

Revue des revues / Notes de lecture

Revue

Enjeux (2008) n° 72. « Écritures contemporaines ».

Le français aujourd'hui (2008) n° 160. « La critique, pour quoi faire ? ».

Spirales (2008) n° 41. « Se former, s'orienter tout au long de la vie ».

Ouvrages

CANI Isabelle, CHABROL-GAGNE Nelly, d'HUMIÈRES Catherine (dir.) (2008).

Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse.

Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

DONAHUE Christiane (2008). *Écrire à l'Université. Analyse comparée en France et aux États-Unis.* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

ESCARPIT Denise (2008). *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier et d'aujourd'hui.* Paris : Magnard.

POSLANIEC Christian (2008). *(Se) Former à la littérature de jeunesse.* Paris : Hachette Éducation.

MAURIN Éric (2007). *La nouvelle question scolaire : les bénéfiques de la démocratisation.* Paris : Éd. du Seuil, 270 pages.

La lecture de cet ouvrage (qui n'est certes pas un ouvrage de didactique mais de sociologie économique appliquée aux politiques éducatives) mérite cependant d'être recommandée ici : il est un salutaire antidote aux discours pessimistes qui tendent de nouveau à remettre en cause les bénéfiques du collège unique et de la démocratisation scolaire. D'autre part le changement d'échelle et de focale qu'il propose par rapport aux préoccupations didactiques relatives à la différenciation et à l'échec scolaire aide à les situer dans un paysage social et historique plus général.

Des courants idéologiques puissants et divers prônent actuellement le retour à des filières séparées, qui seraient plus adaptées aux profils différents des élèves et plus efficaces pour leur insertion professionnelle. L'ouvrage vise à récuser ces arguments, développés par les courants élitistes (le collège unique tirerait les meilleurs par le bas, ferait baisser le niveau scolaire et la qualité culturelle des enseignements), par les courants malthusiens (l'inflation des diplômés les dévalorise et doit être jugulée en ces temps de stagnation des emplois) et libéraux (le libre choix et la concurrence entre établissements devrait prendre le relais d'une augmentation de l'investissement public pour assurer la qualité et l'efficacité de l'éducation). Mais il veut répondre aussi à ceux qui proviennent des enseignants eux-mêmes, confrontés à la difficulté de gérer des classes hétérogènes, et mal préparés à comprendre des publics dont les sépare leur passé de bons élèves.

Selon la thèse qu'il développe, la démocratisation scolaire (abordée dans une première partie au niveau de l'abandon des filières sélectives en fin de primaire et de l'orientation précoce en 5^e, dans un second temps au niveau du lycée et du premier cycle d'université), a produit des effets favorables sur les progrès scolaires, l'insertion professionnelle et les salaires des élèves qui en ont bénéficié. Au delà elle constitue un bénéfice collectif pour la collectivité, dès qu'on se place à un niveau général et non plus dans la vision particulière et « située », propre à tel ou tel contexte scolaire ou culturel. L'auteur, directeur de recherches à l'EHESS, s'inscrit ainsi en faux contre les études récentes en termes d'« inflation scolaire », comme celle de M. Duru-Bellat. Pour dépasser ces débats récurrents en grande partie idéologiques, il faut selon lui pouvoir s'entendre de façon objective sur les effets globaux de la démocratisation scolaire. Il s'agit donc d'un ouvrage militant, qui développe des thèses et des contre-argumentations clairement énoncées, mais aussi d'un ouvrage savant qui s'appuie sur un appareil statistique élaboré et des données chiffrées nombreuses et conséquentes.

Cette argumentation s'ancre dans une perspective large au plan historique et géographique. Elle s'appuie sur les expériences scandinaves (Suède, Norvège, Finlande), anglaises, irlandaises et françaises de l'instauration du collège unique, en exploitant pour chacune de ces expériences les décalages temporels dans la mise en place, notamment dans les pays où la réforme s'est

effectuée de manière décentralisée, avec un échelonnement chronologique. En suivant sur une échelle de temps long, en fonction des années de naissance, des cohortes très importantes d'enfants scolarisés ou non dans des filières sélectives (grammar schools et comprehensive schools en Angleterre, par exemple) selon le rythme de mise en place de la réforme, il montre qu'on peut pour chaque pays comparer les bénéfices de ces deux organisations de la scolarité (filières sélectives ou scolarité commune). Avec des nuances liées aux facteurs caractéristiques des contextes nationaux (conditions de la mise en place des réformes, degré d'homogénéité sociale des pays, très élevé par exemple dans les sociétés scandinaves, très inégalitaire en Angleterre), ces diverses études montrent que « sélectionner les bons élèves en fin de primaire et les séparer des autres apparaît bel et bien comme un facteur puissant d'accroissement des inégalités des résultats à l'issue de la scolarité obligatoire ». On sait d'ailleurs que « les pays où on observe le plus fort accroissement de la dispersion des résultats aux tests de mathématiques ou de lecture entre 11 et 15 ans sont précisément ceux qui sélectionnent le plus tôt leurs élèves : ceux où les inégalités s'accroissent le plus à l'adolescence sont également ceux dont l'enseignement est le plus sélectif ». Contrairement à une idée reçue, les principaux bénéficiaires de la réforme seraient les enfants scolairement avancés des classes populaires, moyens-bons en quelque sorte, qui n'auraient pas été admis dans les filières sélectives. Au delà des résultats scolaires, les effets seraient nettement sensibles au niveau de la comparaison du niveau de diplôme de sortie, mais aussi du taux d'insertion professionnelle, du niveau d'emploi et du salaire, compte tenu de facteurs extérieurs à l'école comme le cout croissant du travail qui pèse sur la question de l'emploi, ou l'accroissement des inégalités sociales pendant cette période, notamment en Angleterre. Au delà des apparences « la démocratisation de l'accès au lycée et l'ouverture de l'enseignement supérieur ont été de puissants facteurs d'insertion professionnelle ».

L'ouvrage reprend en particulier l'histoire agitée et particulièrement longue (commencée en 1950, elle n'a été achevée qu'à la fin des années quatre-vingt) de la démocratisation scolaire en France, et analyse les spécificités idéologiques et politiques du contexte français (le taux élevé de redoublements dont il montre le cout et l'inefficacité, ou les caractéristiques de la formation des enseignants sélectionnés par concours avant la formation professionnelle et découvrant tardivement la réalité de l'école actuelle, ou encore le fait que « les politiques scolaires n'ont jamais été conçues dans ce pays en même temps que la possibilité de les évaluer », comme ce fut le cas dès 1950 dans les pays scandinaves). La partie consacrée à la France propose un historique utile et des chiffres connus mais qu'il n'est pas inutile de rappeler : par exemple, « pour prendre l'exemple de la génération née en 1958, on peut estimer qu'à l'issue de sa scolarité élémentaire, 15 % ont poursuivi une scolarité secondaire au lycée (soit à peu près la proportion d'enfants admis en grammar school en Angleterre à la même époque), et 16 % ont intégré des cours complémentaires... ». Un des intérêts de cette analyse est de montrer que cette évolution n'a pas été continue, mais que « les politiques publiques ont généré de profondes discontinuités dans la distribution des ressources au fil des généra-

tions ». Elle a connu de brusques accélérations (par exemple la période initiée par Chevènement, de 1985 à la fin des années quatre-vingt, qui a connu la quasi-suppression de l'orientation précoce vers l'apprentissage en fin de 5^e, la scolarisation de la quasi totalité des élèves d'une génération jusqu'en 3^e, la création du baccalauréat professionnel). Elle a connu aussi de nets coups d'arrêt ou des infléchissements, par exemple la suspension de l'effort de démocratisation scolaire dans les années quatre-vingt-dix, la décélération brutale amorcée dès les cohortes nées dans les années soixante-dix. L'auteur cherche à identifier les générations précises où s'opèrent ces inflexions et à vérifier si on observe les mêmes ruptures de tendance dans l'évolution de la qualité de l'intégration professionnelle au fil du temps. Il montre que « contrairement à une idée aujourd'hui ressassée, la qualité de l'insertion professionnelle à la sortie de l'école tend à s'améliorer de façon tendancielle depuis les générations du milieu des années soixante, et cette amélioration s'est infléchie au moment même où l'effort éducatif a été suspendu ». « La proportion de jeunes occupant un emploi de cadre ou de profession intermédiaire quatre ou cinq ans après la sortie de l'école est en accroissement constant à partir des générations nées au milieu des années soixante ; tout au plus s'infléchit-elle à partir des cohortes du milieu des années soixante-dix, lorsque la démocratisation s'es-souffle », et « ces emplois de cadres et de professions intermédiaires ont été beaucoup moins touchés par la montée des contrats précaires que les emplois d'ouvriers ou d'employés », l'inégalité portant de plus en plus en France sur le degré relatif de protection des emplois « c'est à dire dans la distribution des statuts et des rapports à l'avenir ». L'auteur remet ainsi en cause le mythe de la dévalorisation des diplômes. Il en fait une démonstration amusante à partir de la frange de bacheliers issus de petites classes moyennes nés en 1949 qui n'ont dû leur admission au baccalauréat en 1968 qu'au taux inédit de réussite dû aux circonstances ; selon son enquête, ces rescapés ont continué leurs études à l'université et ont connu un taux d'embauche et de rémunération dans des emplois de cadre bien supérieur par rapport aux générations immédiatement antérieures et postérieures.

Au-delà de l'accès à l'emploi ou des salaires, la démocratisation de l'enseignement est susceptible de modifier la société bien plus en profondeur. L'auteur explore donc la nature des bénéfices de l'expansion éducative, notamment à travers les interactions qui caractérisent la vie sociale, soulignant les effets non seulement chez ceux qui ont bénéficié plus longtemps de l'école, mais par exemple sur leurs enfants, notamment en ce qui concerne le niveau de formation des jeunes mères. D'autre part « un lien intime existe dans toute économie entre le niveau de formation des salariés qui s'y succèdent et les emplois qui s'y créent continuellement : l'économie se transforme au fur et à mesure de l'afflux de jeunes diplômés ». La diffusion de l'éducation ne peut être réduite à une simple source de bénéfices privés : les politiques scolaires de démocratisation trouvent leur sens profond dans le double paysage du développement des sociétés démocratiques et des transformations de leur organisation économique. Mais elles sont rarement comprises de cette manière : les questions éducatives sont perçues comme des enjeux culturels ou générationnels pour

ainsi dire intimes. Elles sont ainsi chargées de lourds affects et de jeux d'intérêts tout aussi déterminants ».

La dernière partie, plus prospective, concerne les nouveaux défis de la démocratisation scolaire : « comment poursuivre concrètement ce processus, aller plus loin sans sacrifier la qualité des formations dispensées ? ce qui était pertinent il y a vingt ou trente ans l'est-il toujours aujourd'hui ? ». Cela suppose d'abord de prendre en charge la réduction de la fréquence des échecs et des abandons précoces avant la fin de la scolarité secondaire. Et cela selon l'auteur invite à repenser, non seulement les contenus du secondaire, mais aussi ceux du primaire, y compris le préélémentaire. Il passe en revue, relativement rapidement, en les éclairant à la lumière d'enquêtes quantitatives, plusieurs points en débat dans les politiques éducatives : l'impact de la scolarisation en maternelle (peu concluant pour la scolarisation précoce des tout-petits, très concluant pour les maternelles grands mais surtout pour les élèves de classes sociales favorisées), la formation des enseignants (les progrès scolaires des élèves de jeunes enseignants ayant fait leurs deux ans de formation à l'IUFM seraient meilleurs que ceux des enseignants de la liste complémentaires mis directement sur le terrain), les effets d'un assouplissement ou d'une suppression de la carte scolaire (entre autres, la suppression de la carte scolaire au Chili en 1981 par Pinochet a brutalement accru l'inégalité dans la composition sociale des écoles, mais n'a provoqué aucun changement dans le classement du Chili aux évaluations internationales entre 1970 et 1999), le problème des abandons sans diplôme en fin de scolarité secondaire ou en premier cycle universitaire.

Certes l'ouvrage ne donne aucune réponse directe au mal-être des enseignants à qui revient la tâche difficile de gérer l'hétérogénéité et les contradictions suscitées par la démocratisation, et s'il souligne l'importance pour la société de la formation des enseignants, notamment pour éviter tous les effets en chaîne des échecs et des abandons scolaires, il ne donne pas sur ce point de pistes concrètes. Cependant l'ouvrage se termine sur un rappel vibrant de la mission de justice dont l'école est investie, même si cette mission s'est pensée différemment selon les périodes, et aussi de son rôle social fondamental, qui ne se limite pas à la transmission de connaissances et à l'outillage pour une insertion professionnelle : elle est un lieu où s'apprennent des valeurs et des façons de vivre en société. À l'heure où les difficultés du métier et les coups de boutoir contre l'école publique suscitent le découragement, voire le renoncement à certains de ses principes, il n'est pas inutile de se donner les moyens outillés de résister au scepticisme.

Élisabeth Nonnon

PENLOUP Marie-Claude (dir.) (2007). *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves.* Lyon : INRP, collection « Didactiques, apprentissages, enseignements », 202 pages.

Il est toujours salutaire et il reste urgent de le rappeler : les élèves que l'enseignant doit amener à progresser, à acquérir les connaissances requises par l'institution scolaire mettent déjà en œuvre des compétences dans des pratiques du langage, ils disposent de connaissances, de savoir-faire, de méthodes (pour reprendre le terme de l'ethnométhodologie) acquises dans leur expérience extrascolaire. L'école a tendance à méconnaître ces acquis ou à les considérer comme obstacle à dépasser. Pourtant il est inévitable ; on peut poser le postulat qu'il est nécessaire de prendre appui sur ces acquis pour les développer et accéder à d'autres registres de pratiques ou de connaissances. Éthiquement et théoriquement, mais aussi sur un plan concret et pratique, l'exigence didactique ne peut que se fonder sur un postulat de cohérence de ce que disent et font les élèves quand ils cherchent à dire et à comprendre le monde. Mais pour que ce postulat ne soit pas seulement un principe éthique ou une bienveillance psychologique de la part de l'enseignant, il lui faut savoir discerner, catégoriser ces connaissances déjà là dans ce que proposent les élèves, pour pouvoir s'appuyer sur elles et les faire évoluer. Et cela demande non seulement un certain regard, mais aussi une compétence technique pour « lire » dans différents champs disciplinaires, ces conduites langagières, ces modes de raisonnement, ces savoirs dont la forme peu canonique peut occulter les ressources. C'est pourquoi cette appréhension peut être un objet prioritaire de la formation des enseignants.

Cette question a été au centre des débats sur l'échec scolaire et la prise en compte des identités socioculturelles à l'école dans les années soixante-dix, autour du Cresas entre autres. Les problèmes complexes de définition et de valeurs qu'elle pose s'étaient cristallisés autour de l'opposition un peu simpliste établie dans les réflexions pédagogiques sur le socioculturel entre les positions de Bernstein et celles de Labov : comment penser le rapport entre ces compétences langagières, ces savoir-faire, ces connaissances extrascolaires acquises dans des contextes de socialisation différenciés, et l'accès aux usages élaborés, aux pratiques symboliques et aux connaissances instituées que doit garantir l'école ? Elle a été occultée depuis dans les travaux didactiques, et plus rarement posée de façon explicite, mais elle reste comme une question vive à l'arrière-plan des travaux de Lahire par exemple, ou d'É. Bautier dans la lignée de Bernstein, mais aussi de l'impact d'un film comme celui de Cantet *Entre les murs*, situé lui plus du côté des richesses à prendre en compte dans la parole des élèves que dans les savoirs et pratiques canoniques à faire acquérir à l'école.

Cette tradition problématique montre l'intérêt et l'urgence toujours nouvelle de clarifier *ces connaissances ignorées* pour que les enseignants soient en mesure de mieux les reconnaître et les exploiter. C'est ce que propose l'ouvrage dirigé par M.-C. Penloup. Il rassemble diverses contributions issues d'une recherche menée dans le laboratoire Lidifra (université de Rouen), et qui essaient de

décrire, ou de donner des outils pour observer ces connaissances déjà là dans des domaines très divers, chez les élèves d'âges différents (de la maternelle au lycée et même aux adultes), de niveau scolaire et intellectuel différents (petits enfants en rééducation, très bons élèves de classes scientifiques de lycée, adultes de bas niveau de scolarisation), et dans des contextes différents (sphère privée, classe, séance individuelle d'orthophonie, atelier en formation d'adultes). Il peut s'agir de pratiques discursives ou d'usages du langage mis en œuvre en dehors de l'école, dont on dégage les compétences discursives ou textuelles dont elles témoignent : par exemple les écritures extrascolaires de collégiens (journal intime) ou de lycéens (les figures de rhétorique mises en œuvre dans le rap) chez M.-C. Penloup (*Une écriture personnelle effervescente : regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves*) ou les conversations d'élèves de 3 à 5/6 ans chez R. Delamotte (*Des connaissances conversationnelles ignorées : l'art de la réplique chez de jeunes enfants*). Dans d'autres articles, les ressources explorées touchent davantage aux connaissances, aux démarches ou aux méthodes requises par l'école, dans des domaines déjà bien explorés, comme les sciences, ou moins défrichés, comme le raisonnement grammatical : E. Delebarre reprend les actes de la pédagogie actuelle des sciences et fait état d'une enquête auprès d'élèves de CE2/CM1 sur leur culture scientifique extrascolaire (*Ils tâtonnent pourtant : analyse de pratiques scientifiques extrascolaires et gestion de l'émergence des connaissances cachées*) ; F. Calame-Gippet propose une analyse fine des raisonnements et des critères spontanés d'élèves d'une classe de cycle 3 de ZEP dans le cadre d'un travail de longue haleine d'apprentissage des classes grammaticales, et de leur évolution d'une séance à l'autre (*Entrer dans l'analyse grammaticale de la langue à l'école : les ressources ignorées des élèves*). L'article de C. Castela étudie les savoirs pratiques qui peuvent entrer dans la maîtrise des savoirs mathématiques au lycée, notamment la nature et l'efficacité des gestes d'étude à la maison (révision des cours, usages des exercices, préparation des contrôles), en montrant l'importance et l'enjeu cognitif de ces tours de mains mis en œuvre à côté de la classe, dont l'école ne mesure pas forcément le poids et dont elle ne prend pas en charge explicitement l'apprentissage : les excellents lycéens qu'observe l'auteur ont une conscience explicite des principes et des démarches qui assurent leur efficacité scolaire, ce qui permet de parler de connaissance (*Les ressources autodidactes en mathématiques de très bons élèves de classes scientifiques*). Deux autres articles s'appuient sur l'observation d'une séance d'orthophonie avec une élève dyslexique (E. Lederlé : *La tactique ignorée de la petite Céline : vers une prise en compte des savoirs d'enfants ayant des troubles dyslexiques*) ou d'un atelier de dialogues électroniques avec des adultes de bas niveau de qualification (F. Liénard : *Au delà des faiblesses en langue, l'entrée dans une pratique communicationnelle d'adultes en formation*).

C'est donc dans des domaines très divers de savoirs et sur des objets très différents que le recueil donne des éléments pour repérer ces ressources ignorées, au triple sens que relève M.-C. Penloup (ne pas connaître, ne pas prendre en considération, rejeter), et pour prendre conscience de différentes facettes de cette ignorance scolaire (celle des élèves, qui ne savent pas ce qu'ils savent, celle de l'institution et des enseignants). Comme elle le souligne dans l'intro-

duction, l'ensemble de la recherche se confronte au problème des formes de la relation entre apprentissages implicites et explicites. Ce problème est crucial pour l'enseignement, mais théoriquement difficile : en lisant les différents articles, on est sans cesse amené à se demander à partir de quand on va parler de connaissances, quel degré de conscience et de décontextualisation cela suppose de la part des élèves. En quoi une maîtrise pratique relative observée dans telle ou telle situation est-elle interprétable en termes de compétence, de règle d'action du sujet ? En quoi une règle d'action ou une procédure explicitée peut-elle être appréhendée par le chercheur comme connaissance ? Pour tous les enseignants comme pour les chercheurs le vocabulaire en la matière est plein de pièges. Les appréhensions des différents articles sont diverses sur ce point. Certains ne mentionnent pas le terme de connaissances : F. Gippet par exemple parle prudemment de tactiques des élèves dans le raisonnement grammatical comme indicatives de ressources sur le plan de la conceptualisation grammaticale (« des tactiques qui manifestent des ressources »), en explicitant la question des « inférences sur les ressources que manifestent les tactiques » décrites. La question des rapports savoir-pratique est posée explicitement et théoriquement par C. Castela, en montrant les différentes conceptions possibles de ce rapport et en s'interrogeant sur la nature de ce qu'on peut appeler savoir mathématique pour des élèves de lycée, à partir de la notion d'organisation praxéologique de Chevallard. Mais dans d'autres cas, les différents niveaux et définitions ne sont pas signalés de la même façon.

Le problème évidemment crucial que soulève l'ouvrage est celui du lien entre ces « ressources » et les formes de pratiques ou de connaissances auxquelles l'école doit faire accéder les élèves. Comme le signale M.-C. Penloup dans l'introduction, « si tous s'accordent sur l'idée d'un continuum entre connaissance, savoir du sujet et savoir institutionnel », « ils ne situent pas nécessairement au même niveau la frontière entre connaissance et savoir du sujet, entre savoir du sujet et savoir institutionnel ». C'est une question épineuse, à la fois théorique (comment concevoir ce continuum et les critères de passage d'un niveau ou d'un registre à un autre ?) et évidemment didactique et pratique (comment faire pour prendre en compte ces connaissances ignorées, mais en même temps les faire accéder aux registres symboliques et aux connaissances que vise l'école ?). Cette tension entre le respect du déjà-là chez les élèves et les exigences des savoirs scolaires est au cœur du travail enseignant. On peut regretter que certains articles ne l'abordent pas explicitement, ou en minimisent la difficulté, soit qu'ils valorisent des pratiques extrascolaires en fait très proches des pratiques scolaires (l'entretien d'un vivarium personnel par exemple) au détriment de pratiques extrascolaires renvoyant à une autre culture sociale (la participation au travail maraîcher du père dans le potager), soit qu'ils laissent dans l'ombre les contraintes et les exigences scolaires (le nombre d'élèves, qui impose d'autres règles que le dialogue extrascolaire ou en tête à tête, la nature des contenus d'enseignement scolaire). L'article de F. Calame-Gippet de ce point de vue a l'intérêt pour des enseignants de se confronter aux conditions scolaires de grand nombre et de durée (elle montre comment le travail se fait dans le groupe, comment des évolutions individuelles se font ou ne se font pas

à l'intérieur du travail collectif), et à un corps de connaissances spécifiquement scolaires et abstraites, réputées particulièrement éloignées du rapport spontané à la langue (la grammaire, les classes grammaticales). Il se centre sur le dispositif qui justement expérimente les voies du passage du plus grand nombre d'élèves d'un usage intuitif de critères spontanés à des raisons explicites et collectivement admises, qui en font des ressources possibles pour un apprentissage grammatical.

Si l'enseignant est un « passeur », comme le dit M.-C. Penloup, ce passage qui se fait dans la durée est loin d'être facile, car il faut tenir deux pôles fortement en tension, durer dans une durée longue, susciter des évolutions qui ne peuvent pas toujours éviter les ruptures. Mais ces tensions, ces éventuelles ruptures ne peuvent se fonder sur une méconnaissance de ce que sont et savent les élèves. À ce titre cet ouvrage est un maillon utile et salutaire dans la recherche d'outils de formation pour apprendre à lire ce que font les élèves et donc continuer à instruire les termes de ce problème du passage, qui est au cœur de l'expérience enseignante.

Élisabeth Nonnon

