



Denis Meuret, 2007 *Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis* Paris, PUF, 220 pages

Romuald Normand

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS** 2008/1 n° 21 , PAGES 181E À 200E
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1373-847X

ISBN 9782804157975

DOI 10.3917/es.021.0181e

Date de mise en ligne : 28/04/2008

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-1-page-181e?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

C

OMPTES RENDUS

CHANTAL NICOLE-DRANCOURT ET LAURENCE ROULLEAU-BERGER, 2006

L'insertion des jeunes en France

Paris, PUF coll. Que sais-je ? (4e édition mise à jour), 128 pages

Depuis 1995, *L'insertion des jeunes en France* a déjà connu plusieurs rééditions. Bien sûr, le format est attractif –le modèle du 128 pages– pour qui veut aller à l'essentiel à moindre frais. Il est vrai également que l'ouvrage est publié dans la collection grand public par excellence, celle qui fait classiquement référence hors du monde universitaire. Ces premières considérations n'épuisent toutefois pas l'ensemble des motifs du succès non démenti depuis dix ans –nous commentons ici la quatrième édition actualisée, établie en 2006– de ce texte. De fait, la réédition périodique de l'ouvrage atteste de l'acuité, sur la durée, du problème social constitué par les difficultés d'insertion (essentiellement professionnelle) des populations juvéniles. Elle témoigne également de la vigueur des travaux de recherche conduits en la matière, qui invitent régulièrement les deux auteurs à actualiser les données fournies et à livrer de nouvelles pistes d'interprétation au regard des thèses qui se renouvellent à un rythme soutenu.

Plusieurs constats fondent le propos des deux sociologues. En premier lieu, les mutations sociales contemporaines rendent très largement poreuses et réversibles les frontières entre les catégories d'âge (adolescence, jeunesse, âge adulte) et d'activité (études, emploi, chômage, inactivité).

Puisque les statuts sont ainsi tressés qu'il est désormais erroné de raisonner une fois pour toutes en termes d'étapes et de trajet chronologique, il importe de développer une saisie dynamique des conditions et des modalités d'insertion des jeunes. En second lieu, quelles que soient les méthodologies déployées et les théories mobilisées, on observe des difficultés croissantes d'insertion professionnelle pour les jeunes depuis 25 ans au moins. Ce constat, d'ordre général, ne signifie pas une égalité de tous face à la précarisation des conditions d'accès au marché du travail, bien au contraire. Les auteurs notent que la qualification, le sexe et l'appartenance "ethnique" organisent des formes de discrimination à l'emploi qui appellent des inégalités redoublées et des difficultés d'accès à l'emploi ordinaire majeures. Troisièmement, la polarisation sur les taux d'insertion masque cependant ou, selon le mot des auteurs, "invisibilise" des réalités largement tues ou insaisissables par les enquêtes d'insertion. Ces phénomènes "souterrains" relèvent de cet ensemble de compétences largement informelles, socialement peu légitimes, qui prennent pour noms "débrouillardise" ou "cultures de l'aléatoire". On accède alors à un continent de pratiques dont les espaces intermédiaires sont les lieux privilégiés d'expression puisque lieux de ressourcement, de possi-

ble valorisation de soi pour celles et ceux qui, au quotidien, subissent l'affront d'être assez systématiquement définis par leurs manques.

Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Roulleau-Berger ne cherchent pas à ménager les susceptibilités. Leurs thèses tranchent avec les analyses classiques qui font de la "transition professionnelle" (et de son aménagement par les intermédiaires du marché du travail) l'objet d'études privilégié. Au demeurant, si elles reconnaissent l'intérêt des grandes enquêtes statistiques produites par l'INSEE ou par le CEREQ pour saisir les conditions d'accès et de stabilisation sur le marché du travail des populations juvéniles, elles s'en désolidarisent sur de nombreux points. Elles saluent les réformes introduisant une perspective diachronique plus prononcée, une centration sur le statut (de débutant sur le marché du travail) plus que sur l'âge (la catégorie réifiante des 16-25 ans) et les efforts méthodologiques réalisés pour affiner les enquêtes d'insertion. Néanmoins, elles ne s'embarrassent pas de formules empesées pour en pointer les carences. À s'en tenir à celles-ci, elles remarquent combien "les traitements statistiques tendent à enfermer l'interprétation dans des systèmes de causalité assez mécanistes" (44).

Sur ce versant de leur analyse, on regrette toutefois que les deux auteurs n'aient pas introduit, dans cette quatrième édition, une discussion de l'ouvrage coordonné par Jean-François Giret, Alberto Lopez & José Rose, *Des formations pour quels emplois ?* Publié à l'automne 2005, ce livre résume en effet parfaitement les travaux produits par le CEREQ depuis de

nombreuses années. Une discussion serrée aurait permis aux auteurs de clairement marquer leurs points d'accord mais surtout de désaccord avec les approches méthodologiques et le substrat théorique qui fondent une telle entreprise. Ainsi le lecteur aurait-il bénéficié, de manière synthétique, d'une meilleure intelligence des deux grandes perspectives qui organisent les recherches sur l'insertion des jeunes en France. La première, qu'on peut qualifier d'"adéquationnisme méthodologique", s'attache essentiellement à mesurer la correspondance entre la formation suivie (selon le niveau d'études, le diplôme obtenu et la spécialité préparée) et l'emploi occupé. L'approche statistique et les modélisations économétriques nourrissent principalement une telle perspective. La deuxième, à laquelle se rattachent Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Roulleau-Berger, accorde de l'attention aux socialisations plurielles, aux "modes de vivre" la précarité juvénile. Ici, le récit biographique et l'observation in situ notamment contribuent au recueil des données.

Si l'insertion des jeunes en France est l'objet de préoccupations sociales soutenues, on observe que cette thématique génère également moult débats académiques, tant théoriques que méthodologiques, auxquels l'ouvrage de Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Roulleau-Berger permet d'accéder sur le mode d'un premier grand tour d'horizon. Telle est bien l'ambition fixée aux ouvrages dits de synthèse publiés dans cette collection. En cela, ce livre est une réussite.

Cédric Frétygné
Université Paris XII Val de Marne

AZIZ JELLAB, 2006

Débuter dans l'enseignement secondaire.

Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?

Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, 286 pages

De quelle manière les jeunes professeurs se socialisent-ils à l'entrée dans le métier ? Tel est le propos de l'ouvrage d'Aziz Jellab, qui prend pour objet de travail le sens donné aux savoirs scolaires à enseigner et les manières dont les professeurs stagiaires s'affilient à leur rôle d'enseignant. L'auteur axe son étude sur un mode de socialisation s'inscrivant dans une double situation de formation et d'enseignement. Il l'aborde en considérant le sens accordé aux savoirs comme socio-subjectif et laisse entrevoir ainsi des dynamiques de mobilisation et d'implication professionnelles différenciées. L'ouvrage poursuit un double objectif : alimenter les apports sur la socialisation aux savoirs disciplinaires et ouvrir l'analyse sociologique sur les interactions entre la socialisation scolaire et sociale d'enseignants et les modes effectifs d'entrée dans le métier.

La spécificité de l'ouvrage tient de la double expérience de l'auteur. Celle de chercheur, dont les investigations se consacrent au rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel, et celle de formateur dans les IUFM. En marge de la recherche académique classique, ce travail est alimenté par un va-et-vient entre des questions pragmatiques et des interrogations théoriques issues de ses deux expériences. Ses investigations sur les élèves de lycée professionnel ont permis à Aziz Jellab de mettre à jour l'existence d'interactions entre les pratiques, les conceptions de l'apprentissage des enseignants et le rapport aux savoirs chez les élèves. Ses conclusions l'ont amené, en tant que formateur, à interroger et à s'interroger sur le sens donné aux savoirs enseignés par les professeurs, sur les finalités qu'ils y voient eu égard au public scolaire et à l'idée qu'ils se font de leur mission. L'auteur présume donc que les rapports aux savoirs

entretenus par les enseignants influenceraient les pratiques pédagogiques et influeraient sur le dispositif d'apprentissage. L'étude des savoirs n'est plus pensée alors exclusivement sous l'angle de leur légitimité institutionnelle ni même sous celui des élèves mais du point de vue du rôle joué par les enseignants, notamment par l'élaboration du sens et des finalités accordés aux savoirs. Telle est la caractéristique de ce type de réflexion qui tend à se développer de plus en plus.

L'ouvrage s'organise autour de sept chapitres. Les trois premiers concourent à poser le cadre théorique. Le chapitre I rappelle les principales connaissances issues des recherches menées sur le métier et sa professionnalisation, ce qui contribue à renseigner de manière théorique l'expérience enseignante. L'intérêt de ce chapitre est double. D'une part, il permet à l'auteur de rappeler que la construction professionnelle ne se réduit pas à la simple maîtrise de savoirs disciplinaires mais qu'elle vise l'acquisition de savoirs professionnels dans une double situation de formation et d'apprentissage du métier. D'autre part, il lui permet de suggérer une nouvelle perspective d'analyse sociologique de la professionnalisation des enseignants en plaçant les expériences singulières au centre de celle-ci. Le chapitre II, consacré aux questions suscitées par le recrutement et la formation des enseignants, participe à la discussion d'une professionnalisation contrariée. Même si Aziz Jellab y rappelle les finalités et les objectifs de cette formation (professionnalisante et en phase avec la pratique effective du métier), il ne se contente pas du discours institutionnel et positiviste. Il souligne les résistances auxquelles est sujette la formation, résistances qu'il traduit comme des nécessités subjectives plaçant de ce fait les stagiaires

comme acteurs de leur propre expérience. Cette expérience repose sur une articulation de leur histoire biographique avec l'exercice du métier, à la fois cadre de socialisation et d'apprentissage de la profession. Celle-ci s'appuie aussi sur une reconstruction et une redéfinition du sens subjectif associé aux savoirs par la gestion de l'écart entre ceux requis pour le recrutement et ceux nécessaires à l'enseignement en classe. Le chapitre III est consacré à la problématisation du rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires. Aziz Jellab adopte le postulat que ce rapport s'élabore et évolue au sein de l'école, pour des individus porteurs d'une histoire sans en être totalement le produit, confrontés à des contenus à construire et à un public d'élèves. Il montre que le sens des savoirs doit se concevoir à la fois sous l'angle de leur caractère institutionnel et normé, de leur mode de mobilisation mais également selon les finalités que les professeurs associent aux contenus enseignés. Un sens des savoirs que l'auteur considère comme socio-subjectif, façonné partiellement par les *habitus* des enseignants et dont l'intelligibilité passe par la mise en exergue de la biographie du sujet. L'auteur vise avant tout à établir que la professionnalisation ne peut être envisagée que de manière plurielle et qu'elle ne peut pas faire l'économie des expériences singulières. Il le démontre par la mise à jour des différentes dimensions et attitudes structurant le rapport aux savoirs lors du travail de "reconversion" cognitive qu'implique "le passage" du métier d'étudiant à celui d'enseignant. Néanmoins, si l'intérêt de la prise en compte des acteurs par une collecte des discours des professeurs apprentis, de leur manière "effective" d'évoluer dans la formation et d'entrer dans le métier est incontestable, ce n'est pas nouveau (cf. les travaux de Blanchard-Laville & Nadot, de van Zanten & Rayou, entre autres). Quoi qu'il en soit cette recherche contribue à enrichir, par l'intermédiaire des rapports aux savoirs, les connaissances sur l'expérience de ces apprentis professeurs.

Les derniers chapitres rendent compte des modalités et des résultats de la recher-

che empirique menée auprès de professeurs stagiaires d'enseignement général et professionnel de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, une recherche qui adopte plusieurs techniques et qui procède en deux phases d'enquête. La première, menée par questionnaire, est exploratoire. Elle permet de préciser et conforter l'objet de recherche. La seconde est plus qualitative. Elle repose sur la conduite d'entretiens auprès d'enseignants volontaires afin de recouvrir de manière vraisemblable les différentes dimensions de l'expérience stagiaire type. Même si l'auteur revient sur les biais méthodologiques, certaines limites persistent telles que la représentativité de l'échantillon par rapport à l'ensemble des enseignants stagiaires ou encore le recours aux différents domaines d'enseignement : général et professionnel. L'auteur interroge l'expérience de professeurs stagiaires de manière générale sans tenir compte, dans son choix de population, des différences disciplinaires ou contextuelles... Par conséquent, ce type de démarche ne peut qu'instruire de manière globale les différents comportements observés tant les variables sont nombreuses et pertinentes. Ainsi par exemple des différences dans les rapports et sens donnés aux savoirs, dans l'exercice du métier, entre les professeurs stagiaires d'établissement général et ceux de lycée professionnel. La démarche choisie aboutit alors à dresser un tableau "général" des comportements et attitudes dans la finalisation des contenus à enseigner et des différents sens que les enseignants leur associent. Cela n'est pas sans atténuer la pertinence des connaissances des processus de reconversion.

La particularité des données collectées et de leur utilisation repose sur le double statut de cet enquêteur. Aziz Jellab a, à la fois (par le rôle qu'il a tenu en tant que formateur) observé et participé à son objet de recherche. Cette expérience et ses enquêtes préliminaires ont abouti à élaborer et à enrichir ses hypothèses et les entretiens, à proprement dit, à les corroborer et à les illustrer. L'auteur procède, à l'issue du recueil des diverses données, à deux types d'analyse. Une, longitudinale, qui lui permet de repérer les thèmes saillants pour chaque individu et une, transversale, qui

fait lire la pluralité des expériences et en dégager les régulations entre les individus et les singularités. Les résultats de ces analyses sont circonscrits, dans un premier temps, au travers d'une "expérience commune" construite sur divers thèmes. On citera le projet d'enseigner, le choc des premières heures d'enseignement, l'ambivalence à l'égard de la formation, le rapport des savoirs entre les normes institutionnelles et l'implication subjective, le sens pluriel (signification et finalisation des savoirs...). Ainsi, selon Aziz Jellab, le sens des savoirs doit se concevoir comme un dialogue constant entre l'histoire de l'enseignant (biographie sociale et scolaire), son expérience de stagiaire (rapport à la formation) et l'expérience face aux élèves. Si le projet d'enseigner n'est pas ancré au préalable chez tous les professeurs stagiaires, la plupart d'entre eux adhèrent à leur métier et s'y attachent en associant fortement les contenus à enseigner à des finalités variées. Durant cette expérience, les stagiaires subissent des tensions qui les amènent à des logiques d'adaptation. Ces tensions traduisent l'écart entre la socialisation familiale et scolaire et celle du métier, où la maîtrise du savoir structure l'identité tout en la rendant incertaine au rythme des épreuves et des discours. Aziz Jellab établit également que leur histoire en tant qu'élèves concourt à la perception de leur rôle et aux fins associées aux savoirs enseignés et, par conséquent, à l'élaboration de différentes postures face au métier. Si une généralisation permet de dégager des expériences collectives, elle n'échappe pas aux catégorisations générales du "rapport au métier et aux savoirs". L'auteur consacre pour cela un chapitre à l'exposé de quatre expériences enseignantes singulières pour illustrer leur éventuelle pertinence, en tant que grille de lecture, dans l'appréhension et la compréhension des modes effectifs d'entrée dans le métier.

Cet ouvrage fait indéniablement ressortir la complexité et la diversité des

expériences et des modes d'entrée dans le métier sans pour autant élaborer des typologies bien établies, tant les variables sont denses. Toutefois, il participe à la fois à démontrer la nécessité de la prise en compte des expériences singulières, pour mieux appréhender les processus de professionnalisation, et à alimenter les connaissances sur l'entrée dans le métier. Même s'il revient sur les limites de sa méthodologie (entre autres la conduite d'entretiens), l'auteur ouvre la réflexion sur la possible utilisation de la sociologie pour étudier les pratiques pédagogiques qui ne seraient pas le simple fait de la didactique. Dans quel but ? Dans celui d'élaborer un savoir professionnel fondé sur une accumulation d'expériences fournissant un support modélisant. Au final, l'analyse de l'entrée dans le métier à travers le rapport aux savoirs à enseigner illustre une recomposition de l'identité professionnelle, des contenus dont le sens subjectif déborde les significations institutionnelles. Cette recomposition s'élabore à partir des interactions entre des éléments biographiques et des situations de classes. Aussi, cet examen des rapports aux savoirs fait-il apparaître la diversité d'un corps professionnel catégorisé ici, souligne-t-il des pratiques pédagogiques variables influençant l'apprentissage des élèves et consacre-t-il l'intérêt de recourir à une perspective sociologique pour comprendre un vieux couple, rapport aux savoirs et pratiques pédagogiques. On peut penser enfin que ce type de démarche gagnerait à intégrer d'autres techniques de recherche : par exemple, l'observation directe des pratiques ou encore l'étude plus spécifique d'un domaine d'enseignement. L'auteur ne dit pas le contraire.

Nathalie Jelen
Université d'Artois
SHERPAS/CREHS-EA 4027

CHRISTIAN MAROY, 2006

École, régulation, marché : une comparaison de six espaces scolaires en Europe
Paris, PUF, 390 pages

Le livre de Christian Maroy est issu de la recherche comparative européenne *Reguleducnetwork* et réunit un ensemble de contributions qui portent sur cinq pays (Grande-Bretagne, France, Hongrie, Belgique, Portugal) et six agglomérations urbaines (Londres, Paris, Lille, Budapest, Charleroi, Lisbonne). Ce travail collectif (une vingtaine de chercheurs a participé directement ou indirectement à ce projet) se fonde sur une analyse comparée des politiques éducatives en privilégiant plusieurs échelles d'observation (macro, méso, micro) et à partir d'une approche à la fois quantitative et qualitative. L'objectif est de comprendre comment la combinaison de différents modes de régulation des politiques éducatives exerce une influence sur les logiques d'action des établissements situés dans ces six espaces scolaires. L'ouvrage est composé de deux grandes parties. La première est principalement théorique et s'efforce de clarifier l'usage de concepts et de notions clés pour l'analyse. La seconde est une étude de cas empiriques qui examine la façon dont s'articulent les différents modes de régulation au niveau européen.

L'approche développée par Maroy se situe au croisement de la sociologie, des sciences de l'éducation et de la science politique. Les courants de pensée auxquels l'auteur fait référence dans cet ouvrage débordent cependant assez largement ces champs disciplinaires. Si les travaux des politologues sont fréquemment mobilisés (Jobert, Commaille, Muller...) les outils de la théorie de la gouvernance dérivée de la *New Political Economy* et l'école de la régulation (Boyer, Saillard) constituent également une source d'inspiration de cette recherche. Après avoir marqué ses distances avec les modèles fonctionnalistes, cybernétiques et institutionnels, Maroy s'efforce de combiner plusieurs théories et nous invite à une approche plurielle, multiple et

constructiviste des processus de régulation. Toutefois, parmi ces diverses influences, la sociologie des organisations et celle du travail occupent une place centrale. La partie théorique apparaît donc nettement marquée par les travaux de Reynaud et plus largement inspirée par ceux de Crozier. Le recours à ces différents modèles conceptuels permet à l'auteur de proposer un cadre d'interprétation stimulant des changements en cours dans la sphère éducative.

L'intérêt de cette recherche résulte d'un va-et-vient permanent entre plusieurs échelles d'observations, qui permettent de rendre compte de l'évolution des systèmes scolaires européens. On retrouve cette priorité dans le choix des catégories conceptuelles, qui renvoient chacune à une interprétation de la réalité. Maroy distingue principalement, mais pas exclusivement, trois types de régulation des politiques éducatives, qu'on retrouve tout au long de l'ouvrage. La régulation centrale renvoie aux mécanismes de contrôle exercés dans le cadre d'une organisation bureaucratique et hiérarchique. La régulation locale se développe à l'échelon des établissements (écoles, collèges...) ou d'autres micro-organisations liées au système scolaire. Il s'agit de règles du jeu internes qui s'expriment, par exemple, à travers certaines stratégies des chefs d'établissement en termes de sélection et de recrutement des élèves. Enfin, la régulation intermédiaire se situe entre les autorités publiques nationales et les établissements. Elle provient d'instances de pilotage ou de réseaux d'acteurs (privés/publics) qui cherchent à orienter de diverses manières la conduite des familles, celles des directions d'établissements ou encore des enseignants. D'autres notions sont également à retenir, comme celles d'espaces locaux d'interdépendances et de logiques d'action.

La première désigne les phénomènes d'interaction entre le fonctionnement de plusieurs établissements à l'échelon local. La seconde renvoie au repérage des orientations dominantes et à la reconstruction a posteriori du sens que l'on peut attribuer au comportement des acteurs.

Toutes ces notions se retrouvent à des degrés divers dans la démonstration de l'auteur, mais celle de régulation intermédiaire joue un rôle prédominant parce qu'elle se trouve au cœur de son argumentation. En effet, pour Maroy, la période contemporaine est caractérisée par la mise en place d'une multitude d'expérimentations qui font appel à des logiques de décentralisation/déconcentration, de partenariat, de consultation et de contractualisation. Or si le modèle "bureaucratico-professionnel" est encore prégnant dans la plupart des pays européens, il est travaillé par des arrangements institutionnels fondés sur le modèle de quasi-marché ou de l'État évaluateur, qui entraînent à des rythmes divers les systèmes nationaux vers un régime de type "post-bureaucratique". Selon Maroy, l'accroissement des régulations intermédiaires serait le signe de cette transition repérable dans les cinq pays observés et s'exprimant suivant des modalités différentes en fonction de leurs configurations historiques et de leurs spécificités éducatives. Entendu dans ce sens, il n'y aurait pas de disparition d'un modèle au profit de l'autre, on assisterait plutôt à des phénomènes d'hybridation de chacun d'eux avec des contextes institutionnels et idéologiques propres à chaque pays, comme le montre par exemple le cas de l'Angleterre où coexistent le modèle de l'État-évaluateur et celui du quasi-marché. On voit donc se développer une logique de convergence partielle à travers une série de transformations : l'influence du post-fordisme dans les demandes des milieux économiques pour une plus grande efficacité des systèmes éducatifs, la montée des référentiels néolibéraux et la remise en question des modes bureaucratiques de gestion de l'action publique, la demande sociale croissante des classes moyennes et supérieures en faveur de plus de choix et d'individualisation des parcours scolaires.

L'étude réalisée à Londres, dans le quartier de Wyeham, est particulièrement intéressante du point de vue de l'émergence des formes de régulation post-bureaucratiques. Ce chapitre revient sur les changements intervenus après l'arrivée au pouvoir du New Labour en 1997. Il montre comment le gouvernement de Tony Blair, au lieu d'engager des réformes de structure du système éducatif, a opté pour une approche résolument pragmatique en lançant une politique de dispositifs additionnels dont le point commun est de chercher "ce qui marche". L'accumulation des offres et des mesures expérimentales a ainsi généré une cascade d'activités de régulation, ce que les auteurs désignent par le terme d'hyper-régulation. Pour ces derniers, la toile de fond de ces changements est la métamorphose de la relation entre l'État et le secteur public : "Alors que le rôle de l'État consistait autrefois à fournir des ressources et parfois un financement au secteur public, la tendance actuelle est à la mise en place de 'standards', l'attribution d'objectifs et la réalisation d'audits. Du point de vue normatif, le système éducatif anglais se caractérise de plus en plus par un mélange des valeurs et pratiques des secteurs, publics et privés, et laisse aux sociétés privées des opportunités d'intervention de plus en plus nombreuses. Les écoles ont été encouragées à fonctionner comme des entreprises, elles ont donc emprunté les modèles et les valeurs entrepreneuriales pour inspirer leurs modalités de gestion et de direction" (Ball & al, 209).

Les implications de la logique du quasi-marché sur le système éducatif britannique trouvent une expression à travers l'évolution des modes de régulation des politiques scolaires à Wyeham. Dans cette zone urbaine défavorisée, six expérimentations de politiques éducatives ont été menées depuis 1995, année où l'une de ses écoles avait été fermée par le gouvernement conservateur. L'accession au gouvernement du Parti travailliste coïncide avec la mise en place d'une série de mesures qui, loin de rompre avec les pratiques néolibérales des conservateurs, ont poursuivi leur programme de privatisation des

services publics éducatifs. C'est dans ce contexte d'expérimentation que cette recherche s'est penchée sur l'évolution des formes de régulation à Wyeaham, à partir d'une série d'entretiens réalisés avec une grande variété d'agents intermédiaires (responsables d'une fondation éducative, prestataires privés indépendants, représentants des syndicats d'enseignants, d'organisations professionnelles, représentants de groupes religieux...). Au-delà de la complexité croissante du fonctionnement du système scolaire, liée à l'addition de dispositifs dont la somme ne constitue pas toujours un ensemble cohérent, les auteurs notent le manque de démarcation dans la gestion de services publics et privés. De la même façon, ils soulignent des défaillances importantes sur le plan de l'articulation et de la coordination des expérimentations mises en place. Enfin, ils mettent également en évidence l'influence de la politique managériale du gouvernement travailliste, qui passe fréquemment outre les échelons intermédiaires pour travailler directement avec les chefs d'établissement. Or cette double tendance, à la fois d'hyper-régulation et de "court-circuitage" des autorités locales, aboutit à une perte de pouvoir des instances de régulation à l'échelon intermédiaire.

Le livre de Maroy est d'une grande richesse, tant d'un point de vue théorique qu'empirique. On apprécie en particulier l'approche conceptuelle et les efforts déployés afin de clarifier le sens de certaines notions centrales pour l'analyse, en s'appuyant pour cela sur des références théoriques variées. Certes, il n'est pas sans quelques fragilités, notamment dans la première partie, où la multiplication des

types et des sous-catégories de régulation fait parfois perdre sa pertinence à une grille de lecture par ailleurs stimulante. En outre, on peut regretter que ce travail n'envisage pas davantage la régulation sous l'angle des luttes de pouvoir et d'influence entre les classes sociales. Enfin, dans la seconde partie, il semble que certains chapitres n'aient pas toujours tiré le meilleur profit du travail théorique réalisé dans la première partie de l'ouvrage. Cependant, ce travail collectif représente sans aucun doute une contribution très importante aux débats actuels sur l'école, contribution dont la portée politique n'échappe pas au lecteur. En effet, il ne se limite pas à une tentative de description et d'interprétation des modes de régulation des politiques éducatives, il examine également comment ces changements s'accompagnent de nouvelles formes d'inégalités, dans la mesure où la fragmentation des politiques éducatives renforce les phénomènes de ségrégation urbaine. Partant de ce constat, l'auteur en appelle à la construction d'une méta-régulation ou d'une "coordination des coordinateurs", c'est-à-dire la création d'une voie alternative permettant de faire face aux effets indésirables de la multi-régulation. Ainsi, la multiplication des outils de régulation nécessite en retour une plus grande attention aux modalités d'articulation des dispositifs mis en place. Dans cette perspective, l'autonomie des établissements devrait être contrebalancée par un contrôle des autorités intermédiaires afin d'aboutir à une meilleure harmonisation et coordination des acteurs collectifs concernés.

Philippe Gombert
Post-doctorant au CNRS

MAROUSSIA RAVEAUD, 2006

De l'enfant au citoyen

La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre

Paris, PUF, coll. Éducation et société, 209 pages

Maroussia Raveaud a testé sur le terrain la différence des modèles français et anglais de l'éducation scolaire. Elle l'a fait en se centrant sur l'échelon préélémentaire, celui où les enseignants sont le plus amenés à justifier les allants de soi des systèmes –les règles étant vouées à être ensuite rapidement intériorisées par les élèves. La clé de comparaison est la "construction de la citoyenneté", déclinée en trois facettes : gestion scolaire des corps, des apprentissages et des appartenances. Cinq grandes logiques de jeux sociaux se laissent dégager des observations en classe, dans une démarche idéaltypique, et les systèmes nationaux se décrivent comme des combinatoires hiérarchisées de ces logiques. À cette aune, le modèle français semble caractérisé par l'hégémonie de la configuration de "l'École-comme-Cité". Mais est-ce si sûr ?

Les cohérences nationales dégagées par la comparaison

L'étude vise à comprendre comment chacun des deux systèmes scolaires s'empare du jeune enfant que les familles lui confient, pour le socialiser avec à l'horizon le but d'en faire un acteur complet du système social et politique, un citoyen. Il faut souligner d'emblée que le choix de travailler à l'échelon préélémentaire fait de cette recherche une étude exceptionnelle, sans équivalent dans la littérature. On disposait de comparaisons portant sur l'élémentaire, d'observations sur le secondaire des deux systèmes, mais le pari de repérer les constantes de la socialisation scolaire dans chaque système à partir de l'échelon préélémentaire n'avait jamais été tenté. Il s'avère extrêmement riche en enseignements.

Le protocole de comparaison, à la fois simple et rigoureux, est fondé sur une

méthodologie ethnographique : l'auteur a passé deux semaines en continu dans douze classes enfantines, réparties entre l'Angleterre et la France. Les écoles avaient été choisies plutôt en milieu populaire, à l'exception d'une dans chaque pays (la variation socio-économique n'a pas été traitée comme une variable dans l'étude, il s'agissait par ce choix d'assurer la montée en généralité de l'observation). Une définition non cognitive de l'apprentissage de la citoyenneté est adoptée comme point de départ : par apprentissage de la citoyenneté, on entend : "apprendre à appartenir et à participer". Ceci oriente l'observation comparative sur "l'ensemble des formes d'appartenance et de participation attendues, valorisées et recherchées par l'institution scolaire" (2), autrement dit, sur les formes de régulation de l'activité individuelle et collective du jeune élève dans l'espace scolaire ; autrement dit encore, finalement, sur la culture de l'organisation scolaire au sens pratique et interactif du terme, en tant que cadre social.

Les observations recueillies sont présentées en trois chapitres, consacrés à "la construction du corps à l'école", à l'acquisition du savoir et au "vivre en groupe". Comme toujours dans les (bons) travaux ethnographiques, on "voit" les situations vécues par les élèves, le décor est évoqué dans sa matérialité, des saynètes sont rapportées, en même temps se construit dans l'écriture une image des logiques globales qui président respectivement à la régulation des activités des élèves dans les deux espaces scolaires : comment dans les faits obtient-on des élèves un corps "disponible" (en le mobilisant d'un côté, en l'immobilisant de l'autre), comment enseigne-t-on l'orthographe à des enfants qui entament l'apprentissage de l'écrit (par des activités ludiques différenciées ou en recopiant ce qu'écrit la maîtresse), comment

encourage-t-on l'investissement scolaire (par un éventail de récompenses et de distinctions publiques ou par la gradation des appréciations en lettres du travail réalisé), comme gère-t-on l'hétérogénéité des élèves (par la différenciation pédagogique et l'entraide entre élèves ou par la mise au travail uniforme du groupe), etc. Sur ce qui fait comparativement la vie d'une classe et d'une école préélémentaire en France et en Angleterre, le livre de Maroussia Raveaud offre un matériau d'une très grande richesse, présenté avec un extrême souci de la justesse, un matériau dont les usages en formation par exemple seraient multiples.

Qu'est-ce qui ressort en résumé de ces observations en ce qui concerne l'école comme espace d'apprentissage de la citoyenneté ? Le système anglais apparaît comme ordonné par un idéal du "développement spirituel, moral, social et culturel" de l'enfant (selon la terminologie officielle en Angleterre), qui organise des continuités entre la famille, l'école et les communautés d'appartenance de l'enfant et pour finir la nation. Il est dominé par les configurations de la Famille, de la Morale et du Jardin d'enfants, pour reprendre la terminologie du livre. Le système français, quant à lui, organise une forte discontinuité entre l'école et la famille, ainsi qu'entre les facettes privées de l'enfant, notamment les dimensions affectives de sa vie, et ses conduites publiques, dont les conduites scolaires. L'espace sociaux de l'école française est presque entièrement occupé par la configuration de l'École-comme-Cité, tout en conservant une petite intersection avec les configurations de la Famille, du Jardin d'enfants et de la Morale. Mais pourquoi diable l'auteur laisse-t-elle son lecteur sur cette phrase intrigante, la dernière de son texte : "Marianne règne toujours en maîtresse à l'école. Mais elle n'est plus qu'un fantôme ?" (196).

L'École-comme-Cité ? ou l'École-comme-Discipline ?

Il faut remercier Maroussia Raveaud de cet ultime remords d'écriture car il livre probablement le sens fort de l'ouvrage pour un lecteur français. Dumay (2007) ne s'y

est pas trompé, qui a choisi ces mots pour intituler sa revue. Quelle est finalement la positivité du modèle français ? C'est la question qu'on doit se poser à l'issue de l'étude. La méthodologie comparative, maniée avec exigence, incitait à refuser de définir de façon privative l'un des deux systèmes nationaux. Chacun des deux, pouvait-on penser a priori, développe son style propre d'apprentissage de la citoyenneté, issu de l'histoire du pays et de l'histoire de l'institution.

Seulement voilà : le système français se réfère officiellement au modèle civique, il accorde beaucoup d'importance à l'explication des droits et des devoirs qui figurent dans le règlement intérieur. Mais, comme le note in fine Maroussia Raveaud, "les pratiques se sont dissociées de leur justification initiale". Si les enseignants se font les gardiens de la Cité, ce n'est "certainement pas de façon volontaire" (194). Or aucune des autres logiques que distingue l'auteur n'impose sa cohérence dans l'espace scolaire français d'aujourd'hui. En tout état de cause, l'espace scolaire français n'est pas placé sous l'égide de la Famille, qui se trouve mise à distance même lorsque les enseignants n'ont pas conscience des barrières qu'ils mettent à l'entrée de leurs classes. Il n'est plus placé sous la référence du Jardin d'enfants, même si à ses débuts, à l'époque de Pauline Kergomard et dans les décennies qui suivirent, l'enseignement préélémentaire français fut et se voulut un enseignement par le jeu. Il ne se place plus sous l'égide de la Morale, ni laïque ni autre, même si l'école de la Troisième République se réclama de la morale et l'enseigne quotidiennement. Il ne se réfère plus aux Honneurs que chacun peut attendre du devoir bien accompli, quand ces honneurs tiennent toujours une place enviable dans la distinction sociale en France (et, en Angleterre, dans l'école).

La positivité du modèle français, quand Marianne n'est plus qu'un fantôme ? Les observations de Maroussia Raveaud en parlent en filigrane, venant confirmer d'autres observations disponibles depuis les années 1960 (Prost 1992), mais jamais encore attestées à l'échelon préélémentaire. Ce que l'observation dégage, ce sont des pra-

tiques sérielles, dépourvues d'ancrage tant psychologique que politique. L'image qui émerge est celle d'une école-comme-discipline, au sens qu'on trouve chez Foucault. L'élève est dépouillé de son affect et, plus largement, de son individualité, il est traité de façon uniforme, les enseignants attendent de lui d'abord qu'il exécute correctement les consignes. La différenciation pédagogique "frappe par son absence", observe Maroussia Raveaud, alors qu'elle est pourtant préconisée par les instructions officielles. Une étude comparative réalisée à la fin des années 1980 pour l'élémentaire avait déjà mis en évidence cette constante : les maîtres français attendent typiquement de leurs élèves de la docilité (Gilly & al. 1993). Bien connu pour l'échelon élémentaire de l'école (Oury & Pain 1972) et pour le second degré, ce mode de régulation est pour la première fois mis en évidence au stade de l'école maternelle.

L'évolution s'est faite sans être vue et sans être décidée politiquement, sans être légitime. En sorte que même une chercheuse qui la voit a du mal à l'attester. Pourtant Prost l'avait anticipée. Dans son article sur la mort de l'école de Jules Ferry, il détectait la tendance du système, désormais unifié et intégré verticalement, à ins-tiller dans l'échelon inférieur les modèles normatifs prévalant à l'échelon supérieur. La pédagogie "type lycée" a envahi le collège lorsque le collège a remplacé le premier

cycle des lycées, elle s'est de là implantée à l'école élémentaire et les pédagogies alternatives ont été radicalement marginalisées –elles reposent sur des régulations proches de celles qui dominent en Angleterre (Gasparini 2000). Et finalement elle a gagné la maternelle, à la faveur de la continuité pédagogique avec l'école élémentaire organisée à partir des années 1980. Or la pédagogie "type lycée", ce n'est pas celle des jésuites –on faisait du théâtre dans les collèges jésuites. C'est la pédagogie qui prépare au bac. En France, l'école prépare au bac dès la maternelle et ce n'est pas une bonne chose : tel est l'enseignement majeur du livre de Maroussia Raveaud.

Françoise Lorcerie
CNRS (IREMAM, Aix-en-Provence)

Références bibliographiques

- DUMAY J.-M. 2007 "A l'école, Marianne ne serait plus qu'un fantôme", *Le Monde*, 4-5 février
- GASPARINI R. 2000 *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset/Le Monde
- GILLY M., BRÜCHER A., BROADFOOT P. & OSBORN M. 1993 *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*, Berne, Peter Lang
- OURY F. & PAIN J. 1972 *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspéro (puis Matrice en 1998)
- PROST A. 1992 Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ?, in *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 47-67

DENIS MEURET, 2007

Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis
Paris, PUF, 220 pages

L'ouvrage entend comparer le gouvernement des systèmes éducatifs de la France et des États-Unis à partir de deux orientations : une réflexion croisée sur les philosophies politiques de l'éducation des deux pays, une appréciation des différences de régulation de leurs systèmes éducatifs, au regard de leurs traditions et d'une reformulation plus contemporaine liée à l'exigence de résultats. Denis Meuret exprime une préférence : au-delà de ses imperfections, le modèle américain lui semble mieux correspondre à un gouvernement moderne et responsable de l'éducation, soucieux d'efficacité et d'équité.

Considérons les principaux éléments de sa thèse.

La première partie oppose le modèle éducatif américain, tourné vers l'expérimentation, la découverte, favorisant la curiosité des élèves et leur donnant le sens de la communauté, au modèle français, orienté vers la transmission des connaissances, soucieux de raisonnement, de rigueur, de l'affirmation des règles et de la loi, légitimant un savoir coupé du monde où l'autorité de l'enseignant et une conception hiérarchique des relations sociales prévalent. Ces différences s'expliqueraient par des traditions pédagogiques divergentes : l'américaine, héritière du philosophe John Dewey, verrait l'apprentissage comme une expérience ouverte sur la société ; la française, républicaine, serait marquée par Durkheim et une visée morale privilégiant la discipline tout en limitant les aspirations individuelles. Ceci générerait les caractéristiques d'une culture de l'éducation propre à chaque pays, encore très présentes et dont témoignent comparaisons internationales, observations ou entretiens réalisés par l'auteur aux États-Unis. À travers les pratiques pédagogiques des enseignants, l'analyse des interactions dans la classe, la nature des méthodes d'enseigne-

ment de la lecture et des mathématiques, il serait possible d'opposer un modèle durkheimien des apprentissages –transmission uniforme de savoirs abstraits, socialisation contraignante, enseignement de type magistral– à un modèle outre-Atlantique –importance de la discussion en classe, de démarches inductives, des travaux de groupe, d'expérimentation et de résolution de problèmes– aux principes inspirés de Dewey.

D'après l'auteur, cette opposition se retrouve en France, avec des variantes, dans le débat public sur l'école qui a alimenté la controverse entre républicains et pédagogues : les uns taxant les autres de pédagogisme et d'égalitarisme selon des références durkheimiennes implicites chez les intellectuels et les agrégés ; les autres, proches de Philippe Meirieu et des mouvements pédagogiques, souhaitant rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages et ouvrir l'enseignement sur la société. Aux États-Unis, des critiques sont adressées au modèle de Dewey, dans la filiation d'Hannah Arendt, la standardisation des contenus est rejetée par certains, mais les Américains seraient plus optimistes sur les capacités des élèves à apprendre et moins enclins à épouser la thèse de la décadence généralisée du système d'enseignement.

Meuret propose une généalogie politique des modèles de Durkheim et Dewey en cherchant à les situer dans les deux cultures politiques. Dewey aurait été inspiré par un libéralisme politique se rapprochant de la démocratie chez Tocqueville, de la philosophie du contrat et des droits chez Locke, de la défense de l'individualisme chez Adam Smith. À l'opposé, la sociologie durkheimienne, apparentée à la philosophie politique de Condorcet et de Rousseau, légitimerait le contrat liant les individus à l'État ou à la volonté générale

afin de limiter l'expression de leurs intérêts et l'étendue de leur égoïsme. Pour Meuret, cette opposition des grands récits politiques de part et d'autre de l'Atlantique expliquerait pourquoi l'éducation est perçue aux États-Unis comme vecteur de liberté –visant à développer les capacités individuelles, à multiplier les échanges– alors qu'en France elle est d'abord vue comme une socialisation des individus soumis à des règles.

La deuxième partie aborde le gouvernement de l'éducation dans chaque pays à partir de nouvelles formes de régulation visant à accroître l'efficacité des systèmes éducatifs par un pilotage par les résultats. L'auteur justifie ces évolutions par des travaux de recherche et des éclairages du débat public allant à l'encontre des théories du complot et de la décadence, se tenant à distance d'arguments jugés conservateurs ou corporatistes qu'il dénonce au long de l'ouvrage.

Bien qu'il se réfère à des travaux sociologiques français et aux réformes américaines ayant accompagné le rapport *A Nation at Risk* pour rendre compte de l'épuisement d'un modèle traditionnel, Meuret prend surtout appui sur des explications politico-économiques provenant de la "school effectiveness" ou mettant en valeur la recherche d'une information asymétrique par les "agents" de l'éducation (selon la théorie de l'agence) et les bénéfices de plus d'autonomie pour les acteurs dans leur quête de l'efficacité et de l'équité. La preuve empirique est fournie selon lui par des travaux de recherche américains, pas tant ceux consacrés au choix de l'école aux États-Unis qui ne montreraient ni amélioration de la performance ni renforcement de la ségrégation sociale, mais ceux sur les bénéfices de procédures d'évaluation par les résultats (accountability) dont l'auteur pointe cependant les limites –modalités d'application de la loi *No Child Left Behind*, effets, très débattus, des politiques de "high stake testing".

Le lecteur n'en est pas moins invité à comparer les voies suivies par la France et les États-Unis dans la recherche de performance, l'amélioration de l'efficacité de leurs systèmes éducatifs, les conditions de

réception de ces politiques par les enseignants et dans le débat public. En France, la loi d'orientation de 1989 considère que les élèves doivent acquérir un socle commun de compétences mais, regrette Meuret, l'État a longtemps refusé d'en spécifier les objectifs, contrairement aux États-Unis. Il montre alors la mise en place dans les États américains d'une politique de tests et de standards, acceptée par les acteurs de terrain de l'Indiana ou de Floride qu'il a pu interroger.

A contrario, il déplore les contestations soulevées en France par des tenants du modèle traditionnel –SNES, intellectuels, certains chercheurs– et des "pédagogues modernistes" comme Meirieu. S'il dresse une typologie des opposants à la politique des standards aux États-Unis –qui rejoignent parfois les positions des traditionalistes français– Meuret défend les réformes américaines et accuse l'État français de ne pas s'être donné les moyens de sa politique –trop grande frilosité, absence de délégation de pouvoirs au parlement, relative autonomie de l'inspection générale, résistance du SNES, incompréhension du socle commun y compris par les pédagogues, conception élitaire des savoirs, discours récurrents sur la baisse du niveau.

La fin du livre est consacrée à la réception et à la mise en œuvre des politiques d'autonomie des établissements scolaires et de ce que l'auteur qualifie de "régulation administrative par les résultats". Si les échecs répétés du projet d'établissement en France sont soulignés, les dispositifs facilitant le choix de l'école aux États-Unis (Magnet Schools, Charter Schools, vouchers, tuition tax credits) montreraient moins un gain d'efficacité de l'enseignement qu'une satisfaction des parents d'élèves même pauvres ou minoritaires. La prévalence du choix s'expliquerait, selon Meuret, par le fait que l'éducation est d'abord une affaire locale, que l'expérimentation est une vertu cardinale du système éducatif américain, que les enseignants sont plus professionnels et moins disciplinaires qu'en France. À nouveau, l'auteur regrette que le débat sur le choix de l'école n'ait pas ici la même résonance qu'aux États-Unis, les intérêts privés ne pouvant s'exprimer face

à l'omniprésence de l'intérêt général, ce qui renforce l'inégalité entre les familles notamment à travers la carte scolaire.

Cette résistance à réguler le consumérisme scolaire s'élargit à l'incapacité française d'une régulation par les résultats, déployée dans tous les États américains. Le développement d'une culture de l'évaluation, d'un usage renforcé des indicateurs serait resté lettre morte auprès de cadres de l'éducation qui entretiendraient un rapport ambivalent avec ce type de régulation, notamment lorsqu'elle vise à mesurer la performance. Aux États-Unis, l'idée de rendre des comptes et l'"accountability" sont mieux acceptées. Meuret réfute les arguments majeurs avancés contre ce mode de régulation : un accord politique est possible, ce système ne défait pas l'État de ses responsabilités au détriment d'objectifs de long terme. Contrairement à certains de ses contradicteurs, la régulation par les résultats n'asservit pas l'éducation au marché, ne promet pas un nouvel esprit du capitalisme. Au contraire, rendant les acteurs de l'éducation plus responsables, elle organiserait dans la transparence une liberté de la demande respectueuse du droit des usagers, adapterait le système éducatif à la compétition internationale, permettrait aux élèves de mieux mobiliser leurs compétences.

L'ouvrage de Meuret, malgré sa brièveté, aborde une variété de questions qui mériteraient d'être discutées pas à pas, d'autant que les arguments sont défendus avec force et conviction. Seule une des thèses est examinée ici : la supériorité du modèle de gouvernement américain de l'éducation.

Si la thèse avance tout au long du livre, le mode d'exposition est parfois difficile à suivre. Certains passages la relativisent comme si l'auteur doutait parfois du bien-fondé de ses assertions révélant, au-delà d'une prudence pragmatique, une fragilité de l'étayage de la preuve –les travaux de recherche mobilisés pour justifier un argument apparaissent intrinsèquement incertains. L'absence de réponse claire sur les avantages du modèle américain tranche avec la mise en accusation systématique de ses détracteurs malgré l'empathie accordée aux critiques anglo-saxonnes. L'impression

de flou est renforcée par l'orientation de l'administration de la preuve. Tantôt ce sont des travaux empiriques, plutôt proches du paradigme international de la "school effectiveness" et du "school improvement" auquel est affilié l'auteur, tantôt des sondages d'opinion –dont la sociologie a déjà montré la fragilité– des observations, des entretiens –apparentés à des témoignages– ou encore des visites d'établissements "vitrines", ce qui obère la généralisation vu les situations extrêmement contrastées des États et districts aux États-Unis.

L'ouvrage n'évite pas non plus des approximations sur l'histoire de la pédagogie. Ainsi, il semble exagéré de faire de l'éducation américaine l'héritière de Dewey. D'abord parce que, comme l'ont montré des figures éminentes de l'histoire de l'éducation aux États-Unis, comme Cremin (1961) ou Ravitch (2000), les conceptions du philosophe de l'éducation ont vite été détournées par Kilpatrick, selon une orientation behavioriste plus proche des conceptions du psychologue Thorndike et des idées portées alors par les administrateurs de l'éducation en quête d'efficacité. Ce management de l'efficacité a d'ailleurs acquis une grande notoriété dans les années 1920-1930 en appliquant les tests, omniprésents aujourd'hui dans le système éducatif américain. Ensuite, parce que l'histoire du curriculum aux États-Unis n'est pas linéaire, comme l'a écrit l'historien Kliebard (*The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Boston, Routledge, 1986). Sa définition a même suscité des conflits parmi les opposants à la tradition libérale et humaniste incarnée par William Torrey Harris : les "social meliorists" partisans à la suite de Lester Frank Ward de faire jouer à l'école un rôle de transformation et de justice sociale, les pédagogues (developmentalists) soucieux de mettre en œuvre les principes définis par Hall et Dewey, les défenseurs de l'efficacité (social efficiency educators) attachés à une rationalisation de la transmission des savoirs et aux techniques du "testing". Ce qui permet à Kliebard d'écrire que, "malgré sa stature intellectuelle, sa réputation internationale et les nombreux honneurs

qui lui furent rendus, Dewey n'eut pas assez de vrais disciples dans le monde de la pratique éducative pour assurer son impact" (Kliebard 1986, 179).

Par ailleurs, Meuret tend à sous-estimer certains faits ou analyses contraires à sa thèse. Ainsi il considère de peu d'importance l'histoire du "testing" dans l'édification d'une régulation par les résultats aux États-Unis, notamment l'influence politique des présidents des grands collèges américains et de l'Educational Testing Service dans la promotion d'une méritocratie élitiste, décrite par Lemann dans son célèbre *The Big Test. The Secret History of the American Meritocracy* (Farrar, Strauss & Giroux 1999). De même, il relativise les développements d'une logique managériale de la performance dans les écoles, préférant utiliser le terme de régulation administrative. Elle a pourtant fortement contribué à modifier les relations entre acteurs et à mettre la pression sur les enseignants. Ses effets négatifs sont aussi sous-évalués même si l'auteur évoque les débats autour du "High Stake testing". En fait, cela se traduit par un turn-over important des enseignants, des départs anticipés à la retraite, une pénurie de recrutement dans les quartiers difficiles et à la clef la sous-qualification et l'absence de formation des jeunes recrutés.

De plus, comme l'ont montré les travaux d'Orfield, éminent spécialiste de l'éducation compensatoire aux États-Unis, cette politique engendra un accroissement des inégalités entre élèves blancs et élèves noirs ou hispaniques. Elle est critiquée aussi par des spécialistes internationaux de l'évaluation que Meuret classe un peu vite dans la catégorie des "agnostiques". Il ne mentionne pas ni l'extrême disparité des ressources entre des écoles financées localement par des taxes de propriété –alors que la ségrégation urbaine (et ethnique) demeure importante outre-Atlantique– ni les nombreux problèmes de drogues et de violence (avec ou sans armes) dans les établissements. Cette situation a pourtant été fort bien décrite par le pédagogue Kozol dans son livre *Savage Inequalities* (1991).

Les États ne corrigent pas toujours ces écarts sauf quand ils y sont contraints par

des décisions de justice. C'est un autre aspect qui n'est pas traité : le rôle majeur joué par les procès devant les tribunaux et la soumission du législateur ou du décisionnaire à de multiples pressions et groupes d'intérêts dans le gouvernement de l'éducation aux États-Unis. De même, la régulation marchande est plus importante que ne le sous-entend Meuret –par exemple le marché des manuels scolaires ou celui des tests ne sont pas sans effets sur la régulation d'ensemble du système. Enfin, l'auteur tend à minorer les critiques adressées ces dernières années à la mise en œuvre de la loi "No Child Left Behind", alors que les objectifs fixés semblent irréalistes à beaucoup d'observateurs, que les résultats aux tests sont contradictoires selon qu'on se réfère aux évaluations du gouvernement fédéral ou aux systèmes propres aux États.

Enfin, la comparaison franco-américaine des systèmes éducatifs et des types de gouvernement n'échappe pas à un traitement asymétrique. Par exemple, la rhétorique de la décadence et de la baisse du niveau a été aussi largement utilisée par la Nouvelle Droite dans le débat public américain, avant et après *A Nation at Risk*. Elle a d'ailleurs contribué à promouvoir la réforme des standards et de l'accountability. La querelle entre pédagogues et conservateurs n'est pas propre à la France : elle a généré des guerres féroces outre-Atlantique lors de la révision des programmes scolaires et de la transformation en standards de compétences pour l'enseignement de l'histoire comme pour celui des mathématiques ou de la lecture. De même, la Droite religieuse américaine a été virulente dans ses tentatives d'imposition de la prière dans les écoles publiques ou dans sa dénonciation du darwinisme.

Les groupes d'intérêt et de pression sont nombreux aux États-Unis comme le reconnaissent bon nombre de chercheurs en sciences politiques qui ne sont ni des marxistes refoulés ni des théoriciens foucaldiens ni des apôtres de la théorie du complot. Ils mettent en œuvre des stratégies autrement plus persuasives qu'en France pour faire plier la décision publique en éducation, que ce soit le monde des affaires, les grandes fondations, les

représentants des administrateurs et des gouverneurs de l'éducation, les mouvements religieux et communautaires, les syndicats enseignants et bien d'autres. Reste que les parents des élèves pauvres et minoritaires sont maintenus le plus souvent en marge de cet activisme politique même si un petit nombre d'entre eux cherche à échapper à sa condition pour profiter des opportunités offertes par les nouveaux dispositifs de choix de l'école. Les décisions prises de manière autonome et décentralisée par les 50 États et les 14000 districts posent aussi des problèmes de régulation multi-niveaux pour les autorités éducatives, ce qui conduit des chercheurs américains à réfléchir à des modalités de centralisation fédérale, qu'elles concernent la certification des enseignants, l'harmonisation des tests ou le financement de l'éducation, conscients qu'une excessive décentralisation ou autonomie génère aussi de nombreuses inégalités entre élèves.

Le livre de Meuret est un plaidoyer progressiste en faveur d'une modernisation du

gouvernement français de l'éducation par un accroissement de l'autonomie des acteurs et une régulation par les résultats. Gageons que les thèses défendues et le ton polémique devraient susciter des réactions au-delà de la communauté de recherche en éducation. Par l'étendue de ses descriptions, l'ouvrage permet de mieux comprendre certains aspects du système éducatif américain et de ses politiques d'éducation qui, en l'absence de traductions, sont assez mal connues du public français. L'ouvrage participe aussi du renforcement des travaux de comparaison internationale qui demeurent trop peu nombreux en France. Il s'inscrit dans la continuité des articles publiés par l'auteur depuis une dizaine d'années et rend accessible des réflexions actualisées sur un thème de plus en plus présent dans le débat public et parmi les acteurs de l'éducation.

Romuald Normand
UMR Éducation & Politiques
(Université Lyon 2-INRP)

VINCENT DUPRIEZ ET GAËTANE CHAPELLE (DIR.), 2007

Enseigner

Paris, PUF, collection "Apprendre", 229 pages

"Pour enseigner, le pédagogue ne peut se contenter de tâtonnements empiriques. Son travail est trop important pour que la société qui lui confie ce rôle accepte de s'en remettre à la vocation, à l'intuition, à la tradition, ou même aux expérimentations locales" (11). La pédagogie ne peut plus faire l'impasse sur les multiples recherches qui "visent à comprendre le travail pédagogique dans les classes ou ailleurs, à en identifier les significations, les obstacles et les succès" (12). Partant de ces affirmations, l'ouvrage édité sous la responsabilité de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle présente de façon synthétique un large éventail de savoirs récents produits par la recherche sur la pédagogie et le travail enseignant. Mais son autre intérêt, auquel un public plus large et, notamment les chercheurs en éducation, ne peut qu'être sensible, est la réflexion qu'il propose parallèlement sur les liens complexes entre ce champ de la recherche en éducation et l'activité quotidienne des enseignants.

L'ouvrage comprend seize chapitres, organisés en trois grandes parties : 1. Enseigner : un enjeu social ; 2. Enseigner et faire apprendre ; 3. Transformer les pratiques pédagogiques. Ces parties sont précédées d'une introduction dans laquelle les codirecteurs exposent l'objectif du livre (12-14), puis s'attachent à donner les clefs de lecture tant de ces parties que de leurs différents chapitres (14-24). L'introduction s'ouvre sur une définition d'"Enseigner". Enseigner, écrivent Dupriez et Chapelle, est un métier, celui de faire apprendre, et le travail pédagogique, qui en est le cœur, renvoie à la tâche "d'instruire, de dialoguer, de motiver ses élèves, de concevoir ou de mettre en œuvre des dispositifs qui les aideront à apprendre" (11). L'accent est ainsi immédiatement mis sur l'agir. L'action pédagogique désigne le travail effectué dans les classes et ses difficultés pratiques : "La

pédagogie est un défi quotidien" (11). Et les travaux présentés dans l'ouvrage sont ceux qui ont pris prioritairement comme objet les activités ordinaires d'enseignement avec "l'ambition de développer une théorie de l'action pédagogique" (12). Nous sommes dans la continuité de la perspective retenue par Prost dans l'*Éloge des pédagogues* pour qui "dans la réalité comme dans l'étymologie, la pédagogie vient après les pédagogues et non avant (1985, 11)". Et l'on y retrouve aussi le déplacement imposé de ce fait à la problématique de l'enseignement : se situer non pas du côté des savoirs et des enseignants, mais du travail à faire avec les élèves. L'enseignant devient celui qui "fait faire" : il fait travailler les élèves et il conçoit des situations didactiques pour qu'ils apprennent. D'où une organisation de l'ouvrage autour de sa seconde partie – qui regroupe sept chapitres sur seize – dans laquelle sont présentés "un certain nombre de modèles et de propositions pédagogiques ayant fait l'objet de formalisation et de recherches systématiques (16)".

Cette introduction permet aussi de mieux comprendre que Dupriez et Chapelle défendent un point de vue. L'objectif premier de l'ouvrage est de proposer aux enseignants et aux formateurs la synthèse la plus claire possible des recherches sur la pédagogie et le travail enseignant (13). Ce qui n'est pas surprenant. *Enseigner* est en effet le quatrième titre paru dans la collection *Apprendre* des PUF, dont l'ambition est de donner une plus grande lisibilité et accessibilité aux résultats de la recherche sur l'éducation et la formation. Sauf que la difficulté d'accès à ces résultats n'est qu'un des obstacles auxquels se heurte ce type de recherches. En réalité, comme Slavín (chapitre 16, 215) le rappelle, "la difficulté de traduire les recherches en pratiques est l'un des principaux problèmes rencontrés". D'où le titre interrogatif

donné à cette introduction : “Enseigner : la recherche scientifique peut-elle aider la pratique pédagogique ?”, invitation à se dépendre d’une vision naïve qui voudrait que les apports des recherches, une fois connus, puissent se traduire naturellement et directement dans les pratiques enseignantes. Le défi éditorial est bien là : proposer une synthèse des apports non pour “prescrire aux enseignants ce qui doit être fait” mais pour les aider à prendre de la distance avec une conception linéaire de l’articulation entre recherche et pédagogie qui ferait de cette dernière une science appliquée, tout en défendant l’idée qu’il existe une appropriation pratique possible de ces savoirs.

Ce point de vue est formulé dans l’introduction avec prudence. Il s’agit de permettre aux enseignants “de s’appuyer sur ces travaux pour agir de manière plus lucide et efficace dans leur environnement local” (13) Ainsi, la recherche aurait une fonction d’accompagnement, beaucoup plus que de dévoilement, ce qui correspond bien à l’orientation que souhaite promouvoir l’ouvrage : rendre les enseignants conscients de leurs responsabilités et les aider à participer pleinement au mouvement général réflexif des sociétés modernes. Il reste que la formulation avancée, “permettre de gagner en lucidité sur l’acte d’enseigner”, laisse ouverte la question de savoir jusqu’où l’enseignant peut être considéré comme un professionnel entièrement responsable de la conception, de la mise en œuvre, de l’évaluation et de la progression de ses pratiques. Car l’enjeu fondamental correspond bien au chapitre rédigé par Vincent Dupriez : amener les enseignants à “réformer” leurs pratiques pédagogiques pour enseigner plus efficacement (chapitre 12). Et la richesse de cet ouvrage provient, à notre avis, de ce positionnement et de la double grille de lecture possible de ses trois grandes parties. D’une part, elles donnent des repères clairs concernant les questions que se posent les recherches plus particulièrement centrées sur les pratiques ordinaires des enseignants, leurs méthodes d’exploration et leurs résultats. D’autre part, chacune à sa manière, elles présentent des

difficultés spécifiques que rencontre ce type de recherche et suggèrent des pistes de résolutions possibles.

La première partie est destinée à rappeler aux lecteurs que l’action pédagogique suppose d’assumer des choix et de poursuivre certaines finalités plutôt que d’autres, au nom de valeurs. Enseigner n’est pas seulement une ingénierie. Au cours de son activité professionnelle – et dans les interactions incessantes avec ses élèves – l’enseignant prend ou non des options qui permettent ou non d’atteindre les différentes finalités que la société donne à l’école (Chapelle, chapitre 1, 30). D’où deux premières questions : comment les recherches centrées sur les pratiques enseignantes peuvent-elles trouver leur place entre d’un côté la tradition de réflexion la plus ancienne – fondée sur une philosophie de l’homme, de sa liberté, de son éducation – et des travaux scientifiques plus classiques, qui produisent des connaissances “fondamentales” sur l’éducation (la psychologie et la sociologie notamment) et d’un autre côté les savoirs pratiques que détiennent les enseignants ? Et comment règlent-elles à leur tour la question de l’écart entre la nature des savoirs “positifs” produit dans le champ scientifique et les questions “normatives” que se posent les praticiens mais aussi les décideurs (Lessard, chapitre 4) ? Car, au mieux, la science informe les pratiques pédagogiques, mais elle ne les fonde pas ni ne les régule. De manière très convaincante, Ruano-Borbalan (chapitre 2) montre que les pratiques réelles des enseignants, malgré les avancées de la professionnalisation, restent ancrées dans des traditions longues, qui croisent à la fois des conceptions de ce que sont l’homme et l’enfant, des formes institutionnelles de la transmission dans la forme scolaire, et des méthodes pédagogiques. Or, au lieu de tenir compte de cette spécificité, l’arrivée successive de diverses sciences sociales dans le champ pédagogique s’est traduite par un fort cloisonnement alors qu’il serait souhaitable d’avoir une démarche qui articulerait beaucoup plus ses différentes dimensions et composantes et les mettrait avec profit sous différents regards discipli-

naires. Allant déjà dans ce sens, Chapelle pointe les contradictions et les tensions des différentes missions et finalités de l'éducation en prenant appui sur l'analyse de l'acte éducatif en trois strates –anthropologique, épistémologique, politique– proposée par Gauchet (2002). Quant à Éric et Catherine Mangez (chapitre 3), ils plaident pour une approche sociologique des modèles pédagogiques en vigueur qui sache intégrer les apports des sciences de l'éducation sur les façons dont se construisent le succès et l'échec à l'école. Cette ouverture permet en effet d'affronter des réalités scolaires pleines de retournements et de paradoxes. L'attachement de certaines familles défavorisées à des orientations pédagogiques invisibles, alors que celles-là sont classiquement présentées comme plus facilement accessibles aux classes moyennes, en est l'illustration. Et, aspect très important, cette ouverture permet également aux questionnements des chercheurs de faire beaucoup plus écho aux savoirs d'expérience des enseignants.

La deuxième partie est consacrée aux recherches qui analysent les dispositifs d'enseignement et les évaluent en se situant, comme le rappellent les chapitres 5 et 6, soit du côté des élèves, et d'une réflexion théorique sur les modes de construction et de validation des apprentissages, soit du côté des enseignants, et d'une interrogation sur l'efficacité de leurs pratiques. Dans les deux cas, les analyses se font en se focalisant sur les résultats scolaires des élèves. Avec cette entrée, les chercheurs sollicités proposent tous une série de classements, d'appréciations, de jugements sur les pratiques d'enseignement. Et ce qui peut apparaître comme des tensions, des contradictions internes à cette partie –l'accord sur l'importance de la maîtrise des tâches simples ne conduit pas, par exemple, à un seul modèle d'organisation des séquences– fait tout son intérêt. Car il s'agit d'arriver à faire passer un message clair : il n'existe pas de meilleure pratique, mais, au regard des sciences, les pratiques pédagogiques ne se valent pas. C'est pourquoi les résultats de la recherche constituent des repères pertinents et efficaces pour les enseignants.

Présentée comme le cœur de l'ouvrage, cette partie est pourtant la plus délicate. Elle a même du mal à répondre au projet éditorial, pour au moins deux raisons. Première raison, ce sont ces recherches qui sont censées apporter un corps de connaissances utiles pour l'action pédagogique quotidienne. Tous les auteurs de cette partie sont d'ailleurs convaincus de pouvoir "guider" les enseignants sur le plan pédagogique et didactique. Et ils l'écrivent explicitement à un moment ou un autre, en soulignant également que leurs connaissances sont encore incomplètes, qu'elles ne peuvent être considérées, une fois mises en œuvre, comme assurant l'efficacité des pratiques pédagogiques et que l'implantation d'un dispositif validé par la recherche fait toujours appel à la capacité de réflexion et de décision de l'enseignant. Or cette tension se traduit dans un écart, qu'on ne peut que regretter, entre, d'une part, les introductions et des conclusions des chapitres, qui se montrent toutes modestes dans la présentation des résultats et respectueuses de l'autonomie professionnelle des enseignants et, d'autre part, le corps des chapitres, dans lequel les formulations deviennent beaucoup plus tranchées et trop souvent directement prescriptives.

Seconde raison, ces recherches restent à distance de l'action contextualisée et des contraintes qui caractérisent l'agir enseignant. Les discours tenus dans cette partie donnent une image de cohérence et de maîtrise parce qu'ils se placent au-delà des contradictions, des lourdeurs et des opacités de la pratique et de leurs situations. Sur le fond, c'est donc la difficulté à penser le rapport au terrain et l'efficacité –malgré tout– du travail réel des enseignants qui est perceptible dans ces recherches, comme le souligne très pertinemment Saujat dans la troisième partie (chapitre 13). Si l'organisation de l'apprentissage des élèves constitue bien le cœur du travail du professeur, on ne saurait sous-estimer ce que cela leur demande du point de vue de leur activité. Les enseignants ne peuvent s'approprier les outils matériels et symboliques qui leur sont proposés à l'extérieur de leur activité

réelle que s'ils peuvent les "mettre à leur main". D'où l'importance d'un travail éditorial (sélection des apports les plus pertinents, croisements des points de vue, mise en avant des questions vives) qui vise précisément à permettre cette appropriation. Les rubriques "J'ai lu", "Vu d'ailleurs", "En pratique", s'attachent à réinscrire les questions dans la logique avant tout pragmatique des débats didactiques et pédagogiques des enseignants. Elles tissent des liens entre les points de vue et soulignent les repères pour l'organisation de la classe et le contenu de l'activité des élèves.

Enfin, la troisième partie s'interroge sur la possibilité de transformation des pratiques enseignantes. Sans entrer dans le détail, l'approche défendue dès le premier chapitre est une approche par le bas, permettant d'identifier les conditions permettant aux enseignants de récupérer, traduire, mobiliser des connaissances afin d'implanter de nouvelles pratiques dans l'environnement social et culturel au sein duquel ils travaillent. Trois conditions sont présentées comme indispensables : un accompagnement et un soutien des enseignants, un travail avec ces derniers sur leurs représentations du travail pédagogique et les obstacles que les transformations de leurs pratiques les obligent à surmonter, une attention à leurs conditions objectives de travail (Dupriez, chapitre 12 ; Saujat, chapitre 13). De leur côté, Van der Maren et Périer (chapitre 14) montrent qu'il ne s'agit pas seulement de développer des situations didactiques riches et pertinentes sur le plan des apprentissages, con-

tribuant à une appropriation d'un certain savoir par les élèves (ce qu'une analyse didactique peut contribuer à éclairer), mais des situations qui soient aussi viables, en situation, dans la classe et dans l'établissement. Pour y parvenir, plusieurs modèles de collaboration entre chercheurs et praticiens sont proposés, allant de l'aide à la circulation des savoirs au sein d'organisations apprenantes (Gather-Thurier, chapitre 15) à la construction, par les chercheurs eux-mêmes, de programmes pédagogiques fondés sur la meilleure recherche disponible (Slavin, chapitre 16) ou à la mise en place de recherches collaboratives (Saujat, chapitre 13 et Van der Maren et Périer, chapitre 14).

Au total, cet ouvrage a donc le mérite de développer un point de vue tout en offrant un matériau très ouvert sur les modèles qui sont actuellement en concurrence quand il s'agit de penser la production des savoirs en pédagogie et, plus largement, sur le travail d'enseignement, les processus de transformation de ces pratiques spécifiques et la division du travail entre chercheurs et enseignants.

Martine Kherroubi
CERLIS-CNRS
Université Paris XII

Références bibliographiques

- BLAIS M.-C., GAUCHET M. ET OTTAVI D. (dir.)
2002 *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard
PROST A. 1985 *Eloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil