face aux bouleversements du monde, des sciences historiques et géographiques et des théories de l'apprentissage, et les quelques bougés récents. Michel Candelier et Jean-François de Pietro abordent trois points centraux : les implications d'une nouvelle approche des langues sur l'économie générale des enseignements linguistiques ; les différentes options ou formats possibles et leurs conditions d'insertion dans chacun des contextes institutionnels et sociaux, selon leur « culture pédagogique dominante » ; l'existence de cet enseignement, par juxtaposition/distinction d'une discipline nouvelle ou bien par intégration/absorption dans les autres enseignements ; ses configurations variables et différenciées au fil des cours. François Audigier souligne les spécificités de l'éducation citoyenne, les multiples ambitions qu'elle recouvre, ses figures très variables liées aux cultures politiques des pays européens et la difficulté réelle de penser vraiment l'avenir tout en précisant l'enjeu majeur de détermination d'une vision partagée de cet avenir.

Deux textes constituent des contributions importantes pour l'examen des curriculums par compétences. Le chapitre d'ouverture signé par Marie-Françoise Legendre constitue un apport décisif. La notion de compétence est-elle en effet une marque de l'esprit du temps ou plus fondamentalement le levier des réformes curriculaires ?

Dans un texte très documenté qui contextualise l'origine et les extensions des usages de la notion de compétences et qui fait un point synthétique de ses caractéristiques, l'auteur examine méticuleusement la fonction de cette idée pour les changements curriculaires. À cet effet, la distinction entre principe organisateur des plans d'études et expression du renouvellement de la conception de l'enseignement apprentissage est particulièrement féconde. L'auteur fait ainsi perdre toute illusion du caractère opératoire des « compétences » en raison des multiples constats de leurs décompositions analytiques qui en dénaturent la perspective globale et potentielle. En revanche, avec l'exigence contemporaine de ne pas réduire l'enseignement apprentissage à une restitution de faits ou une reproduction de procédures, elle souligne le levier que cette notion constitue pour penser les apprentissages et simultanément la professionnalité requise des enseignants. C'est dans cette rigoureuse analyse que la complexité, la pertinence et la responsabilité des acteurs sont ainsi mises au cœur de la problématique curriculaire. La notion de compétences est alors susceptible de fonder les changements en profondeur des curriculums et ainsi de retrouver son acception originelle dans le milieu du travail.

Le chapitre 3 est une analyse plus technologique pour la conception des curriculums. Fort de son expérience de concepteur et de responsable du plan d'études cadre en Suisse romande, Olivier Maradan précise « l'espace curriculaire » qu'il structure grâce à la notion de « balise », un concept opératoire pour penser la progressivité des curriculums entre ce qu'il désigne par « l'effet plancher » exigible pour tous et « l'effet horizon » de développement, de perfectionnement, voire de différenciation. L'auteur attire simultanément l'attention sur la nécessaire prudence, sur la difficulté de construction d'une telle architecture de formation et aussi sur les spécificités des enjeux éducatifs des enseignements et donc des nuances à prendre en charge. Il souligne avec justesse que le pilotage par les compétences ne peut se substituer à la perspective des finalités éducatives des curriculums.

L'ouvrage complète ainsi la littérature sur les perspectives curriculaires des recherches en éducation. Présentant à la fois des outils et des concepts pour l'examen distancié ou pour la conception des curriculums, c'est ainsi une ressource pour l'ensemble des acteurs des réformes. Il appelle d'autres confrontations avec d'autres champs disciplinaires et d'autres actions éducatives, avec des systèmes éducatifs de culture anglophone et avec des études de cas d'enseignements marqués par leur enracinement dans les ordres primaire, secondaire et technique. À cet égard, la distinction entre les curriculums pilotés par les connaissances, par les compétences ou par les expériences

permettrait de clarifier les approches « produit » (par contenus ou par compétences) des approches « processus » et ainsi d'articuler les différents temps des actions d'éducation et d'enseignement. L'ouvrage est aussi un encouragement pour de nouvelles publications clarifiant dans l'espace francophone les problématiques de « *curriculum design* », « *curriculum implementation* » et « *curriculum assessment* ».

Joël Lebeaume

Éducation et apprentissages, université Paris-Descartes-Paris 5

BERMEJO BERROS Jesús. *Génération télévision. La relation controversée de l'enfant avec la télévision*. Bruxelles : De Boeck, 2007, 424 p.

BERMEJO BERROS Jesús. *Mon enfant et la télévision*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 160 p.

Jesús Bermejo Berros s'est lancé dans une entreprise risquée : donner une réponse scientifique à des questions majoritairement idéologiques, soit les relations de l'enfant avec la télévision, « sujet d'inquiétude et de recherche » (chapitre 1). On avait connu la même controverse avec le cinéma, pour certains « divertissement d'ilote » quand d'autres le qualifiaient d'« éducateur ». Mais il le fait avec lucidité, constance et détermination. Lucidité car il reconnaît qu'il s'agit, une fois de plus, « de ne pas mener l'analyse de façon manichéenne... les données complexes et variées indiquant que ce n'est pas tant la télévision comme média mais son utilisation et le type de contenus programmés, qui donneront lieu à un type ou un autre d'effets qui pourront être aussi bien positifs que négatifs ». Avec constance et détermination car, à travers les quatre parties de son livre volumineux, il arrive tout à la fois à dresser un bilan des « processus cognitifs, affectifs et comportementaux de l'enfant face à l'écran » (chapitre 2), à introduire ce qu'il appelle « une nouvelle conception [de la télévision] pour une nouvelle époque » en intégrant d'autres dimensions fondamentales de la personne affectant cette relation entre l'enfant et la télévision (chapitre 3), à rendre compte d'une expérimentation en classe primaire des plus sophistiquée sur les effets comparés de deux types de séries télévisuelles (chapitres 4, 5 et 6), pour finalement expliciter le rôle du petit écran dans la pensée de l'enfant (chapitre 7) et terminer sur des recommandations en direction aussi bien des parents que des éducateurs (chapitre 8) qui, pour reprendre des choses déjà bien connues, n'en passent pas moins par une intéressante classification des émissions par « genre » (voir la figure 8.1) avec – plus contestables –

leurs avantages et leurs inconvénients respectifs, sans parler de l'imposante bibliographie finale (majoritairement anglophone) suivie de « quelques repères bibliographiques en français ».

L'ensemble est assez disparate, on en conviendra volontiers, mais chaque chapitre heureusement comporte un résumé qui en dresse les principaux acquis. L'auteur élabore chemin faisant tel ou tel nouveau concept – comme « le massage pendant le message » pour rendre compte « de l'action sur le corps et pas seulement sur l'esprit du texte audiovisuel », ou encore la « catharsis fructitionnelle ou non » (de l'espagnol *fruición*, délectation et *fricción*, friction) pour expliquer l'issue plaisante ou déplaisante, pour le téléspectateur, des deux types de processus de « tension distension » pendant le massage : finalement il faut au lecteur, même averti, une grande disponibilité pour dégager, de tout cet ensemble, les vrais acquis.

Le panorama des recherches majoritairement nord-américaines et expérimentales se situe tout entier sous le paradigme des « effets » – « immédiats et massifs », « limités », puis « complexes » selon l'avancée chronologique – avec ses différentes théories, méthodes et résultats (d'ailleurs souvent contradictoires on le sait) : il reprend les thèmes de la violence, de l'alcool, du sexe et de la pornographie mais aborde aussi, soutenu par les apports de la psychologie, les différents types de recherche sur les processus d'attention, de compréhension et d'apprentissage (incident ou programmé), l'émotion et le comportement qui y est lié. Le chercheur regrette, à juste titre, que lesdits effets aient presque toujours été mesurés immédiatement après le visionnement et non sur le long terme. Les travaux cités renvoient à des périodes forcément extrêmement diverses, dans des contextes hétérogènes pas toujours explicités, à partir d'une télévision conçue par émission et non comme un flux, et l'on ne peut s'empêcher de penser que ce n'est jamais ni le même enfant, ni la même télévision dont il est question à travers ce regard rétrospectif.

La partie la plus intéressante est sans aucun doute l'expérimentation à laquelle s'est livré le chercheur auprès de 246 écoliers répartis en trois niveaux d'âge (6, 8 et 10 ans) et en 12 groupes expérimentaux. Ces écoliers sont soumis à un prétest et un post-test qui consistent en des entretiens et qui sont séparés par quatre séances de visionnement réparties sur quinze jours.

Partant du constat que la plupart des recherches expérimentales se limitent à la prise en charge de quelques variables et que d'autres approches s'intéressent soit au texte, soit au spectateur, il tente une approche plus englobante. Dépassant à la fois la perspective « sémiotisante »

qui ne prend pas en compte le sujet en chair et en os et l'approche « psychologisante » qui, d'inspiration behavioriste ou cognitive, « ne peut rendre compte du point de vue évolutif et adaptatif du sens de l'acte de voir la télévision », il propose une troisième voie. Celle-ci consiste à « situer l'analyse expérimentale à l'intersection entre le texte et le sujet, entre la structure formelle et de contenu du récit audiovisuel et les effets au sens large (réponses attentionnelles, comportementales et cognitives), tout cela inscrit dans un tissu social, historique et culturel ». Cette approche requiert une méthodologie spécifique qui prend en compte trois choses : « l'analyse détaillée du texte (concernant ses aspects sémiotiques et narratifs dans un sens large), l'analyse du spectateur empirique, et enfin ce qu'il y a de plus important, l'analyse de l'interaction du texte et du sujet empirique ». Le lecteur peut alors suivre dans le détail le processus à l'œuvre dans ce « nouveau regard expérimental » sur l'étude des effets comparés de deux dessins animés, *David le gnome* et *Dragon ball Z*, soit deux types très différents de structure de contenu audiovisuel : le chercheur fait l'hypothèse que cette étude « provoque des processus comportementaux et cognitifs différentiels... et des structures représentationnelles également différentes » – hypothèse que nous avons nous-même formulée dans *Image et pédagogie* (PUF, 1977) sans l'avoir mise à l'épreuve de l'expérimentation. Sont successivement analysées les réactions et changements attentionnels (moteurs, visuels et sonores) durant le visionnement, le jeu de tension distension musculaire ou viscérale en relation avec les émotions, produisant le « zigzag chargé de sens » du massage corporel et aboutissant à un sentiment de plaisir ou de déplaisir. Sont mis en évidence, comme on pouvait s'y attendre, le rôle des variables âge et sexe dans les préférences des enfants, les différences attentionnelles pendant le visionnement selon les deux séries, mais aussi, grâce à des questionnements très détaillés, ce qui est plus rarement démontré, les interactions différentielles (sur la compréhension de l'intrigue, de l'argument, des relations spatiales et du sens et des valeurs qu'il implique) après le visionnement (indicateurs post-attentionnels), selon la structure (analysée de près, en référence à la théorie « narratologique ») de chacun des deux récits audiovisuels. La recherche a ainsi permis de mettre en relation les faits de « regarder », de « prêter attention », de « préférer » et de « comprendre » et confirme entre autres que cela ne gêne guère les enfants de ne pas comprendre ce qu'ils regardent et ne les empêche pas d'aimer ces programmes.

Comme toujours dans ce genre de recherche expérimentale, même « plus ample (moins atomisée) », on peut regretter que ne soient pas prises en compte d'autres variables comme, dans le cas présent, la variable socio-culturelle et surtout se demander si, avec d'autres enfants

et d'autres récits audiovisuels contrastés, on arriverait aux mêmes résultats. Par ailleurs encore, étant donné la rapidité des évolutions de l'environnement médiatique et technologique, il n'est pas certain que la préférence marquée constatée chez les enfants plus jeunes pour le « récit séquentiel linéaire classique » de *David le gnome* par rapport à celle plus complexe, moins linéaire, au schéma actanciel non explicite de *Dragon ball Z* serait toujours encore observée. Mais l'important est le saut fait par l'auteur, dans la quatrième partie de son ouvrage pour, à partir des résultats de sa recherche comme d'autres l'ont fait depuis longtemps ou d'autre manière, insister sur « le rôle de la télévision dans la pensée de l'enfant et dans son éducation ». Il souligne notamment chez les enfants « la détérioration progressive de l'attention en relation avec la télévision », la grande préoccupation « qui se réfère à la nécessité de réaliser des études sur le processus de construction de l'attention au cours du développement de l'enfant » et « la nécessité d'une régulation politique et sociale de la télévision qui s'adresse aux enfants et que doivent mener ensemble les pouvoirs publics et les agents sociaux ». On pense à Bernard Stiegler qui considère que l'usage des écrans par la jeunesse pose désormais « un véritable problème de santé publique » et particulièrement à ses *Considérations* (sur la crise systémique de l'éducation), principalement « Destruction et formation de l'attention ».

Deux remarques encore. L'une concerne ce que l'on a coutume d'appeler maintenant l'éducation aux médias dont la pertinence se trouve renforcée par un certain nombre des constats faits en chemin. En même temps, Jesús Bermejo Berros semble avoir une perception bien négative de ce secteur d'intervention puisqu'il déclare que « la lecture de l'image avec l'enfant », variable formative qu'il a introduite dans son expérimentation « n'a rien à voir avec le type d'éducation audiovisuelle qui a été introduit dans les écoles et qui a plus à voir avec l'apprentissage de compétences et d'analyse de codes audiovisuels » – ce qui correspond à l'évidence à une version fort dépassée. Et finalement, dans son dernier chapitre, il suggère des exercices qui correspondent très précisément à ce type d'action éducative faisant actuellement officiellement partie des programmes scolaires de nombreux pays, dont la France.

Quant à la nouveauté de la conception de la télévision qu'inaugurerait sa référence à la pensée narrative « qui permet des emprunts mutuels entre la réalité et la fiction, entre la vie de l'enfant et le monde qui apparaît à l'écran », elle est à relativiser : ne serait-ce qu'en pensant aux travaux, d'ailleurs non cités, de Dominique Pasquier qui a montré notamment, avec d'autres méthodes et d'autres outils, comment les séries télévisuelles contribuent à la

Culture des sentiments (Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1999). Mais cela n'enlève rien à l'importance et au sérieux de ce livre, chose trop rare dans ce domaine. Notons simplement que l'auteur a repris, dans son second ouvrage, d'une façon réduite et plus opérationnelle – ce qui en renforce quelque peu la teneur déterministe – l'essentiel de ce travail sous forme d'informations et de conseils fort utiles à l'intention des parents et des éducateurs.

Geneviève Jacquinet-Delaunay

Laboratoire Communication et politique, CNRS et CEMTI,
université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

BRÉHON Jean & CHOVAUX Olivier. *Études sur l'EPS du Second Vingtième Siècle (1945-2005)*. Arras : Artois presses université, 2009, 246 p.

Cet ouvrage rassemble les contributions de neuf auteurs des universités du Nord de la France à propos de l'éducation physique et sportive (EPS) de la seconde moitié du xx^e siècle. Le thème de l'ouvrage correspond au programme d'un des deux écrits du concours de recrutement des futurs professeurs d'EPS. Cet ouvrage apporte donc sa contribution à la préparation des étudiants au concours. Il est divisé en trois parties d'inégale importance. Le premier chapitre développe des réflexions autour de l'identité de la discipline et regroupe deux contributions. La seconde partie cerne les aspects idéologiques de l'EPS ; quatre auteurs présentent des articles. La dernière partie porte sur les changements d'échelle de l'EPS ; trois auteurs participent à ce chapitre. L'ouvrage est introduit par Gougeon qui, après avoir rappelé, en suivant les programmes du concours, l'importance de penser l'évolution de l'EPS française en rapport avec les EPS européennes, assure une présentation de chacun des articles dans l'ordre où ils apparaissent dans l'ouvrage.

Dans la première partie une contribution de Gibout pose la question de l'identité de l'EPS. En s'appuyant sur l'approche transactionnelle, l'auteur cherche non pas à définir de manière fixée ce qu'est l'EPS, mais à saisir les mouvements de l'EPS, entre construit et reconstruit. Pour justifier sa position, l'auteur s'appuie sur ce que perçoivent de cette discipline les enseignants et les élèves. Il conclut son article en affirmant que l'identité de l'EPS est la rencontre sans cesse renouvelée entre diverses perceptions et que c'est en fait ce qui la qualifie à un moment donné. Vincent centre son étude sur une période récente (1981-2002) et pose la question de l'identité de l'EPS comme lien permanent entre équilibre et instabilité.

L'idée développée par cet auteur est que différents éléments de la discipline n'évoluent ni de manière identique, ni dans la même temporalité. Ainsi les acteurs de l'EPS sont dans une dynamique perpétuelle d'équilibration face aux contraintes institutionnelles, corporatistes ou sociales qui s'imposent à la discipline. Les dynamiques engagées contribuent à la production d'une identité plus ou moins stable, avec des logiques d'identification oscillant entre culture scolaire et culture sociale. L'auteur détermine ensuite un certain nombre de périodes bornées par des événements significatifs. Il conclut son article en précisant que l'histoire de l'EPS se construit dans une dynamique mettant en évidence des compromis intérieurs entre les différents acteurs, ainsi que des négociations entre divers groupements institutionnels.

Bréhon ouvre la seconde partie de l'ouvrage en proposant un article intitulé « Une histoire sous surveillance », en référence à un ouvrage de Ferro. L'idée défendue est que plus la diffusion des savoirs est large, plus le contrôle sur la production historique est étroit. Ce contrôle émane de l'état ou de ses organismes mais également de la société qui ne souhaite pas que son image soit compromise. Il s'agit d'établir les rapports existants entre l'histoire de l'EPS et les clichés et tabous véhiculés sur celle-ci. L'auteur engage une réflexion critique sur la pensée et les systèmes de croyance qui se jouent de la réalité de l'EPS. Il estime que la scientification de l'EPS constitue un véritable enjeu pour affirmer la légitimité d'une discipline d'enseignement et établit une démonstration en ce sens. La didactique est ensuite interrogée et posée comme l'expression d'un compromis éducatif entre des savoir-faire sportifs développés en EPS de manière multiple et parfois désordonnée et des orientations scolaires.

Brogialli consacre quant à lui une étude intitulée « Idéal éducatif, institution et EPS de 1945 à nos jours » à l'affirmation que la discipline scolaire EPS obéit avant tout à des choix philosophiques et politiques reflétant la conception que se fait la société à un moment donné de son histoire et de l'homme à venir. Il établit ensuite un lien entre orientations philosophiques nécessaires à tout acte éducatif, savoirs à transmettre et identité de cette discipline scolaire. L'auteur présente ensuite quatre modèles d'idéal éducatif inspirés par Kant, Rousseau, Condorcet et les partisans de « l'éducation nationale ». Enfin l'auteur illustre ses propos en isolant trois périodes : « 1945-1958 : Une ère nouvelle ou la persistance du passé » ; « 1958-1974 : La France de l'expansion : du temps des espérances à celui du désenchantement » ; « De 1975 à nos jours : "L'égalité" : une notion qui présente quelques "fractures" ».

Piwinski s'intéresse à « L'institutionnalisation de la conception matérialiste dialectique du sport (1939-

1979) ». En appui sur les théories du champ de Bourdieu et sur celles de Moscovici sur la psychologie des minorités actives, l'auteur cherche à comprendre comment les propositions du courant sportif éducatif, représenté par Baquet et Mérand en faveur d'un sport démocratique, et les innovations pédagogiques construites en ce sens, ont pu intéresser le pouvoir politique gaulliste. L'auteur démontre que les responsables de la FSGT (Fédération sportive et gymnique du travail), et particulièrement Mérand, ont progressivement substitué au modèle existant (exercices de formation, exercices d'application) une démarche privilégiant l'idée que le mouvement réalisé n'est que la partie émergée d'un mécanisme complexe impliquant l'homme en totalité. Il s'attache donc à former les joueurs à la résolution des problèmes qu'ils vivent en situation de match. Cette réflexion pédagogique se double d'une réflexion axiologique plaçant l'individu dans une dynamique sociale. En l'absence de recherche institutionnelle en EPS, les théories présentées par la FSGT vont faire florès chez les enseignants d'EPS et intéresser les politiques en quête de renouvellement de la formation aux pratiques sportives. Ces regroupements entre les politiques et la FSGT se construisent cependant sur un malentendu idéologique qui entraînera à terme une vive dégradation des relations établies.

Doeuff s'attache de son côté à lier conceptions et pratiques pédagogiques en EPS. Il propose une tentative de compréhension des problématiques disciplinaires par leur intégration dans les conjonctures sociopolitiques. L'objet de l'article est de montrer que les grandes problématiques sociales se retrouvent dans le quotidien des pratiques et des conceptions des enseignants. L'auteur estime que les pratiques pédagogiques peuvent être comprises comme une véritable mise en forme des corps contribuant à la pérennisation de la société. Pour mener sa démonstration, Doeuff instruit quatre périodes successives de l'histoire de l'EPS : « 1945-1959, trajectoire scolaire d'une éducation physique hésitante entre maintien et dépassement » ; « 1959-1969, l'éducation physique et sportive dans la modernité » ; « 1969-1981, l'éducation physique et sportive du libéralisme avancé : entre sport pour tous et sport de l'enfant » ; et enfin « De 1981 à nos jours, la didactique pour tenter d'individualiser les parcours et permettre la réussite de tous dans un contexte de crise économique de longue durée ».

La troisième partie de l'ouvrage nommée : « Réflexions sur les changements d'échelle de l'EPS », présente trois articles situant l'EPS française dans les EPS européennes. Chovaux ouvre cette partie en proposant un article intitulé : « Vers une éducation physique scolaire "de l'Atlantique à l'Oural ?" » à propos de la nouvelle question du

programme du CAPEPS externe. Dans cet article l'auteur discute l'intérêt du rajout d'une dimension européenne dans l'intitulé de l'épreuve du CAPEPS et s'inquiète, au travers de cet ajout au programme de l'épreuve, d'une volonté sensible d'imposer une éducation européenne de type libéral qui, à terme, pourrait bien se traduire en France par la fin « de l'Éducation nationale ». La seconde partie de l'article développe les réflexions menées par les organismes internationaux sur l'éducation physique (ou EP) et le sport depuis les années 1950. Ainsi l'UNESCO ouvre en 1952 une série de négociations sur « les propositions précises à entreprendre [...] pour contribuer au développement et à la promotion des sports athlétiques à des fins éducatives ». Les différentes institutions mondiales et européennes restent hélas bien souvent au stade des déclarations d'intention. L'UNESCO déclare par exemple l'année 2005 année internationale du sport et de l'éducation physique, sans que des effets concrets aient pu être identifiés. L'auteur clôt son article de manière positive, en réfléchissant aux conditions à créer pour approcher une « euro-éducation physique ».

Bréhon aborde la question des rapports de l'EPS française aux autres EP voisines en précisant les influences étrangères que l'EPS française a connues lors de ses premiers pas. L'article est intitulé « Européanisation et singularités nationales : une éducation physique à la française ou "France étrangère" (1952-2006) ». L'auteur montre avec justesse que, de 1806 à 1891, soit au cours du XIX^e siècle, des enquêtes officielles ont été diligentées dans de nombreux pays européens (Suisse, Belgique, Scandinavie, Angleterre, Suède) pour étudier les éducations physiques existantes et promouvoir celle de chacun des pays. Cette démarche conduit les décideurs à proposer une éducation physique intégrative incluant ce qui est jugé efficace dans les éducations physiques ou gymnastiques des pays voisins. L'éclectisme qui a dominé pendant des décennies l'EPS française trouve, pour partie, sa source dans cet assemblage des doctrines européennes. L'auteur défend également l'idée que de 1952 à 1978 des liens assez forts rassemblaient l'Allemagne et la France dans les réflexions sur le sport de haut niveau et sur le sport pour tous. Enfin l'auteur montre les difficiles questions que l'« européanisation » de l'enseignement de l'EPS pose actuellement, et en particulier celle du maintien d'un équilibre entre renforcement du processus d'« européanisation » et singularité nationale.

Niedzwialowska s'interroge sur l'éducation physique française et son rapport aux sports. Elle place en exergue une citation de Klein (responsable de l'élaboration des programmes lycées en EPS) qui estime que l'EPS française est terriblement sportive. L'auteur analyse ensuite les principales éducations physiques européennes pour

juger de la pertinence de cette citation. En Allemagne, précise-t-elle, l'éducation physique a connu une orientation sportive puis s'est infléchi vers une éducation physique et sportive en valorisant les expériences corporelles à partir d'une programmation d'activités diversifiées. En Suède, l'éducation physique se centre sur la santé et l'adaptation au milieu naturel. Au Royaume-Uni, l'effort porte sur le développement de compétences transversales pour une éducation permanente. Dans les pays latins (Espagne, Italie, Portugal), le corps et la motricité sont privilégiés. L'auteur affirme donc qu'il est délicat de répondre à la question : l'EPS française est-elle trop sportive ? Les textes officiels tentent une inflexion de cette discipline scolaire vers une EP moins dépendante du sport mais les enseignants, dans leur majorité, restent très attachés à la pratique sportive en EPS.

Cet ouvrage regroupe neuf productions. Il est bien difficile de lui trouver une unité. Les cadres d'analyse sont différents. Les modes d'approches ne se ressemblent pas. La façon de traiter l'histoire ne les réunit pas non plus. L'ouvrage apparaît donc comme un recueil de différents cours distribués aux étudiants, dans le cadre de la préparation d'une épreuve écrite du CAPEPS. La circulation de ces cours vers d'autres étudiants et d'autres lieux de préparation est une entreprise à encourager. Les étudiants français liront cet ouvrage comme un complément des enseignements reçus dans leur université et comme une entrée dans l'étude de l'EPS. Ils pourront ainsi s'enrichir d'analyses différentes, de positionnements particuliers sur les thèmes de leur programme. Cet ouvrage, nous l'espérons, incitera également les étudiants à lire des articles et ouvrages sur l'histoire de l'EPS en France, afin d'affiner leur culture historique sur cette discipline d'enseignement riche d'événements et de débats.

Yvon Léziart

CREAD, université de Haute Bretagne-Rennes 2

BROSSARD Michel & FIJALKOW Jacques (dir.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2008, 256 p.

Fût-il unifié par un thème, en l'occurrence « la nature des rapports entre la théorie historico-culturelle de Vygotski et la mise en œuvre de certain(e)s de ses concepts et de ses problématiques dans les recherches en éducation », un ouvrage collectif est souvent foisonnant, parfois choral mais toujours polyphonique. Rassemblant une partie (1) des contributions au colloque « Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques » (Albi,

23-24 avril 2007), cet ouvrage ne fait pas exception et pose de surcroît quelques questions. Et d'abord celle de son découpage en thématiques (la petite enfance, les premiers apprentissages scolaires et les didactiques – du français langue maternelle, des mathématiques et de l'histoire). S'il permet d'assigner l'envergure et la fécondité de l'élaboration vygotkienne, il encourt le risque de la figer en provinces de recherches avec un déséquilibre (majorant ?) en faveur des didactiques (huit contributions sur treize). Celle de la place de certaines contributions ensuite, dont le propos généraliste renforce, paradoxalement, cette fixation académique, comme une exception peut confirmer une règle.

Emblématique à cet égard, la contribution de Reuter, « Penser Vygotksi dans l'espace des didactiques », qui, de par sa disposition, et peut-être parce qu'elle déclare se nourrir des trois contributions qui la précèdent, se trouve comme rivée au champ de la didactique du français langue maternelle, alors qu'elle se situe en fait à un plus haut niveau de généralité. Il eut assurément mieux valu la joindre à celles de Schneuwly, « Éléments d'histoire des vingt dernières années passées et propositions conceptuelles pour la suite », et Bronckart, « Retour nécessaire sur la question du développement », lesquelles, respectivement situées en introduction et conclusion du recueil, donnent l'impression, saisissante bien qu'étrange, de deux cariatides ceignant le cadre interprétatif de l'élaboration vygotkienne.

Ces remarques liminaires ne démentent toutefois nullement l'intérêt des contributions de ce recueil, qui soulignent au contraire, dans leur diversité, la puissance de la théorie historico-culturelle de Vygotksi. Ce foisonnement précisément, ainsi que les limites imparties à cette note, nous ont contraint à faire des choix et à porter notre attention sur quelques-unes de ces contributions qui insistent, de manière critique, sur la dimension heuristique, c'est-à-dire ouverte, de la théorie vygotkienne.

Ainsi, dans « Appropriation précoce des systèmes externes de représentation : apprentissage et développement », Martí rappelle d'abord combien le concept de médiation sémiotique permet à Vygotksi d'expliquer la formation des fonctions psychiques supérieures, irréductibles aux fonctions élémentaires issues du développement biologique, laquelle formation est précisément le fait de l'éducation. Or, selon Martí, et alors que le point essentiel pour Vygotksi « est de comprendre comment l'enfant incorpore ces signes utilisés socialement [...] et les utilise pour contrôler sa conduite », ce dernier ne discrimine pas suffisamment les usages de ces « instruments psychologiques ». Ce qui fait défaut, ce sont « les mécanismes psychologiques qui rendent compte de cette intériorisation ».

Car si l'imitation est un mécanisme important, elle ne peut être, comme Vygotksi y insiste lui-même, « une simple répétition ni un transfert mécanique » mais suppose, au contraire, « une certaine compréhension de la situation, de la signification de l'action de l'autre » (p. 68). Même si l'enfant doit partir de l'aide des adultes pour savoir comprendre et utiliser l'écriture par exemple, il demeure « le protagoniste principal » de son appropriation. Le plus important à cet égard réside dans le caractère « re-constructif de cette appropriation », c'est-à-dire dans la « marge de création de l'enfant dans le processus de re-construction des systèmes de signes, dans le but de s'approcher des mécanismes individuels de développement » (p. 68). Plus exactement, c'est à la distinction précise entre développement et apprentissage (dont « la frontière très diffuse » peut conduire à penser que « n'importe quel changement chez l'enfant est directement lié à une intervention externe, instructionnelle ») qu'il faut travailler. Martí conclut à la nécessité de réintroduire le sujet dans l'explication vygotkienne, « en spécifiant les mécanismes internes de nature individuelle qui sont en jeu dans le développement cognitif » (p. 69).

Moro et Rodríguez en revanche, dans « Production de signes et émergence de la conscience à l'étape prélinguistique du développement », insistent sur la puissance heuristique de Vygotksi et s'attachent à montrer, dans la continuité de leurs travaux antérieurs, que l'émergence de la conscience ne se circonscrit pas à l'usage du *medium* langagier par les jeunes enfants. S'appuyant sur des travaux réalisés à l'étape préverbale du développement, elles posent l'idée que les « prémices d'une conscience sociale et historique adviennent dans cette période où le *medium* langagier n'est pas encore présent mais où des signes autres, non langagiers, médiatisent l'action humaine exercée sur le monde social et culturel environnant » (p. 37). Les auteurs s'appuient tout particulièrement sur le signe de l'ostension (2) « méconnu par la recherche aujourd'hui », insistent-elles, alors qu'il est l'un des tout premiers à apparaître dans le répertoire enfantin et qu'il permet à ce titre « de remonter le plus loin possible dans la genèse de formes initiales de conscience humaine à l'étape préverbale » (p. 53). L'ostension atteste en effet du caractère d'abord « social » de la conscience (que, comme elles le rappellent, Vygotksi définissait comme un « contact social avec soi-même », un « cas particulier de l'expérience sociale » (3)), dans la mesure où il ne s'agit pas d'un signe « gratuit » mais bien d'un signe adressé, d'une production intentionnelle, qui n'est évidemment pas sans lien avec le degré de maturation biologique de l'enfant.

Dans « La construction de l'élève à l'école maternelle : regards croisés et apports de Vygotksi, Bernstein et Goody », Joigneaux et Rochex montrent combien le

vocabulaire de théorie historico-culturelle n'est pas qu'une simple étiquette. Ils développent ainsi une perspective socio-anthropologique, visant la description et la compréhension de ce qu'ils nomment « les processus de développement inégal selon les milieux sociaux », les « modalités de socialisation » et les « expériences de scolarisation » (p. 73). Ils insistent en premier lieu sur la référence critique de Bernstein à Vygotski, en prenant appui sur sa thèse de la genèse sociale du psychisme et de la conscience par la médiation d'instruments sémiotiques. Ceci amène d'abord Bernstein à s'intéresser à la manière dont « des modes de socialisation socialement différenciés » produisent chez les enfants des « dispositions socio-cognitives et socio-langagières qui les préparent et les disposent de manière fort inégale à faire face aux réquisits des situations et des apprentissages scolaires ». Cela le conduit ensuite à s'intéresser aux formes de classification, de découpage et de transmission des savoirs et disciplines scolaires et, naturellement, au caractère visible ou invisible des modes de travail pédagogiques. En second lieu, ils insistent sur l'un des caractères fondamentaux du travail scolaire, qui exige des élèves qu'ils s'émancipent du flux de l'expérience ordinaire immédiate et qu'ils construisent une « posture d'exotopie propre à la *skholè* » (p. 76). Autrement dit, il s'agit de construire et développer une relation de second degré au monde, au langage et à soi selon un processus, fondamentalement dialectique, de médiatisation de l'expérience ordinaire immédiate. Et ce travail, insistent-ils en troisième lieu, passe par l'appropriation de la culture écrite, dont ils indiquent qu'elle ne commence pas à l'école mais bien avant. À cet égard, les travaux de Goody sur l'écriture convergent avec les remarques de Vygotski quant à la « spécificité interactionnelle propre aux "situations verbales" » impliquées par les pratiques de l'écrit, exigeant du sujet un travail d'abstraction et de représentation, de décontextualisation/recontextualisation en somme.

Les contributions relatives aux recherches en didactiques des disciplines, dont nous avons dit qu'elles occupent la suite et la majeure partie du recueil, n'ignorent pas les questions relatives à l'acte d'enseignement et à la sémiotisation non plus que celle, moins didactique en apparence, du moteur du développement. De ce vaste ensemble dont, encore une fois, nous ne pouvons pas rendre compte de manière exhaustive, retenons d'abord la contribution de Nonnon, « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment ». Elle rappelle d'abord cette idée forte que l'outil n'est jamais totalement extérieur à ce qu'il médiatise mais qu'il se trouve, en tant qu'objet historico-culturel, approprié par le sujet. Elle insiste également sur le fait que pour Vygotski la notion de développement ne se restreint pas à la seule sphère

cognitive mais recouvre le sujet dans sa globalité, avec ses dimensions affectives, psychiques, émotionnelles. C'est pourquoi elle s'attache alors à l'analyse vygotkienne de l'expérience esthétique et au rôle très important qui lui est donné dans le développement, dans la mesure où « c'est une dimension qui intervient spécifiquement, même si c'est de façon ambiguë, dans le travail en français ». L'accent mis par Vygotski sur « la dimension proprement sémiotique des "instruments psychologiques" qui médiatisent l'activité psychique » repose fondamentalement sur l'analyse du rôle de ces outils ; autrement dit, c'est « une théorie du signe lui-même et de l'interprétation, qui rend possible la mobilité dynamique des significations. »

Aussi, la réflexion vygotkienne est-elle centrée « sur l'objet par excellence de la discipline du français, le langage lui-même, ses propriétés et son fonctionnement, et pas seulement sur l'interaction sociale » (p. 92). C'est la raison pour laquelle elle se ressaisit magistralement de la *Psychologie de l'art* de Vygotski (La Dispute, 2005), ouvrage en apparence éloigné du champ didactique, en ceci que l'intérêt vygotkien pour l'art comme instrument majeur du développement du psychisme est en définitive indissociable d'un « développement social de la subjectivité de la personne, dans laquelle l'élaboration affective et émotionnelle du psychisme nourrit le développement cognitif, tout en étant nourri par lui » (p. 93). Et l'on est alors en mesure d'appréhender les raisons pour lesquelles la réflexion sur l'art touche aussi à un objet central de l'enseignement du français, lequel n'est pas seulement *apprentissage* mais aussi et surtout, *construction* de pratiques.

Retenons ensuite les deux contributions relatives aux recherches en didactique de l'histoire et qui, *a priori* éloignées des considérations vygotkiennes, renforcent le jugement émis par Vergnaud : Vygotski est « un penseur dont toutes les leçons n'ont pas encore été tirées ». S'appuyant sur la question des apprentissages, et plus particulièrement sur celle de l'articulation entre concepts scientifiques et concepts quotidiens, Heimberg dans « Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage » puis Tartas dans « Psychologie du développement et didactique de l'histoire » reviennent sur la question centrale de l'articulation entre apprentissages et développement (la ZPD). Cette articulation est redoublée par cette difficulté spécifique à l'histoire, qui est tout à la fois une discipline scolaire particulière, puisque ses contenus de savoirs sont très fortement investis au plan socioculturel, mais aussi une dimension psycho-anthropologique fondamentale, par rapport à la construction du sens de la temporalité pour le sujet, sans oublier la question de la langue, vecteur linguistique et idiome forcément national.

Quelques mots, enfin, de la contribution déjà évoquée de Schneuwly, relativement aux filons de lecture, « socio-constructiviste » et « historico-culturelle », de l'élaboration vygotkienne. Si chacune de ces lectures porte préférentiellement l'accent sur une dimension, l'interaction pour la première et la construction des outils pour la seconde, elles ne sont pas antagoniques pour autant. Leur inflexion sur une dimension plutôt qu'une autre les relie dialectiquement, en ceci que le développement des fonctions psychiques supérieures, dont la création d'outils sémiotiques est le vecteur, n'est pas pensable en dehors d'une interaction socioculturelle du sujet apprenant.

Deux remarques pour finir. La « Note de conjoncture », rédigée par Fijalkow et qui ouvre le recueil, pose la question de sa place dans l'économie du recueil. Nonobstant son intérêt, elle eut été mieux disposée à la fin, en véritable conclusion, lui permettant ainsi de véritablement s'appuyer sur la qualité des travaux, plutôt que l'invoquer par prétérition pour le lecteur. La carence ensuite d'une bibliographie générale et finale, laquelle aurait permis de gagner un peu de place, évitant la redondance inutile de références partagées d'un texte à l'autre et surtout permis d'unifier les références aux travaux de Vygotski, en particulier *Pensée et langage*, dont la 3^e édition française (La Dispute, 1997) est la seule accessible désormais. En dépit de ces réserves matérielles, qui témoignent aussi des fortes pressions sur l'édition scientifique inclinant à publier (trop ?) rapidement des actes de colloque, il demeure, comme l'écrit Vergnaud, que Vygotski est un « auteur prodigieux » mais dont il faut reconnaître « que le temps lui a manqué pour fournir et développer les exemples concrets ». Cet ouvrage est une contribution possible à ce temps qui lui a manqué et c'est là toute sa valeur. « Hommes de demain, soufflez sur les cendres, à vous de dire ce que je vois. » (Aragon)

Vincent Charbonnier

Sciences de l'éducation, université Jean-Monnet-Saint-Étienne

NOTES

- (1) Les autres contributions, mettant l'accent sur l'opérationnalisation des concepts dans des travaux empiriques, ont été publiées dans le n° 21 des *Dossiers des sciences de l'éducation* : « Didactique : une approche vygotkienne ».
- (2) Quoiqu'ils procèdent d'une perspective plus spéculative, les travaux du philosophe vietnamien Trần Duc Thao, notamment ses *Recherches sur l'origine du langage et de la conscience* (Éd. Sociales, 1973), mériteraient une réévaluation critique.
- (3) Cf. « La conscience comme problème de la psychologie du comportement ». In L. Vygotski (2003), *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute, p. 91-92.

BUTLEN Max. *Les politiques de lecture et leurs acteurs, 1980-2000*. Lyon : INRP, 2008, 614 p.

Proposant une vaste synthèse problématisée et remarquablement informée des diverses politiques de lecture élaborées et mises en œuvre en France au long des vingt dernières années du xx^e siècle, l'ouvrage de Max Butlen – actuellement maître de conférences à l'université de Cergy-Pontoise et directeur adjoint de l'IUFM de Versailles – fera date à plusieurs titres. En effet, malgré l'importance des travaux récents dans le domaine des sciences de l'éducation, de la sociologie de la culture et de la lecture, de l'analyse des politiques publiques comme de la théorie littéraire, on ne disposait pas jusqu'ici d'une telle somme sur ce sujet et cette période. Parallèlement, c'est la quantité, la clarté, l'actualité et la qualité des informations rassemblées et mises en perspective par Max Butlen qui retiendront évidemment l'attention des chercheurs comme des acteurs relevant de la variété des domaines évoqués ci-dessus. Ceci vaut tout particulièrement pour les quelque 60 pages de la bibliographie très dense et ouverte qui ne se limite pas à la documentation imprimée ou disponible sur Internet, mais rappelle un nombre remarquable de « sources », liées notamment à des entretiens avec nombre des principaux acteurs qui nourrissent et donnent chair à l'ouvrage.

Dans des limites temporelles qui semblent s'imposer d'elles-mêmes, et qui correspondent pour l'essentiel aux « années Mitterrand » sans se confondre avec elles, l'originalité du travail de Max Butlen vient en grande partie de la problématique adoptée et de l'angle sous lequel il a construit son propos. Car cet ouvrage ne se contente pas d'une description et d'une somme informative : il est constamment sous-tendu par deux idées forces : un problème social (et justement la lecture en est devenu un) se « construit » jusqu'à devenir l'objet d'un « nouveau paradigme » discursif et de nouvelles politiques ; et cette construction met en relation, souvent conflictuelle, des types d'acteurs aux objectifs, aux rythmes et aux intérêts distincts, ainsi que des ordres et des niveaux de discours eux-mêmes entrecroisés et, selon les circonstances, convergents ou divergents. C'est ainsi que Max Butlen n'a cessé de monter la dialectique de la complémentarité et de la concurrence qui est à l'œuvre dans les politiques de lecture, leurs acteurs et leurs modes de pensée au cours de la période étudiée.

Ce sont donc ici les diverses facettes de l'offre de lecture, et les différents ordres d'acteurs (bénévoles, militants, pédagogues, bibliothécaires, agents institutionnels et privés) impliqués dans ces politiques qui occupent le premier plan. Ce qui permet à l'auteur de mettre en évidence les différentes logiques qui les meuvent, la manière

dont ces logiques oscillent entre autonomie et interdépendance jusqu'à finir par créer un ensemble de dispositifs dynamiques au terme desquels on voit émerger des vainqueurs plus ou moins attendus (les éditeurs contre les bibliothécaires) et où l'on observe des relations complexes entre les différentes institutions concernées. C'est notamment le cas des rapports entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, dont la relation confrontation pourrait bien, en définitive, selon Max Butlen et contrairement au discours le plus répandu, se révéler plus favorable à l'Éducation qu'à la Culture et à sa Direction du livre et de la lecture (DLL).

En se fixant d'emblée le but de comprendre comment et pourquoi l'offre de lecture a été perçue comme « un problème de société prioritaire » au début des années 1980 (p. 11) et le but de fixer la nature et les limites du « consensus » sur cette question, l'auteur, tout en reconnaissant sa dette envers des travaux antérieurs (et tout particulièrement les *Discours sur la lecture* d'Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard), marque sa volonté de produire une analyse complémentaire et originale, qui ne s'arrête pas au champ désormais bien balisé des « discours ». Après avoir défini ses objectifs, l'auteur dresse tout d'abord un tableau synthétique d'une grande clarté sur l'offre et son élargissement constant (« État des lieux, les évolutions de l'offre en France entre 1980 et 2000 », p. 25-116) avant de montrer dans les quatre parties suivantes comment les acteurs des politiques de l'offre de lecture ont constitué, au long des deux décennies écoulées, un tissu complexe d'interventions, de conceptualisations, de manières de faire et de « manières d'offrir ». On suit donc successivement ces professionnels de l'offre que sont, aux yeux de Max Butlen, les bibliothécaires, les éditeurs et les libraires (« Créer, publier, diffuser : les professionnels du livre et de la lecture », p. 119-210) puis trois ordres de théoriciens de l'offre définis comme les militants de la littérature de jeunesse, les militants de la pédagogie de la lecture puis les chercheurs (« Dire les fins et les moyens : les théoriciens de l'offre », p. 213-294). Vient le tour des différents ministères et acteurs en charge de la définition des politiques gouvernementales : tout d'abord ceux que les non-spécialistes connaissent le moins et dont la seule énumération témoigne du fait que la lecture est bien devenue un « problème social » (voire une affaire d'État) au cours de la période étudiée : Affaires étrangères, Défense, Justice, Jeunesse et sports, Santé, Travail (« Insérer la lecture dans chaque secteur de l'action gouvernementale », p. 297-381). Par la suite, et très logiquement, un accent tout particulier est mis sur les deux « ministères de la lecture » que représentent aux yeux de l'auteur les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, de la maternelle à la fin du

collège (« Le ministère de la Culture, le ministère de la lecture ? », p. 387-432 ; « Le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'apprentissage de la lecture ? », p. 435-528). Quant à la conclusion (p. 531-507), elle rappelle avec fermeté et nuance que la réussite de l'intervention collective dans le domaine de la lecture, et tout particulièrement celle de l'État devenu, au-delà de son rôle régulateur, incitatif et organisateur, « un acheteur essentiel pour les bibliothèques publiques comme pour les publics scolaires » (p. 533), s'est soldée par une relégation au second plan de la réflexion et des contenus. Un tel glissement risque de déboucher sur une « perte de sens » puisque le primat revient aux annonces des résultats quantitatifs plus qu'aux acquis qualitatifs. C'est, pour partie, ce qui conduit l'auteur à souhaiter dans l'avenir un développement de politiques de la lecture décentralisées et enracinées au plan local.

Enfin Max Butlen tient à souligner le caractère ambigu des politiques de l'offre. À ses yeux en effet, ces dernières relèvent, de manière indissoluble, d'un « geste collectif symbolique structurellement ambivalent antinomique, tout à la fois archaïque et rénovateur » (p. 545). Peur de la disparition de la culture lettrée d'un côté, volonté d'anticipation, d'élargissement, de rénovation et de modernisation de la lecture et de l'accès à l'information et à la culture de l'autre : les deux faces de ce Janus sont indissociables aux yeux de Max Butlen. Ce survol suffit à marquer l'ambition, l'ampleur et l'intérêt de son propos. C'est le propre des sciences humaines que de conduire constamment l'observateur d'un objet donné à devenir acteur et à penser le sens de sa propre action. De ce point de vue, l'utilisation qu'il fait des cadres théoriques que lui fournissent notamment Max Weber et Pierre Bourdieu est parfaitement et constamment pertinente. C'est sans aucun doute puisqu'il fut, à diverses époques de sa vie et de manière souvent concomitante, pédagogue engagé, acteur institutionnel et spécialiste de la lecture comme de la recherche en éducation et en littérature de jeunesse que Max Butlen parvient à saisir quels ont été les enjeux, résultats et apories des politiques de lecture de 1980 à 2000. Tout au long de cette enquête passionnante, on voit Max Butlen allier le recul intellectuel nécessaire et la connaissance intime et la compréhension souvent chaleureuse des hommes et des femmes qu'il évoque. Autant de raisons qui font de ce travail un véritable ouvrage de référence.

Emmanuel Fraisse
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

CHERVEL André. *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz, 2008, 80 p.

Deux ans après sa monumentale *Histoire de l'enseignement du français du xvii^e au xx^e siècle*, publiée chez le même éditeur en 2006 en 832 pages (1), André Chervel livre un opuscule de 80 pages centré sur l'unique question de l'orthographe ou plutôt, comme le titre l'indique, sur *l'orthographe en crise à l'école*. Une brève introduction de deux pages pose le dilemme dans lequel, selon l'historien des disciplines scolaires, la société se trouve ; l'ouvrage se compose ensuite de six chapitres et d'une courte bibliographie. Des encadrés (tableaux, citations, synthèses) ponctuent le livre. « Peut-on encore enseigner l'orthographe ? », « Le niveau général en orthographe est-il irrémédiablement condamné à baisser ? » : ces deux questions incisives ouvrent la réflexion à laquelle André Chervel nous convie. Et c'est bien sûr par l'éclairage de l'histoire qu'il va chercher à y répondre : celle des réformes de l'orthographe, celle de son enseignement, celle du niveau orthographique des maîtres et des élèves.

Les quatre premiers chapitres retracent la lente constitution de l'orthographe comme discipline scolaire. Il aura fallu plus de trois siècles et deux évolutions majeures, l'une du côté de la lecture, l'autre de l'écriture. L'auteur examine tout d'abord les rapports entre orthographe et lecture, toutes deux liées à l'histoire religieuse à partir du xvi^e siècle. En effet la Réforme, puis la Contre-Réforme, impose la lecture en français de la Bible ou des prières. Mais l'orthographe française est alors si difficile qu'il faut passer par le latin qui permet d'oraliser assez vite. La comparaison des mêmes dix mots au xvii^e et xix^e-xxi^e siècles est des plus instructives (voir le tableau p. 10). Pour André Chervel, si l'orthographe du français évolue de façon continue du milieu du xvii^e siècle à 1835, c'est pour répondre aux besoins d'alphabétisation de la population et de l'expansion du français devenu langue de culture en Europe. Il retrace la chronologie des principales mutations en étudiant très soigneusement les choix des éditeurs (voir les tableaux p. 20 et p. 24). Ces mutations concernent pour l'essentiel trois domaines : la suppression de lettres muettes inutiles ; la recherche d'une relation univoque, qui installe par exemple la distinction entre *i* et *j* d'une part et *u* et *v* d'autre part ; la régularisation des séries morphologiques (*enfants/enfants*). En reconstituant cette chronologie, André Chervel montre que les modifications, une quinzaine environ, suivent un rythme qui leur est propre. Il attribue d'ailleurs l'interruption des simplifications de l'orthographe en 1835 à un apprentissage de la lecture devenu suffisamment efficace. Selon lui, la volonté de réforme a eu peu de chose à voir avec des décisions de grandes institutions (telle l'Académie française), des événements historiques ou des

courants d'opinion, mais plutôt avec la transformation de l'école primaire.

La seconde évolution qui a conduit à la discipline orthographe concerne la mutation de l'écriture. Sous l'Ancien Régime, celle-ci n'est qu'une activité secondaire et se réduit à la calligraphie d'un texte que l'on a sous les yeux. Les besoins économiques augmentant, le futur commis ou l'employé doit pouvoir prendre une lettre sous la dictée, un particulier rédiger un message, sans l'appui d'un modèle. La reconnaissance passive des formes ne suffit plus ; l'orthographe active devient nécessaire. Les élèves vont devoir l'apprendre, même ceux des collèges classiques qui rédigent en français leurs cours et leurs versions latines. Mais ils l'apprennent à partir des formes latines déjà familières. Selon André Chervel, une des sources du blocage des réformes se situerait là : terminaisons et lettres étymologiques ne posent aucun problème à l'élite nourrie de latin.

Ébauchée au xvi^e siècle, une nouvelle didactique va naître. André Chervel retient comme date symbolique 1732, quand Restaut introduit la distinction fondamentale entre « orthographe de principe » et « orthographe d'usage » (grammaticale vs lexicale) et ouvre la voie à la grammaire scolaire que nous connaissons (2). À partir du début du xix^e siècle, la demande orthographique explose et plusieurs mesures décisives sont prises : le brevet et la connaissance de l'orthographe sont exigés pour enseigner, ce qui n'était pas le cas auparavant ; les lois Guizot de 1833 instituent un enseignement de la langue à l'école primaire et créent les écoles normales ; la dictée devient épreuve obligatoire dans les recrutements aux emplois publics en 1835. Extension de la scolarisation, développement de la formation initiale et continue des maîtres, expansion de la dictée, participent du même mouvement, au point que le brevet des instituteurs se réduit à un examen d'orthographe et que la dictée devient l'exercice emblématique de l'école, solidement ancré dans le paysage français.

Pourtant, la suprématie de la discipline orthographe est remise en cause après la défaite de 1870 : celle-ci est imputée à l'inculture de la population française dont l'instruction à l'école primaire est trop centrée sur l'orthographe. Jules Ferry et Ferdinand Buisson s'efforcent de limiter la place exorbitante des exercices consacrés à la langue et de renouveler l'enseignement du français par une ouverture à la littérature et à l'expression écrite. Mais, par ses mesures, Ferdinand Buisson suscite un front hostile qui l'accuse de faire baisser le niveau en orthographe : acquise de haute lutte, la connaissance orthographique est devenue un signe identitaire pour les instituteurs et l'ensemble des acteurs de l'école primaire (directeurs

d'école normale, corps d'inspection primaire, revues) : ils s'opposent désormais à toute réforme. Le conflit ne va pas cesser, tout comme vont échouer les projets de réforme de l'orthographe qui se succèdent durant un siècle. Le cinquième chapitre offre une nouvelle vue sur cette histoire mouvementée. À partir des grandes enquêtes disponibles depuis le XIX^e siècle, André Chervel montre tout d'abord la formidable élévation du niveau des maîtres et maîtresses (respectivement 69 % et 90 % ignorent l'orthographe en 1829). Il s'attache ensuite à établir de façon rigoureuse l'évolution du niveau orthographique des élèves (enquêtes de 1873-1877, 1987, 1995 et 2005) : la courbe ascendante s'est inversée après 1920, avec une accélération de la baisse de niveau depuis deux décennies ; mais l'auteur souligne que le niveau des élèves en rédaction s'est nettement accru.

Le dernier chapitre sert de conclusion : André Chervel y propose sa vision concernant la crise et les moyens d'en sortir. Pour l'historien, les transformations profondes de la société et de l'école, la baisse rapide de niveau constatée au début du XXI^e siècle interdisent tout retour à l'état antérieur ; fort de sa connaissance intime de quatre siècles d'invention pédagogique au service d'une nouvelle discipline, il exclut toute solution consistant en un nouveau procédé didactique. Or, si on ne fait rien, on entérine l'effondrement de l'orthographe normée. Reste une seule voie : une réforme de l'orthographe continue jusqu'à ce que l'enseignement redevienne efficace pour toute la population, comme on avait su le faire pour l'apprentissage de la lecture entre 1650 et 1835. André Chervel y ajoute une condition essentielle à ses yeux, à savoir que l'orthographe reprenne le statut de discipline scolaire. L'ouvrage se clôt sur des tableaux rapprochant malicieusement les formes simplifiées qu'il propose avec les formes existant dans les langues de l'Europe.

On le voit, ce petit livre ne manque pas de souffle. Si l'on est sensible à l'inanité des arguments en faveur de l'immobilisme ou du retour en arrière, on sera volontiers d'accord avec ses propositions. Cependant, on pourra ne pas suivre l'auteur sur deux points, son évaluation des rectifications orthographiques de 1990 et sa position à l'égard de la didactique. Rappelons tout d'abord quelques faits : la Communauté française de Belgique a institué la réforme de 1990 de la maternelle à l'université ; les dictionnaires et les correcteurs orthographiques ont peu à peu intégré les nouvelles formes à côté des anciennes ; et, surtout, « l'orthographe révisée » est désormais inscrite dans les programmes de l'école et du collège en France depuis 2007. La petite simplification de 1990 a donc joué son rôle en remettant en mouvement l'idée même de réforme : c'était un de ses enjeux forts pour ses artisans, au premier rang desquels se trouve Nina Catach (3). On

peut ensuite regretter que les perspectives ouvertes par les recherches cognitives, linguistiques et didactiques depuis une quinzaine d'années ne soient pas évoquées (4), notamment celles qui ont permis d'appréhender, comme dans d'autres disciplines, l'écart entre ce qui est enseigné et ce que les jeunes élèves en comprennent. Des recherches commencent à évaluer l'impact de nouveaux dispositifs didactiques qui prennent en compte cet écart. On peut cependant rejoindre aisément André Chervel. Pour ne pas laisser l'orthographe devenir l'apanage des classes aisées, une « discipline de luxe » destinée à sélectionner les élites comme le latin autrefois, il faut promouvoir une vraie réforme, et de l'orthographe et des pratiques d'enseignement – ce qui implique bien sûr aussi que la formation des maîtres inclue enfin une véritable formation linguistique et didactique. On avait bien su le faire au XIX^e siècle...

Danièle Cogis

IUFM de l'Académie de Paris, université Paris-Sorbonne-Paris 4

NOTES

- (1) Voir la note critique de Pierre Boutan (en 2008) dans la *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 138-141.
- (2) Chervel A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Éd. Payot.
- (3) Cet article applique les rectifications orthographiques.
- (4) Pour une revue récente, voir Brissaud C., Jaffré J.-P. & Pellat J.-C. (dir.) (2008). « L'orthographe aujourd'hui : regards croisés ». *Nouvelles recherches en orthographe. Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007, Université de Strasbourg*. Limoges : Lambert-Lucas.

DUMAY Xavier & DUPRIEZ Vincent (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck, 2009, 292 p.

Le livre de Xavier Dumay et Vincent Dupriez est une synthèse et discussion des travaux de l'*Educational effectiveness research* (EER), accompagnées par une présentation des études conduites en Belgique et en France. Les recherches sur l'école efficace ne se résument pas à l'identification des pratiques et des dispositifs pédagogiques qui améliorent les résultats des élèves. Elles visent aussi à comprendre et à expliquer les variations des performances scolaires selon les environnements d'apprentissage, qu'ils concernent la classe ou l'établissement scolaire. L'ouvrage fait une place particulière à l'effet de composition (*school mix effect*), objet de débats à l'échelle internationale : il s'agit de prendre en compte l'effet des caractéristiques sociales des élèves sur leur performance scolaire, lequel tend à relativiser l'effet des pratiques

pédagogiques des enseignants. L'autre dimension du livre est de situer les usages des résultats de la recherche sur l'efficacité de l'école dans la conduite des politiques d'éducation.

Dans la première partie sont présentés les fondements et les principaux résultats de ce paradigme de recherche. Jan Van Damme et ses collègues de l'Université catholique de Lewen introduisent le lecteur aux modèles d'analyse de l'école efficace en montrant que les premières modélisations de type « *input output* » ont été remplacées par des structures plus complexes de repérage de la causalité, notamment à travers les analyses multiniveau. Celles-ci, en facilitant le traitement hiérarchique et longitudinal des données, ainsi que les décompositions de la variance totale, permettent de faire émerger des effets bruts et des effets nets afin de séparer les effets de l'enseignant, de la classe, ou de l'établissement scolaire de ceux comme le statut socio-économique des familles d'élèves, le sexe, l'appartenance à une minorité ethnique, l'intelligence ou la performance scolaire à un moment antérieur de la scolarité. Ces études ont permis de mettre en évidence l'influence positive de facteurs d'efficacité sur la performance des élèves, tels que les attentes des enseignants, un leadership éducatif, un climat d'école ordonné, un enseignement structuré possédant un *feedback* régulier, une coopération entre élèves. Ses résultats sont aujourd'hui confirmés par des méta-analyses et synthèses de la littérature sur l'école efficace. Le chapitre suivant est consacré à une présentation détaillée par Maryse Bianco et Pascal Bressoux des travaux conduits sur les effets-classes et effets-maître dans l'enseignement primaire. Alors qu'en général un enseignement direct, c'est-à-dire une décomposition des tâches selon des objectifs précis, est favorable à l'acquisition des élèves, il n'en est pas de même pour la compréhension de l'écrit, parce qu'il s'agit d'activités complexes nécessitant d'autres stratégies cognitives. À partir de recherches longitudinales et d'observations de classe sur des activités de langages oral et écrit, les auteurs montrent qu'un enseignement explicite et régulier, centré sur les capacités spécifiques de la compréhension et dirigé par l'enseignant, a plus d'efficacité sur les performances des élèves que des méthodes d'apprentissage donnant davantage de place à la coopération entre élèves. Dans la même veine, Marie-Christine Opendakker et Jan Van Damme rendent compte des travaux sur l'efficacité des classes dans l'enseignement secondaire, en s'intéressant à l'effet de composition sur les pratiques enseignantes et les performances des élèves. Passant en revue les principaux facteurs déterminants d'un enseignement efficace tels qu'ils sont mis en évidence par la littérature internationale (opportunités d'apprentissage, temps effectif, enseignement structuré, coopération, éthos et climat), ils s'interrogent sur les effets

de la composition du groupe d'élèves sur la performance tout en exposant une étude empirique réalisée dans le système éducatif secondaire de la Communauté flamande de Belgique. D'après leurs résultats, les différences d'environnement d'apprentissage, de climat de classe et de composition de groupe expliquent une part importante des différences de performance entre élèves, même s'il reste à étudier les interactions entre pratiques de classe et composition du groupe. Le chapitre rédigé par Xavier Dumay s'intéresse à la littérature de recherche consacrée à l'efficacité du leadership de la direction de l'établissement sur les apprentissages des élèves. Il montre que le leadership n'a pas d'effet direct et qu'il agit essentiellement sur des variables médiatrices comme la culture des établissements, l'engagement des enseignants et leur satisfaction professionnelle. Si la promotion de la coopération entre enseignants a des effets indirects, elle est quand même susceptible d'améliorer les performances quand les décisions collectives sont centrées sur les pratiques d'enseignement. Il semble toutefois, d'après l'auteur, que le leadership « *instructionnel* », c'est-à-dire celui où la direction participe à la gestion directe de la tâche d'enseignement, ait plus d'impact sur la performance que le leadership « *transformationnel* », lequel vise à stimuler la vie collective au sein de l'établissement.

La deuxième partie du livre aborde la question centrale de l'effet de composition qui, rappelons-le, est une des critiques adressées au paradigme de l'école efficace, en même temps qu'il pose des problèmes méthodologiques et statistiques nombreux. Pour estimer cet effet sur la performance des élèves, Xavier Dumay et Vincent Dupriez ont conduit une enquête auprès de 52 écoles primaires du réseau libre catholique de la Communauté française de Belgique, en s'inspirant de méthodologies déjà éprouvées dans la littérature internationale de recherche. En construisant des indicateurs spécifiques de composition, et en procédant à une analyse multiniveau, ils montrent un effet net sur la performance des élèves en langue à la fin de l'enseignement primaire. Celui-ci s'explique par une ségrégation sociale, une différenciation et une polarisation des publics et la présence d'un système de quasi-marché au sein de ce réseau d'écoles. Dans le chapitre suivant, à partir de la même recherche, les deux auteurs, avec Anne Vause, évaluent quelles sont parmi les pratiques pédagogiques celles qui, indépendamment de l'effet de composition, ont des effets réels sur les apprentissages des élèves en mathématiques. Ils en concluent que trois variables ont un effet net, quoiqu'assez faible, indépendamment des caractéristiques individuelles des élèves : un climat de discipline positif, un rythme de travail soutenu, un niveau socioculturel élevé dans la classe. En testant les interactions entre la variable composition et les variables caractérisant la classe et l'enseignant,

l'enquête montre l'influence positive d'un rythme de travail soutenu et d'une mobilisation des représentations des élèves des milieux défavorisés. Cette enquête au sein du système éducatif belge est suivie par une étude internationale conduite par Christian Monseur et Dominique Lafontaine à partir des données PISA. Partant du constat que tous les systèmes éducatifs peuvent être à la fois efficaces et équitables, et que ceux à faible sélection sont plus équitables que ceux présentant un degré de sélection élevé, les deux auteurs s'intéressent à l'impact de l'organisation du système éducatif sur les différences de performance entre élèves, en étudiant les relations entre agrégation académique (regroupement des élèves en fonction de leurs aptitudes) et agrégation sociale (regroupement des élèves en fonction de leur origine socioculturelle). Leurs résultats démontrent que les pays de l'Europe du Nord et les pays anglo-saxons présentent une ségrégation sociale et académique plus faible que des pays comme l'Allemagne, la Belgique ou les Pays-Bas, et que ces derniers sont moins efficaces en lecture. Toutefois les données montrent que ces mécanismes ségrégatifs doivent être analysés pays par pays parce que la diversité des contextes nationaux influence les mécanismes de différenciation et de ségrégation, selon que l'accent est mis sur le redoublement ou la différenciation en filières. Dans le cas de la Belgique, l'effet du recrutement social de l'établissement apparaît assez nettement, l'agrégation académique se confondant avec l'agrégation sociale.

Le pilotage des systèmes éducatifs lorsque sont utilisés des indicateurs d'efficacité constitue le thème de la troisième partie. L'objectif est de discuter des usages des travaux de recherche de l'*Educational effectiveness research* dans les politiques éducatives et la prise de décision. Davy Laveault dresse le bilan des indicateurs mis en œuvre dans la province de l'Ontario pour améliorer l'efficacité du système éducatif. Il souligne l'imperfection des mesures de valeur ajoutée sur lesquelles s'appuient les décideurs et insiste sur la nécessité de disposer d'indicateurs diversifiés mais aussi compréhensibles par les enseignants et les chefs d'établissement, en remplissant des fonctions formatives facilitant l'adaptation et le changement de l'organisation scolaire à son environnement. En comparant la situation française à celle des États-Unis, Denis Meuret explique les difficultés à développer des recherches sur l'école efficace dans le contexte français, l'une des explications tenant à la différence des modèles politiques de l'école (Dewey vs Durkheim) entre les deux pays. En abordant ensuite la régulation par les résultats (*accountability*), il engage le débat avec Martin Thrupp et les critiques de l'école efficace pour considérer que ces politiques d'obligation de résultats ont contribué à améliorer le sort des élèves les plus défavorisés sans renoncer pour autant au projet de démocratisation. Enfin Christian

Maroy adopte une position plus critique des formes de rationalisation qu'implique la quête d'efficacité de l'école. Pour lui, l'évaluation des résultats dans les activités de services comme l'éducation se heurte à un certain nombre de difficultés : l'impossibilité d'évaluer des objectifs multiples et diversifiés, l'absence de neutralité et d'objectivité de la mesure, les biais créés par des effets de contexte, les problèmes posés par la définition de la qualité. Il y voit une approche fonctionnaliste du professionnalisme enseignant, cette rationalisation par les résultats conduisant à une déprofessionnalisation, alors qu'il faudrait proposer aux enseignants plus de réflexivité et les conditions d'un vrai développement professionnel.

Chaque partie est accompagnée par une discussion distanciée des différentes contributions pour revenir, comme l'indique le titre de l'ouvrage, sur les promesses et les zones d'ombre. C'est ainsi que Jean-Marie De Ketele présente des limites méthodologiques des outils et des méthodes utilisées par le courant de recherche sur l'efficacité de l'école selon que l'on cherche à mesurer un savoir, un savoir-faire, ou un savoir-être dans l'évaluation de la performance. De même qu'il est difficile pour lui de mesurer les pratiques pédagogiques parce qu'elles varient en fonction des situations et des objets d'apprentissage. Marc Demeuse, en conclusion de la deuxième partie, satisfait du développement des enquêtes internationales sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, invite les auteurs à une vigilance méthodologique dans le choix et l'analyse des variables en considérant malgré tout que ces études apportent une contribution utile au champ de recherche sur l'efficacité de l'école. Enfin Marie Verhoeven tente de trouver un point d'équilibre dans le débat sur les usages politiques de la *school effectiveness* en mettant en perspective les différents arguments avancés par les contributeurs de la troisième partie. Elle interroge successivement la dimension finalisée et instrumentale de ce type de recherches, les problèmes méthodologiques que ces dernières posent, la nature du débat technique ou démocratique qu'elles suscitent, les effets positifs ou pervers qu'elles génèrent auprès des acteurs de l'éducation.

À la lecture de l'ensemble des contributions, l'ouvrage s'apparente plutôt à un plaidoyer en faveur du mouvement de recherche sur l'efficacité de l'école et les zones d'ombre, mis à part l'article critique de Christian Maroy, relèvent surtout de critiques endogènes au *paradigm*. Malgré tout, certains auteurs, comme Denis Meuret, cherchent à discuter les positions de Martin Thrupp, ce sociologue néo-zélandais qui a cherché à établir un dialogue constructif avec les principaux représentants de ce courant de recherche. On s'étonnera quand même que, malgré l'investissement réalisé dans des études de grande

ampleur aux méthodologies sophistiquées, il demeure si difficile de caractériser une pratique pédagogique efficace, si ce n'est selon un cadre structurant et ordonné qui n'informe guère sur la façon dont l'enseignant peut prendre en charge la diversité des compétences cognitives et des attitudes des élèves. De même, si l'effet de composition était amené à jouer un rôle décisif sur les apprentissages et la réussite scolaire, l'effet-enseignant en serait singulièrement diminué, ce qui relativiserait un certain nombre de postulats du paradigme de l'école efficace, un paradoxe que ne semblent pas avoir relevé les coordonnateurs du livre. Le récit de la genèse de la *school effectiveness* apparaît lui aussi assez sommaire parce qu'il tend à sous-estimer les contextes sociaux et politiques ayant donné naissance à ce mouvement de recherche. Au-delà de ces critiques, le livre constitue une référence importante pour appréhender les nouvelles problématiques de la mesure de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs et des organisations scolaires. Il permettra au lecteur de se faire une idée beaucoup plus précise des problématiques et des nouveaux défis que cherchent à relever un paradigme incontournable dans l'analyse des politiques d'éducation et des systèmes éducatifs.

Romuald Normand
Éducation et politiques, INRP

DUPRIEZ Vincent, ORIANNE Jean-François & VERHOEVEN Marie (dir.). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang, 2008, 411 p.

Égalité des chances : on ne cesse d'affirmer ce principe dans les sociétés démocratiques modernes. Mais au-delà de son caractère récurrent, tant dans la formulation de nouveaux projets pour l'école démocratique que dans les politiques publiques d'intervention auprès des personnes sans emploi, ce concept polysémique recouvre des réalités bien distinctes. Dans cet ouvrage collectif nourri d'une réflexion pluridisciplinaire conduite au sein du GIRSEF (Université catholique de Louvain), les auteurs nous invitent à interroger un certain nombre d'évidences qu'essaime le discours politique.

En ce sens, la première partie de l'ouvrage constitue un front théorique contre les positions qui se disent simplement descriptives, mais qui sont toujours susceptibles de manipulation idéologique. En réalité, ne pas définir ce principe d'égalité des chances ne peut entraîner que plus de confusion et d'opacité dans l'analyse et l'interprétation des infléchissements contemporains de l'intervention publique, tant en matière d'éducation que de formation.

Car, à y regarder de plus près, ce qui compte et ce qui doit entrer dans la convention d'évaluation quand il s'agit de penser l'égalité des chances, à la fois dans le système scolaire et dans le système de formation continue, est tributaire d'un jugement de valeur, que celui-ci soit revendiqué ou passé sous silence. Le lecteur découvrira dans cette première partie les principales théories de la justice auxquelles ces jugements de valeur en appellent. Il faut ici louer le travail des auteurs qui rendent intelligibles ces principales théories souvent perçues par le profane comme difficilement compréhensibles. De l'utilitarisme à l'égalitarisme de résultats, en passant par le libertarisme et l'égalitarisme libéral de Rawls, Waltenberg illustre les quatre principales écoles de la philosophie politique. Si ces quatre écoles constituent les référents de départ, les théories de la justice ne sauraient s'y limiter. Dans ce domaine fertile de la recherche actuelle émergent des concepts très divers dont l'originalité renouvelle sensiblement les problématiques habituelles. Ces avancées très importantes bénéficient des travaux de Walzer, à l'aune duquel Pourtois envisage l'égalité des chances de manière irréductiblement multidimensionnelle. Enfin Farvaque reprend la proposition de Sen, qui est largement destinée à offrir une alternative à la position défendue par Rawls. Il aborde ce qui fait le cœur de l'approche par les capacités, à savoir le lien entre l'accès aux ressources éducatives et l'augmentation des libertés.

La clarification des théories de la justice permet d'ouvrir sur une analyse de l'évolution des politiques éducatives et d'accès à l'emploi dans la deuxième partie de l'ouvrage. Ce changement de perspective conduit Verhoeven et Dupriez à analyser les politiques éducatives menées en Communauté française de Belgique dans le courant du xx^e siècle. On y trouve non seulement un exposé très clair des trois déclinaisons historiquement situées du même principe d'égalité des chances – égalité d'accès, de traitement et politique compensatoire –, mais aussi une illustration de la ligne de rupture depuis l'adoption en 1997 du décret dit « mission », dont l'ambition égalitariste est appréhendée à travers les « résultats effectifs » de l'action éducative. Poursuivant une analyse socio-historique, Grootaers décode deux siècles du projet politique et culturel de démocratisation scolaire. Si la première période correspond à la méritocratie et la seconde à « l'égalité des chances généralisées », l'auteur envisage la troisième période, à l'échelle des 25 dernières années, comme une rupture du postulat méritocratique. Changeant d'échelle et de focale, Bonvin et Moachon puisent eux aussi dans les théories de la justice pour offrir un chapitre particulièrement réussi s'ouvrant à l'analyse des politiques d'intervention auprès des personnes sans emploi en Europe. Les auteurs décryptent six conceptions de l'égalité des chances – approche néolibérale, allocation

universelle, *workfare*, employabilité d'initiative, employabilité interactive et approche par les capacités – qui sont autant d'approches concurrentes de l'égalité ou de la justice.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, les auteurs abordent un niveau plus opératoire de l'analyse, celui du diagnostic empirique dans les deux champs de l'éducation et de la formation. Trois questions structurent le débat : Quel est l'état des inégalités ? Quels en sont les processus producteurs ? Au regard de quelle conception de la justice ces inégalités posent-elles problème ? À partir de données chiffrées de l'enquête PISA comparant la situation des 15 pays membres de l'UE en 2004, Dupriez et Vanderberghe montrent que les positions respectives des pays changent, de manière parfois importante, selon la convention d'évaluation utilisée. Ce qui implique du même élan la nécessité de se positionner, d'un point de vue normatif, par rapport à l'éventail des théories de la justice. Et les auteurs en concluent ce qui, dans la perspective de l'approche par les capacités de Sen, mériterait d'être pris en considération. Les deux contributions suivantes se concentrent sur le rôle des établissements dans la production des inégalités de traitement et de résultats en Communauté française de Belgique. Le travail de Dumay et Galand éclaire le rôle de l'établissement scolaire dans les inégalités de traitement observées, là où Delvaux et Maroy permettent un approfondissement de ce diagnostic à partir d'une analyse fine de trois établissements scolaires. Ils montrent à quel point les orientations éducatives de l'école sont lourdement affectées par la composition de l'école et le type de public que l'école souhaite attirer avant de s'interroger, à partir de l'approche de Sen, sur les libertés réelles qu'ont les élèves « de choisir la vie qu'ils ont des raisons de vouloir valoriser » dans le système scolaire belge, lourdement structuré par une logique de marché et le principe de libre choix de l'école. Enfin Conter conclut cette partie en scrutant à la loupe l'égalité d'accès à la formation continue des travailleurs et demandeurs d'emploi en Belgique.

Quels sont les infléchissements contemporains des politiques d'éducation et de formation ? C'est à la formulation de réponses à cette question que les auteurs de cette quatrième partie s'attachent, en livrant une description précise des dynamiques repérables, de façon transversale, sous l'étiquette de « politique de l'autocontrainte ». Deux politiques publiques sont retenues et examinées comme figure emblématique de ces transformations : le décret « Missions » adopté en Communauté française de Belgique dans le champ de l'enseignement obligatoire ; la politique européenne du parcours d'insertion menée en région wallonne dans le champ des politiques d'emploi et de formation professionnelle. Oriane, Draelants et Donnay

proposent une lecture transversale aux deux champs étudiés (en matière d'éducation et de formation) des mutations de l'intervention publique. Individualisation, conditionnalisation et territorialisation constituent selon eux les trois lignes de force d'un mouvement à l'œuvre qui épouse les limites d'une conception « ressourciste » – certes renouvelée – de la justice sociale. La contribution de Draelants, Giraldo et Oriane traite de la mise en œuvre des politiques de l'autocontrainte sous l'angle, bien particulier, des intermédiaires chargés d'en traduire les énoncés en action sur autrui. Enfin les deux dernières communications se situent dans le champ de l'éducation. Elles traitent de la mise en œuvre du décret « Missions » en Belgique francophone, à travers le développement de la pédagogie par « compétences » ou d'une pédagogie centrée sur le « projet individuel de l'élève », nées toutes deux de nouvelles modalités de gestion de la main-d'œuvre des actifs. Letor et Mangez examinent, à partir de l'approche par les capacités, l'introduction d'une pédagogie des compétences où les savoirs perdent leur statut de fins en soi pour devenir des moyens à mobiliser en situation. Pour leur part, Paul et Frenay pointent et éclairent, sous un angle nouveau, une série de tensions inhérentes à l'individualisation des politiques publiques dans le champ de l'éducation. Pour les auteurs, la mise en pratique d'une approche plus individualisée du parcours scolaire, à travers la notion de *projet personnel de l'élève*, interroge de façon directe les théories de la justice.

Bien qu'un des enjeux de l'ouvrage soit de penser ensemble l'éducation et la formation continue, le contenu de l'ouvrage n'est pas toujours en phase avec cette ambition. On peut regretter que les auteurs, toujours rigoureux sur le fond, ne se risquent pas davantage à une « analyse conjointe, de deux champs à la fois distincts et pourtant connexes ». Comment s'articulent éducation et formation continue selon les diverses conceptions de l'égalité des chances à l'œuvre ? Quelles conceptions de la formation tout au long de la vie les différentes théories de la justice appellent-elles ? L'ouvrage est très discret sur ces questions, sans que l'on puisse deviner ce que serait une articulation souhaitée de ces deux champs qui relèvent de logiques institutionnelles distinctes et qui sont aussi étudiés par des branches différentes des sciences sociales. Mais finalement cette remarque ne remet en cause ni la qualité intrinsèque de l'ouvrage, ni l'intérêt à le mettre entre les mains de toute personne curieuse de comprendre la pluralité des conceptions au fondement de la notion d'égalité des chances et déçue de l'insuffisante rigueur qui lui est trop souvent réservée.

Josiane Vero
CEREQ

LAUTREY Jacques, RÉMI-GIRAUD Sylvianne, SANDER Emmanuel & TIBERGHIEEN Andrée. *Les connaissances naïves*. Paris : Armand Colin, 2008, 223 p.

Il a toujours existé un décalage temporel plus ou moins important entre les avancées de la recherche en sciences humaines et leur traduction dans le champ de la pédagogie. L'ouvrage *Les connaissances naïves* devrait contribuer à réduire ce décalage, les auteurs manifestant le souci de lier eux-mêmes les deux domaines. L'objet de l'ouvrage est d'étudier le rôle que jouent dans l'apprentissage scolaire des connaissances scientifiques les connaissances acquises spontanément par l'expérience de chacun dans la vie quotidienne. La question est abordée sous trois angles. Le premier concerne l'acquisition des connaissances naïves chez l'enfant : Lautrey, après avoir opposé l'approche piagétienne à celle de la psychologie cognitive actuelle, aborde à l'aide d'exemples concrets les processus de changement de connaissances en distinguant le changement par révision des présuppositions d'une part et par changement de catégorie d'autre part. Le second angle est celui de deux domaines d'enseignement : Sander explore le rôle des connaissances naïves dans l'apprentissage des connaissances mathématiques. Il présente les principales théories qui ont tenté de rendre compte de l'existence de connaissances tacites dans le champ des mathématiques puis analyse de façon détaillée leurs manifestations dans le cas des opérations arithmétiques : soustraction, multiplication et division. Il propose, à partir d'exemples détaillés, une interprétation intéressante des effets du contenu en distinguant structure de représentation induite par l'interprétation de l'énoncé et structure profonde correspondant à sa structure formelle, avant d'en dégager les implications pédagogiques. C'est à la didactique de la physique au collège que s'intéresse Tiberghien. À partir de situations concrètes (le chauffage et l'isolation, la mécanique), elle analyse les écarts entre les connaissances naïves et les connaissances scientifiques. Elle propose, à partir de l'exemple de la chaleur, une suite d'étapes pour réduire cet écart ainsi que des principes pour l'élaboration de situations d'enseignement destinées à introduire un concept (l'énergie) à partir des connaissances de la vie quotidienne des élèves. Le dernier angle sous lequel est abordée la thématique de l'ouvrage est linguistique. Rémi-Giraud analyse le rôle du langage, plus particulièrement du lexique, dans la construction des connaissances. Elle montre de façon détaillée et avec de nombreux exemples les difficultés provoquées par la polysémie des mots courants de la langue. Elle argumente le point de vue selon lequel une approche sémantique lexicale permet d'établir des ponts entre connaissances naïves et concepts scientifiques.

Les approches multiples qui font l'intérêt de l'ouvrage convergent pour argumenter plusieurs points communs importants. Les auteurs insistent en effet sur le changement de point de vue qui caractérise la psychologie cognitive aujourd'hui. On est passé d'une conception logicienne et généraliste à une conception privilégiant les aspects sémantiques de la cognition (cognition « située » ou « incarnée »). Ainsi pour Lautrey les capacités de l'enfant sont les mêmes que celles des adultes, les différences proviennent des connaissances (décalage identique au décalage entre novice et expert). Sander met l'accent sur l'importance cruciale de l'interprétation de la situation. Pour Tiberghien les connaissances sont contextualisées par les situations dans lesquelles elles ont été acquises et qui leur donnent du sens. L'exemple des opérations arithmétiques analysé par Sander et repris par Tiberghien et Rémi-Giraud illustre cette conception. Par exemple la représentation « diviser, c'est partager » explique que pour les élèves diviser, c'est rendre plus petit, à refuser que le résultat puisse être supérieur à la valeur de départ (cas de la division par un nombre compris entre 0 et 1). On trouve la même réaction à propos de la multiplication (multiplier, c'est augmenter) : les élèves ne peuvent concevoir que le résultat puisse être inférieur à la valeur multipliée. Un deuxième point, lié au précédent, concerne le rôle de la catégorisation. Lautrey fait du changement de catégorie un des deux processus d'évolution des connaissances. Il rejoint ainsi Rémi-Giraud pour laquelle l'acquisition de concepts passe par la nouvelle catégorisation des mots pour les faire entrer dans d'autres champs sémantiques. De même pour Sander, les structures induites constituent des catégories.

Toute la problématique de l'ouvrage repose sur l'assertion selon laquelle toute connaissance nouvelle prend nécessairement appui sur une connaissance antérieure. Les connaissances naïves constituent donc le socle nécessaire des acquisitions scolaires. Cette filiation des connaissances rend compte du fait, souligné par les auteurs, que l'analogie qui consiste à évoquer et utiliser une situation connue pour comprendre et traiter une situation nouvelle constitue un processus tout à fait privilégié d'acquisition. Les auteurs s'accordent également pour souligner le rôle du langage. De même que l'analogie, la métaphore est un outil puissant d'acquisition. Sander comme Rémi-Giraud insistent sur les rapports entre lexique (mot utilisé) et concept. Le fait qu'un mot soit connu ne signifie pas que le concept correspondant soit acquis. La clarification du sens des mots est une condition essentielle de l'apprentissage du concept.

Les connaissances naïves disparaissent-elles avec l'acquisition des connaissances scientifiques ? La réponse des auteurs est clairement non. Sander, Tiberghien

et Rémi-Giraud montrent de façon convaincante que les connaissances naïves persistent chez l'adulte et coexistent avec les connaissances scientifiques. La question centrale devient alors : les connaissances naïves constituent-elles un obstacle ou une aide à l'apprentissage des connaissances scientifiques ? Les premières sont efficaces dans la vie quotidienne, mais leur validité est limitée. Les connaissances scientifiques visent à l'universalité. Le problème fondamental est de définir leurs champs de validité respectifs. Il est parfois nécessaire de mettre l'élève en face d'un problème pour lequel les connaissances naïves sont en échec. Il ne s'agit donc pas d'éliminer les connaissances naïves mais de les connaître et de les faire évoluer. Certains développements des quatre auteurs ne sont pas toujours d'un accès très facile pour un public non spécialisé. Mais cet aspect est très largement compensé par l'abondance des exemples précis et bien détaillés. Le psychologue y trouvera des analyses novatrices. Le praticien de la pédagogie y trouvera un grand nombre de suggestions bien argumentées. On ne peut que souhaiter que cet ouvrage multidisciplinaire ait l'impact qu'il mérite auprès de tous ceux qui s'intéressent aux apprentissages.

Claude Bastien

Parole et langage, université de Provence-Aix-Marseille 1

LAWN Martin. *An Atlantic crossing? The work of the International examination inquiry, its researchers, methods and influence*. Oxford : Symposium books, 2008, 206 p.

Dans un domaine où l'expérimentation est difficile, les comparaisons internationales des systèmes éducatifs et des compétences des élèves sont un outil indispensable des chercheurs et des décideurs politiques pour juger de l'efficacité des méthodes et des *curricula*. De plus, les enquêtes internationales sur les comparaisons des compétences des élèves conduites par l'IEA et l'OCDE ont eu un impact médiatique et politique important et les politiques éducatives de nombreux pays s'en sont trouvées sinon modifiées, du moins remises en question. On sait moins que ces enquêtes ont une longue histoire puisque la réflexion sur leur mise en place date des années 1950 et que ces projets sont, en partie, redevables des travaux de l'*International examination inquiry* (IEI) souvent désignée sous le nom de commission Carnegie. L'ouvrage dirigé par Martin Lawn présente pour la première fois de manière synthétique et détaillée les travaux de cette commission dans les principaux pays européens qui y ont participé. Cet ouvrage étudie son incidence sur la recherche en éducation et sur les systèmes éducatifs nationaux et surtout son impact sur la naissance d'une véritable

communauté internationale de chercheurs en éducation. La plupart des historiens de l'éducation s'attachent à l'étude de systèmes nationaux, ce qui les empêche d'identifier les échanges d'idées au niveau international. Il s'agit, dans ce livre, moins de mettre en avant l'impact des travaux de la commission sur tel ou tel pays que de montrer que cette commission a permis la construction d'un cadre international (ou plutôt supranational) pour la recherche en éducation.

Rappelons que le but de cette commission était de faire le point sur le fonctionnement des examens dans différents pays et de promouvoir et suivre des projets nouveaux – en partie inspirés de ceux qui étaient en train de se développer aux États-Unis – pour aboutir à un système d'examen plus fiable et plus équitable. Ce projet était financé par une organisation philanthropique américaine : la fondation Carnegie. Pour reprendre les propos de Martin Lawn, « *International examination inquiry* est un travail presque oublié aujourd'hui et pourtant c'était un projet international et scientifiquement bien fondé, dont l'exploitation a duré sept années, qui a attiré des figures éminentes de la recherche en éducation et qui a entrepris des échanges significatifs de données et d'expériences ». La question centrale posée était le développement de l'éducation secondaire et des méthodes les plus efficaces pour faire passer un examen aux élèves afin de décider de leur entrée dans l'enseignement secondaire. Le projet comprenait à l'origine les États-Unis, l'Écosse, l'Angleterre, la France, l'Allemagne et la Suisse puis a intégré au fil du temps la Suède, la Finlande et la Norvège. Le noyau du groupe de recherche s'est rencontré à trois reprises en 1931, 1936 et 1938.

L'ouvrage s'ouvre sur une présentation générale du projet, de son déroulement par Martin Lawn. Puis les travaux menés par les comités nationaux, la réception de ces travaux et leurs conséquences à court et à long terme sont présentés pour chacun des pays par des chercheurs du pays considéré : Floria Waldow pour l'Angleterre, Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly pour la Suisse, Marc Zarrouati pour la France, Martin Lawn, Ian Deary et David Bartholomew pour l'Écosse, Minna Vuorio-Lehti et Annuka Jauhiainen pour la Finlande, Christian Lundahl pour la Suède et enfin Harald Jarning et Gro Hanne Aas pour la Norvège. Cet ouvrage est très bien documenté et les témoignages et les archives présentés sont pour la plupart sinon inédits du moins peu accessibles (les rapports et les documents des comités n'ont souvent été déposés que dans les bibliothèques des institutions d'appartenance des membres du comité).

Cet ensemble de textes met bien en évidence la constitution de réseaux de chercheurs et de politiques parta-

geant des valeurs communes, dans le but de faire évoluer les systèmes éducatifs à partir de cette impulsion de départ venue des États-Unis, ainsi que sa réception plus ou moins favorable et durable dans les pays européens. Comme le signifie le point d'interrogation par lequel se termine le titre, cette « traversée de l'Atlantique » a été plus ou moins réussie selon les pays. Il n'en reste pas moins que l'importance du projet se mesure également à l'aune de ses réalisations. Il a rassemblé de nombreux chercheurs et décideurs politiques, bien dotés, publiant bien au-delà d'un recueil de contributions puisque le projet a duré presque une dizaine d'années. On note parmi les protagonistes des spécialistes d'au moins trois domaines en pleine expansion : l'étude des tests d'intelligence (Spearman et Thorndike), les comparaisons entre systèmes nationaux (Monroe, Kandel, Sadler et Ulich) et la nouvelle pédagogie centrée sur l'enfant (Zilliacus, Bovet, Mc Clelland et Boyd).

Comme nous venons de le souligner, cet ouvrage porte sur une histoire internationale et non sur une approche basée sur une comparaison d'histoires nationales. Cependant il nous a paru utile d'approfondir cette recension en nous concentrant sur l'histoire du comité français, dont l'intérêt apparaît plus direct pour le lectorat de la *Revue française de pédagogie*. Le chapitre sur le comité français a été rédigé par Marc Zarrouati de l'Université de Toulouse. La France a participé dès le départ aux travaux de l'IEI et son comité a assisté à toutes les réunions, le président étant Auguste Desclos. Cependant, pour Marc Zarrouati, on doit malheureusement conclure que l'apport de la France a été faible et les Français n'ont pas été convaincus par l'adoption des nouvelles méthodes. L'intérêt de l'histoire du comité est qu'il permet de comprendre pourquoi les enseignants français étaient opposés à de nouvelles méthodes d'examen. En fait le comité était partagé entre les tenants de la culture générale et les partisans de nouvelles méthodes. Bien que le nombre de membres favorables à chacune des options ait été à peu près équivalent, ce sont les voix des traditionalistes qui se sont fait le mieux entendre lors des réunions. Comme l'écrit Marc Zarrouati : « *This latent conflict was detrimental both to scientific exchanges between French experimental psychologists and foreign scholars and to the introduction of experimental methods and psychometric views on examination within the French education system, as well.* » (p. 99) L'accent mis sur l'importance de la culture générale semble lié au fait que coexistaient en France trois systèmes d'enseignement : le secondaire issu de la tradition la plus ancienne du lycée et de l'université, le primaire et le technique. Pour une partie des membres du comité, comme pour la plupart des éducateurs de l'époque, le secondaire était le modèle à suivre.

Lors de la première réunion, le comité français a lancé plusieurs projets sur l'étude des examens, comme un atlas de l'enseignement en France (1933), et l'étude de différents examens comme le certificat d'études et surtout le baccalauréat. Une recherche sur « La correction des épreuves écrites dans les examens » sera confiée à Henri Laugier qui rejoindra le comité en 1932. Il est étonnant de voir que les membres du comité n'avaient pas mentionné aux membres des autres délégations que des chercheurs français travaillaient depuis plusieurs années dans ces domaines. Des travaux sur la fiabilité de la notation avaient déjà été entrepris par Laugier et Weinberg dès 1927. Curieusement, ces chercheurs avaient été écartés du comité lors de sa construction. Les conclusions de la recherche conduite par Henri Laugier et Dagmar Weinberg (publiée dans les travaux du comité français en 1936) démontrent abondamment l'absence de fiabilité de la correction des épreuves du baccalauréat et ce dans les dix matières étudiées. Ces résultats auraient pu et dû conduire à remettre en question les examens tels qu'ils étaient organisés, mais cela n'a pas été le cas. Bien que ce travail ait été présenté lors de la dernière réunion de la commission, sa portée en a été fortement minimisée, en particulier par le président Desclos qui, lui, en tirait la conclusion qu'il fallait non pas réformer le baccalauréat mais davantage améliorer le système de notation existant. La postérité de cette étude se retrouvera, par contre, dans les publications d'Henri Piéron sur la docimologie (en particulier son ouvrage de 1963) et dans différents travaux conduits à l'INOP (devenu ensuite l'INETOP), comme les grandes enquêtes sur le niveau des élèves. L'histoire du comité français, est, selon nous, un bon témoignage de la pérennité de l'absence de débat sur la fiabilité de la notation et le peu de valorisation des méthodes psychométriques en France. Dans le débat international sur objectivité et authenticité dans l'évaluation, la préférence française reste toujours fixée sur l'authenticité, quelles que soient les limites identifiées de ce type d'approche des examens et quels que soient les choix faits par d'autres pays. De même, les positions du comité français permettent d'expliquer pourquoi la France n'a pas eu de rôle moteur dans des travaux comme les enquêtes internationales sur l'évaluation des compétences des élèves.

Il est certain que, comme le souligne Martin Lawn, cette idée de chercheurs américains financés par une société philanthropique américaine venant apporter leurs méthodes et standards à des pays encore dans les « ténèbres » peut selon le sociologue van Strien être perçue comme « l'américanisation des traditions intellectuelles nationales et donc une "colonisation scientifique", une "domination intellectuelle d'une culture existante par une culture étrangère plus puissante" ». *A contrario*, la lecture du livre

de Martin Lawn montre que cette réception a pu pour certains pays être une opportunité formidable de développer une recherche en éducation (par exemple les fonds reçus de la commission ont permis au comité écossais de développer de nombreuses recherches et de constituer une organisation solide) et à d'autres pays de faire évoluer leurs systèmes d'examen (par exemple les pays scandinaves). On peut ici regretter que l'ouvrage ne présente pas les positions américaines de manière aussi détaillée que les positions des différents pays européens. Une telle présentation aurait permis de mieux identifier les méthodes qu'on souhaitait voir traverser l'Atlantique et de savoir dans quelle mesure elles étaient également l'objet de débat dans la société nord-américaine.

Comme il s'agissait de construire des outils permettant la comparaison de différents systèmes éducatifs nationaux, on peut faire l'hypothèse que les travaux de la commission ont préfiguré les perspectives internationales en éducation, comme l'écrit Martin Lawn : la fondation de l'UNESCO peut être considérée comme un effet de l'action de la commission. Et ajouterons-nous, au sein de l'UNESCO, l'Institut international de l'éducation – *the International association for the evaluation of educational achievement (IEA)* – créé à Hambourg en 1952, qui a été à l'origine des premières enquêtes internationales sur les compétences des élèves à la fin des années 1950.

L'intérêt de connaître l'histoire est, comme on le dit souvent, d'éviter de la répéter, c'est pourquoi, selon nous, il est urgent pour les chercheurs et décideurs des politiques de l'éducation de lire le livre de Martin Lawn. Une des leçons que l'on peut tirer des positions du comité français et de leur destin est que l'attachement frileux à une tradition nationale comme la « culture générale » a certainement retardé l'évolution du système éducatif français et nous a isolés du développement de la recherche internationale en éducation.

Pierre Vrignaud

SPSE, université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense

VINATIER Isabelle & ALTET Marguerite (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR, 2008, 192 p.

Les ouvrages qui traitent d'analyses des pratiques et de l'activité des enseignants sont peu nombreux. Les recherches dans ce domaine se centrent généralement sur le discours des enseignants, sur leurs représentations et rares sont celles qui portent effectivement sur les processus d'enseignement apprentissage observés *in situ*.

L'originalité supplémentaire de ce livre collectif dirigé par Isabelle Vinatier et Marguerite Altet est de regrouper une série de dix articles, articulés autour de quatre parties qui étudient une même séance de classe animée par un professeur des écoles, Pierre L. Les regards portés par les auteurs proviennent d'horizons différents, et c'est là toute la richesse de cette publication : l'analyse plurielle développée articule différentes dimensions épistémiques, didactiques, pédagogiques, psychologiques et sociales. Toutefois les approches s'inscrivent, comme le précisent les auteurs principales dans l'introduction, dans un même paradigme de recherche « interactionniste et écologique », celui partagé par les enseignants-chercheurs appartenant au laboratoire de recherche CREN de Nantes. Les travaux présentés ici étudient les pratiques d'enseignement et d'apprentissage comme un processus interactif situé. Cet élément assure aux contributions une cohérence d'ensemble qu'il n'est pas toujours aisé de mettre en place dans un ouvrage collectif.

La séquence analysée est menée au cycle des approfondissements (cycle 3, CM1-CM2) de l'école élémentaire. Il s'agit d'un débat scientifique encadré par un professeur des écoles expérimenté (maître formateur). Le thème de la nutrition humaine y est abordé à partir de la question princeps posée au tout début de séquence : « Comment ce que nous mangeons peut-il nous donner des forces ? » Il s'agit là de la deuxième séance d'un module de six qui a été filmée (puis transcrite) ainsi que l'entretien de co-explicitation (entre le professeur et le chercheur) réalisé plus tard, ces deux corpus (débat et transcription puis entretien) servant de matériau de base aux différentes études menées.

La première partie est composée de quatre chapitres. Le premier, écrit par Christian Orange, donne des précisions sur la séance analysée. Certaines informations manquent peut-être toutefois : caractéristiques précises de l'école, de la classe, des élèves, de l'enseignant par exemple. Elles auraient permis au lecteur de mieux situer la séquence. L'enjeu du deuxième chapitre rédigé par le même auteur est de comprendre ce qui se joue du point de vue didactique sous l'angle de l'articulation entre savoirs et problématisation notamment. Marguerite Altet, dans le troisième, analyse les interactions maître élèves observées durant la séquence : quels sont les tensions, les régulations et les ajustements opérés par l'enseignant tout au long du débat, engagent-ils de façon identique les élèves de la classe dans la construction de sens, du savoir et du problème ? Dans le quatrième chapitre, Christiane Morin reprend les points de tensions observés entre les processus d'enseignement et d'apprentissage et les analyse à travers les verbalisations du professeur dans le cadre de l'entretien.

La deuxième partie est constituée de trois contributions. Celle d'Isabelle Vinatier s'attache à essayer de comprendre le sens que donne le maître de son activité. On apprend là (p. 71) que l'entretien n'a pas été réalisé juste après la séance de classe comme c'est habituellement le cas dans ce type de recherche, mais bien plus tard puisque le professeur des écoles, maître formateur au moment de la séquence de classe, est devenu conseiller pédagogique lors de l'entretien. On lira ensuite (p. 153) que le « dialogue a lieu plusieurs mois après la conduite de la séance ». Cette précision (tardive ?) donnée, tout l'intérêt de ce cinquième chapitre est justement de nous interroger, dans la perspective du courant de la didactique professionnelle, sur la méthodologie de la conduite d'entretien, l'élucidation des savoirs professionnels, la production de savoirs partagés (entre le chercheur et l'enseignant) à partir du thème central choisi : le rôle de l'activité gestuelle du maître qui accompagne sa communication verbale. Le sixième chapitre s'appuie également sur les deux corpus de la vidéo de la séance et de l'entretien de co-explication. Antonietta Specogna et Sylvie Caens-Martin y explorent la conduite du débat par le maître à travers ce qu'on y voit de la situation et de ce qu'on y entend lors de l'entretien à l'aide d'un ancrage dans deux champs théoriques distincts : la didactique professionnelle et la logique interlocutoire. Thérèse Pérez-Roux, dans le dernier chapitre de cette deuxième partie, souhaite compléter les deux précédents. Les deux corpus sont également utilisés et l'auteur se centre très spécifiquement sur les interactions dans la classe et leur impact éventuel sur les apprentissages à plus ou moins long terme.

Deux chapitres supplémentaires composent la troisième partie qui se centre spécifiquement sur l'analyse de la pratique d'enseignement de Pierre L. lors de l'entretien de co-explication qui a été mené par Isabelle Vinatier. Magali Hersant, en utilisant les outils de l'anthropologie didactique développés initialement par Yves Chevillard en didactique des mathématiques, essaie de repérer l'identification d'enjeux didactiques forts pour le maître. Elle montre la complexité de la pratique du professeur qui repose sur un nombre important d'éléments d'ordres technique, technologique ou théorique et qui par ailleurs révèle un certain nombre de stabilités et de routines tout en soulevant un point d'importance (p. 137) : « Au cours de l'entretien, l'enseignant évoque différentes postures qui correspondent à différents stades de sa carrière : jeune instituteur, instituteur plus chevronné, maître formateur, conseiller pédagogique et aussi enseignant associé à une recherche INRP [...] ; ce passage de la position de maître formateur associé à une recherche INRP à la position de

conseiller pédagogique peut modifier son point de vue au cours de l'entretien d'autoconfrontation ». Effectivement, une des critiques émises sur la technique d'entretien de co-explication *post*-séance est le risque pour le professionnel de commenter en fait une nouvelle séance, de reconstruire de nouveaux enjeux grâce à un nouveau contexte, offrant ainsi un point de vue inhabituel de sa propre pratique (Yinger), de rationaliser en développant une méta-analyse. Ce risque (peu discuté dans l'ouvrage) est accru ici par le fait que l'entretien s'est déroulé plusieurs mois après la séquence proprement dite. De plus, Pierre L. a changé de fonction, ceci pouvant entraîner un changement de regard et de posture plus important encore. Le neuvième chapitre, rédigé par Michel Perraudau dans une perspective psychologique, tente de comprendre et d'expliquer comment l'enseignant analyse son activité d'interaction avec les élèves à travers deux postures principales, la médiation (Vygotsky) et le tutorat (Bruner).

La quatrième et dernière partie de l'ouvrage est constitué du dixième et dernier chapitre. Il s'agit d'un article de synthèse rédigé par Marguerite Altet et Isabelle Vinatier. Il articule la visée épistémique de la séance observée et filmée avec les modes d'interaction et de collaboration entre les chercheurs et le praticien *ante*-séance (préparation) et *post*-séance (entretien). Gérard Vergnaud, dans la conclusion de l'ouvrage, apporte un point de vue analytique et critique des différents articles à travers trois des fonctions didactiques (pédagogiques ?) dans l'activité du maître : la dévolution (voir là encore Guy Brousseau), la transposition et la conduite des activités des élèves. Il note que l'on ne peut effectivement étudier l'activité d'un professionnel sans accéder à son discours, justifiant ici l'entretien de co-explication entre le chercheur (Isabelle Vinatier en l'occurrence) et l'enseignant qui vise à mieux comprendre l'activité déployée par le maître. De fait, la pratique (ou les pratiques) comporte trois dimensions en interrelation (Bandura) : les facteurs personnels (saisis dans l'ouvrage grâce à l'entretien), le comportement (repéré grâce au film vidéo) et le contexte (décrit notamment dans le premier chapitre par Christian Orange). L'analyse des pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages des élèves ne peut faire l'économie de l'étude de ces trois dimensions qui sont effectivement étudiées dans le livre. En ce sens, ce dernier contribue à mieux comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'une manière générale.

Laurent Talbot
CREFI-T, Université de Toulouse