

NOTES CRITIQUES

BEN AYED Choukri. *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF, 2009, 169 p.

L'espace local constitue, à partir des années quatre-vingt, en particulier dans les pays de tradition centraliste, comme la France ou le Portugal (pays d'où écrit l'auteur de ces lignes), un lieu « mythique », censé être régénérateur des politiques publiques de l'éducation. Dans ce contexte, la référence au local et à son importance est utilisée pour justifier les initiatives les plus diverses (et parfois très opposées), comme la territorialisation et la décentralisation éducatives, la modernisation de l'administration publique, la mobilisation des structures communautaires, la démocratie participative, l'autonomie des établissements, la création de quasi-marchés éducatifs, la privatisation du service public de l'éducation. Le local est envisagé, dans le même temps, comme un lieu d'application, de participation, d'interdépendance et de concurrence, dans la confrontation de logiques aussi distinctes que celles qui veulent préserver le rôle et l'action de l'État, même en ayant recours à la territorialisation, et celles qui veulent les réduire, dans une perspective néolibérale.

Le constat de ce phénomène de spatialisation croissante des politiques éducatives est à l'origine du travail de Choukri Ben Ayed qui nous propose une réflexion, soutenue empiriquement, sur ce qu'il désigne comme l'émergence en France d'un « nouvel ordre éducatif local » dans le cadre du déclin du paradigme républicain. Considérant l'espace local comme « un cadre privilégié pour appréhender les tensions sociétales, les nouvelles formes de conflictualité sociale et les recompositions idéologiques de la sphère éducative » (p. 20), l'auteur se propose d'analyser la tension entre la question sociale et la question locale, en se fixant l'objectif de mettre en évidence les « capacités correctrices et régulatrices de l'action éducative locale ». Pour ce faire il adopte une perspective méthodologique qui éloigne les risques d'autonomisation et d'essentialisation des approches locales, ou qui réduit le local à un simple terrain d'enquête. L'ouvrage est organisé en cinq chapitres (auxquels s'ajoutent l'introduction et la conclusion).

Dans le premier sont analysées les conditions d'émergence de la spatialisation des problèmes éducatifs au sein

des politiques éducatives françaises, ce qui conduit l'auteur à mettre en évidence, à l'encontre de « la vulgate consensuelle inhérente aux rhétoriques territoriales », que le local est un lieu conflictuel traversé par la question sociale et par les contradictions dont il est porteur.

Le deuxième chapitre est consacré à la question de la mixité sociale à l'école pour analyser la façon dont ce problème est construit au sein de l'espace politique et scientifique. A partir de l'analyse de la littérature institutionnelle et des rares travaux de recherche consacrés à ce thème en France, l'auteur dénonce « les fausses évidences de la mixité sociale » qui ne prennent pas en compte la complexité des articulations entre « ségrégations scolaires et disparités territoriales d'éducation ».

Dans les chapitres suivants sont présentés les résultats de différentes recherches menées par l'auteur (ou avec sa participation) dans lesquelles l'espace scolaire est envisagé comme « un sous-espace de l'espace social ». Plus particulièrement, le chapitre 3 présente une étude sur les disparités territoriales et les inégalités sociospatiales d'éducation. Les analyses statistiques et les monographies réalisées ont mis en évidence les liens entre « morphologies socio-résidentielles, densité des offres scolaires, intensité des logiques de concurrence, développement des phénomènes ségrégatifs et parcours scolaires » (p. 154). À partir de la monographie effectuée sur le département de la Loire, l'auteur montre aussi l'importance des normes sociales et culturelles et du poids de l'histoire sociale pour rendre compte des performances éducatives dans ce territoire.

Le chapitre 4 est centré sur la question des mobilisations locales dans le champ scolaire et dans le champ associatif. Dans le premier cas, l'auteur présente les résultats d'une enquête effectuée sur une école d'un quartier défavorisé d'une commune de la périphérie de Saint-Étienne. Dans le deuxième, il présente une monographie sur un collectif associatif d'éducation populaire dans la ville d'Orange. À partir de la comparaison entre ces deux formes de mobilisations éducatives localement situées, l'auteur analyse le processus de recomposition de la question éducative dans les espaces urbains en crise. Ce processus donne lieu à la construction d'un nouvel ordre politique aux marges de l'institution scolaire qui se

traduit, dans le premier cas, par la tentative des acteurs de « déscolariser l'action scolaire » et, dans le deuxième cas, de « scolariser l'action sociale ».

Le chapitre 5 est consacré à la décentralisation éducative et mobilise surtout les résultats d'une monographie de la région Rhône-Alpes effectuée dans le cadre d'une recherche sur la spécificité de la décentralisation éducative en France. Les résultats de cette recherche montrent que la décentralisation éducative, au contraire des arguments optimistes de ses promoteurs, crée un espace de conflits et de controverses qui, comme le dit l'auteur, « au lieu d'être une solution constitue avant tout un problème » (p. 156).

Comme le montre cette brève présentation, le livre de Choukri Ben Ayed constitue une contribution très significative et originale pour l'étude et la compréhension des politiques publiques de territorialisation de l'éducation et des rapports entre l'espace scolaire et l'espace social. De cette contribution je relève surtout trois dimensions : épistémologique, méthodologique et politique. Du point de vue épistémologique, l'approche utilisée par l'auteur valorise le besoin d'introduire dans la sociologie de l'éducation la question urbaine (dans le sens donné par certains auteurs de « sociologie urbaine de l'éducation »), ce qui permet en retour d'introduire une perspective critique dans l'analyse spatiale de l'éducation. Cette perspective vise non seulement à décrire, mais surtout à expliquer et interpréter le local comme « un local conflictuel traversé par la question sociale et par les contradictions dont il est porteur » (p. 24). C'est dans ce sens que Ben Ayed parle de « l'émergence d'un nouveau paradigme » dans la sociologie de l'éducation, articulé autour de la question locale, ou, pour mieux dire, autour de la tension entre « question sociale » et « question locale ».

Du point de vue méthodologique, les recherches empiriques mobilisées dans cet ouvrage constituent un exemple très consistant de l'introduction des éléments de contextualisation dans l'analyse des problèmes éducatifs, multipliant « les angles d'analyse, les focales et les points de vue à partir d'une pluralité d'objets », combinant « processus et échelles d'analyse ». Cette « sociologie située » fait appel, comme le souligne l'auteur, à une méthodologie centrée sur les dynamiques, les systèmes de relations entre acteurs (relations de concurrence, de conflit ou de coopération), la production d'outils institutionnels ou encore la dimension ségrégative des processus sociaux. C'est dans ce contexte que les travaux monographiques mobilisés prennent toute leur pertinence heuristique, en articulant les niveaux macro et micro, la dimension sociale (d'après une perspective conflictuelle et critique des rapports sociaux) et la dimension locale (sensible à la

complexité des recompositions territoriales), les intentions affichées par les promoteurs des politiques et les logiques d'interprétation des acteurs concernés.

Du point de vue politique, l'ouvrage interpelle la rhétorique territoriale sous-jacente à plusieurs initiatives dans le domaine de la décentralisation éducative et de l'autonomie des établissements, mettant en évidence les décalages entre les objectifs établis et les réalisations concrètes. À partir des différents champs de recherche qui sont présentés, nous pouvons identifier plusieurs facteurs qui expliquent cette divergence, comme par exemple le passage d'un « régionalisme fonctionnel » fortement administré par l'État à un « régionalisme politique » qui érige le territoire lui-même en finalité ; la conflictualité des rapports entre les différents acteurs locaux ; l'instrumentalisation du local par le pouvoir politique ; la recomposition de la question éducative par les pratiques volontaristes des enseignants « militants » et des « bénévoles », etc.

C'est cette dimension politique qui est au centre des questions posées par le titre de l'ouvrage : le « nouvel ordre éducatif local ». Mais, au contraire de ce qui est dit dans le titre et de ce qui était proposé comme hypothèse initiale par l'auteur, je pense que nous n'assistons pas à l'émergence d'un « nouvel ordre éducatif local ». La possibilité d'un « ordre éducatif local » est, elle aussi, le fruit d'un imaginaire qui voit dans l'espace local un lieu harmonieux, unitaire, rédempteur du social et producteur de consensus. Or toutes les recherches mobilisées dans cet ouvrage illustrent bien l'impossibilité de cet « ordre local ». Comme l'auteur l'affirme dans les dernières lignes de son livre : « L'espace local n'est en effet pas porteur d'un corps de doctrines politiques suffisamment unificateur. Loin des présupposés politiques qui le considèrent comme lieu de consensus, il est au contraire celui de la controverse et de l'expression des nouvelles luttes éducatives et sociales. » (p. 150)

Nous sommes, sans aucune doute, face à l'émergence d'un « nouvel ordre éducatif », oui, mais qui n'est pas uniquement global, central ou local. En revanche, ce qui fait sa nouveauté, c'est qu'il se configure dans un processus multiniveau et multirégulé, caractérisé par une combinaison de différents « ordres » et référentiels. L'intérêt majeur de ce livre est de décrire et d'interpréter, à partir d'un point de vue construit « d'en bas », la complexité et la diversité du rôle de l'espace local dans ce processus.

João Barroso
Instituto de educação, université de Lisbonne, Portugal

BUCHETON Dominique & DEZUTTER Olivier (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 269 p.

BUCHETON Dominique (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, 2009, 284 p.

Rendre compte de ces deux ouvrages au travers d'un unique compte rendu est loin d'être arbitraire tant ils tendent à constituer un ensemble homogène : unité thématique (l'agir enseignant), références sollicitées, démarches, coordinatrice et auteur principale (Bucheton), organisation similaire de la matière constituant ces livres... *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (désormais DG) est centré sur les pratiques « réelles », « ordinaires » des professeurs de français et se veut une description ergonomique de ces pratiques visant à identifier les gestes professionnels récurrents. Ce livre se structure autour de trois composantes :

- un ensemble de textes liminaires : présentation de l'ouvrage par Bucheton et Dezutter, bref historique de cette approche « nouvelle » dans le champ de la didactique par Bucheton et introduction problématique autour de « profession », « gestes »... par la même auteur ;
- l'ensemble des analyses empiriques de l'agir enseignant et des gestes mis en jeu se déployant sur 200 pages au travers de 3 parties, 9 chapitres et 20 contributeurs ;
- une « discussion générale », qui est en fait une conclusion réactive, à la manière des grands témoins d'un colloque, rédigée par Jean-Paul Bernié.

L'agir enseignant (désormais AE) réunit les travaux issus d'une ERTE (Équipe de recherche technologique en éducation) analysant ce qui se joue au niveau du langage dans les débuts de cours. Ici encore l'accent est porté sur la notion de « geste » et sur les ajustements en situation. Et, de nouveau, je distinguerai trois composantes principales : l'avant-propos de Bucheton qui présente l'ERTE et l'ensemble du livre, ainsi que la première partie composée de deux chapitres consécutifs (le premier de Bucheton et Jorro, le second de Bucheton seule) qui reviennent sur les recherches menées et proposent une réflexion théorique sur l'agir enseignant et les gestes professionnels ; la partie empirique sur près de 200 pages (5 chapitres) comprenant 13 contributions qui sont autant d'analyses des ajustements à l'œuvre et qui, à la différence de celles du premier ouvrage, portent sur de multiples matières (comme le français, les mathématiques, les langues, la documen-

tation) ; la conclusion synthétique, retour critique sur les acquis et les perspectives, rédigée par Étienne et Bucheton.

Cet ensemble présente indéniablement de multiples intérêts. Le premier d'entre eux est sans nul doute, dans la conjoncture actuelle, l'analyse même de l'activité enseignante posée comme objet de recherche, de surcroît dans une perspective de formation. Les études proposées sont riches, cherchent à préciser la notion de « geste », ses catégorisations possibles (en gestes de métier, professionnels, didactiques... d'atmosphère, de tissage, de pilotage, d'étayage, etc.), éclairant l'importance de l'*ajustement* ou du *tissage* comme principes fondamentaux à l'œuvre et s'attachant de manière minutieuse à des procédures telles la gestion des imprévus, les reformulations ou le lâcher-prise. D'autres éclairages stimulants sont apportés, par exemple sur les différentes « scènes scolaires » au sein de l'école ou de la classe. L'importance du langage ainsi que la valeur stratégique des débuts de cours sont établis pour l'analyse de l'activité enseignante.

Trois autres dimensions méritent à mon sens d'être soulignées car elles contribuent à faire de ces ouvrages un ensemble de référence aussi bien pour les chercheurs que pour les formateurs. En premier lieu, ces deux livres ne se réduisent pas aux thèses de tel ou tel auteur mais proposent une diversité d'approches des activités d'enseignement et de formation : ainsi, à côté de Bucheton, figurent les approches d'ESCOL (DP : Crinon, Bautier et Marin), de didacticiens des mathématiques référées à Chevallard (AE : Bronner), de vygotskiens (DP : d'obéissance genevoise pour Aeby-Daeghe et Dolz ou bordelaise pour Jaubert et Rebière) ou d'autres chercheurs construisant leurs propres cadres moins « marqués » (DP : Marlair et Dufays).

En second lieu, ces ouvrages proposent – ce qui demeure somme toute fort rare – des analyses de pratiques d'enseignement de la maternelle à l'IUFM, dans de multiples disciplines, sur des terrains géographiquement et socialement différenciés, avec une palette d'enseignants très diversifiée. Cela est loin d'être inintéressant quand on s'attache aux invariants et aux variations de l'agir professoral, quand on cherche à préciser les multiples formes de l'ajustement. Enfin, et il convient ici de rendre hommage à la conception même qui a présidé à ces deux volumes, de véritables traces des activités menées en classe ou au sein des recherches sont données à lire : fragments de cours, de dialogues, d'entretiens d'autoconfrontation. Il s'agit là, au-delà de son intérêt même pour l'étayage des analyses présentées, d'un matériau riche de réutilisations potentielles, ici encore, aussi bien pour les chercheurs que pour les formateurs.

Il n'en demeure pas moins vrai que le lecteur averti pourrait émettre à juste titre quelques critiques, certaines d'entre elles étant, il est vrai, déjà soulevées par Jean-Paul Bernié dans sa conclusion du premier ouvrage. Je le suivrai ainsi lorsqu'il pointe le risque de « l'auberge espagnole » quant à la diversité des références et des cadres théoriques sollicités. De fait, on peut s'interroger sur leur complémentarité ou, tout au moins, sur la manière dont ils pourraient s'articuler (j'ajouterai encore l'absence, paradoxalement, de certaines références classiques sur profession et professionnalité, comme celle de Bourdoncle, sur le travail enseignant, comme celle de Barrère, ou même récentes sur les pratiques d'enseignement en français, comme celles de Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006). Je suivrai encore Jean-Paul Bernié lorsqu'il s'interroge sur la définition même de la notion de « geste » susceptible d'émerger de ces travaux. La formule qu'il emploie (DP, p. 239) : « Tout est donc geste, et le geste est tout... » ne me paraît pas inadéquate, d'autant plus que finalement l'intérêt même de la notion de « geste », sa valeur ajoutée, au sein de l'appareil conceptuel susceptible d'aider à la compréhension et à l'analyse du travail enseignant, mériterait d'être véritablement étayée. Dans cette même perspective (de construction du cadre théorique), j'ajouterai volontiers que d'autres concepts auraient peut-être mérité un travail approfondi en tant qu'ils sont récurrents (« pratiques », « situations », « co-activité »...), en tant qu'ils sont utilisés de manière emblématique pour se différencier d'autres travaux (« réel », « ordinaire »...) ou en tant qu'ils sont au fondement même de certaines recherches : c'est le cas de ce qu'on appelle le « début d'un cours », de sa définition et de ses limites (de ce point de vue, les propositions de Brenas (AE) autour des types de « seuils » auraient peut-être mérité d'être reprises et discutées). Il me semble encore, en déplaçant quelque peu l'éclairage, que le préambule historique de l'ouvrage AE sur le champ de la didactique du français et l'histoire de ses recherches souffre sans doute d'une réduction dudit champ à la France, d'une restriction de la focale sur les travaux de la coordinatrice et d'une conception de cette histoire telle que son aboutissement serait justement les recherches sur gestes et agir professionnels, de surcroît dans les formes proposées ici.

Néanmoins, au-delà de ces remarques critiques, ces ouvrages permettent, me semble-t-il, à l'instar de nombre de travaux sur l'agir (ou du moins le travail) enseignant, de soulever certaines questions qui engagent des débats complexes (au-delà même du statut de nouveauté qu'auraient ces recherches, si l'on en croit leurs promoteurs, ce qui me paraît pour le moins à discuter). Ainsi, et cela n'est pas sans interroger la notion de « didactique professionnelle », la dimension didactique me paraît loin

d'être manifeste si ce n'est dans certaines contributions (sur le texte littéraire, sur le texte d'opinion, sur l'album en maternelle, sur les reformulations...): de fait, peu d'entre elles montrent précisément en quoi et comment savoirs et disciplines définissent, formatent, structurent... les pratiques ; de surcroît, les savoirs convoqués sont eux-mêmes rarement interrogés.

De manière surprenante, ici comme dans nombre d'autres travaux, la dimension pédagogique est finalement et paradoxalement peu construite, historiquement (quelle histoire des gestes professionnels ?) et différenciellement : il s'agit le plus souvent de pédagogie « classique » et non alternative. Complémentairement, si bien souvent les gestes sont définis comme gestes du métier, professionnels ou didactiques, ils sont plus rarement désignés comme gestes pédagogiques, alors que l'« agir enseignant » est réduit à l'espace de la classe.

Une autre question soulevée par cet ensemble, comme par nombre de travaux sur l'agir enseignant, me semble résider dans la construction des catégories à l'œuvre, notamment dans les comparaisons, ainsi que dans les valeurs attachées à ces catégories. Ainsi, on peut se demander jusqu'à quel point certaines catégories ne tendent pas parfois implicitement à se « chevaucher » (jeune *vs* âgé ; nouveau *vs* ancien ; expérimenté *vs* novice ; expert *vs* non expert...) et quelles sont les catégories les plus intéressantes en fonction des questions posées. En outre, à certains moments, on peut s'interroger pour savoir si la suspension des jugements de valeur quant aux élèves et aux maîtres continue à s'exercer face aux nouveaux, novices, non expérimentés, non experts...

Enfin, et ici encore je rejoindrai certaines interrogations de Jean-Paul Bernié, il me semble que le souci légitime, particulièrement revendiqué dans divers courants d'analyse du travail, que les recherches s'articulent à (et soient utiles pour) la formation mérite d'être à chaque fois construit quant à ses modalités de fonctionnement (où passent les frontières entre recherche et formation ?) et quant à ses conditions de possibilité (qu'est-ce qui fait que telle recherche peut être utile en formation et selon quelles modalités ?). C'est, en conséquence, aussi bien pour la diversité et la richesse de leurs apports que pour les questions qu'ils soulèvent et leurs contributions à des débats fondamentaux qu'il convient de lire ces deux ouvrages.

Yves Reuter
CIREL, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

DALE Roger & ROBERTSON Susan (dir.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium books, 2009, 264 p.

Composé de plusieurs contributions, cet ouvrage fait partie des résultats du travail du GENIE (*Globalisation and europeanisation network in education*), créé en 2002 et fonctionnant jusqu'en 2005. Ce réseau a impliqué des échanges entre 27 pays (44 membres, 33 universités). Les directeurs de l'ouvrage, qui appartiennent au *Centre for globalisation, education and societies* de l'université de Bristol, ont été préalablement les coordinateurs du GENIE. L'objectif de départ de ce livre est double : analyser la « globalisation » et l'« européanisation » des systèmes éducatifs nationaux d'une part et faciliter l'enseignement de ces phénomènes de l'autre.

Selon les auteurs, si les chercheurs sont face à des changements profonds dans le domaine de la connaissance, ils manquent de méthodes et de cadres théoriques adaptés pour les analyser ou, lorsque ces derniers sont disponibles, ils ne sont pas systématiquement pris en compte. Par exemple, la gouvernance européenne (coordination de la coordination) a mis à mal le nationalisme méthodologique qui a dominé et domine encore une bonne partie de la sociologie de l'éducation.

L'ouvrage est composé de deux parties de six chapitres chacune. La première, « *Governance and the knowledge economy* », est plutôt théorique. On y discute, par exemple, la littérature sur la globalisation et l'européanisation. Le débat sur la notion de « gouvernance » est également examiné. Partant de l'analyse des « problèmes » en tant que construits plutôt que de leur prise en compte directe, une des premières conclusions est que le lien entre la globalisation et l'européanisation se fait à travers l'éducation. Cela évite de présenter les mutations de cette dernière comme de simples conséquences de ces processus (Dale) : l'éducation ne serait pas seulement le réceptacle des réformes, mais le moteur pour en faciliter d'autres plus larges. La formation tout au long de la vie est donc l'expression d'un changement de paradigme (Rasmussen), tandis que le processus de Bologne est vu comme un projet géopolitique et un moyen de faire émerger un nouveau concept pour l'Europe (Robertson). Le partenariat public/privé apparaît également comme une initiative idéologique plus que pragmatique (souvent présentée comme nécessaire et pratique). En effet le pacte de stabilité, qui limite la dépense publique, sous-tendrait la volonté de créer de nouvelles opportunités pour le privé (Robertson). Enfin l'analyse de la « connaissance » et de sa fragilité porte toutefois Stoer et Magalhães à en souligner les potentiels politique et social qui résistent à sa transformation en « compétences ».

La deuxième partie de l'ouvrage, « *Citizenship, identity and language* », se donne comme objet d'étudier la relation entre citoyenneté, identité et langage d'une part et globalisation de l'autre : les évolutions des trois premiers éléments seraient à la fois les objets et les résultats des luttes à l'intérieur de l'Europe. Cette partie prend aussi en considération le lien entre l'Europe et les pays du Sud. La comparaison des paradigmes de développement de l'éducation du Nord et de celle du Sud permet à Bonal et Rambla de considérer de fortes similitudes. Cependant les réformes qui sont (ou ont été) mises en œuvre varient selon la manière dont elles sont (ou ont été) produites, distribuées et prises en compte dans les différents niveaux de décision. Cela explique l'écart dans leur impact, notamment dans les inégalités qu'elles produisent. À noter également que les relations de pouvoir sont très différentes dans le Sud. Par exemple, les prêts conditionnés et d'autres processus de dépendance ont facilité un haut degré de complaisance avec les stratégies et priorités éducatives de la Banque mondiale. Un autre sujet traité dans cette partie est le « modèle social européen » (Rasmussen *et al.*) : sous cette expression, des sens différents cohabitent. Certains pensent à la protection sociale tandis que d'autres ne se réfèrent qu'à un espace d'action pour l'Union européenne. L'enjeu concerne donc deux points souvent fortement opposés : la dimension sociale peut être directement liée à l'égalité dans un cas, mais pas du tout dans l'autre. Dans un chapitre un peu plus empirique, Enever analyse le lien entre le choix des langues étudiées en Europe et le changement dans l'équilibre du pouvoir des différents pays. Sans surprise l'anglais est la première langue étrangère, le français ayant pris la seconde place à l'allemand. Pour l'auteur le choix du public a aussi compté dans cette évolution. Les auteurs reviennent sur la question linguistique dans la suite de l'ouvrage (Even *et al.*), dans la formation d'élites flexibles et mobiles. Inspiré par Bourdieu, Sabour analyse les intellectuels entre « europhiles » et « eurosceptiques », soulignant que ce n'est pas tellement l'homogénéisation culturelle qui serait en question mais l'affaiblissement des États sociaux. La volonté des grands États (Allemagne, France et Grande-Bretagne) d'imposer leurs conceptions aux plus petits pays est également critiquée par une bonne partie des intellectuels. Enfin Stoer et Magalhães analysent la combinaison entre deux des objectifs de l'éducation en Europe : préparer au marché du travail et préparer à la citoyenneté. Le premier répondrait à la demande des classes moyennes pour mieux s'adapter à la globalisation, tandis que le second se réfère à un nouveau type de citoyenneté qui serait plus cohérente avec un nouveau contrat social, avec un État moins régulateur.

Livre dense et conceptuel, il demande une connaissance préalable des systèmes éducatifs en Europe, des institutions européennes et de leurs compétences et instruments

(même si ces questions sont parfois reprises dans les analyses proposées). Si un fort degré d'abstraction est de mise (espace local, global, gouvernance, connaissance...), il correspond à l'ambition également poussée de rendre compte de processus larges et complexes. Cet ouvrage intéresse surtout les chercheurs travaillant et/ou dirigeant des recherches relatives à la transformation contemporaine des systèmes éducatifs et universitaires en Europe, transformations qui ne peuvent en aucun cas s'étudier à la fois en dehors des processus de globalisation et d'euro-péanisation et en dehors de la prise en compte de nouveaux besoins méthodologiques et conceptuels pour en rendre compte. Il est à noter enfin que les références bibliographiques, du fait de l'origine diverse des auteurs, sont particulièrement intéressantes et variées.

Roser Cussó

Laboratoire de démographie et histoire sociale,
université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

DEMAILLY Lise. *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2008, 373 p.

Partant du constat du développement quantitatif des « métiers de la relation » et de la place de plus en plus importante de la « relation psychologique » au sein des rapports sociaux et de la sociologie du travail, Lise Demailly propose une synthèse sur les interrogations, les « énigmes » que cela pose pour l'organisation sociale, pour les pratiques professionnelles et pour l'interprétation sociologique. S'appuyant sur un ensemble de travaux qu'elle a menés dans différents secteurs professionnels (formation, enseignement, travail social, santé et santé mentale, mais aussi services et commerce) et sur sa connaissance approfondie de ces secteurs, elle nous offre un ensemble de réflexions qui dépassent le champ précis de l'ouvrage.

Posant d'entrée la question du champ couvert par l'ouvrage, elle définit des modélisations possibles des métiers concernés en croisant deux dimensions : la place relative de la relation par rapport à d'autres outils de travail et la visée de l'action, objet de l'intervention (transformation globale ou transformation partielle d'autrui). L'ouvrage se centre certes sur la spécificité de ces métiers mais s'attache aussi à montrer leur appartenance à des problématiques générales de la sociologie des professions et du travail. L'approche de différents secteurs professionnels paraît particulièrement fructueuse car l'étude des convergences et différences élargit la réflexion sur le

système éducatif souvent pris comme seul objet dans de nombreux travaux.

Dans une première partie, Lise Demailly explore à la fois les dimensions importantes pour comprendre ce que sont ces métiers de la relation aujourd'hui et les cadres théoriques pertinents pour éclairer ce champ professionnel, ou plus exactement les champs professionnels propres à chaque métier évoqué. Cette analyse dense met en évidence la complexité des champs et la difficulté de généralisation des traits retenus. Puis après avoir travaillé la question de la formalisation du travail de relation (compétences, dispositifs, doctrines, évaluation...) elle va au-delà en montrant le mouvement d'enchantement, puis de désenchantement et enfin de « réenchantement » dont ces professions font l'objet, marquant ainsi l'importance du sens accordé au travail dans toute approche des professions. Elle montre la pluralité des modèles dans « les modes de professionnalisation et leurs conditions sociales » (p. 77) ; la diversité mise en avant permet de construire une méthodologie empirique du travail sociologique sur les groupes professionnels, ce qu'elle nous propose en conclusion (p. 107).

L'analyse des pratiques du travail relationnel lui permet de définir une typologie des registres d'action (qui sont au nombre de douze), considérés comme catégorie analytique mais aussi dans leur dynamique historique. Si elle interroge les cadres sociaux, les contextes institutionnels et organisationnels dans lesquels se construisent les pratiques, elle aborde également les pratiques d'un point de vue ethnographique et déplie tout ce qui se joue dans le rapport à autrui : transfert, séduction, suggestion, différents types de consultations cliniques, violences, ambivalences, stigmates, différentes censures (rapport à la transparence), secrets...

Quant aux savoirs professionnels et à leur construction sociale (p. 169), elle se place d'un triple point de vue : celui des caractéristiques personnelles des individus (propriétés cognitives, mais aussi affectives, caractérielles et idéologiques), celui des situations professionnelles en interne et de leurs exigences (en particulier du statut des destinataires de la relation) et celui de la reconnaissance sociale et de ses conditions. Elle accorde une place importante et particulièrement intéressante à ce que veut dire « l'expérience » et au rapport théorie/expérience.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée aux mutations que subissent ces métiers, mutations certes communes à beaucoup de professions mais aussi spécifiques aux métiers de la relation dans leur diversité (santé et éducation sont étudiées plus particulièrement). Les nouveaux modes de management, les modes de pilotage (qui jouent sur « l'enrôlement des subjectivités » mais aussi sur l'obligation de résultats), la territorialisation et

la contractualisation dans le management public entraînent des jeux d'acteurs différents, l'apparition de segments professionnels nouveaux et mettent en tension une rationalisation qui se veut de plus en plus grande et une prise en compte des diversités individuelles. « Amour du métier et malaise » semblent des caractéristiques dominantes chez les professionnels de ces métiers.

Quant aux liens qui se tissent entre différents secteurs professionnels, Lise Demailly souligne à la fois l'obligation de coordination et les difficultés de mise en œuvre dans l'ensemble des secteurs. Riche d'exemples précis, ce chapitre montre la vitalité des secteurs professionnels et des acteurs concernés et pose le problème des modalités susceptibles d'encourager la création de réseaux, de partenariats, sans les scléroser par trop de cadrages institutionnels. N'excluant aucune dimension l'auteur termine par un chapitre sur le rôle d'Internet dans les pratiques professionnelles, mais aussi dans le statut des professionnels et des destinataires. Cet ouvrage extrêmement riche présente quatre niveaux d'intérêt :

- une connaissance approfondie et multidimensionnelle de ce que sont aujourd'hui les métiers et activités professionnelles de la relation ;
- des apports théoriques car les analyses sont l'occasion de faire le point sur certaines notions parfois utilisées trop rapidement comme la « psychologisation » de la société, la désinstitutionnalisation ou la place du genre dans les évolutions des professions. On retrouve là la rigueur de pensée de l'auteur qui n'emboîte pas le pas à certains « prêts à penser » contemporains ;
- des méthodologies et des constructions typologiques qui peuvent être utiles à tout chercheur étudiant des champs professionnels ;
- enfin Lise Demailly nous donne à voir ce qu'est le travail du sociologue, sur le terrain. Le passage de l'entretien avec le « Dadarabe » de Madagascar est un exemple particulièrement savoureux d'une démarche ethnologique.

Alliance d'un travail de réflexions théoriques rigoureuses, mais jamais enfermées dans des cadres rigides, de résultats et d'exemples de recherches, voire de situations vécues, qui donnent chair à l'ouvrage, cet ensemble très complexe et très fouillé mérite d'être lu en plusieurs temps : un temps pour comprendre la complexité de cette tentative de synthétiser ce que peuvent être les métiers et activités professionnelles et relationnelles et ensuite par passages ciblés selon le champ de préoccupation du lecteur et ses interrogations du moment.

Annette Gonnin-Bolo
Université de Nantes

FILLIETTAZ Laurent & SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 325 p.

L'ouvrage collectif coordonné et présenté par Laurent Fillietaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni s'inscrit dans le courant de l'interactionnisme. Il propose de mettre en débat des recherches en sciences de l'éducation qui, à différents niveaux (empirique, méthodologique et épistémologique), tentent de cerner le sens, les rôles et fonctions des interactions en situation éducative. Au plan épistémologique, il vise à articuler les apports du courant de l'interactionnisme avec ceux des sciences de l'éducation. La grande diversité des contributions y est configurée, dès l'introduction, par la présentation du processus interactionnel selon trois « ordres de réalités qui méritent d'être envisagées conjointement » (p. 10) : un ordre interpersonnel, un ordre socio-historique et un ordre sémiotique. Chacun de ces ordres est diversement mobilisé par l'ensemble des recherches présentées et les différentes analyses en révèlent à la fois la pertinence et l'intérêt de les penser dans les termes d'une interactivité en tension entre ces trois registres de fonctionnement, pour mieux cerner et comprendre le fonctionnement du processus d'enseignement apprentissage dans toute sa complexité.

Les analyses des interactions considérées du point de vue de l'activité interpersonnelle visent à expliciter – en fonction des contextes d'interaction et des objets d'apprentissage – les mécanismes de coopération et de coordination entre enseignants et élèves, entre élèves, entre professionnels et usagers et entre professionnels eux-mêmes. Ces derniers sont alors ressaisis comme des acteurs sociaux animés notamment d'intentions, de désirs, de motifs qui utilisent les interactions comme ressource pour s'engager dans des formes d'actions collectives. Ainsi, par exemple, cette perspective d'analyse permet de comprendre « les effets relationnels et identitaires associés au discours en situation de formation » (texte de Fillietaz, Saint-Georges & Duc, p. 146) ou le lien étroit qui unit l'adhésion à la production d'un interlocuteur et la place qu'il occupe dans une classe : « On n'adopte pas une idée sans quelques garanties sur la position institutionnelle de qui la défend » (texte de Forget & Schubauer-Leoni, p. 200), ou encore le fait « qu'en situation scolaire, l'élève peut interpréter l'activité argumentative comme menaçante : comment mon camarade interprétera-t-il le fait que je suis en désaccord avec son hypothèse ? [...] et si j'exprime mon opinion, serai-je évalué par l'enseignant sur ce que je dis ? sur la manière dont je formule ma pensée, sur ce que je pense ? » (texte de Muller Mirza & Perret-Clermont, p. 235).

La prise en compte de l'axe socio-historique invite à repérer les effets des environnements institutionnels et

culturels sur la dynamique des interactions qui s'y jouent. Avec cet éclairage, l'interaction est considérée comme une médiation communicative attestée par la façon dont les interactants mobilisent les ressources sémiotiques à la fois culturelles et institutionnelles (de nombreux chapitres s'attachent ainsi à explorer la manière dont le langage à l'œuvre dans les situations éducatives se combine avec d'autres formes sémiotiques comme par exemple les schémas, les tableaux, les objets matériels, l'environnement matériel, les déplacements dans l'espace, etc.). Dans les institutions scolaires et éducatives, les objets de savoir constituent l'enjeu majeur des interactions entre enseignement et apprentissage. Leur dimension historique et sociale détermine le fonctionnement des interactions en situation éducative, lesquelles se présentent alors comme des configurations interactives collectives. À ce titre, par exemple, Malkoun et Tiberghien identifient et décrivent « des formes précises de la relation savoirs-interactions appelées nœuds » qui se construisent entre l'enseignant et les élèves (p. 69).

L'activité sémiotique, selon Nonnon et en référence aux travaux de Vygotski portant sur le fonctionnement de la signification dans l'espace intersubjectif de la communication, se situe au cœur des tensions des interactions scolaires suscitées par la médiation des signes (signes verbaux, mais pas seulement, voir p. 45). Cette activité est également essentielle à analyser dans une perspective de didactique professionnelle, comprise comme l'analyse du travail en vue de la formation. Fristalon et Durand montrent, par exemple, l'importance de l'analyse de ce qui fait « signe » (de ce qui est considéré comme pertinent ou significatif) pour différents acteurs (médecin, infirmier, malade) en interaction, dans le cadre de la prise en charge initiale d'un patient accueilli dans un service d'urgence. L'article montre combien l'analyse de l'activité d'un professionnel qui suppose des interactions avec et sur autrui pour le soigner, le former, l'entraîner, etc. est nécessaire pour « renouveler les cadres à partir desquels sont conçus les contenus de formation de ces professionnels et les modalités d'intervention » (p. 275).

Cet ouvrage dresse ainsi un vaste panorama des différentes façons d'identifier, de décrire, d'interpréter et de problématiser les processus interactionnels. Ce qui caractérise sa facture, c'est, au plan empirique, le projet de sonder la transversalité des interactions à travers la diversité des situations éducatives et des pratiques de formation tout en marquant leurs spécificités aux contextes d'exercice (école maternelle, élémentaire et secondaire, formation initiale et continue). C'est aussi, au plan méthodologique, d'étudier les processus interactionnels soit comme des objets de recherche en tant que tels, soit comme des moyens d'accès à la compréhension de réalités plus larges

(la mise en circulation des savoirs, l'activité enseignante, les processus d'apprentissage, les dynamiques identitaires, l'acquisition des langues, les effets des innovations technologiques, etc.), soit encore comme une propriété constitutive de démarches de recherche.

L'ouvrage est divisé en deux grandes parties. La première (p. 41-179), intitulée « interactions, savoirs et apprentissages », regroupe six articles offrant des pistes de réflexion à tous ceux qui s'intéressent aux repérages de la manière dont les processus interactionnels permettent à des acteurs d'effectuer des apprentissages et à la prise en compte des spécificités des situations éducatives et des savoirs dans l'étude des interactions de formation, d'enseignement et d'apprentissage. Dans le premier article, Nonnon pose la difficile et intéressante question du passage de l'évolution du fonctionnement d'un « sujet collectif classe », repérable à l'analyse de la dynamique des échanges, à l'évaluation, autant que faire se peut, de l'apprentissage de chacun des élèves à travers des productions individuelles. Elle nous invite à considérer que si les événements de la verbalisation en commun ne suffisent pas pour inférer un apprentissage effectif, inversement les productions graphiques individuelles ne permettent pas non plus de conclure de façon simple à un apprentissage ou à un non-apprentissage. Elle indique enfin qu'aucune production, quelle qu'elle soit, ne saurait être considérée comme le reflet fidèle d'un niveau de représentation stable et homogène, et que, bien plutôt, toutes relèvent d'un processus conflictuel sans cesse en mouvement.

La deuxième partie (p. 181-318), intitulée « processus interactionnels, compréhension et transformation des situations éducatives », regroupe également six articles qui abordent la manière dont les processus interactionnels portent la trace des transformations à l'œuvre dans les situations éducatives, les conditions à mettre en place pour que l'étude des processus interactionnels permette de rendre l'activité intelligible et interprétable pour le chercheur et les acteurs eux-mêmes et la manière d'envisager l'interaction comme instrument de transformation et d'intervention dans les situations éducatives. À ce titre, le dernier article signé de Schurmans, Charmillot et Dayer évoque la vigilance à développer chez les étudiants dans la conduite des entretiens de recherche s'ils souhaitent se mettre en mesure d'accompagner des professionnels dans l'élucidation du sens de leurs situations professionnelles, plutôt que de chercher à vérifier leur propre interprétation dans le discours de l'interrogé.

Les auteurs s'accordent tous ici à concevoir le fonctionnement des interactions en situation d'apprentissage scolaire et professionnel comme renvoyant à une activité collective dont il s'agit de rendre compte. Les catégories

descriptives proposées présentent ainsi l'intérêt d'appréhender certaines activités verbales coproduites, précisément saisies sous les formes spécifiques que peut prendre le fonctionnement collectif d'un groupe-classe ou d'un groupe professionnel dans un contexte d'apprentissage ou de travail spécifique (un nœud, une activité « résumante », une définition, une analogie, une efficacité distribuée dans le cadre d'une activité professionnelle collective, etc.). Il s'agit bien là de l'un des apports significatifs des travaux présentés, dans la mesure où, en général, les recherches en ce domaine ne retiennent guère que les « formats interactionnels » de type dyadique.

L'ouvrage présente ainsi un panorama des avancées de la recherche portant sur la compréhension des interactions collectives finalisées par les apprentissages, avec toutefois les limites que comporte la perspective. Car faute d'une théorie de l'activité englobante permettant d'articuler l'objet du travail des interlocuteurs (l'élaboration du savoir) avec la manière dont il est pris en charge et négocié par des acteurs, les catégories descriptives privilégiées par les didacticiens ont tendance à laisser peu de place au positionnement interpersonnel des acteurs en présence. Cela dit, il faut reconnaître aussi que, en revanche, celles qui sont proposées par les linguistes ne permettent pas de cerner suffisamment les enjeux des savoirs évoqués.

Isabelle Vinatier
CREN, université de Nantes

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève & FICHEZ Élisabeth (dir.). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 320 p.

Publié fin 2008, ce livre a de surcroît connu une longue genèse puisqu'il est fondé sur une recherche conduite entre 1999 et 2003 et portant sur un processus expérimental de grande ampleur en matière de ressources pour l'enseignement, une recherche menée par un groupe inter-universitaire et interdisciplinaire, associant des chercheurs en sciences dures et en sciences humaines rassemblés au sein du CODIF (Comité d'observation et d'orientation de dispositifs de formation). Il est donc légitime de s'interroger : rendre compte de cet ouvrage début 2010 a-t-il encore un sens ? La réponse est clairement oui, d'une part car il constitue une archive précieuse sur une tentative d'innovation sans équivalent, d'autre part car l'analyse systémique qui guide et oriente l'ensemble de cette étude vise à comprendre, comme le souligne l'auteur principal Geneviève Jacquinot-Delaunay, responsable du CODIF, à

quelles conditions « un futur toujours annoncé et toujours reporté serait possible, voire souhaitable ». Enfin car l'étude de ce qui constitue l'une des genèses des dispositifs actuels éclaire des questions qui demeurent toujours des questions vives.

Dans sa préface, Françoise Thibault insiste précisément sur la nécessité d'une telle approche pluridisciplinaire pour rendre compte de la complexité des phénomènes. Pour elle, l'objet même de ce livre est notamment de témoigner qu'au-delà du courant de recherche dit des EIAH (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain), d'autres formes de pluridisciplinarité existent. Et de le faire suivant une posture originale de recherche innovation, « entre la recherche-développement et la recherche-action ».

L'histoire complexe que nous restitue cet ouvrage dans la richesse de ses différentes dimensions est celle du PCSM (Premier cycle sur mesure, notion qui fait référence à un rapport de Maryse Quéré, 1994), opérationnalisé en 1997 par le RUCA (Réseau universitaire des centres d'autoformation, lui-même créé en 1987 par le ministère chargé de l'enseignement supérieur) sous la forme d'un vaste programme de production de ressources pédagogiques multimédia prenant, dès fin 1998, le nom d'Université en ligne ou UeL. Un projet qui devait très vite proposer de nouveaux dispositifs d'enseignement et rebondir, à l'occasion de l'appel d'offres Campus numérique de 2000, sous la forme de C@mpusSciences et que l'on retrouve aujourd'hui dans l'UNT (Université numérique thématique) UNISCIEL. Un projet qui, malgré des différences significatives entre ces multiples « époques », bénéficie d'une longue filiation, d'une continuité sans équivalent dans les expérimentations françaises. Au travers de l'analyse de ces évolutions, c'est bien du passage d'un mode d'enseignement en face-à-face « vers une modalité à distance, totalement ou partiellement virtuelle » qu'il est question. La démarche adoptée est celle que Geneviève Jacquinot-Delaunay qualifie de « démarche dispositif » : il s'agit, au-delà de l'approche systémique, d'étudier tout ce qui fait l'objet, lors de la mise en place d'une innovation, d'une négociation entre les partenaires.

Le premier chapitre, rédigé par Claire Cazes, restitue sur un mode narratif l'aventure de C@mpusSciences en fonction du ressenti d'un acteur de terrain. Il témoigne du fort engagement d'acteurs intéressés par les aspects pédagogiques, mais souvent un peu marginaux dans leurs universités. Il illustre aussi le climat général d'inquiétude vis-à-vis d'une possible menace de concurrence étrangère. Il est tout autant représentatif de l'illusion qui prévalait alors selon laquelle tout le monde voudrait utiliser ces

ressources, ce qui conduisit à la création précoce d'un observatoire des usages que présida brièvement Pierre Moeglin : on y reviendra.

Dans le second chapitre, Élisabeth Fichez, qui a codirigé l'ouvrage et qui, n'ayant rejoint le CODIF que tardivement, a pu apporter le recul découlant des comparaisons avec d'autres terrains, aborde la problématique des contraintes à l'innovation, en particulier, celles liées aux pressions de la concurrence, de la technologie, du mode de pilotage et des approches économiques pour des universités que l'on voudrait soumises aux obligations des entreprises et obligées d'innover. Elle analyse les modes de structuration des projets innovants selon le support de diffusion, le contenu, la complémentarité des savoir-faire. Elle insiste sur l'importance du management institutionnel pour souligner l'interdépendance des formes d'action, ainsi que sur celle de la constitution de réseaux de militants pédagogiques. Constatant que la rupture attendue n'a pas eu lieu, Élisabeth Fichez pointe « des apories dont la résolution n'est sans doute pas compatible avec les modèles de fonctionnement existants ».

Le troisième chapitre est particulièrement captivant car il apporte l'éclairage distancié de Laurent Petit, celui qui a été responsable de ce projet au ministère de 1997 à 2001 et qui est aujourd'hui un jeune chercheur reconnu et prometteur. Autant dire qu'il éclaire d'une manière originale les relations très particulières qui ont pu se tisser entre les universités et l'instance de tutelle, représentée de manière paradoxale par des militants aussi marginaux dans leur institution que certains des acteurs des universités avec lesquels ils entretenaient des liens directs très étroits. Évoquant la genèse du projet, il souligne combien ces acteurs ne constituaient pas un groupe homogène. Les TICE représentaient en effet, jusqu'au plan gouvernemental de 1998, le PAGSI, « une zone d'incertitude organisationnelle », c'est-à-dire une zone de turbulence institutionnelle. Dans cette perspective, le plan Campus numérique apparaît d'abord comme un compromis avec la logique marchande développée par un lobby industriel et une réponse au retard français, face à la menace évoquée de la concurrence anglo-saxonne en matière d'« *e-learning* ». S'appuyant sur la notion de « marginal-sécant », partie prenante dans plusieurs systèmes d'action, notion chère à Crozier et Friedberg (1977), il souligne le rôle de pivot assez unique du bureau DT-B3 du ministère pour proposer les compromis les plus acceptables. Analysant la crise qui conduira à C@mpuSciences, il relève la « recherche, par tâtonnements successifs, d'un compromis portant sur une forme de modernisation de l'enseignement supérieur ». Il souligne aussi le caractère exceptionnel du soutien financier et « symbolique », dans la durée, apporté par le ministère au continuum PCSM/

UeL qui en fit, pendant plusieurs années, le projet phare, et donc un modèle pour les consortiums des campus numériques, contribuant par conséquent à favoriser ce qu'avec le recul il faut bien considérer comme une sorte de contre-modèle productiviste tourné vers la production massive de ressources peu utilisées. Ce troisième chapitre fait comprendre au lecteur comment la production de ressources a pris la place principale, au « détriment de dispositifs de formation complets incluant des services ». Au passage, il évoque les questions de l'« éditorialisation », de la diffusion et de la valorisation des ressources et les tensions autour de la validation pédagogique. Il le fait de manière très vivante, s'appuyant sur des anecdotes telles que le rôle important joué par un voyage au Québec vis-à-vis de l'idée de valorisation commerciale payante des ressources ou le « choc des cultures » entre le rapport Gartner (commandé par le ministère sur ces questions) et le RUCA, soulignant le rôle des facteurs exogènes d'évolution dans les compromis ministériels. Une relation d'autant plus précieuse et passionnante que peu de sources écrites sont accessibles sur ce sujet.

Dans le quatrième chapitre, Yolande Combès analyse les transformations visant à rationaliser la production des biens et des services en facilitant leur mise sur le marché. Transposant un modèle d'analyse issu des industries culturelles, elle examine les logiques socio-économiques à l'œuvre dans le champ de la formation, pour souligner l'émergence d'une vision consumériste. À travers l'apparition de règles, de cahiers des charges, elle met en évidence le passage de la mutualisation à l'élaboration d'une politique de production diffusion, marquée par la pression concernant le volume des réalisations et à un processus d'industrialisation « flexible » fondé sur la « granularisation » des ressources. Au passage, elle déconstruit l'approche éditoriale de Gartner, fondée sur la continuité du modèle du livre scolaire et souligne, à l'inverse, le rôle structurant du serveur national des ressources mis en place par le CERIMES. Au total, elle montre comment se cherchent de nouvelles règles du jeu à travers la superposition de logiques économiques et pédagogiques d'une part et les tensions liées au développement de la FOAD d'autre part.

Le chapitre 5, rédigé par Marie-José Barbot et Geneviève Jacquinet-Delaunay, aborde la sphère des pratiques pédagogiques vues sous l'angle des évolutions du métier d'enseignant-chercheur. Elles montrent comment la faiblesse des usages a déterminé le passage d'une approche qui se voulait une contribution à l'évaluation des usages (objectif du Comité pour l'évaluation des usages présidé par Pierre Moeglin en 1999) à une recherche innovation pour orienter ou accompagner les changements (qui est celle du CODIF). Après avoir retracé l'his-

toire des concepts parfois flous mais fédérateurs et de leurs cadres théoriques (autoformation, autonomie et autonomisation, pratiques), elles mettent en évidence les nouvelles « figures » de l'enseignant qui se dessinent et qui remettent en question les finalités de l'enseignement supérieur et les rôle et statut traditionnels des enseignants. À côté de la figure canonique de l'enseignant-chercheur apparaissent le pionnier, le producteur auteur, le manager et l'ingénieur en formation...

Soulignant que l'accent mis, dans C@mpuSciences, sur l'indexation et la « granularisation » visait à tenter de démultiplier les usages, ces deux auteurs montrent combien les différences de modèle didactique ont pesé sur la conception des modules. À travers la tension entre deux tendances, « l'éditorialisation de contenus à enseigner » et « l'éditorialisation de ressources autonomes réagencables » (cf. p. 157, citant Laurent Petit), c'est bien des lentes évolutions d'une focalisation sur le processus d'enseignement vers le processus d'apprentissage qu'il s'agit et donc des changements dans les relations entre enseignants et étudiants.

Le chapitre 6, dont Geneviève Jacquinet-Delaunay est seule auteur, complète le précédent en traitant des évolutions du « métier d'étudiant », insistant sur le besoin de services d'accompagnement au premier rang desquels se trouve le tutorat. Celui-ci peut même être considéré comme un indicateur des évolutions du modèle classique transmissif et du mode de fonctionnement artisanal vers la rationalisation. Après un bref rappel théorique nécessaire sur le tutorat, l'auteur analyse la diversité des situations de cet espace-temps de médiation, vaste continuum qui va du simple complément individualisé à l'élément central d'une pédagogie de projet visant l'autonomie de l'étudiant, mais aussi la diversité des rapports du tuteur au contenu, à l'apprenant, aux TICE (notamment pour la spécificité du télé-tuteur) et à l'institution.

Analyser le tutorat, c'est « analyser le cœur du processus enseigner/apprendre et le système de formation qui le rend possible. » Et, comme le note l'auteur, plus on s'éloigne de la diffusion transmission pour aller vers l'apprentissage appropriation, moins le tutorat devient prévisible, systématisable, rationalisable. Pièce maîtresse dans une perspective constructiviste d'autonomisation, le tutorat demeure un parent pauvre, peu organisé et sous-financé. « La place et les modalités d'utilisation des technologies d'information et de communication dans la formation sont encore à découvrir pour échapper aux transpositions maladroites de la règle canonique du dialogue maître-élève et de la conception transmissive de la médiatisation », note Geneviève Jacquinet-Delaunay avant de conclure sur ce point en évoquant la nécessité d'une

« démarche dispositif » qui lui est chère, prenant en compte les processus dynamiques d'interaction hommes/machines, en situation, comme le notait déjà Didier Paquelin (2004). Et de conclure sur ce point en plaçant pour ce passage d'une logique des ressources à une logique du dispositif et pour développer de part et d'autre un « savoir-être à distance ».

Le dernier chapitre, également rédigé par Geneviève Jacquinet-Delaunay, élargit le propos à l'intégration des TICE dans l'institution universitaire. L'auteur pose la question de savoir où se situe l'innovation et comment s'est opérée son insertion. Elle privilégie trois axes d'analyse : les jeux des acteurs, les indicateurs d'intégration et les partenariats et réseaux. Elle souligne que, dans C@mpuSciences, les universités ne se sont jamais mises d'accord sur une stratégie d'innovation commune, d'où des dispositifs différents, les uns comptant sur un effet boule de neige, les autres sur le grignotage, la recherche de niches ou une approche volontariste comme le GRECO, développant une logique managériale étrangère à la tradition universitaire. Geneviève Jacquinet-Delaunay prolonge son analyse à l'ensemble des appels à projets Campus, aux UNR, ENT et UNT vis-à-vis desquelles elle se montre critique, tout en notant que ces dernières répondent à un souci de visibilité. Au passage, elle souligne le poids des obstacles réglementaires (définition du service et critères d'évolution de la carrière) et législatifs (droits d'auteur) qui se sont opposés à la généralisation de l'innovation. Elle note aussi p. 226 l'absence de perception de l'intérêt pédagogique du multimédia parmi les principaux obstacles à l'utilisation par les enseignants. Auparavant, Élisabeth Fichez avait émis l'hypothèse que, jusqu'alors, l'enseignement supérieur français n'avait pas été contraint d'innover. Les grèves du printemps 2009, qui ont plus fait pour le développement des ressources en ligne que des années d'incitations ministérielles, sont venues conforter ces analyses complémentaires. Au total, l'histoire de cette « innovation annoncée » relève moins d'une intégration que d'une infiltration progressive, comme il en a toujours été des grandes nouveautés technico-pédagogiques. Et, comme le note l'auteur principal, « un long chemin reste à parcourir ».

Geneviève Jacquinet-Delaunay conclut en soulignant qu'après dix années, l'ambitieuse démarche de transformation de la pédagogie n'a atteint que des sphères limitées de l'espace des pratiques, même si cette histoire est aussi celle d'une culture TICE en voie de développement. Elle identifie cinq tendances d'évolution : la mise à l'agenda politique ; la lente évolution d'un modèle à la fois pédagogique et éditorial ; la prise de conscience de la professionnalité enseignante ; le passage vers une conception systémique de l'innovation ; le passage d'un service public

à un service d'une autre nature. Et elle plaide pour une recherche « en » innovation. Des annexes fort utiles complètent l'ouvrage, sans oublier, sur le site de l'éditeur, les conventions des universités partenaires de cette aventure. Bien sûr, cet ouvrage collectif n'est pas exempt de critiques possibles. On peut notamment regretter que les aspects quantitatifs des usages étudiants ne soient abordés que principalement sous l'angle du tutorat, alors que la question des raisons de cette faiblesse mériterait une analyse approfondie renvoyant à la diversité des représentations pédagogiques. De même, la distinction « ressources pédagogiques » (contenus disciplinaires) et « ressources outillées » (plateformes) est peu exploitée alors que la question des plateformes a mobilisé beaucoup d'énergie. Il eut d'ailleurs été intéressant de discuter dans cette perspective la célèbre thèse de Richard Clark de 1983 : « *Media... do not directly influence learning* » (Clark, 1983). Surtout la structure même de l'ouvrage implique des redites. Cependant, à mon sens, il faut au contraire se féliciter de cette démarche. Les éclairages multiples donnent de la profondeur à l'analyse d'une réalité complexe. Ils illustrent concrètement la volonté d'analyse systématique qui guide l'ensemble de cette étude collective, restituant la genèse et l'évolution d'un processus expérimental d'une ampleur rarement atteinte. Comme tel, ce livre est assurément une contribution importante et plus que jamais nécessaire à l'analyse des développements actuels.

Alain Chaptal

LABSIC, université Paris Nord-Paris 13
et université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

BIBLIOGRAPHIE

CLARK R. (1983). « Reconsidering research on learning from media ». *Review of Educational Research*, vol. 53, n° 4, p. 445-459.

GROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éd. du Seuil.

PAQUELIN D. (2004). « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif ». *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3, p. 157-182.

QUÉRÉ M. (1994). *Vers un enseignement sur mesure*. Paris : Direction générale des enseignements supérieurs.

PAUL Jean-Jacques & ROSE José (dir.). *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Paris : Dunod, 2008, 350 p.

L'ouvrage dirigé par Jean-Jacques Paul et José Rose porte sur la relation formation, emploi, travail. Ce triptyque réduit dans le titre à l'habituelle « relation formation-emploi » pourrait d'ailleurs être constitué de quatre termes puisqu'il s'agit en fait des relations entre

formation initiale, formation continue, emploi et travail. L'ouvrage donne une place importante à la formation initiale, ce qui le rend tout à fait intéressant pour les professionnels de ce secteur et les chercheurs qui s'y intéressent. Cette relation est en fait un système de relations, de rapports dynamiques entre des pratiques, des enjeux, des discours qui relèvent des préoccupations associées, dans notre société, à l'éducation, à la formation, au travail et à l'emploi. Elle est caractérisée dans l'introduction comme un phénomène à caractère multidimensionnel, fait de relations plurielles et multilatérales. Sur cette base, l'ouvrage propose 55 questions qui sont autant d'entrées ou de points de vue vers ce système de relations complexe et changeant.

Paul et Rose ont voulu constituer un état des lieux des questionnements en lien avec la relation formation emploi qui est mis en perspective avec celui proposé par l'ouvrage de Tanguy en 1986 (*L'introuvable relation formation-emploi*), auquel ils avaient d'ailleurs tous deux contribué. Cet état des lieux est illustré par des résultats de recherche récents (depuis 2000). Les textes ont été écrits avant les événements économiques de 2008 et les auteurs n'ont pu se situer par rapport aux plus récentes évolutions, le plus souvent abusivement amalgamées dans la vie sociale actuelle derrière le vocable de « crise ». L'ouvrage est à cet égard un peu en décalage avec l'actualité mais centraux, en évolution permanente, les tensions et problèmes évoqués ne sont pas réellement saisissables à un moment précis, sauf avec le recul historique : les arrêts sur image de ce type sont bien nécessaires.

L'ouvrage est destiné à un large public : les textes ont pour ambition d'éclairer les pratiques et les professionnels, et les repères rassemblés sont pertinents aussi bien pour les praticiens que pour les chercheurs. Cette attention à un large lectorat est assumée de manière diverse par les auteurs. Par exemple, pour la question de la précarisation des emplois, ces derniers s'adressent directement au lecteur et l'interpellent en partant de ce qui lui apparaît comme évident et qui le devient moins si l'on adopte le point de vue des recherches conduites, qui relativisent les idées les plus couramment partagées à ce sujet. La démonstration est faite que la mesure est difficile et que si la précarisation en soi n'augmente pas nécessairement autant qu'on le penserait, le sentiment d'inquiétude et d'insécurité au regard de l'emploi, lui, évolue bel et bien. D'autres questions sont traitées de manière plus classique. Le plus souvent, ce sont des états de lieux, des synthèses, des résumés de constats issus d'enquêtes, quelquefois mis en perspective avec les modèles d'analyse avec lesquels les interprètent les scientifiques. L'ouvrage est donc porteur, mais d'une manière inégale, d'une perspective d'initiation du lecteur « naïf » au regard scientifique.

Les auteurs sont majoritairement des chercheurs du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) ou ont été associés à ses travaux. Ce choix est assumé par les coordonnateurs de l'ouvrage et, par conséquent, le périmètre des sources citées est assez circonscrit, même si des références qui l'excèdent sont présentes, notamment à la fin de l'ouvrage. Une courte bibliographie est adjointe à chaque article. L'ouvrage n'est pas sans lien avec la production actuellement importante de dictionnaires et de traités, qui veulent le plus souvent constituer des synthèses à portée du plus grand nombre, et qui ont pour dénominateur commun une entrée thématique et des articles assez courts.

Le livre est organisé en huit parties qui comportent toutes un certain nombre de textes en réponse à une question. Il commence par une première série de questions générales autour des transformations de l'emploi et du travail. Ensuite une seconde partie traite des évolutions de la formation initiale (diplômes, professionnalisation...). La troisième partie est consacrée aux évolutions de la formation continue. C'est ensuite spécifiquement aux liens entre formation et emploi que les textes s'attachent (rôle du diplôme, de la formation, du territoire). Puis une cinquième partie, assez longue, traite de l'insertion et particulièrement de ses conditions, ses acteurs (hommes, femmes ou jeunes), ses origines, sa durée, etc. La sixième partie aborde la question, ô combien d'actualité, des mobilités et la septième partie, assez courte, est consacrée aux acteurs institutionnels de la relation formation emploi. Enfin la dernière partie de l'ouvrage aborde les questions liées aux qualifications et aux compétences (l'expérience, la transmission des savoirs dans le travail, les référentiels, la validation des acquis, la professionnalisation, etc.).

D'assez fortes redondances caractérisent un certain nombre de textes autour de questions qui apparaissent du coup comme lancinantes : l'insertion, l'usage des diplômes notamment ou encore les différentes formes d'inégalité. Les auteurs abordent ces questions sociales à partir de concepts divers. Ainsi la notion d'insertion est interrogée à la lumière de celles de période d'insertion, d'emploi durable, de sortie du système éducatif, de vitesse ou encore de parcours d'insertion, de délais d'accès ou de stabilisation dans l'emploi. Toutes ces clés de lecture interpellent finalement la persistance d'inégalités et de discriminations sociales en matière d'insertion dans la société. Un peu lourd à la lecture, cet enchaînement de points de vue qui se ressemblent et se distinguent tout à la fois offre cependant le grand intérêt de proposer une lecture toute en nuances de ces questionnements sociaux et en même temps de produire des constats puissants quand ils sont répétés. L'ouvrage ne cède pas à la tentation des

réponses simples, mais propose bien des éclairages qui ouvrent sur la complexité des problèmes. Si le lecteur chemine au gré des questions et ne lit pas la totalité de l'ouvrage, il échappera aux effets de répétition. Mais, pour le chercheur ou tout lecteur en recherche de points de vue complets, c'est cependant la lecture intégrale de l'ouvrage qui permet de repérer les lignes de force de cet état des lieux.

Beaucoup de constats déjà bien connus sont faits autour de paradoxes, de tensions, de variables sensibles : sexe, origine sociale, rapport au territoire, réussite scolaire des filles, etc. D'autres points de vue sont moins connus sans doute du grand public et cet ouvrage a le grand avantage de les rendre lisibles. Ainsi il est montré comment le CAP est devenu diplôme résiduel dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix et a failli disparaître puis a été relancé depuis 2000, au détriment du BEP, signe d'une valse hésitation qui marque la grande instabilité de la politique éducative au niveau V. Les questions de mobilité également sont éclairées de manière intéressante. Les appels à la mobilité émanant des politiques transnationales s'avèrent en décalage avec les forts effets de territoire sur la relation formation emploi. La proportion de mobilité interne et externe sur le marché du travail français est très différente en fonction des âges et des niveaux de qualification. En matière d'emploi et d'insertion, les analyses relativisent l'importance accordée habituellement à certains statuts d'emploi : le CDI peut se révéler pour les jeunes une forme précaire d'emploi. Il est aussi montré le rôle que joue la situation familiale sur la position sur le marché du travail, de manière antagoniste en fonction des sexes et des statuts familiaux (célibataires, hommes ou femmes). La catégorie du travail non qualifié est déconstruite et reconstruite en montrant l'existence d'un mouvement vers la tertiarisation et la féminisation de l'emploi non qualifié, qui ne signifie pas que ceux qui occupent ces emplois n'ont pas de diplôme.

Un des fils rouges des textes réside dans une attention portée à la singularité française, mise en exergue sur de nombreux aspects de la relation formation emploi. Ainsi apparaît la récurrence des inégalités d'accès à la formation initiale, à la formation continue, du modèle du stage en formation continue, du statut des diplômes. En France, la diversification des certifications et le contexte de la VAE n'enlève pas sa place de choix au diplôme, qui reste la référence aussi bien pour les entreprises que pour les individus, alors que le cadre européen ne fait plus du diplôme la mesure de toute chose. Toutes ces inégalités vainement combattues, ces tendances que les politiques tentent sans succès et à grand renfort de mesures d'inverser interpellent, comme l'explique un des auteurs, le fonctionnement même d'une société qui se veut démocratique.

L'exhaustivité n'est pas vraiment possible dans une telle entreprise mais on peut regretter de ne pas trouver un article concernant la succession des emplois aidés qui aurait été bien utile, ou concernant les dispositifs qui relient école et entreprise dans l'espoir d'améliorer l'orientation et l'insertion des jeunes. Reste que cet ouvrage sera d'une utilité incontestable pour les professionnels concernés par l'insertion et toutes les problématiques de la relation formation emploi évoquées. Il leur offrira des points de repères précis pour penser, décider, dépasser les *a priori* dus au manque de recul du quotidien et à l'accélération des changements. Pour les chercheurs, l'arrêt sur image proposé constitue une somme de données et de réflexions précieuse pour mettre en perspective nombre de travaux, et ce dans divers champs de recherche.

Patricia Champy-Remoussenard
CIREL, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

ROUILLER Yviane & LEHRAUS Katia (dir.). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, 2008, 237 p.

La vocation de cette collection (Exploration. Recherches en sciences de l'éducation de la société suisse pour la recherche en éducation), publiée sous la direction de Marcel Crahay, Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Maurice Tardif, est de mettre en relief la pluralité des sciences de l'éducation comme « carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative ». Ce livre est la synthèse de réflexions ayant leur origine dans différents colloques du Réseau éducation et formation, dont celui de Genève en septembre 2003. Les deux coordonnatrices de ce livre ont d'abord été enseignantes dans le premier degré puis formatrices. Yviane Rouiller travaille actuellement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Katia Lehraus est chargée d'enseignement à la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de Genève. Elles ont pris un risque certain en présentant un ouvrage sur un sujet aussi diversifié et actuel que l'impact des interactions dans l'apprentissage. Et c'est certainement une des forces de ce livre : des références d'auteurs multiples et pertinentes, des approches diversifiées, une discussion dynamique. C'est ce qui en constitue cependant parfois aussi les faiblesses car les quinze contributeurs ont une pluralité d'approches qui entraîne aussi une difficulté de centration sur le choix de l'objet d'étude défini dès le titre : les apprentissages en coopération. En effet les auteurs vont éclairer, chacun à leur manière et selon leur

spécialité, les différentes modalités d'interactions que sont donc la coopération mais aussi la collaboration et le « travail en groupe ». Un bémol est apporté par Tardif lui-même, dès la préface, concernant la mise en perspective des deux derniers. Ce livre, nous dit-il, « ne fournit pas les données nécessaires pour empêcher que la collaboration et le travail en groupe soient examinés d'une manière simplificatrice ou "expansionniste" » (p. X). Et nous ressentons souvent au fil de la lecture une oscillation entre le désir, d'une part, de bien distinguer les différentes possibilités de travail à plusieurs et donc d'exposer les principales modalités en les comparant et, d'autre part, de conserver une réflexion commune centrée sur la pédagogie coopérative. Dans cet essai de définition de la notion d'« interactions planifiées entre pairs », il manque parfois ce que Bruner appelle « l'attention conjointe ». C'est sans doute, en partageant encore plus l'objectif défini de s'intéresser à un type de pédagogie, que les contributeurs auraient pu parfaire l'élaboration d'une signification commune. Mais cet ouvrage offre une analyse très dynamique et référencée de ce qu'est et de ce que devrait être la pédagogie coopérative.

Dès le début de cet ouvrage, Jacques Tardif met en avant une question centrale : « Quelles sont les caractéristiques et les composantes des interactions sociales entre des élèves ou des étudiants qui contribuent à des apprentissages signifiants ? » (p. IX) Dans l'introduction, Lehraus et Rouiller exposent deux ancrages théoriques fondateurs des approches coopératives : d'une part, les travaux de Piaget réactualisés par l'école de Genève et, d'autre part, ceux de Vygotski avec les compléments effectués par exemple par Schneuwly ou Rivière. Deux ouvertures sur le terrain scolaire vont venir compléter cette perspective théorique : l'une provenant de l'Europe francophone mettant en avant les grands noms et idées fortes des mouvements de l'« Éducation nouvelle » et des réflexions plus récentes comme celles de Nicolet, Carbonnel, Meirieu, Pléty, Baudrit ; la seconde ouverture nous amène en pays nord-américain, avec par exemple une mise en avant des travaux de Dewey mais aussi de Deutsch, de Johnson et Johnson, de Palincsar et Brown, etc. Après la préface et l'introduction, huit chapitres divisés en deux grandes parties offrent un panorama de recherches et de réflexions clôturé par un chapitre concernant plus spécifiquement la formation des enseignants et enfin par un essai de « modélisation des conditions favorables aux apprentissages coopératifs ».

La première partie (137 pages) comprend cinq contributions dont la clôture de Marcel Crahay. Pour commencer, Nuno Bessa et Anne-Marie Fontaine, tous deux enseignants au Portugal, font une présentation d'une expérimentation faite en lycée professionnel ; il s'agit de

regarder les effets de la méthode STAD (*Student teams achievement divisions*), méthode coopérative développée aux États-Unis par Robert Slavin et visant à améliorer la réussite scolaire et la motivation. Les résultats (en décalage avec ceux de Slavin, 1996) d'une recherche développée au Portugal sont décrits et analysés, des pistes d'action sont proposées. Dans le chapitre suivant, c'est une des élèves de Butera et de Mugny, Céline Buchs (enseignant-chercheur à l'université de Genève), qui présente un ensemble d'études afin « d'examiner dans quelles conditions et par quels processus les dispositifs d'apprentissage entre pairs sont les plus efficaces » (p. 58), ceci au sein du travail coopératif lors des travaux dirigés à l'université, afin de proposer une pédagogie plus adaptée. Le même type de contribution suit avec l'exposé par Yviane Rouiller d'une revue de littérature et de résultats mettant en valeur les avantages des interactions entre élèves lors de productions écrites. L'auteur va alors présenter des études concernant des élèves de dix à douze ans mis en situation de production coopérative soit de textes narratifs, soit de révision de textes, en se centrant plus particulièrement sur la composition des équipes concernant le genre des élèves et leur niveau de connaissances. La conclusion insiste sur la nécessité mais aussi la difficulté de transposition des recherches dans des situations réelles de classe. Et c'est sur cette dernière question que rebondit la contribution de Michael Baker, chercheur au CNRS de Paris. Il analyse en effet le décalage souvent observé entre les savoirs théoriques et les pratiques éducatives. S'appuyant entre autres sur les travaux de Gilly, Roux, Trognon, Crahay et sur les résultats de ses propres recherches, Baker va s'interroger sur la nature des savoirs et sur les moyens et les pratiques de l'activité coopérative. Pour réunifier les différents axes et niveaux d'analyse, Marcel Crahay clôt ce chapitre en proposant d'édifier un cadre conceptuel « des conditions d'efficacité de la pédagogie coopérative ». Tout en citant un travail comparable (celui de Webb et Palincsar en 1996), il s'en démarque dans la manière de procéder. Ainsi, pour chacune des analyses, il va en extraire la caractéristique permettant de construire ce modèle conceptuel. Par ce travail de recentrage, il énonce de façon plus homogène les conditions d'efficacité de la pédagogie coopérative.

La seconde partie est beaucoup plus courte (52 pages) et se termine par un contrepoint de nouveau fort appréciable. Le premier chapitre rédigé par des chercheurs belges (Benoît Galand, Étienne Bourgeois, Mariane Frenay et Kathleen Bentein) est l'exposé d'une réflexion comparative entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par problème (APP), « une méthode pédagogique qui connaît un succès croissant dans l'enseignement supérieur » (p. 140). En présentant différentes recherches (dont celles de Pochet, Dochy, Segers, Johnson et Johnson),

les auteurs interrogent les conditions d'efficacité de ces deux types de travail interactif et présentent une étude portant sur les perceptions des étudiants envers les pratiques pédagogiques auxquelles ils sont confrontés. Après un exposé des résultats d'une étude faite auprès de plus de 800 étudiants de première et troisième années en formation d'ingénieur, des liens sont opérés avec d'autres études. Le deuxième chapitre sera totalement différent ; Marie-Anne Hugon, professeur de sciences de l'éducation, membre du Centre de recherche en éducation et en formation de l'université Paris Ouest-Nanterre-La Défense et ancienne chercheur au CRESAS (INRP), a axé son écriture sur l'exposé des axes principaux de ce groupe aujourd'hui disparu. Après en avoir retracé le cadre théorique, Hugon expose plus particulièrement deux recherches menées au collège et au lycée qui vont lui permettre d'explicitier les caractéristiques déterminantes pour l'efficacité d'une pédagogie coopérative. Le contrepoint de Jean-Marie De Ketele arrive à point nommé pour développer des ponts entre ces deux contributions. Par une réelle distance critique, il en analyse les principaux apports et inconvénients. Un dernier chapitre s'intéresse à un sujet abordé par quelques auteurs précédents : celui de la transposition de résultats de recherche sur la coopération aux pratiques de classe. Katia Lehraus, une des deux coordonnatrices, et Martine Sabourin (dont on n'a pas la présentation mais dont on connaît l'ampleur des travaux sur la coopération) vont mettre en avant l'impact de deux dispositifs de formation continue des enseignants, l'un à Montréal, l'autre à Genève. Une revue de littérature énumère les conditions d'efficacité d'une formation et l'analyse des résultats aboutit à un questionnement élargi sur la politique d'un pays. Or cette question nous apparaît ô combien centrale dans le contexte actuel français de la réforme de la formation des enseignants.

La conclusion tente de resserrer l'analyse très éclectique des différentes contributions. Rouiller et Lehraus rappellent l'ampleur des différences d'appellations, de définitions, de buts... et leur envie de faire le point sur cette diversité. On comprend bien en quoi la cohérence d'un tel ouvrage était compliquée à développer. Elles reprennent ici la discussion qu'elles avaient amorcée en introduction afin de rappeler ce que chaque auteur a pu amener au débat. En élaborant un cadre conceptuel fait des apports de chacun, elles témoignent à leur manière d'un essai de coopération qui pourrait aller au-delà des études relatées. C'est donc pourquoi, mis à part quelques bémols précédemment énoncés, cet ouvrage apporte sa pierre à l'édifice socioconstructiviste. Des corpus d'élèves, des tableaux synthétiques, des schémas, des encadrés viennent souvent clarifier les propos. Sont également présentes de riches bibliographies et les citations d'auteurs au sein des textes proposés permettent d'avoir au fil de la

lecture les travaux de base structurant les recherches à ce sujet. Ce livre constitue donc un bon support pour des étudiants en recherche d'informations sur le sujet ou des formateurs voulant réfléchir et/ou mettre en pratique une pédagogie coopérative. De par la diversité des pistes proposées, il pourrait également constituer un point d'ancrage à l'élaboration de nouvelles recherches.

Christine Brisset

IUFM d'Amiens et laboratoire du CLEA,
université de Picardie-Jules-Verne

VERGNIoux Alain. *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*. Paris : Vrin, 2009, 159 p.

Le livre d'Alain Vergniox présente huit chapitres distribués en deux grandes parties. La première présente les « cadres conceptuels » d'une approche épistémologique de la pédagogie et la seconde consiste en des « études de cas », où sont présentées six théories pédagogiques telles qu'elles peuvent être comprises à l'aide de ces cadres, dont elles valident alors la teneur et l'usage. Le titre double se comprend donc, ainsi que la construction du livre, dans la mesure où la conclusion reprend le fil des réflexions épistémologiques qui encadrent l'exposé des théories de Comenius, Diderot, Compayré, Durkheim, Dewey (réunis dans un même chapitre) et Freinet : ce rassemblement délibérément hétérogène fait un ensemble significatif. La visée de cet ouvrage est en effet d'« expliquer en quoi consiste la pédagogie », de « rendre compte de son mode d'existence et de ses mécanismes, de dégager les formes de rationalité auxquelles elle obéit » (p. 8), en fournissant « quelques clés de compréhension » (p. 9). Cette visée repose sur l'affirmation selon laquelle la pédagogie, dont on peut étudier les textes, est « dans l'élément du langage » et affaire de théorisation : la question est alors de savoir de quelle théorisation il s'agit, à travers des études choisies. L'étude de la nature de la pédagogie a ici pour enjeu la philosophie de l'éducation et la présentation d'un de ses champs : si la pédagogie est une sorte de théorisation, elle appelle nécessairement une réflexion épistémologique spécifique, activité philosophique étudiant précisément la formation et les conditions de validation des théories. Dans la collection « philosophie de l'éducation » qu'il dirige chez Vrin, Alain Vergniox défend et illustre ainsi (parmi d'autres accueillies dans cette collection) une philosophie de l'éducation qui est une *épistémologie de la théorisation pédagogique*.

L'auteur, qui est également le rédacteur en chef de la revue *Le Télémaque*, entend d'entrée « renouer avec une

tradition perdue : faire de la pédagogie une question proprement philosophique » (p. 7). Il rappelle les liens initiaux de la pédagogie et de la philosophie et par la suite une triple rupture : divisions régionales de la philosophie, position de l'éducation comme objet « détachable » (avec l'*Émile* de Rousseau), institution de la philosophie comme matière d'enseignement, ce qui « paradoxalement l'éloigne des questions théoriques de l'éducation ». La philosophie de l'éducation a dès lors du mal à être reconnue, alors même que la Troisième République instaure pour les futurs enseignants des cours de pédagogie générale, assurés par des professeurs de philosophie, qui se donnent comme tâche une réflexion (légitime et inconfortable) sur les « finalités » de l'éducation. C'est à partir des années quatre-vingt (et après la création des IUFM) qu'Alain Vergniox situe le développement de nouveaux travaux qui, en même temps qu'ils se développent, cherchent à s'identifier : huit grandes démarches (Anne-Marie Drouin-Hans), cinq grands axes (Nanine Charbonnel), trois fonctions, épistémologique, élocutrice, éthique (Guy Avanzini) ou sémiotique/sémiologique, axiologique, épistémologique (Michel Fabre), trois démarches provenant de l'histoire de la philosophie, des pédagogues, des concepts (Jean Houssaye). Le premier chapitre permet donc à Vergniox de faire une sorte de cartographie de la philosophie de l'éducation – dans « une période de foisonnement et de grande inventivité » – et de situer son propre champ : celui de « la position épistémologique en philosophie de l'éducation » (p. 21). Les chapitres suivants ont à charge de montrer en quoi « l'épistémologie des théorisations pédagogiques » est « une question nouvelle ».

En quoi consiste la pédagogie ? Prenant acte de la « concurrence inépuisable entre les deux sens du mot pédagogie, l'un se référant à l'ordre de la pensée, l'autre à celui de l'action » (ce qui avait conduit Durkheim à la définir comme une « théorie pratique »), Alain Vergniox pose et montre que toute pédagogie « porte en elle de façon explicite ou développe de façon moins visible des éléments de théorisation ». Elle est, comme la philosophie, comme notre rapport au monde, « dans l'élément du langage ». La pédagogie étant moins définie par ses objets que par son corps de discours, où des datas sont isolables (p. 24), la question devient bien celle de « l'organisation intellectuelle » du « discours » caractéristique de ce corpus. Alain Vergniox s'inscrit ainsi explicitement dans une tradition d'étude du « langage de l'éducation ». Il rappelle, dans des pages précises et précieuses, le travail de « déconstruction critique » (p. 35) d'Olivier Reboul, celui de Nanine Charbonnel puis de Daniel Hameline. Mais Alain Vergniox entend « aller plus loin dans la description » et mettre en évidence les « fonctions positives, utiles et nécessaires » des discours pédagogiques, et qui sont « d'unification du champ pratique », de « rationalisation

thématique », « d'élaboration de concepts ». Pour ce faire, il faut mobiliser les ressources de la linguistique.

Qu'est-ce qu'un texte ? Alain Vergnioux va chercher chez Jean-Paul Bronckart puis François Rastier (commentant Ricœur) de quoi définir le texte comme une « suite linguistique empirique attestée » (p. 38). Dans cette définition, le texte est détaché des conditions de sa production et il est susceptible de typologies. Les textes pédagogiques présentent ainsi des caractéristiques linguistiques, et notamment performatives : l'importance des auxiliaires déontiques (vouloir, faillir...) indique que l'énonciateur souhaite agir sur l'interlocuteur (p. 39), comme l'avait remarqué Reboul. Mais comment aller plus loin dans l'analyse des éléments ? Quels éléments ? Alain Vergnioux choisit de parler de « notion pivot » (plutôt que de mots-clés, p. 41), il cherchera aussi des thématiques, « réseaux de récurrences sémantiques » qui ne sont pas nécessairement portés par des lexèmes. La méthode qui vise à reconstituer l'organisation rationnelle des théories pédagogiques est-elle une herméneutique, reposant sur des choix subjectifs ? « De quelle nature est l'objectivité d'un sens textuel ? » C'est une question épistémologique. Alain Vergnioux insiste sur les procédures d'objectivation (fréquentation du corpus, recherche statistique des co-occurrences, etc.). Mais qu'objective-t-on ainsi ? Ici encore Alain Vergnioux cherche autre chose que l'alternative de l'histoire des idées ou de l'étude des structures, frayant une voie plus attentive au corps des textes et aux problématiques des pensées au travail : ce sont des *formations* qui l'intéressent, des « formations discursives », comme les décrit Michel Foucault dans *l'Archéologie du savoir*. « Analyser les formes discursives à travers lesquelles s'exprime l'effort de rationalisation de la pédagogie » (p. 49), c'est non pas chercher (« subjectivement ») des idées selon ses opinions, mais repérer (avec des vérifications statistiques de régularités) des énoncés, ces « événements de sens ». C'est restituer non pas des structures mécaniques, mais les dynamiques intellectuelles dans lesquelles ils prennent sens.

Alain Vergnioux dégage alors, en conclusion de sa première partie, quatre types d'énoncés caractéristiques des théorisations pédagogiques :

- des énoncés « théoriques » en ce sens que la pédagogie (comme en cela les sciences humaines, selon Foucault, dans *Les mots et les choses*) « redouble », « reprend, interprète, accommode » (p. 144) ce que les auteurs empruntent à d'autres champs du savoir (histoire, sociologie, psychologies) ;
- des énoncés empiriques, sur des situations, des pratiques, des techniques ;
- des énoncés de « synthèse empirique », qui font jouer aux concepts empruntés le rôle d'ordonnement des situations empiriques ;

- des énoncés régulateurs, qui donnent des orientations et tentent de « réduire les contradictions et conflits ».

C'est l'épistémologie foucauldienne qui sous-tend ici explicitement la méthode de lecture. En effet ce qui se dégagera dans chaque étude est la difficulté de tenir ensemble ces quatre régimes d'énoncé. Les formes discursives de la pédagogie se révèlent être ce que Michel Foucault appelle des « multiplicités discursives » : « L'idée de multiplicités discursives présente comme un moyen de penser la dispersion et les systèmes de relation des énoncés. » (p. 97) Muni de ce cadre conceptuel, Alain Vergnioux peut alors proposer des études de cas, dont l'analyse en termes de thématiques, de concepts et d'énoncés donne une intelligibilité précise et organisée.

Le « système de Comenius » est étudié en effet dans sa systématicité (principes, déductions, homogénéité, clôture, point de fuite téléologique) mais, en même temps, l'étude (savante) fait « apparaître un entrelacement complexe de niveaux discursifs », première figure de multiplicité discursive. Autre figure : pour reconstituer la « pensée pédagogique de Diderot », aux antipodes d'un système, il s'agit de « réarticuler entre elles différentes pièces éparées », principalement à partir de sa *Réfutation d'Helvétius*, minutieusement analysée et replacée dans les controverses articulant au XVIII^e siècle le problème de la nature et celui de la connaissance (p. 75). L'étude de la « théorie de l'éducation » de Compayré met à jour, dans sa « théorisation par l'histoire », des « séries notionnelles », des « rationalités locales », dont l'articulation révèle les tensions qui président aux exercices de synthèse empirique et de synthèse régulatrice. Le chapitre consacré à Durkheim et à Dewey montre un « ensemble discursif spécifique », dans lequel la notion de discipline apparaît une notion pivot, et celle de norme un concept central, tandis que chez Dewey, c'est l'expérience qui tient cette place. Ainsi des « concepts architectoniques organisent les différentes sortes de discours » et cependant on peut déceler une *épistémè* commune aux deux auteurs. Chez Freinet enfin, il s'agit de restituer le « plan directeur », les principes et l'articulation de différents types d'énoncés (dont des énoncés théoriques de type 1), de montrer combien les techniques prennent sens dans des énoncés de synthèse empirique et régulatrice (énoncés de type 3 et 4). Il y a bien « unification du champ pratique, rationalisation thématique », « élaboration de concepts ». La multiplicité discursive est interne à chaque pensée qui travaille à surmonter ses tensions, la diversité des efforts de rationalisation présente des agencements variables des quatre types d'énoncés : ce qu'il fallait illustrer.

La conclusion envisage donc enfin la question de la scientificité des théories pédagogiques : ces dernières

répondent à certains critères (axiomes, relations, possibles mises en application) mais, à la place de la formalisation mathématique, ce sont des « dispositifs rhétoriques singuliers qui assurent l'unité singulière des ensembles discursifs » (p. 140). Qu'est-ce donc qui « garantit la scientificité des théories pédagogiques » ? Des théories concurrentes peuvent être « validées » : cette réussite n'est pas étrangère aux structures, aux techniques, et pour finir... aux idées qui relancent les théorisations. Lire les textes pédagogiques comme autant de « multiplicités discursives » permet non seulement pour chaque pédagogie de reconstituer une « architecture » (p. 50), mais d'accueillir comme objet de travail philosophique, et dans leur étonnante diversité, des textes très hétérogènes, des efforts d'organisation intellectuelle (théorisations) et des œuvres de pensée (théories), de les étudier non comme des systèmes philosophiques, mais comme des pensées au travail, dont l'inventivité tient à la non-clôture. La mise en évidence des quatre niveaux d'énoncés est un outil qui permet, avec rigueur et disponibilité, de rendre intelligible la diversité des théorisations.

Parmi les intérêts de ce livre, il y a la remise en perspective des relations entre pédagogie et philosophie, voisines et filiations intellectuelles : un champ est dessiné pour la philosophie de l'éducation. On peut comprendre que la question du statut « scientifique » de ces « théories » soit pour finir posée par l'auteur d'un ouvrage d'épistémolo-

gie générale sur *L'explication dans les sciences*. Mais le « comprendre » de la pensée, s'il a besoin de l'explication élaborée dans les sciences, en suit-il nécessairement le même modèle de rigueur ? Le paradoxe est peut-être le suivant : s'il est important de montrer combien le choix méthodologique et la position épistémologique ici illustrés s'assurent de garanties objectives, et ne relèvent pas d'une subjectivité inopportune, il n'en reste pas moins que le travail scrupuleux qui dégage ainsi les énoncés et les concepts nous amène à l'appréciation directe de leur teneur. Tel serait le mérite alors de ce travail qui, de nous faire mieux connaître des théories pédagogiques, dégagerait et encouragerait une pensée des problèmes de l'éducation aujourd'hui. Si « Diderot théorise sans cesse pour dénoncer l'inanité de tout projet théorique », nous ne sommes pas insensibles au fait que sa méthode, « par bonds, rectifications, multiplication des points de vue, comparaisons dans le domaine de l'art et de la musique », ouvre pour la pédagogie « un espace aux multiples centres », « espace de liberté, de rencontres, de métamorphoses » (p. 85). Ainsi, encore chez Freinet, pouvons-nous interroger cet « énoncé de type 4 » : « Faire à la nature une confiance nouvelle » (p. 133). Ou bien encore, on peut être saisi par cette « belle expression » de Daniel Hameline, citée p. 136 : « L'éducation est quelque chose qui s'imagine. »

Laurence Cornu

DYNADIV, université François-Rabelais-Tours