

le modèle pédagogique implicite. Au cœur d'un environnement numérique d'apprentissage, C. Compte et B. Daugeron s'interrogent sur l'image qui est souvent utilisée pour illustrer des propos alors que les auteurs montrent qu'elle a d'autres fonctions essentielles dans la communication pédagogique qui sont souvent inexploitées, comme la médiation ou la facilitation. C. Papi appréhende les usages en termes de logique et de compétences et révèle l'inscription des processus d'instrumentation/instrumentalisation des artefacts d'une formation à distance dans les logiques sociales des acteurs. En se centrant sur les usages pédagogiques des TIC auprès d'adultes victimes de l'exclusion, P. Plantard étudie les TICE dans les dispositifs d'insertion et propose des pistes pour l'e.inclusion, notamment l'accompagnement aux usages.

La troisième partie aborde les outils et les dispositifs de communication en prenant comme objet d'étude les forums, les blogs, la visioconférence et les environnements numériques d'apprentissage. Y. Kuster et G. Lameul montrent que, lorsque des activités sont mises en place pour soutenir une dynamique collaborative, un forum-débat peut être une modalité de formation des enseignants stagiaires qui soutient l'apprentissage et l'analyse des pratiques professionnelles. En prenant comme objet d'étude la visioconférence, R. Ologeanu-Taddei met en évidence que cet outil ne se substitue pas au présentiel, que l'enseignant garde une part d'autonomie et que les usages se développent en adéquation entre les fonctionnalités de l'outil et les caractéristiques de l'activité. G. Temperman, B. Le Lièvre et C. Depover construisent une expérience autour d'un débat d'opinion mené à distance dans laquelle ils font varier les consignes de travail et les outils de communication mis à disposition des étudiants; ils mettent en évidence l'effet de la consigne sur les usages qui se développent, l'instrumentalisation de l'outil par les étudiants et les auteurs soulignent l'importance de la scénarisation. J. Audran balaie le champ de l'évaluation; en posant très nettement la question des valeurs et des logiques de l'évaluation, il propose une catégorisation des outils disponibles dans les environnements informatiques pour l'apprentissage et des pistes pour la conception de dispositifs. G.-M. Cochard montre que le passage des campus numériques aux universités numériques thématiques ou en

région, sous l'influence de différentes politiques, n'a pas encore résolu le problème de l'adéquation des objectifs aux besoins réels des universités.

Dans cet ouvrage, la question de la communication éducative reste parfois sous-entendue et il aurait pu être intéressant d'interroger le développement des associations d'enseignants. Si les regards des spécialistes restent par trop juxtaposés, aucun espace n'étant offert aux différents contributeurs pour communiquer ou interagir et aucune synthèse ne venant re-problématiser et remettre en perspective l'ensemble des travaux présentés, l'ouvrage, en revanche, développe un panel de recherches récentes qui abordent la question des TIC selon une variété de points de vue, qui éclairent des aspects complémentaires et qui, la plupart du temps, s'inscrivent dans un cadre constructiviste où les acteurs jouent un rôle déterminant dans la construction des usages.

**Catherine LOISY**

INRP, ÉducTice et CRPCC

**TATTO Maria Teresa**

*Reforming Teaching Globally* (2007)

Oxford : Symposium Books, Oxford Studies in Comparative Education, 280 p.

Le livre dirigé par Maria Teresa Tatto, de l'université du Michigan, est bienvenu dans un contexte international de forte turbulence pour la formation à la profession d'enseignant. Signalons d'abord que la forme de la publication recensée est double : il s'agit à la fois d'un ouvrage et d'un numéro de la revue d'éducation comparée Oxford Studies in Comparative Education. Au moment où la formation des enseignants français connaît un tournant aussi important que celui qu'elle a connu il y a vingt ans avec la création des IUFM, le détour international et la comparaison des forces et des influences globales qui pèsent sur les réformes nationales de la profession enseignante et de la formation à son exercice est utile. Ce détour peut révéler des convergences, des contrastes et des médiations à l'œuvre dans les politiques contemporaines en direction des enseignants et, plus largement, de l'école et de ses acteurs. Les influences des réformes éducatives sur les enseignants et leur formation sont ici abordées sous deux angles : celui des forces globales qui s'exercent sur les systèmes de formation

nationaux et celui, plus local ou domestique, des institutions de formation et de leur capacité -ou non- à résister à ces forces exogènes (en référence explicite aux travaux de Cummings sur ces enjeux)<sup>1</sup>. Le mouvement global de réforme systémique de l'éducation ne s'exprime pas tant, selon l'auteur, par des tendances internationales à la décentralisation des systèmes éducatifs, processus en effet observable dans bien des pays, que par des formes et des significations très diverses qu'il revêt. Il se manifeste plus fondamentalement par une recomposition des savoirs et des valeurs à transmettre et de leur contrôle, du rôle des institutions d'éducation et par le développement de nouvelles formes de régulation et d'administration de ces institutions et de leurs acteurs, au niveau global et -élément récurrent au point de devenir parfois un gimmick- sous l'influence décisive d'organisations supranationales que l'auteur identifie comme autant d'agences de promotion de la globalisation éducationnelle : OCDE, Banque mondiale, IEA, PISA, etc. La logique de reddition de comptes (accountability) qui tend à s'imposer dans de nombreux systèmes éducatifs, notamment anglo-saxons, participe pour l'auteur de ce mouvement. Plusieurs contributions réunies dans cet ouvrage choisissent cet angle d'attaque pour approcher les réformes contemporaines et leurs effets sur les institutions et les acteurs.

Sur le plan institutionnel et organisationnel, se développe, en effet dans bien des pays, une culture du résultat. L'institution, ou plutôt l'organisation scolaire - j'y reviendrai -, apparaît comme le cadre privilégié de régulation du système, promis à ce titre à l'imposition de modèles managériaux de gestion des ressources humaines dans le secteur éducatif, elles-mêmes vouées à des carrières moins linéaires et horizontales. L'ouvrage s'inscrit donc explicitement dans une perspective critique. Si le processus décrit, global, se déroule selon des modalités et une intensité variables selon les pays, les réformes convergent et l'exploration du lexique des réformes montre une préoccupation partagée de maintenir les moyens et les outils de contrôle dans des systèmes éducatifs décentralisés.

Le diagnostic général, désormais bien connu et lui-même bien global, ainsi posé, permet à l'auteur et aux différents contributeurs de l'ouvrage d'interroger le rôle de l'État dans les effets de médiation local des forces globales qui s'exercent sur les mondes éducatifs et leurs effets sur les enseignants. Prenant appui sur les travaux de Stromquist et Monkman<sup>2</sup>, M. T. Tatro identifie, de façon assez classique, trois fonctions pérennes pour l'État dans un monde globalisé : des fonctions de régulation, de représentation et d'orientation. Dans le contexte de la globalisation, observe M. T. Tatro, les institutions éducatives et de formation, traditionnellement façonnées par les cultures nationales, sont malmenées et se voient soumises de façon inédite à des forces globales qui -c'est l'hypothèse centrale de l'ouvrage- les affectent fortement et durablement, malgré leur capacité inhérente, par les valeurs qui les fondent et les acteurs qui les animent, à s'adapter et à résister aux influences exogènes. Les institutions éducatives seraient profondément affectées par ce processus car celui-ci conjugue différents plans : économique, idéologique, politique.

On prendra volontiers acte de ces évolutions, en regrettant toutefois et au passage, outre le caractère assez convenu du diagnostic, que la référence révérencieuse aux travaux de Cummings élude quelque peu un glissement à l'œuvre dans les mondes scolaires contemporains et que semble décrire l'auteur de l'ouvrage -et en appui de celle-ci, des contributeurs- sans le nommer. Ce glissement voit, en effet, s'effacer la fonction instituante de l'école au profit de formes plus souples, décontextualisées et a-historiques, transférables à ce titre, d'organisation de la formation et du travail des acteurs, élèves et enseignants. Ce nouveau modèle en voie de généralisation, d'imputabilité ou de reddition de comptes (new accountability model, selon l'auteur), qui voit la promotion de l'organisation apprenante au détriment des institutions d'éducation chères à Cummings et à bien des éducateurs, est largement promu par les organisations internationales.

C'est bien la principale hypothèse du livre -peu réjouissante mais qui reste à invalider-

1 W. K. Cummings, *The Institutions of Education*, Oxford : Symposium Books.

2 N. Stromquist, K. Monkman (dir.), *Globalization and Education*, Lanham : Rowman & Littlefield, 1997.

que de considérer que les forces globales qui s'exercent sur les différents systèmes éducatifs prennent prioritairement pour cibles les enseignants -leur formation, leur qualification, leur travail, leur statut- qui sont identifiés comme les principaux acteurs et vecteurs de la culture de la qualité et de la performance promues par les organisations internationales que M. T. Tatto nomme les « agences globales ». L'auteure, en référence à divers exemples nationaux, observe que la standardisation des modes de formation et de qualification des enseignants et la culture des résultats tendent à s'imposer au monde enseignant, promouvant des approches plus normatives de la formation et du travail des enseignants. La formation universitaire des enseignants a progressivement vu son statut et son influence décroître au profit de nouvelles voies plus standardisées et technicistes de formation qui contestent le monopole traditionnel des universités en matière de formation.

Au moment même de l'intégration de la formation des enseignants français dans les universités, les exemples des États-Unis et de l'Angleterre, mais aussi ceux de la Chine, du Canada ou encore du Japon, viennent illustrer un processus global qui voit le recul du modèle de professionnalisation par l'universitarisation de la formation et le développement de programmes à moindre coût de qualification des enseignants ou des formes de régulation du travail des enseignants par les résultats et fondés sur l'imputabilité individuelle ou collective. À partir de ces exemples nationaux et en appui des contributions rassemblées dans ce volume, M. T. Tatto observe que les politiques contemporaines en direction des mondes scolaires et enseignants sont travaillées par une préoccupation récurrente de contrôle de l'activité des enseignants qui va de pair -sous couvert d'arguments de qualité et d'efficacité- avec un éloignement de formes de travail et de formation ménageant un outillage critique susceptibles de favoriser la résistance individuelle ou collective à la réforme.

Les formes d'accréditation contemporaines des modalités de qualification et de certification des enseignants, les recommandations ou les prescriptions à la standardisation des formations (le National Board for Professional Teaching Standards aux États-Unis, l'OCDE dans l'espace européen) manifestent une forte préoccupation

de contrôle de la main d'œuvre enseignante. Pour l'auteure, comme pour de nombreux observateurs, les réformes conduisent dans de nombreux pays, comme la Grande-Bretagne ou les États-Unis, à un appauvrissement stratégique des attributs d'une profession enseignante amputée de la dimension morale, éthique et critique sur laquelle elle a bâti dans bien des pays, même si c'est sous des formes diverses, sa légitimité sociale et son autonomie. Les contributeurs de l'ouvrage montrent, à travers les exemples du Mexique, de la Bulgarie et du Japon, que ces phénomènes convergents n'empêchent toutefois pas localement les médiations créatives ou les résistances propres aux institutions. Ils montrent encore, avec certains exemples nationaux comme celui du Chili, que les voies d'une formation initiale et continue des enseignants relativement neuve et en cours de renforcement sont explorées, ménageant des scénarios ouverts. C'est, le plus souvent, la capacité collective des enseignants et de leurs formateurs à peser dans le processus politique qui permet d'engager des réformes curriculaires de la formation des enseignants qui échappent aux dérives procédurales ou standardisantes les plus manifestes, et dont l'Angleterre constitue une illustration devenue emblématique.

Régis MALET

université Charles-de-Gaulle-Lille 3  
laboratoire CIREL (ÉA 4354), équipe PROFEOR

**LAMEUL Geneviève, JEZEGOU Annie,  
TROLLAT Anne-Françoise (2009)  
*Articuler dispositifs de formation  
et dispositions des apprenants*  
Éd. Chronique Sociale, 207 p.**

Voici un ouvrage qui peut intéresser plusieurs publics : d'abord, les formateurs et les enseignants confrontés à la question de l'efficacité des dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en place ; ensuite, les chercheurs travaillant sur les questions d'apprentissage, d'éducation, de transmission des savoirs ; enfin, plus généralement, les lecteurs soucieux de questionner des pratiques présentées comme évidemment incontournables dans la formation actuelle, sans qu'on s'interroge toujours sur les conditions pratiques de leur efficacité sur les apprenants (par exemple, l'utilisation des TICE dans l'enseignement ou la formation en prise directe avec la « réalité » de l'entreprise). Ce livre collectif présente les travaux et réflexions