

voit bien que l'*entraînement* à la pratique pédagogique par la pratique *personnelle* d'activités (ce qui fait la caractéristique essentielle des CEMEA : Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) comme le rappelle Georges Jean, manque cruellement, encore aujourd'hui, dans les « stages » et modules divers de formation.

Georges Jean a le mérite, au fil des pages, de rappeler sans cesse que l'on ne peut, dans l'enseignement, ni séparer culture personnelle et acte d'enseigner, ni mettre un fossé entre vie privée, temps personnel et vie professionnelle. Alors, de quoi parle-t-on quand on appelle à un « nouveau professionnalisme » des enseignants ?

Décidément l'enseignement n'est pas une profession comme les autres... Il réclame une créativité et un engagement personnel à nul autre pareil. Georges Jean a raison de nous le rappeler.

Francine BEST

ROBERT, A. (1993). – *Système éducatif et réformes*. – Paris, Nathan.

Dans ce livre qui s'annonce comme un manuel destiné aux futurs enseignants et qui est sans doute un peu plus, A. Robert retrace les cinquante dernières années d'une histoire scolaire où l'on discerne deux séries principales de faits : d'une part les décisions politiques des *réformes*, d'autre part les flux démographiques de la *scolarisation* ; bref, la construction d'un *système* et la mise en œuvre d'un *service*.

De la série des réformes, présentée ici avec le détail de ses avatars, ressortent trois grands moments.

– L'ordonnance prise par le ministre Berthoin en janvier 1959 prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans (à partir de la rentrée 1967), et institue un cycle d'observation de deux ans en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Texte qui est logiquement suivi en août 1963 par le décret de Fouchet créant les CES, lieu de scolarité secondaire de premier cycle unique et pour tous (quoiqu'il maintienne des filières séparées, on s'en souvient : section 1, avec ou sans latin dès la sixième, section 2 ou moderne court qui conduit essentiellement vers le technique, section 3 ou classes de transition). En cela consiste, dit l'auteur page 41, le « début d'une mise en système de l'Éducation nationale ».

– La réforme Haby, en juillet 1975, supprime ces filières et substitue le collège unique au CES.

– L'étape ultime de cette édification se marque en 1981 dans la volonté d'intégrer le secteur privé (régi par la loi Guermeur de novembre 1977), tentative de la gauche qui, on le sait, va échouer en 1984 sur l'écueil versaillais d'une manifestation en faveur de l'« école libre ».

La ligne directrice de ce livre consiste à mettre en rapport cette série politique avec une série démographique, celle de l'accroissement des effectifs de la population scolaire, c'est-à-dire une démocratisation *quantitative* que les spécialistes nomment « démographisation », pour la distinguer d'une démocratisation *qualitative* fondée sur le recrutement socialement différencié des secteurs les plus valorisés de l'institution scolaire et l'obtention des certifications et des diplômes qu'ils délivrent.

– Dans les années 1950, la réforme Berthoin va dans le sens d'un accroissement remarquable des effectifs qui s'analyse comme un « choc », une « explosion », la première du genre, accompagnée d'ailleurs d'une grande augmentation des dépenses publiques.

– La réforme Haby prolonge un mouvement démarré dans les années 1960 et où l'on doit voir un second « choc ». En fait, cette loi ouvre délibérément, en fonction d'impératifs économiques autant que d'injonctions idéologiques (l'idéal démocratique) une ère de massification des collèves. C'est à dater de là que le développement de la scolarisation s'effectue au moyen de l'enseignement secondaire, ce qui n'était pas le cas jusqu'alors.

– Les années 1980 enfin voient se poursuivre et s'amplifier la massification dans les lycées et l'enseignement supérieur ; processus explicitement encouragé par le mot d'ordre ministériel : « 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac ! » Rappelons que 5 % d'une classe d'âge obtenait le bac en 1950, mais 51,2 % en 1992 ; et qu'en 1990, la population lycéenne a cru d'un quart de l'effectif par rapport à 1985.

À considérer la présentation de ces deux séries de données, on s'aperçoit ainsi que système, ou « mise en système », désigne une organisation institutionnelle qui, d'une part, rend possible la démocratisation quantitative, pur et simple *développement* de l'école en tant qu'elle offre de places capable d'accueillir une population scolarisable sur un temps long (les enfants entre trois et seize ans, ce qui, remarquons-le, double en moins d'un siècle le temps de la scolarité) ; et qui, d'autre part, inscrit dans son fonctionnement le principe de la démocratisation qualitative comme principe virtuel et actuel : par la liaison interne des segments (1), le système a vocation à rassembler et *unifier* la population scolaire, à l'intérieur de laquelle chaque individu est alors théoriquement en mesure de parcourir

---

(1) Interdépendance, unification, intégration – notamment du technique –, et finalement rationalisation. N'oublions pas que dans la période antérieure de la Troisième République, les différents secteurs de l'Instruction publique sont cloisonnés institutionnellement et surtout socialement, puisque le primaire débouche et se clôt sur le primaire supérieur (qui se nomme « cours complémentaire » depuis 1886), alors que le secondaire conduit de la 6<sup>e</sup> au baccalauréat en recourant de façon autonome aux lycées – qui comprennent, en outre, une possibilité de scolarité élémentaire, celle des « petites classes ».

la totalité des niveaux, sans rupture, en se préparant continûment à celui qui suit dans celui qui précède. Il s'agit par conséquent d'une institution fondamentalement méritocratique, et qui, à ce titre, représente l'aboutissement du rêve libéral des républicains du XIX<sup>e</sup> siècle.

A. Robert n'omet pas, toutefois, de fournir les éléments empiriques relatifs au recrutement inégalitaire propre aux filières les plus élevées dans la hiérarchie scolaire (celle qu'on atteint si l'on « réussit »), montrant du coup les limites précises – bien connues et ressassées dans la conscience de gauche – de la démocratisation qualitative au regard de la démocratisation quantitative (2).

Remarquons, sur ces bases, deux traits essentiels de ces analyses.

D'abord l'insistance sur la dynamique institutionnelle du traitement des flux de population c'est-à-dire de l'offre de places, ce qui en appelle du reste à des approches à la fois macro-sociologiques ou globales et micro-sociologiques ou locales. L'intérêt de cette hypothèse de travail, récemment argumentée également par un article remarquable de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié (3), c'est qu'elle se joue sur l'affaiblissement du rôle imputé à la « demande d'éducation » – principe d'explication jusque là décisif, notamment chez les historiens (4).

Ensuite, l'effort de relativisation et d'aplanissement des divergences partisans. Toute la période, d'après ce livre, est prise dans un contexte idéologique (un « paysage idéologique », lit-on parfois), sorte de socle commun aux différentes positions politiques et qui se définit comme « célébration de la réforme », selon une expression empruntée à P. Bourdieu. Cette idée primordiale d'une continuité idéologique en dépit des oppositions et des querelles, certes avancée avec prudence et nuances, est de toute façon cohérente avec la perspective d'une construction progressive du système. Et A. Robert ne manque jamais de souligner les éléments de consensus, suggérant par exemple que la théorie des *aptitudes* (le point de vue méritocratique de l'individu) va de la gauche vers la droite, soit de Langevin-Wallon à Haby ; tandis que la théorie du *capital humain* (« investir à plein profit » : le point de vue de l'État) va de la droite vers la gauche, soit de Berthoin à Chevènement. Ajoutons qu'il y a là une source d'interrogations sur les débats « pédagogiques » (très présents également dans cette étude), pour ce qu'ils pourraient bien devoir

---

(2) Un bilan nuancé est effectué pp. 220 et suiv. pour la première, pp. 230 et suiv. pour la seconde.

(3) L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble, in *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, 3-42, 1993, pp. 3-41.

(4) Voir par exemple F. Furet et J. Ozouf, *Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, 1977, 2 tomes.

leur vigueur de ces dernières années juste au fait qu'ils offrent encore un espace de conflits, quoiqu'édulcorés par les divisions simples qu'ils installent entre « conservateurs » et « modernistes ».

François JACQUET-FRANCILLON  
IUFM de Versailles

TOCHON, F.V. (1993). – *L'enseignant expert*. – Paris : Nathan.

Le livre de François Tochon, professeur à l'Université de Sherbrooke, au Québec traite de ce qui fait la virtuosité, le « savoir-faire » de l'« enseignant(e) expert(e) » (1).

Tout est évidemment suspendu à la définition de « l'expertise », dont le chapitre quatre montre les ambiguïtés, et qu'il tente de dépasser en mettant en évidence un principe d'abduction, emprunté à Peirce, qui rendrait compte de la nature de l'action de l'expert : ni induction, ni déduction, l'abduction est un choix d'hypothèse quasi « intuitif » et adapté à un cas. Tout le problème semble être en effet de rendre compte des procédures dont usent les enseignants « chevronnés » dans leur action : à la fois planifiées et flexibles, réagencant sans cesse des routines, elles sont une sorte d'improvisation dont le modèle peut être cherché du côté de la tradition orale, du théâtre, ou même du jazz : le chapitre 3 propose à cet égard des pistes de métaphorisation et de réflexion originales. Ces thèmes semblent rejoindre ce qu'en France Anne-Marie Chartier a montré de « l'invention du quotidien », à partir de Michel de Certeau.

Un renversement de point de vue est ici pointé comme déterminant dans les courants de la recherche en sciences de l'éducation : celle-ci se fait moins en laboratoire, et apparaît moins prescriptive. Il ne s'agit plus de dire, depuis un « savoir scientifique », ce que doit être l'expert à venir, mais de reconnaître d'abord, sur le terrain, la préexistence de cette « pensée pratique », que les chercheurs ont alors pour tâche de décrire, d'où un retour aux enseignants mêmes, mais pas seulement à leurs faits et gestes : au sens qu'ils leur donnent. Ainsi, présentant dans un premier chapitre les diverses approches possibles (sciences cognitives, phénoménologie, histoires de l'expérience...) F. Tochon montre qu'elles ont en commun une réaction au behaviorisme, dans l'hypothèse que la

---

(1) Un double titre *L'enseignant expert* et *L'enseignante experte*, et une constante indication du double genre signalent un langage « politiquement correct » très nord-américain...