

Au total, cet ouvrage est en phase avec l'actualité des phénomènes socioéconomiques et politiques (crise économique, chômage, troubles psychosociaux, formation tout au long de la vie, VAE, réforme de la formation des enseignants, etc.). Il a le mérite de mettre le projecteur sur un secteur professionnel qui connaît et va connaître de sérieuses évolutions.

Par exemple, la mise en place de masters ouvrant à la fois sur les métiers de l'enseignement mais aussi de l'éducation et de la formation va contribuer à modifier le métier et à remettre sur le devant de la scène des questions de statut, de qualification et de formation.

La formule choisie de regrouper différentes contributions consécutives, et donc dépendantes des communications proposées au colloque, a comme conséquence inévitable de laisser de côté un certain nombre de questions importantes. Nous pensons, par exemple, aux effets des prescriptions floues caractéristiques des métiers relationnels sur l'activité des formateurs.

Il est vrai aussi que les pouvoirs publics portent peu d'intérêt aux agents de la formation et qu'en conséquence les programmes de recherche dans ce domaine sont difficiles à monter.

Jean-Claude MOUTON

université de Provence Aix-Marseille 1
UMR ADEF P3

MONTANDON Christiane (dir.) (2010)
Pédagogies de l'interculturel à l'école primaire. Découvrir la langue de l'autre
Paris : L'Harmattan, 304 p.

Ce livre est un objet étonnant et de ce fait passionnant bien qu'hétéroclite, difficile d'approche, d'autant plus que la clef n'en est pas donnée. En effet, il manque une présentation des pratiques de l'OFAJ² en recherche-formation basées sur des rencontres de groupes qui associent les deux nationalités, aussi bien en ce

qui concerne les participants (ici des enseignants) que les chercheurs-formateurs³. Ces groupes se rencontrent deux fois par an alternativement dans chaque pays et doivent à la fois répondre à l'objet de la réunion, mais aussi affronter l'interculturalité. L'originalité du dispositif et la difficulté d'en rendre compte viennent de ce que dans le même temps le groupe se donne l'interculturel comme objet, dans ce cas la pédagogie adaptée à l'internationalisation et aux échanges, et le vit au quotidien. De tels dispositifs qui mettent en abyme le thème de la recherche dans la rencontre elle-même sont stimulants, enrichissants, parfois difficiles, explosifs, et la production n'est jamais garantie. Ici il y eut, dans la douleur, production et donc traces de cette aventure. Un des auteurs récuse l'idée qu'il s'agisse d'un écrit de recherche. Pour ma part, je n'en doute pas à condition de considérer que la recherche renvoie ici à l'expérience même, à la construction d'une situation interculturelle pour penser l'interculturalité.

De ces dispositifs, il résulte que « la contribution des chercheurs et formateurs de l'OFAJ est à bien des égards originale par rapport aux travaux sur les relations interculturelles nord-américains comme européens. Elle aborde de front une thématique difficile voire même périlleuse, la différence culturelle, prenant ses distances avec le discours parfois angélique de certains interculturelistes »⁴. C'est bien dans ce cadre que l'ouvrage aborde la question de l'interculturel, soulignant la difficulté de la rencontre, lieu de tous les dangers : préjugés, refus de l'autre. Il ne suffit pas de se rencontrer, il faut faire

2 L'Office franco-allemand pour la jeunesse a pour vocation de favoriser les rencontres entre jeunes français et jeunes allemands, de faire mieux connaître la langue et la culture de l'autre. Un bureau s'occupe de formation linguistique, de formation à l'animation interculturelle et de recherche.

3 Sur l'histoire et la philosophie du bureau de la recherche de l'OFAJ, on se reportera à R. Hess & C. Wulf (dir.) (1999), *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Paris : Anthropos, ainsi qu'à un chapitre écrit par Ewald Brass, le fondateur de ce bureau : « Les échanges internationaux de jeunes sont ceux de leurs adultes. De la formation aux ignorances attentives », in L. Colon & B. Müller (dir.) *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos, 1996, p. 229-292.

4 T. Ogay (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles : des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*, Berne : Peter Lang, p. 125.

un travail sur la rencontre, sur l'autre. Il y a symétrie entre ce qu'organisent les enseignants dans les échanges et ce qu'ils vivent dans ces rencontres avec les chercheurs.

Jacques-André Bizet discute les conditions et difficultés de l'écriture, ce qui le plus souvent disparaît du texte collectif comme si l'écriture allait de soi, ce qui est essentiel pour saisir l'ouvrage et en comprendre la genèse. En effet, dans de tels dispositifs, l'écriture ne va pas de soi ; ils sont même construits pour que rien n'aille de soi. Nous sommes face à des fragments hétérogènes qui associent une réflexion pédagogique venue de praticiens désireux de questionner et d'enrichir leur pratique des échanges scolaires et une métaréflexion qui introduit une dimension interculturelle au sein même de la réflexion pédagogique. On ne peut sortir de l'interculturalité : il n'y a pas une position neutre, universelle qui permettrait de penser la pédagogie de l'interculturel. La pédagogie et la réflexion sur la pédagogie sont traversées par la différence culturelle.

Reste que ces praticiens qui nous sont présentés comme résistants à la lecture et inhibés par les chercheurs ont produit des textes qui analysent finement leur pratique. On y voit à plusieurs reprises la volonté des enseignants de tout prévoir, de tout contrôler, d'éviter les imprévus « au lieu de faire confiance aux enfants de leur capacité à gérer les aléas de la vie quotidienne » (p. 25), qui conduit à envisager de laisser plus d'autonomie aux enfants pour régler leurs problèmes (p. 54). Comme le dit un enfant dont les propos sont rapportés : « on a trop bien préparé, on a trop peu de surprise » (p. 95). Il faut s'ouvrir aux aléas, à l'incertitude, aux hasards et à la surprise pour apprendre l'interculturel.

Il semble donc y avoir une tension entre une approche pédagogique, scolaire des échanges avec la recherche de dispositifs formels comme le rallye, pensés pour favoriser l'échange, la découverte de la langue et la réflexion sur la diversité culturelle, et une approche moins scolaire qui met l'accent sur la famille, le hasard, l'informel. Mais cette tension n'est pas neutre culturellement, elle est traversée par la représentation différente de l'éducation et de l'école en France et en Allemagne.

Plusieurs chapitres montrent en contexte, et non de façon théorique, comment cette différence est présente aussi bien dans les échanges scolaires que lors des rencontres organisées par les chercheurs. Ainsi la question de l'accueil (analysée par Christiane Montandon) révèle une forte dissymétrie entre la France et l'Allemagne. En effet, l'école allemande moins centrée sur une logique d'apprentissage scolaire peut plus facilement s'ouvrir à l'événement, la mise en scène collective de l'accueil, l'organisation d'un spectacle, l'échange. Une vision de l'éducation comme *bildung* permet de faire feu de tout bois. Alors que la France favorise l'éducation formelle, les enseignants allemands accordent de l'importance à l'apprentissage informel, ce qui conduit à considérer comme essentiel ce qui se passe dans la famille, lieu valorisé pour la découverte de la culture de l'autre (p. 122).

On peut dresser la liste des différences, comme le fait Hubert Wudtke dans le chapitre final, montrant comment l'école française est centrée sur le citoyen, les lois, la République, la laïcité (et la civilisation universelle), la centralisation, le savoir positif, la connaissance scientifique, l'enseignant, met à distance la famille et accorde une grande place à l'autorité. De son côté, l'école allemande valorise l'homme, la morale, la communauté, la culture, la pluralité des centres, le processus de genèse du savoir, l'affectivité et la connaissance individuelle, l'enfant, l'intimité familiale comme base de l'éducation et récuse l'autorité (p. 296). L'importance de ces différences conduit nécessairement à des malentendus qui semblent avoir du mal à se dissiper tant les textes publiés continuent à en témoigner.

Ainsi un enseignant français considère que l'échange relève de l'animation en centre de loisirs plutôt que du scolaire (p. 90), sans considérer que la définition du scolaire peut diverger selon les cultures. Un autre enseignant français se moque de l'importance de la fête d'anniversaire en ce qu'elle révélerait la « soumission au désir de l'enfant-roi » (p. 122).

La question de la consigne est révélatrice. Lors d'une rencontre, un chercheur propose un jeu de rôle avec des consignes et le principe même de la consigne est récusé par les participants allemands. D'un côté, un dispositif pédagogique est

pensé comme universel ou transculturel, de l'autre côté, il est perçu comme très (trop) français. On découvre alors que la notion de consigne est intraduisible en allemand (mais c'est aussi le cas en anglais). On trouve, là, la quintessence de la dimension culturelle de la pédagogie française : centration sur l'enseignant, autorité, guidage très serré de l'activité, égalité de traitement (la consigne est la même pour tous), évaluation scolaire (le respect de la consigne). Il est intéressant de voir que cette dimension culturelle traverse les deux espaces, celui de l'échange scolaire et celui de la rencontre interculturelle.

Ce livre a le mérite de rendre visible ces malentendus culturels, de montrer comment l'échange scolaire n'est pas un espace neutre culturellement permettant la rencontre des différences, mais un espace toujours structuré par les logiques pédagogiques hétérogènes. Les lois de l'hospitalité qui consistent à laisser à celui qui reçoit l'initiative, la forte préparation nécessaire pour sécuriser les enseignants et rassurer les parents, limitent l'émergence de tensions liées aux différences, que des incidents viennent parfois révéler, au risque de limiter l'apprentissage interculturel renvoyé au hasard, parfois fructueux, de la vie dans la famille quand elle existe.

Gilles BROUGÈRE
université Paris 13, EXPERICE

PHILIPPE Jonathan (2010)
Fabriquer le savoir enseigné
Bruxelles : De Boeck, 126 pages.

Chaque enseignant aimerait trouver des réponses aux questions que pose Jonathan Philippe dans son ouvrage « Fabriquer le savoir enseigné » : que signifie enseigner ? Qu'est ce que le savoir enseigné ? Comment susciter ou plutôt fabriquer l'intérêt des élèves ? Telles sont les interrogations récurrentes de ce livre qui attisent la curiosité du lecteur.

Le cheminement vers des éléments de réponse n'est pas linéaire. Le livre fonctionne comme un puzzle où des éléments théoriques, voire de célèbres controverses comme celle qui oppose la théorie à la pratique, sont d'abord débattus. Des questions paraissent laissées en suspens, mais elles sont en fait nourries des éléments réfléchis au fur et à mesure des chapitres

et reformulées par la suite. L'auteur ne transigera ainsi sur la non pertinence du concept de savoir enseigné pour rendre compte des situations d'enseignement, qu'à la fin de l'ouvrage lui refusant le statut d'une matière réifiée. De longs extraits de cours sont ensuite analysés et comparés. Le livre ne propose pas de théorie généralisable ou de recettes toutes faites dont l'enseignant pourrait s'emparer pour intéresser ses élèves, mais donne les clefs pour comprendre la dynamique des pratiques de classe individuelles. L'ouvrage s'inscrit clairement dans le champ de la didactique, il aurait été peut-être utile sur les interrogations poursuivies de solliciter les concepts de curriculum formel, réel et caché développés entre autres par Philippe Perrenoud.

Cette dimension singulière des pratiques est récurrente dans l'ouvrage. Jonathan Philippe montre bien dans le premier chapitre que les pratiques enseignantes sont circonstanciées, produit de déterminations ou de pratiques multiples : les pratiques de gestion d'établissement, les pratiques étudiantes, la pratique source du savoir, c'est-à-dire celle qui a produit le savoir enseigné, et la pratique cible ou encore l'horizon professionnel auquel se destinent les étudiants. Les autres pratiques de l'enseignant, c'est-à-dire les autres métiers dans lesquels l'enseignant est éventuellement impliqué interviennent également. Jonathan Philippe aurait pu également faire état des parcours des enseignants (cursus de formation, expériences professionnelles antérieures) dont on peut penser qu'ils jouent également un rôle sur les représentations de la nature des savoirs à construire et à transmettre.

La quête du sens passe par une remise en question des représentations communes, ainsi en va-t-il du couple de la théorie et de la pratique. L'auteur rappelle combien cette opposition est infondée puisqu'un savoir théorique est le résultat d'une chaîne d'opérations pratiques qui mobilisent des objets, des acteurs, des équipements, des textes. Cette opposition justifie encore, par exemple, le découpage pédagogique des interventions entre les cours magistraux et les travaux dirigés. Dans l'enseignement secondaire, elle rend compte également de la hiérarchie des enseignements, certains étant tournés vers la fabrication et d'autres vers l'abstraction. L'issue pour l'auteur, consiste à considérer un savoir avec les situations qui lui