

NOTES DE LECTURE

[Bruno Poucet](#)

Armand Colin | « Carrefours de l'éducation »

2013/1 n° 35 | pages 235 à 265

ISSN 1262-3490

ISBN 9782200928322

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-1-page-235.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Coordination Bruno Poucet

bruno.poucet@u-picardie.fr

Jean Battut. *Changer l'école pour changer la vie – 1971-1981, François Mitterrand, la gauche et l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 2012. (Préface de Jacques Girault), 230 p.

Entre le témoignage et l'histoire, ce livre frontière intéressera aussi bien les militants, que les historiens de la Gauche, les historiens de l'éducation et plus largement ceux de la France contemporaine.

Il existe de nombreux témoignages sur l'activité politique et syndicale : la plupart du temps, ce sont des plaidoyers *pro domo* où l'auteur plaide une thèse et rejoue un combat. Il ne s'agit pas de cela ici, mais d'une œuvre plus complexe : l'auteur s'est frotté aux méthodes de l'histoire du temps présent puisqu'il a rédigé une thèse de doctorat en histoire contemporaine sous la direction de Jacques Girault (Université Paris 13), il a ainsi appris à confronter les sources, à croiser les points de vue et à construire un objet d'étude. Néanmoins, Jean Battut n'est pas un historien en chambre, mais un militant syndical et politique dont les responsabilités locales et nationales ont été variées, c'est aussi un enseignant – un instituteur : il procède ainsi à une sorte de mise en abîme de son propre itinéraire et essaie de comprendre le sens de son action. De par ses responsabilités, il a constitué progressivement un fonds d'archives importants – certaines touchent de plein fouet à l'histoire politique contemporaine puisqu'il s'agit de notes adressées à François Mitterrand. Jean Battut a eu le grand mérite de se faire l'archiviste de sa propre activité militante et de déposer ces documents dans un centre d'archives publiques : les Archives départementales de la Nièvre où ils sont consultables sous la cote 74J. Des historiens pourraient ainsi y travailler afin d'approfondir la connaissance que nous avons de l'histoire contemporaine : souhaitons que de nombreux militants comme lui, aient le souci de préserver la mémoire syndicale ou politique en mettant les documents qu'ils détiennent à disposition des chercheurs dans un service d'archives public ou privé ! La thèse soutenue par Jean Battut donnera lieu à deux ouvrages : *François Mitterrand, le Nivernais* (L'Harmattan, 2011) et le présent ouvrage.

Né en 1933, instituteur, puis enseignant en cours complémentaire dans la Nièvre, il est élu en 1960 membre du conseil syndical de la section de la Nièvre du SNI dont il devient de 1963 à 1968 secrétaire, à partir de 1969, il travaille à la mise en place du parti socialiste nouveau dont il est élu secrétaire général dans la Nièvre, parti qui se transformera en 1971 en Fédération PS de la Nièvre : Jean

Battut est le secrétaire général adjoint et chargé de suivre au niveau national les relations avec le SNI, puis il adhère au CERES en 1972 et devient responsable de l'association « École et socialisme », il est élu secrétaire départemental de la section de la Nièvre de la FEN tout en assumant ses responsabilités politiques. Quittant le CERES, il rejoint la majorité du PS et organise de nombreuses rencontres avec le SNI et la FEN afin de conforter le courant socialiste contre le courant communiste, ce qui aboutit, sous la houlette de Louis Mexandeau, à la rédaction du projet PS sur l'éducation. En 1979, il est élu au bureau national du SNI-PEGC et devient secrétaire national du secteur laïque, il en démissionnera en 1981. Il reprend alors un poste d'enseignant à Paris tout en poursuivant son activité politique et devient membre de la délégation nationale du PS à l'éducation, il est notamment chargé des textes portant sur l'enseignement privé – les propositions ne seront pas reprises par le ministre. Nommé délégué général de l'agence nationale du chèque vacances (ANCV), il la quitte en 1986 pour devenir, jusqu'à sa retraite en 1988, conseiller du CCOMCEN (les œuvres périphériques de la FEN). Un parcours très clairement marqué du sceau du socialisme afin de contrer le poids des communistes dans les structures syndicales et limiter ainsi leur influence. Jean Battut s'inscrit très clairement dans ce courant des socialistes fidèle à l'école publique, dans un cadre rénové qui dépasserait l'opposition public/privé en intégrant les établissements privés dans un enseignement public repensé et transformé en profondeur.

Comprenant dix chapitres qui suivent un ordre chronologique de 1971 à 1981, le livre est suivi d'un certain nombre d'annexes qui proposent des documents souvent peu connus ou oubliés, notamment le texte fameux de la motion du SNI de 1981 où la suppression de la loi Guerneur n'est plus mise au premier plan, suite à une modification du texte sans l'accord du rédacteur. Jean Battut voulait revenir à la logique de la loi Debré en préparant les conditions d'une intégration progressive dans le service public et en refusant de prendre des positions maximalistes qui n'avaient aucune chance d'aboutir sinon de bloquer tout processus et l'on sait ce qui arriva. Le fil conducteur du livre est bien cette lutte acharnée qui traverse les différents courants de la FEN et dont nous avons, sans fard, du point de vue de l'un de ses militants, le récit. On comprend mieux ainsi les débats, les attermoiements, l'impossibilité de travailler ensemble des membres de la FEN qui dépensaient une grande partie de leur énergie à se contrôler, s'empêcher d'agir. Ils étaient incontestablement victimes de conceptions profondément divergentes sur le rôle de l'école, sa définition : la Fen, un colosse aux pieds fragiles ? Assurément.

Une grande partie de l'ouvrage, c'est peut-être sa partie la plus nouvelle, est consacré à la revue *École et socialisme*, au bulletin qui l'a précédée et à l'asso-

ciation qui fédérait les groupes présents sur tout le territoire. Il s'agit très clairement de faire pièce à la revue intellectuelle publiée par le PCF, *L'École et la Nation*. Un mouvement, d'abord. Il s'agit de faire passer, au sein du PS, les thèses du SNI sur l'école fondamentale. Et c'est Jean-Pierre Chevènement (membre du SNESUP, mais de la majorité fédérale) qui a lancé l'idée, lui qui est très opposé à l'influence du PCF dans les syndicats enseignants et au sein du parti socialiste. Un manifeste « École et socialisme » est présenté à la presse en 1973 : il faut que le système éducatif libère l'individu en s'appuyant sur les principes de l'école fondamentale de la maternelle à l'âge de 15-16 ans. Il s'agit d'élaborer un projet éducatif nouveau qui s'inscrive dans le cadre des orientations socialistes. Un véritable travail de réflexion est lancé dans toute la France autour de groupes départementaux : il faut changer l'école pour changer la société, le seul changement politique et social ne permettant pas de changer l'école. Des colloques nationaux sont organisés : il s'agit de rallier le premier secrétaire du parti aux thèses de l'école fondamentale. Ce qui ne sera pas tout à fait le cas puisqu'il adopte une position intermédiaire entre celle du SNI (une école de la maternelle à la 3^e) et celle du SNES (un second degré de la 6^e à la Terminale). Diverses autres initiatives auront lieu dont une journée des enseignants socialistes de Clichy, un projet socialiste pour l'éducation est en gestation. Une revue ensuite. Elle appuie à partir de 1975 *École et socialisme* : elle est trimestrielle, Jacques Guyard en est le rédacteur en chef, Louis Legrand, sous le pseudonyme de Lucien Didier, est l'un des rédacteurs. La réforme pédagogique est ainsi à l'ordre du jour. La revue comporte trois rubriques habituelles : histoire de l'éducation, l'enfant et l'imprimé, lu pour vous. Elle adopte une posture d'analyse et de réflexion de fond sur l'école, sans être prisonnière de l'actualité immédiate. Elle poursuivra son chemin jusqu'en 1994 et s'arrêtera après 19 années de parution. Il y a là incontestablement un lieu d'analyse et de propositions sur l'école. Ce n'est pas à proprement parler une revue militante, mais, un lieu d'échange et de construction d'une pensée socialiste sur l'école que le parti prendra ou non à son compte. C'est la force et aussi, sa faiblesse.

Bruno Poucet, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Didier Cariou. *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia », Rennes, 2012, 230 p.

Rédiger, bien rédiger est une des clés essentielles de la réussite scolaire en cours d'histoire. Cette compétence différente de celle qui est requise dans d'autres disciplines comme le français est un obstacle important pour de nombreux élèves. L'ouvrage de Didier Cariou attrape cette question à bras le corps en se

fondant en majeure partie sur différents écrits produits par ses élèves de lycée de zone sensible. L'auteur étant aussi le plus souvent l'enseignant engagé dans la recherche puisqu'il analyse des écrits de ses propres élèves, la méthode est celle de « l'observation participante ». L'approche qualitative est privilégiée et la distance critique repose sur la variété des situations proposées, la comparaison avec des classes témoins ainsi que par des références théoriques nombreuses. Son propos complète les recherches menées sur les pratiques enseignantes ordinaires ; il met en évidence la tension qui existe entre un cours dialogué « positiviste » très peu problématisé où l'enseignant dit le « vrai » et une attente envers les élèves qui doivent réaliser des écrits structurés, argumentatifs mettant à distance les savoirs construits par les historiens. Ces observations sont nourries d'une collaboration avec le laboratoire ESCOL et l'équipe d'Elisabeth Bautier qui s'attache depuis de longues années à travailler sur l'échec scolaire ou plus précisément sur les pratiques professionnelles qui facilitent l'accès au savoir des élèves de milieux populaires. Refusant l'assignation de ces élèves à l'échec, l'auteur se fait le défenseur d'une pédagogie rationnelle et explicite.

L'ouvrage est divisé en deux grandes parties : la première, plus théorique, évoque successivement les conditions de l'échec et de la réussite scolaire, les rapports interne et externe à l'histoire, le rôle du langage dans l'acquisition de compétences en histoire, les différentes fonctions de l'argumentation et les relations entre sens commun et pensée scientifique pour comprendre les intentions d'acteurs éloignés dans le temps. La seconde s'appuie plus précisément sur des situations scolaires favorisant la production de textes cohérents et sur des analyses d'écrits d'élèves. Raisonnement par analogie et histoire comparée sont présentés comme des voies d'accès à la conceptualisation tandis que le récit historique permet à certains élèves d'entrer dans un écrit scolairement pertinent.

Ce livre est particulièrement intéressant pour la variété des situations scolaires qu'il propose afin d'armer les élèves dans leurs activités rédactionnelles en classe d'histoire, domaine relativement peu exploré. Le recours régulier à ce qui serait « une démarche de pensée historique » pour caractériser les écrits attendus en classe d'histoire n'est pas toujours pertinent car il suppose que cette démarche est unique et qu'elle privilégie toujours la conceptualisation et l'explication voire la généralisation, ce qui est discutable. Enfin, la prégnance du recours à la parole de l'enseignant illustré par des documents néglige cet aspect fondamental de l'histoire qu'est le recours aux sources et leur critique.

Roselyne Le Bourgeois, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Francis Danvers. *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ? Dictionnaire de sciences humaines et sociales- tome II de la 501^e à la 600^e Considération*. Ville-neuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Métiers et pratiques de formation », 2012. 416 p..

Il est des recherches comme celles de Francis Danvers dans le domaine de l'orientation dont on ne parle jamais assez. Son dernier ouvrage, intitulé *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ? Dictionnaire de sciences humaines et sociales- tome II de la 501^e à la 600^e Considération* fait suite aux 500 premières considérations dévoilées dans le *tome I S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* (2009). Le dispositif mis en place reste inchangé : les 100 nouvelles entrées sont toutes travaillées à partir d'un questionnement initial problématisé permettant à l'auteur de jeter les bases conceptuelles d'une réflexion multi-référencée, sous la forme d'articles de deux à cinq pages, constituant davantage un ensemble de perspectives et un horizon de sens qu'une réponse toute faite. À la fin de chaque article, un certain nombre de renvois permet de poursuivre la réflexion en se rendant aux autres articles. On y trouve des outils de navigation précieux : la liste de l'ensemble des questions qu'abordent les *tome I* et *tome II*, l'index de l'ensemble des mots-clefs et une solide bibliographie.

En première lecture, on est interpellé par les liens tissés au sein de la théorisation de chaque mot-clef, la confrontation des différents apports disciplinaires (sciences de l'éducation, psychologie, philosophie, sociologie, anthropologie, etc.) fournissant à chaque instant au lecteur des clés d'intelligibilité, permettant de « relier ce qui est délié » (Bolle de Bal, 1999, p. 87). Les revues de littérature ainsi réalisées permettent la constitution d'articles mobilisant des références bibliographiques actualisées, anciennes ou récentes, qui sont autant d'éclairage sur les questions traitées. En ce sens, on pourrait considérer que ce travail vient contrebalancer les propos de Blanchot, voyant dans la réponse le malheur de la question (1971). Cette diversité des approches entre par ailleurs en résonance et se trouve renforcée par la diversité même des mots-clefs mobilisés, à l'instar du *tome I*. On passe ainsi des termes « affectation », « éducation prioritaire », « dispositif » à « amour », « sérendipité », « transcendance », ou encore « errance » : « A-t-on le droit d'errer sur le chemin de la découverte de soi ? » (p. 800) ; « Y a-t-il une place pour un hasard heureux dans les Sciences, les Arts, la décision, et plus généralement dans la vie quotidienne ? » (p. 957).

Le *tome I* ne présentait pas moins de huit entrées en lien direct avec l'orientation (« orientation à tout âge » ; « orientation active » ; « orientation animale » ; « orientation en seconde partie de carrière » ; « orientation professionnelle » ; « orientation scolaire » ; « orientation sexuelle » ; « orientation universitaire ») et reflétait l'état des savoirs établis sur la question. Ce *tome II* semble lui se diriger

vers la mobilisation de nouveaux concepts susceptibles de contribuer à terme à la fondation de « sciences de l'orientation » (sur le modèle québécois). On relève ainsi seulement trois entrées « orientation » : « orientation naturelle », « orientation pédagogique » et « orientation spatiale », pour seize pages de développement sur les quatre cent seize pages que comprend ce travail. Francis Danvers préciserait certainement à ce sujet, comme il le rappelle en introduction, que « l'orientation est plus que l'orientation » (p. 676). Et c'est bien de cela dont il s'agit ici. L'épistémologie de la complexité dont l'auteur se réclame n'est pas un supplément d'âme : il s'agit d'une épistémologie à l'œuvre, qui s'étend et s'étire du début à la fin de cet essai d'anthropologie de la formation, de l'illustration de couverture *L'homme de Vitruve* à la quatrième de couverture, qui résume assez bien les fondements scientifiques de son approche.

Ne voir dans cet ouvrage qu'une compilation de mots-clefs et d'articles en lien avec l'orientation consisterait ainsi à appréhender l'œuvre scientifique de Francis Danvers par le bas. Elle est bien plus, et il suffit de se référer à l'introduction, peaufinée avec un soin d'orfèvre, pour comprendre que ce travail est adossé à une solide architecture théorique et que « le tout est plus grand que la somme des parties » (Confucius). Ouvrir le champ de l'orientation comme champ des possibles et comme partie intégrante de la condition humaine, telle semble être l'entreprise intellectuelle de cet ouvrage et de son approche psycho-socio-anthropologique de l'orientation. Telle qu'envisagée, cette dernière ne pourrait donc se réduire à une grille d'interprétation unique : elle est multidimensionnelle et suppose une étude de l'homme dans sa totalité. L'approche pluri- et transdisciplinaire développée par Francis Danvers doit ainsi permettre de saisir, plus que la réalité, le sens de l'orientation dans notre société actuelle, d'en cerner les « enjeux existentiels » (p. 673). Le dispositif d'écriture n'est d'ailleurs pas sans rappeler sous certains aspects le fonctionnement de la littérature philosophique de Barthes, tout particulièrement celui de *Mythologies* (1957). À partir de points de focalisation, on nous montre comment certains termes convoquent un imaginaire : on touche ici au symbolique et au matériel d'une société. Le pari est risqué mais audacieux, et visiblement fécond.

Comme l'indique Mialaret dans la préface, ce travail « répond à ce besoin de connaître ce que recouvrent les mots que nous utilisons sans toujours savoir à quelle réalité ils correspondent » (p. 672). Mais à qui s'adresse cet ouvrage ? Il peut potentiellement constituer pour l'étudiant en sciences humaines et sociales un formidable levier de découverte, à différents niveaux : sur les aspects fondamentaux de l'orientation, sur la compréhension et l'éducabilité de sa propre orientation (passée, présente et à venir), mais également en termes de méthodologie du travail universitaire, pour orienter ses lectures et apprendre

certes à accumuler des connaissances mais aussi et surtout à les articuler et à entrer dans une démarche de questionnement « méta ». De la même manière, ce travail autorise également pour le chercheur en sciences sociales, le formateur, l'enseignant, le conseiller d'orientation ou les instances décisionnelles des perspectives multiples : orientation théorique de certaines recherches en éducation et formation, orientation des pratiques ou encore aide à la décision.

Ce tome II semble guidé, comme le suggère son titre, par la « sérendipité au travail » (à la forme interrogative), qui est ici défini une « autre manière de désigner le « hasard chanceux » dans les itinéraires de vie, et de tirer parti de l'inattendu » (p. 679). Au-delà des conceptions scientifiques de cette notion (appliquée au cours de la vie) largement développée dans l'ouvrage, on pourrait à juste titre se demander si ce choix de Francis Danvers ne serait pas aussi une manière de mettre en activité le lecteur, d'en appeler à sa participation active, et de l'inviter à parcourir et (re)créer son propre cheminement quant à cette question complexe que représente l'orientation. Nietzsche précisait qu'« une œuvre (d'art) n'est lisible que par approfondissement successif ». Comment percevons-nous les apports de cet ouvrage et quelle lecture en ferons-nous dans les décennies à venir ?

Sylvain Obajtek, Université Charles-de-Gaulle Lille 3 (PROFEOR-CIREL)

Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger, Jean-Yves Rochex (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions, 2011, 420 p.

Cet ouvrage est le second volume consacré aux résultats d'une recherche soutenue par la Commission européenne dans le cadre du programme *Socrates* (appel d'offres 2006). Cette étude "EuroPEP" (PEP étant l'acronyme de « Politiques d'éducation prioritaire ») a été coordonnée par l'INRP et poursuivie (suite à la dissolution de l'INRP au 1^{er} janvier 2011) dans le cadre de l'IFÉ (Institut français de l'éducation), intégré à l'École normale supérieure de Lyon. Il s'agit d'une étude comparative (centrée sur la période de la « scolarisation obligatoire » et sur les institutions préscolaires) qui vise à mieux comprendre ce qu'il advient de ces politiques dans huit pays européens (Angleterre, Belgique, France, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie et Suède).

La première étape de la recherche avait consisté en une analyse diachronique et synchronique des politiques d'éducation prioritaire dans ces huit pays à partir d'une grille commune de questionnement. La deuxième étape (dont les résultats sont relatés dans ce tome II) a été organisée autour de thématiques et de questions transversales qui apparaissaient comme les éléments clefs de la

constitution, de l'évolution et de la différenciation de ces politiques (et dont l'introduction de l'ouvrage donne d'entrée de jeu la synthèse). « Les questions liées aux formes de ciblage et de désignation des publics bénéficiaires des PEP et à leurs justifications (pour qui sont faites ces politiques ? et pourquoi ? Comment s'effectuent ces ciblagés ?). Les questions liées aux types d'actions menées, notamment en matière pédagogique et curriculaire (que se fait-il sur le terrain au titre de ces politiques et comment ?). Celles enfin liées à l'évaluation des résultats de ces politiques ainsi qu'aux usages et mésusages de ces évaluations : quels sont les résultats de ces politiques ? comment sont-ils produits ? qu'en font les instances de décision politique ? Les auteurs de la recherche en sont venus finalement à distinguer ce qu'ils appellent trois « âges » (ou trois modèles) des PEP. Un « premier âge entre compensation et démocratisation », le terme « compensation renvoyant notamment aux dispositifs mis en œuvre aux USA dans les années 1960. Il apparaît que ce « modèle » de la compensation a été surtout valable pour l'Angleterre, la Suède, la France et la Belgique. Un « second âge » : celui de « la lutte contre l'exclusion ». À partir des années 1990, les politiques d'éducation prioritaire « tendent à minimiser l'objectif de lutte contre les inégalités d'apprentissage, au nom de celui d'une lutte contre l'exclusion : exclusion scolaire (d'où la montée des préoccupations autour du problème des sorties précoces du système scolaire sans diplômes ou sans qualification) et exclusion sociale et économique ». Cette reconfiguration s'observe particulièrement pour trois pays : l'Angleterre d'abord, mais aussi en France et au Portugal. Enfin, semble-t-il, un « troisième âge » : celui de « l'individualisation et maximisation des chances de chacun ». Selon les auteurs, on assiste désormais de fait à « une convergence vers un espace scolaire de plus en plus fragmenté par une multiplication de programmes et de dispositifs ciblés à partir de nombreuses formes de catégorisations des publics scolaires », en particulier en Angleterre et en République tchèque ; mais aussi en Belgique ou en France où l'on peut également observer une telle fragmentation et multiplication des catégories ciblées et des dispositifs (par-delà l'effet d'étiquetage de l'uniformité des grands programmes PEP qui tendent à polariser le regard).

Selon les auteurs cette nouvelle problématique émergente mobilise pour une large part les rhétoriques de l'« école inclusive » et la « méta-catégorie des besoins particuliers » ; et cela, soulignent les auteurs de l'introduction (Daniel Frandji et Jean-Yves Rochex), « au risque de naturaliser et d'individualiser ainsi les diverses caractéristiques considérées comme des "facteurs de risques" » et d'« occulter ou de minorer la nécessité d'interroger les processus sociaux qui donnent forme et contenus aux caractéristiques des élèves ainsi catégorisés ». C'est d'ailleurs tout l'intérêt de cette recherche de « réfléchir » aux différentes

figures qu'ont pu prendre les « politiques scolaires prioritaires » et de les « réfléchir » pour nous, en s'efforçant de ne pas se perdre dans leurs multiples détours, mais au contraire de construire (reconstruire) un fil d'Ariane pour que l'on ait une chance de « s'en sortir ». Elle mérite donc notre lecture (une lecture exigeante) et le détour.

Claude Lelièvre, Université de Paris V

Roger Establet et Jean Marchi. *Un philosophe en Corse. Edmond Goblot correspondance (1882-1884)*. Ajaccio : Albiana, 2012, 248 p.

Sous-titré « Contribution à la sociologie de la Corse », le livre de Roger Establet et Jean Marchi constitue une contribution scientifique qui ne manque pas d'originalité sous différents aspects. Il s'inscrit dans le prolongement de l'étude publiée en 1995 (*Solidarité fraternelle et réussite sociale. La correspondance des Dubois-Goblot, 1841-1882*) par Viviane Isambert-Jamati aux éditions de l'Harmattan à partir d'un corpus de lettres puisées dans les archives familiales. Est-il besoin de rappeler que Viviane Isambert-Jamati, professeur de sociologie de l'éducation qui a formé nombre des sociologues français ou étrangers de cette discipline dans les années soixante-dix et quatre-vingt, était petite-fille de Germaine Goblot ? Comme le rappelle l'avant-propos de l'ouvrage présenté ici, « ... pour ces petits-bourgeois urbains sans fortune, la recherche de la réussite sociale repose sur les succès scolaires et l'intégration dans la Fonction publique. À défaut de capital économique pour asseoir une position sociale, il leur faut donc acquérir un capital culturel et mobiliser à cette fin l'indéfectible solidarité familiale ». Parmi les 915 lettres de ce corpus, 186, datées de septembre 1882 à 1884, sont adressées depuis la Corse par le frère et la sœur (Edmond et Germaine) à leur famille restée à Angers. C'est lors d'une discussion entre Viviane Isambert-Jamati et Roger Establet que ce dernier prend conscience de ce qui le rapproche d'Edmond Goblot : tous deux, agrégés de philosophie, ont enseigné la philosophie au lycée de Bastia, l'un en 1882, l'autre en 1962, dans ce qui était leur premier poste. Tel est le concours de circonstances qui a amené Viviane Isambert-Jamati à confier à Roger Establet et à Jean Marchi les 186 lettres concernées et à partir desquelles s'est bâti cet ouvrage.

La quatrième de couverture du livre campe le décor : « À la fin du XIX^e siècle, le jeune Edmond Goblot, frais émoulu de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, obtient sa nomination au lycée de Bastia. Il a choisi cette destination pour raisons de santé. Le soleil et la tranquillité du petit port méditerranéen l'accueilleront donc pour deux années scolaires complètes. Ce jeune homme, figure éminente de la philosophie et de la sociologie française, futur auteur d'un

ouvrage de référence sur la bourgeoisie, est accompagné de sa sœur cadette, Germaine, qui doit, tout en préparant ses propres examens à l'École normale supérieure de Sèvres, prendre soin de son aîné ». L'abondance des extraits de cette correspondance permet au lecteur de suivre au plus près les différents aspects de la vie quotidienne et professionnelle dans l'île à cette époque. C'est aussi l'occasion donnée au sociologue R. Establet de procéder à une analyse sociologique permettant de comparer la situation et le train de vie qui ont été les siens dans les années soixante avec celle décrite par E. Goblot et sa sœur. Si cette étude intéresse le sociologue de façon générale, elle concerne spécifiquement les sciences de l'éducation à un double titre, celui de la philosophie de l'éducation et celui de la sociologie de l'éducation car nos deux philosophes sont également sociologues à presque un siècle de distance. La dimension diachronique de la comparaison est alors précieuse.

Sous l'angle de la philosophie de l'éducation, les annexes comportent deux discours de distribution de prix prononcés à Bastia qui retiennent l'attention : celui d'E. Goblot en 1884 et celui de R. Establet en 1963. Pour le premier : « L'éducation, c'est la formation systématique du caractère. À part quelques dispositions naturelles, qui ne subsistent qu'en se transformant, c'est elle qui vous (l'orateur s'adresse aux élèves) fait ce que vous êtes et ce que vous serez. Vous la devez en partie à vos parents et à vos maîtres, en partie aussi à vos camarades et à vos amis mais elle dépend surtout de vous-mêmes... Ils (vos parents et vos maîtres) déposent la semence : à vous de la faire germer, croître et fructifier. [...] Oui, vous serez libres si vous savez l'être. La liberté ne consiste pas à s'affranchir de toute loi, à ne reconnaître aucune autorité. Être libre, c'est obéir, mais à soi-même [...] La culture de la conscience, chers élèves, est le principal but de l'éducation. C'est pour développer en vous l'amour désintéressé du vrai, du juste et du beau qu'on vous fait vivre avec ces livres, où les meilleurs des anciens nous ont légué le meilleur de leur âme ; que la philosophie nous révèle le développement général de la raison et de la conscience humaines ; que les éléments des sciences vous exercent à penser juste et élargissent l'horizon de votre esprit ».

Quatre-vingts ans plus tard, un autre philosophe, parlant depuis le même pupitre, R. Establet, pas encore sociologue, délivre dans un autre style un message similaire : « ... il s'agit en quelque sorte de créer une liberté contre le bonheur de la vie immédiate [...] La violence de l'éducateur n'est pas revendication d'obéissance. L'obéissance est facile et il y faut de bien pauvres ruses pour y soumettre l'instinct, bon ou mauvais. Il s'agit d'une violence plus terrible : celle de Jean-Jacques dans *L'Émile* « qui n'exige rien des enfants par obéissance » et qui, selon l'admirable expression du *Contrat Social*, « les forcera à être libres » [...] L'éducation est bien la création d'une seconde nature qui n'est pas le prolongement

mais la négation de la première. L'éducateur est donc responsable. L'éducation fait bien problème. De quel droit arracher l'enfance à son bonheur immédiat, fût-il celui d'un « animal stupide et borné » ? »

À quelques nuances près, nos deux philosophes, futurs sociologues, sont les porteurs d'une conception pérenne de la liberté inscrite sur les tablettes de la philosophie de Rousseau. Voilà donc une première raison pour faire place à cet ouvrage dans le champ des sciences de l'éducation, plus précisément de la philosophie de l'éducation. De philosophe dans son discours de distribution de prix figurant en annexe, R. Establet se fait sociologue tourné vers l'étude de la position des enseignants dans la société dans le corps du livre. Il se penche alors en effet sur le réseau de sociabilité des jeunes Goblot à Bastia en y consacrant un chapitre important. Les bonnes relations entretenues avec plusieurs collègues ainsi que l'amitié qui les lie à la famille Bonavita dont le chef de famille est professeur de physique constitue l'expression affective de ce que l'interprétation sociologique permet de théoriser. C'est notamment en s'appuyant sur une grille de lecture inspirée des travaux de Goblot lui-même (*La barrière et le niveau*, 1925) et des analyses de la distinction proposées par P. Bourdieu que R. Establet analyse des extraits de lettres tels que « [La famille Bonavita] est une excellente famille, très simple et distinguée » (Edmond, 26 novembre 1882). Il commente ainsi : « Les gens auxquels les Goblot vont se lier partagent avec eux le fameux « ascétisme aristocratique culturel ». La famille Guarrigues, la première année, les collègues d'Edmond, les Klinger, les frères Lucciana et le principal ami d'Edmond, Bonavita, ne limitent pas leur activité à l'enseignement et nombre d'entre eux sont musiciens (p. 167) [...] Cette référence fréquente à la distinction ne renvoie pas au sentiment d'appartenance à une classe sociale, ce qui serait du domaine de l'avoir... mais plutôt à une condition sociale et au groupement de prestige qu'elle délimite, ce qui est plutôt du domaine de l'être [...] Edmond, en 1925, dans son étude sociologique de la bourgeoisie française, *La barrière et le niveau*, insistera sur cet élément clé de la mentalité bourgeoise, idée reprise par Bourdieu, 50 ans plus tard dans son ouvrage *La distinction* » (p. 162).

Un autre chapitre (« Les comptes de Germaine ») permet de situer la position économique du jeune agrégé dans la société de l'époque mais permet aussi à l'auteur de comparer cette position avec la sienne quatre-vingts ans plus tard : « Globalement, le niveau de vie des professeurs s'est amélioré, surtout lorsqu'on le confronte aux prix des biens manufacturés. En revanche, la barrière qui les sépare du prolétariat s'est fortement réduite [...] En 1882, Germaine et Edmond ne sont pas bien riches, mais le traitement mensuel de l'agrégé les fait échapper

à la recherche aléatoire du pain quotidien qui, alors, est le lot de la grande majorité » (p. 65-66).

Un philosophe en Corse. Edmond Goblot correspondance (1882-1884) est donc un ouvrage dont l'intérêt se situe sur deux plans. Il allie en effet l'évocation émouvante d'un passé révolu à travers les témoignages biographiques portés par une correspondance privée et l'analyse sociologique qui permet de situer la position de la profession d'enseignant du secondaire dans la société de la fin du XIX^e siècle en France. Cette analyse s'inscrit donc bien dans la tradition de la sociologie de l'éducation mais son caractère assez peu académique mettant en scène l'auteur, à la manière de Velasquez dans les *Ménines*, en renforce à notre sens la portée et le plaisir à le lire.

Claude Carpentier, Paris 7 Diderot (Laboratoire ICT)

Valérie Erlich. *Les mobilités étudiantes*. Paris : La Documentation française, 2012, 219 p.

« Cet ouvrage fera date ». On ne peut qu'être d'accord avec cette première phrase de la quatrième de couverture du livre *Les mobilités étudiantes*. Résultat d'une recherche menée pour l'*Observatoire national de la vie étudiante* (OVE), l'ouvrage de Valérie Erlich dresse une synthèse des travaux de recherche de sciences sociales et des enquêtes européennes qui ont été conduits ces dix dernières années sur les mobilités étudiantes et plus précisément sur les mobilités intra-européennes. La perspective est interdisciplinaire ; le travail revient à la fois sur l'histoire des mobilités, sur les formes qu'elles ont prises, sur leurs définitions et leurs appellations diverses, et aborde différentes questions de recherche qui ont été rattachées à cette thématique. La bibliographie impressionnante, qui peut être considérée comme un inventaire des études qui ont traité des mobilités, fait du livre le panorama des recherches sur les mobilités le plus abouti à ce jour. Une introduction, trois parties et une conclusion structurent la publication.

Dans son introduction, l'auteur présente les enjeux des mobilités étudiantes en Europe, met en évidence les facteurs et les politiques publiques (processus de Bologne, programmes européens (dont Erasmus), politiques d'accueil des étudiants étrangers, etc.) qui ont fait de ce sujet une thématique de recherche récente, livre les diverses définitions qui ont été données aux termes « mobilités étudiantes » avant d'évoquer celle qui a été retenue dans l'ouvrage : « séjours pour études à l'étranger ». La première partie retrace les étapes de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, souligne ses enjeux, traite de la manière dont les politiques migratoires et éducatives conduites par les pays du vieux continent ont influencé le développement des migrations

étudiantes et *vice versa*. À travers des analyses quantitatives et qualitatives, la deuxième partie s'intéresse concrètement aux mobilités estudiantines en Europe. Elle présente la « démographisation » de la mobilité étudiante, l'impact de divers facteurs (sociaux, économiques...) sur les migrations, et éclaire les logiques des étudiants. Elle propose aussi une étude comparée des politiques de financement de l'enseignement supérieur et des mobilités en Europe. Dans la troisième partie, qui s'attarde sur les travaux qui ont porté sur les expériences de vie des étudiants européens en mobilité, les projets et les attentes des étudiants, leurs conditions de vie et d'études, leurs expériences culturelles et leurs rapports à l'espace et aux territoires sont abordés. La conclusion met en évidence les convergences et les divergences entre les politiques de mobilité adoptées par les pays du continent européen. Les nouvelles pistes de recherche qui y sont proposées montrent que l'étude des mobilités est loin d'être terminée et que son objet se renouvelle sans cesse.

Deux critiques peuvent être formulées à l'égard de ce livre. Il est dommage qu'il soit surtout centré sur l'Europe alors que les dynamiques migratoires étudiantes s'établissent désormais surtout entre les continents et que nombre de politiques récentes visent les échanges entre les régions du monde. Il est aussi regrettable qu'il n'opère pas un classement des différents modèles théoriques qui ont été utilisés pour l'analyse des mobilités. Malgré ces critiques, qui n'entachent en rien sa qualité, ce livre est une référence incontournable pour tout chercheur qui s'intéresse aux mobilités étudiantes. Il s'inscrit dans les débats en cours sur le financement de l'enseignement supérieur et des mobilités en temps de crise économique.

Sarah Croché, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Benoît Galland, Cécile Carra, Marie Verhoeven (dir.). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, 2012, 230 p.

Cet ouvrage collectif est paru dans une collection (« Apprendre ») qui est régie par une « Charte rédactionnelle » afin d'assurer réellement des « ponts entre la recherche et les pratiques en éducation ». Et on a effectivement un dispositif rédactionnel particulier dont il faut souligner la singularité. Afin de compléter le texte principal, chaque chapitre est accompagné d'un encadré. Les encadrés « Sous le regard d'une discipline » proposent une ouverture vers les travaux d'autres domaines de recherche en sciences sociales. Les encadrés « J'ai lu » proposent la recension d'un livre paru sur le sujet. Les encadrés « La parole aux acteurs » permettent à des professionnels de terrain de présenter des expériences concrètes qui illustrent certains points précis en lien avec la thématique traitée.

Les encadrés « En pratique » décrivent des outils ou des dispositifs existants. On comprend aisément que ce dispositif, effectivement mis en œuvre, peut être précieux lorsqu'il s'agit des « violences à l'École ».

Comme le soulignent d'entrée de jeu les maîtres d'œuvre de cet ouvrage (fort bien venu, et qui peut s'avérer fort utile) « en quelques années, dans les pays occidentaux, la thématique des violences à l'école est passée du statut de sujet marginal au rang de véritable question sociale. Des événements dramatiques font l'objet d'une médiatisation ; de nombreux témoignages d'acteurs éducatifs sont diffusés. Sur la scène politique, la violence à l'école devient un thème « sensible » qui alimente les controverses ; de nouvelles législations voient le jour, et de nouvelles questions, pour le moins préoccupantes – la « sécurité » à l'école, le « harcèlement », les « cyber-violences »... – sont mises à l'agenda. Mais l'arbre des violences visibles cache mal la forêt de la profonde déstabilisation de l'ordre scolaire qui les nourrit. L'expérience des acteurs éducatifs de première ligne – enseignants et parents – en est profondément marqué et témoigne d'un malaise croissant concernant le développement de nouvelles formes d'indiscipline, la « crise » de l'autorité, la légitimité des règles ou encore la place des sanctions dans la relation pédagogique ».

Le parti pris de cet ouvrage a été d'aborder ces questions sous l'angle de ce qui se passe à l'école et dans la classe, plutôt que sous l'angle des difficultés individuelles et personnelles des élèves. L'accent a été visiblement mis (et c'est heureux) non pas sur la « dramatisation » ou la désignation de « coupables », mais sur l'exploration des marges de manœuvre possibles des professionnels et des équipes éducatives.

Cela n'a cependant pas conduit à faire l'impasse sur la nécessité et l'utilité de passer par des phases d'analyse car, comme il est justement souligné dans l'introduction de cet ouvrage, « confrontés à des situations fortement chargées émotionnellement, symboliquement et idéologiquement, les acquis de la recherche peuvent offrir les outils et le temps nécessaires pour comprendre ce qui se joue et identifier clairement les problèmes. Avant de répondre à la question « Que faire ? », il est crucial de répondre clairement à la question « Quel est le problème ». *In fine*, c'est donc à partir d'une double consigne (qui pouvait d'ailleurs se déployer à l'aise dans le dispositif spécial de la collection « Apprendre » des PUF) que les différents contributeurs ont effectivement œuvré : quels diagnostics, quels modes d'action ?

La première partie de l'ouvrage (intitulée « acteurs, discipline et ordre scolaire ») a pour perspective de mettre au jour et d'analyser la manière dont les acteurs concernés définissent eux-mêmes le ou les « problèmes » et comment leur ex-

périence sociale et professionnelle se structure et est façonnée par ceux-ci. La seconde partie (intitulée « le rôle du contexte scolaire ») est centrée sur la question des facteurs explicatifs des phénomènes rencontrés afin d'en mesurer au plus près les effets spécifiques et de tirer au clair – autant que faire se peut – le rôle de différents éléments dans l'exacerbation ou l'apaisement des problèmes. La troisième partie de l'ouvrage (intitulée « faire face aux violences scolaires ») aborde de front la question « que faire ? » en relatant et s'interrogeant sur les modes d'intervention actuellement proposés et débattus. Cette dernière partie est tout particulièrement originale et utile car elle permet d'identifier toute une palette d'outils disponibles qui sont par ailleurs soumis à un regard critique enrichi du recul temporel et méthodologique lié aux domaines d'expertise des auteurs.

Bref, cet ouvrage effectivement collectif et pluriel, s'inscrit tout à fait dans le « cahier des charges » de la collection « Apprendre » des PUF, et devrait prendre toute sa place dans un domaine à la fois difficile et « sensible », celui des « violences à l'école » et de leur « prévention ».

Claude Lelièvre, Université de Paris V

Guy Georges. *La majuscule comme instituteur*. Paris : Bruno Leprince éditeur, 2011 (Préface d'Hubert Montagner), 224 p.

La mise en place du « socle commun » depuis 2005, qui lie l'école primaire et le collège dans un ensemble cohérent, suscite des clivages et débats dépassant souvent les frontières politiques. Depuis les années 1960, la question de l'articulation entre école primaire et école moyenne suscite des clivages récurrents, notamment autour d'une éventuelle spécificité des enseignants de collège. L'ouvrage de Guy Georges, Secrétaire général du syndicat des instituteurs de 1976 à 1983 (SNI-PEGC, rattaché à la FEN) se situe dans cette querelle scolaire moins visible mais aussi intense que celle entre école publique et école privée. Instituteur, ancien enseignant des cours complémentaires (un des ancêtres du collège actuel), dirigeant du plus puissant syndicat de l'Éducation nationale sous la Ve République, l'auteur a vécu de l'intérieur les mutations majeures de notre école entre les années 1940 et les années 1980.

Les historiens de l'éducation et la sociologie critique (Bourdieu et Passeron, 1964, Baudelot et Establet, 1971) rappellent que si le modèle républicain hexagonal s'est targué de mettre en place une école égalitaire, son fonctionnement pratique était marqué par la reproduction sociale et culturelle. La III^e République a en effet entraîné une école duale, avec deux circuits scolaires. D'une part, une « école du peuple » est mise en place par les grandes lois scolaires, avec une sco-

larité qui se déroule (et le plus souvent s'achève) à l'école primaire. D'autre part, une école des élites, payante et sélective, mène des « petites classes » au lycée, puis, pour une petite minorité, à l'enseignement supérieur.

Dans la lignée réformatrice du *Conseil national de la Résistance* (CNR), la commission dite Langevin-Wallon propose une réforme globale de la scolarisation de 6 à 18 ans, avec un tronc commun allant jusqu'à 16 ans, et l'égale dignité des maîtres intervenant durant la scolarité obligatoire. Si le projet devient une référence pour la gauche syndicale et politique, il n'est pas appliqué sous la IV^e République. Celle-ci reste, selon l'expression des politistes Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun, dans une situation de « non-décision » vis-à-vis de l'enseignement secondaire, comme le montre l'échec du projet de réforme Billères (1956). À partir de 1959, l'obligation de scolarité est portée à 16 ans par la réforme Berthoin, ce qui accompagne une massification sans précédent de l'enseignement secondaire. Les structures de « l'école moyenne » (cours complémentaires, CEG, CES) sont progressivement rapprochées jusqu'à la réforme Haby de 1975, qui crée le collège unique actuel. En 1969 naissent les PEGC, professeurs de collège bivalents issus du premier degré. Enfin, la « sociologie critique » et le mouvement de mai 68 questionnent la légitimité de l'institution scolaire, jusque-là perçue largement comme une « école libératrice »- titre révélateur de la revue du SNI.

Dans ce contexte en mutation rapide, le principal syndicat enseignant de l'époque, le SNI, propose un nouveau projet éducatif. Celui-ci est élaboré notamment par son secrétaire pédagogique, Guy Georges, instituteur en école primaire et en cours complémentaires en Haute-Marne. Le projet, dit « École fondamentale », s'inspire du projet Langevin-Wallon, et consiste en un grand ensemble pédagogique regroupant les enfants de 6 à 15 ans, inspiré par certaines expériences étrangères (ainsi la *Folskeskole* au Danemark). Ce projet comprend d'autres aspects : une égale dignité des maîtres intervenant dans la scolarité obligatoire, la proposition de rythmes différenciés pour les élèves, l'interdisciplinarité...

Guy Georges présente la genèse du projet entre 1969 et 1971, qui est un tournant majeur pour le SNI. En effet, le syndicat est divisé sur le collège. Certains de ses militants et dirigeants considèrent qu'il est un secteur trop éloigné du syndicat, d'autant que les PEGC se séparent des instituteurs en 1969 et qu'ils ne tardent pas à créer une organisation spécifique, le SNC (Syndicat national des collèges). L'École fondamentale affirme au contraire la légitimité syndicale du SNI dans ce degré d'enseignement. Or, cette affirmation entraîne mécaniquement un affrontement continu avec le SNES, qui lui aussi, considère le collège

comme relevant de son champ de syndicalisation. Le conflit dure jusqu'à la fin des années 1980, avec la victoire du syndicat du second degré.

L'auteur souligne ensuite les résistances au projet d'École fondamentale, au sein du monde enseignant et au sein du champ politique, qui ont abouti à son abandon. La plupart des enseignants du secondaire ont été hostiles à celui-ci, l'accusant de « primariser » le collège, c'est-à-dire en premier lieu de remettre en cause la logique disciplinaire qui fonde leur pratique. Dans le monde politique, la droite s'est révélée, au moins jusqu'au socle commun en 2005, hostile au projet, au nom de la préservation du second degré traditionnel. La gauche était aussi pour le moins réservée : le PCF se déclare contre dès 1973, le Parti socialiste, bien que l'ayant proclamé dans son projet éducatif de 1977, ne l'a pas mis en acte après 1981. En 1986, la fin du recrutement des PEGC décidée par René Monory, puis en 1989, l'abandon par Lionel Jospin du projet de corps de professeurs de collège, cimentent conjointement le collège au lycée dans un grand secondaire commençant en 6^e.

L'ouvrage souhaite démontrer que l'école fondamentale est liée à la défense du métier d'instituteur, comme le montre la préface d'Hubert Montagner, chercheur honoraire à l'INSERM et spécialiste des rythmes juvéniles. En effet, la figure de cet enseignant est inséparable de l'effort de scolarisation voulue par la République depuis le XIX^e siècle. Guy Georges souligne que les aspirations pédagogiques portées par les instituteurs, et l'école fondamentale qui est née en leur sein (polyvalence, continuité éducative, prise en charge de l'ensemble des élèves) sont encore présents dans les rapports et les projets de réforme de l'Éducation nationale : commission Thélot en 2004, socle commun en 2005, rapport du HCE en 2010. De ce point de vue, l'opposition entre les conceptions éducatives décrites dans l'ouvrage, cristallisée autour du collège, n'a pas épuisé son potentiel conflictuel. Le débat actuel sur le socle commun serait dès lors un nouveau chaînon dans une histoire déjà multi-décennale retracée de manière militante dans cet ouvrage.

Ismaël Fehrat, Institut des Sciences-Politiques de Paris

Denise Orange Ravachol. *Didactique des sciences de la vie et de la Terre, entre phénomènes et événements*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2012, 170 p.

Le titre de l'ouvrage (« didactique des sciences de la vie et de la Terre ») pourrait laisser croire qu'il s'agit simplement d'un livre de plus sur l'enseignement des sciences mais le sous-titre (« entre phénomènes et événements ») et l'illustration de couverture (une photographie de rochers) dévoilent un contenu bien

plus précis et beaucoup plus original. La première originalité est de s'intéresser à un domaine encore peu exploré au niveau didactique, celui des sciences de la Terre. La deuxième est de ne pas se contenter d'analyser les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage mais de proposer une analyse épistémologique approfondie des savoirs en jeu. Cette analyse épistémologique est un moyen de mieux comprendre les phénomènes d'enseignement-apprentissage et, inversement, l'analyse didactique est à l'origine d'une réflexion épistémologique originale nourrie par les questions d'enseignement et d'apprentissage – ce qui renouvelle les façons de penser les phénomènes géologiques. Enfin, la dernière originalité est de ne pas s'enfermer dans un cadre disciplinaire étroit mais au contraire de mettre en relation les problèmes spécifiques posés par l'étude de la Terre avec des problèmes épistémologiques bien plus généraux, en particulier la prise en compte du temps long ce qui amène à un rapprochement fructueux avec l'histoire.

Les sciences de la Terre sont abordées dans une tension entre deux pôles : un pôle fonctionnaliste qui cherche à identifier les lois générales qui régissent les « phénomènes » géologiques et un pôle historique qui cherche à saisir la spécificité et la contingence des « événements » terrestres. Denise Orange propose ainsi d'articuler sciences des phénomènes et sciences des événements. Tout au long de l'ouvrage cette réflexion théorique est étayée par l'analyse de cinq problèmes scientifiques abordés au collège et au lycée (répartition des volcans et séismes, volcanisme des zones de subduction, origine des ophiolites, formation d'une chaîne de montagnes intracontinentales, origine de la vie sur la Terre). Denise Orange reprend et approfondit des travaux qu'elle a menés depuis plusieurs années dans ce domaine et qui ont fait l'objet d'une thèse puis d'une habilitation à diriger des recherches. Ces travaux témoignent d'une double exigence « théorique » et « empirique » : sur le plan théorique, un outillage conceptuel rigoureux est construit à partir du cadre rationaliste développé par Bachelard, Popper et Canguilhem et du cadre de la problématisation développé au centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) ; sur le plan empirique, les problèmes scientifiques abordés sont explicités tant au niveau de leur enseignement (à partir d'observations très précises réalisées dans des classes) qu'au niveau de la recherche en géologie (à partir d'entretiens avec des scientifiques). Les géologues se heurtent au problème du repérage et de l'interprétation des traces du passé pour reconstruire le passé de la Terre - comme les historiens le font pour le passé des hommes - mais la géologie puise dans les « archives de la nature » alors que l'histoire borne ses investigations à l'invention de l'écriture. Le rapprochement concerne donc plus spécifiquement l'archéologie puisqu'il s'agit d'interpréter des traces matérielles du passé et non des récits car de nom-

breux événements géologiques sont antérieurs à la présence de l'homme sur la Terre et *a fortiori* à l'existence de l'écriture. Pour autant, on ne peut pas opposer explication scientifique et récit : le récit constitue, en particulier sur le plan didactique, une voie possible de la construction scientifique. En reprenant la proposition de Prost pour l'histoire, Denise Orange invite à construire les sciences de la Terre par un va-et-vient continu entre le présent et le passé. C'est par la mise en jeu et la réaffirmation du principe de l'actualisme que les problèmes de géologie historique peuvent être scientifiquement pensés en dénouant ce que le présent mêle de fonctionnement et d'histoire : les causes qui ont agi au cours de l'histoire de la Terre ne diffèrent point essentiellement des causes géologiques actuelles (érosion, transport, sédimentation...). Il faut néanmoins résister à l'attraction du déterminisme ou du réductionnisme en prenant en compte la complexité des phénomènes étudiés comme dans les travaux de Prigogine et Stengers sur les systèmes ouverts, loin de l'équilibre. Denise Orange montre l'intérêt d'une analyse rétrospective pour penser les événements dans une double dimension assertorique et apodictique comme produits de l'histoire ou porteurs de possibilités de l'histoire. Elle soutient la légitimité de prendre en compte la contingence dans les sciences de la nature. En se référant à Paul Veyne, elle montre que la notion de phénomène ou d'évènement peut tout autant s'appliquer aux sciences de la Terre qu'à l'histoire : le volcanisme ou le double pouvoir en période révolutionnaire sont des phénomènes répétables alors que l'éruption du Vésuve en 79 ou le gouvernement Kérénsky en 1917 sont des événements singuliers.

En mettant la démarche historique au cœur d'une réflexion épistémologique, Denise Orange propose une voie originale qui rapproche les sciences de la nature des sciences humaines. Au-delà de l'apport au champ de la didactique des sciences, cet ouvrage apporte donc une réflexion stimulante pour penser des liens épistémologiques entre des domaines disciplinaires trop souvent considérés comme disjoints.

Joël Bisault, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Bruno POU CET. *L'enseignement privé en France*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », 2012, 128 p.

La célèbre collection « Que sais-je ? » comportait déjà un volume consacré à l'enseignement privé : publié pour sa première édition en 1993, il avait pour auteure Sabine Monchambert, docteur en droit public. Le volume rédigé par Bruno Poucet n'est pas une simple mise à jour, même s'il fallait évidemment tenir compte des derniers textes législatifs, en particulier les lois Censi (2005)

et Carle (2009). La présente édition propose un texte entièrement nouveau. À l'optique exclusivement juridique qui avait été celle de Sabine Monchambert, Bruno Poucet a préféré un plan en trois parties : deux parties à caractère historique (« Une genèse longue et difficile, 1808-1958 », « L'enseignement privé dans la nation : la loi Debré, 1959-2012 »), suivies d'un état des lieux de l'enseignement privé aujourd'hui. L'importance accordée à l'histoire n'est pas pour surprendre de la part du spécialiste reconnu de l'histoire de l'enseignement privé, organisateur de deux colloques de référence, le premier sur la loi Debré (2001), le second sur son application dans les cinquante années qui ont suivi (2011). Il est coutume de dire (et nombre d'historiens le répètent pour justifier leur discipline !) qu'il est indispensable de connaître le passé pour comprendre le présent. À vrai dire, ce lieu commun est rarement aussi valable que pour l'enseignement privé, tellement se fait encore sentir le poids des héritages. Aussi le choix de l'auteur se justifie-t-il pleinement. Au demeurant, les aspects sociologiques et juridiques ne sont pas négligés et trouvent leur place aussi bien dans le troisième chapitre de l'ouvrage que dans la bibliographie, qui leur consacre des rubriques particulières.

Le premier chapitre s'ouvre avec l'institution par Napoléon, en 1808, de l'Université impériale. Celle-ci a le monopole de l'enseignement. Même si se trouve ainsi consacrée la disparition du rôle directeur que jouait l'Église en matière d'éducation sous l'Ancien Régime, ce monopole n'équivaut pas, comme le souligne Bruno Poucet, à la mise en place de la laïcité dans l'enseignement, puisque toutes les écoles devront prendre pour base les préceptes de la religion catholique. En revanche, il ne peut plus exister d'établissements libres : institutions et pensions tenues par des particuliers doivent demander l'autorisation du grand maître de l'Université et verser une redevance. Seuls les petits séminaires échappent à cette règle ; ils tendent à se transformer en collèges libres, tel le petit séminaire de Saint-Acheul, près d'Amiens, si bien que les autorités sont amenées, en 1811, à mettre le holà. Bruno Poucet n'oublie pas le cas particulier des « collèges mixtes », qui, à partir de 1815, associent collège et école ecclésiastique. En 1828, la victoire électorale des libéraux conduit certains catholiques à opérer un revirement : alors que, avec l'aide des ultras, l'Église cherchait à contrôler l'Université, les catholiques libéraux vont désormais défendre le principe de la « liberté de l'enseignement », c'est-à-dire le droit d'ouvrir des établissements libres. Leur campagne contribue au vote de la loi Guizot (1833), qui accorde le droit de fonder des établissements primaires libres. Cependant la monarchie de Juillet ne brise pas le monopole universitaire sur l'enseignement secondaire. C'est la loi Falloux, qui, en 1850 permet l'ouverture d'établissements secondaires libres. Enfin, en 1875, la loi Laboulaye/Dupanloup brise la dernière

pierre du monopole napoléonien en instaurant la liberté de l'enseignement supérieur. Comme le souligne Bruno Poucet, l'Église, pour obtenir gain de cause, s'est alliée aux conservateurs. Aussi l'arrivée des républicains au pouvoir, à la fin des années 1880, est-elle marquée par une politique anticléricale de laïcisation, dont Bruno Poucet rappelle les traits. C'est en effet un des mérites de ce chapitre de montrer que l'enseignement privé doit toujours être étudié en relation avec l'enseignement public. Aussi bien ces deux enseignements, dans le cadre de la « guerre scolaire », sont-ils antagonistes. La hiérarchie catholique enjoint aux catholiques de ne pas fréquenter l'« école sans Dieu ». Il est vrai que certains parents pourraient être tentés de mettre leurs enfants dans des écoles primaires publiques devenues gratuites, alors que l'enseignement privé reste payant et que la loi édicte que les écoles primaires privées ne pourront d'aucune manière être financées par la puissance publique. L'État en outre impose à leurs enseignants le brevet simple. En revanche, « l'enseignement privé développe ses propres programmes, dispose de manuels particuliers, met en œuvre un diplôme équivalent au certificat d'études primaires, le CLEP, organise le recrutement et la formation de ses maîtres dans des institutions qui lui sont propres : écoles normales catholiques, noviciats, et leur délivre un diplôme, le CLAP ». Se forment par ailleurs des associations de défense et de promotion de l'enseignement catholique, ainsi que les premiers syndicats enseignants, les maîtres du privé n'étant pas soumis, de ce point de vue, à l'interdiction qui frappe les fonctionnaires. Pour leur part, les protestants font le choix de l'intégration dans l'enseignement public et les écoles israélites sont rares. L'enseignement secondaire libre dispose de quelques établissements prestigieux, qui obtiennent des succès à Polytechnique et Saint-Cyr ; en revanche, l'enseignement supérieur catholique ne rencontre pas le succès escompté, l'État ayant repris le monopole de la collation des grades. En 1904, la loi interdit toute fonction d'enseignement aux membres des congrégations ; mais l'enseignement catholique survit, et se structure même davantage au niveau des diocèses. Apparaissent de ce fait des « directeurs diocésains » et même des « inspecteurs diocésains », qui parviennent, dans les années 1920, à prendre le contrôle des syndicats de l'enseignement libre. En 1931 est créé au sein de l'épiscopat un Comité national de l'enseignement libre, qui, à vrai dire, vise aussi à contrer l'influence des parents d'élèves, dont les associations (les APEL) se fédèrent au niveau national en 1933. Aussi bien l'enseignement catholique vise-t-il avant tout à maintenir la foi ; la recherche pédagogique, comme celle que propose le jésuite François Charmot dans sa *Pédagogie des jésuites, ses principes, son actualité*, ne constitue pas, en général, sa finalité. Au reste, on pourrait se demander s'il en va différemment dans l'enseignement privé laïc : Jules Ferry lui avait attribué un rôle d'inno-

vation pédagogique, et certains établissements, tel le collège Sévigné, se font effectivement novateurs en matière d'enseignement féminin ; mais combien d'institutions, de pensions et autres cours privés sont en vérité des « boîtes à bachot » sans originalité pédagogique ? Bruno Poucet rappelle toutefois l'existence d'expériences originales, comme l'école libertaire de Cempuis (Oise), l'école des Roches, les écoles Montessori, sans oublier évidemment, entre les deux guerres, l'école Freinet de Vence.

L'enseignement privé, qu'il soit catholique ou laïc, est confronté à un problème de financement. Au début du XX^e siècle apparaît la revendication de la « Répartition proportionnelle scolaire ». La hiérarchie catholique profite du régime de Vichy pour renouer avec l'ancienne politique d'alliance du trône et de l'autel et obtenir pour les établissements privés des subsides, au reste qualifiés d'exceptionnels par les pouvoirs publics eux-mêmes. Cette aide, versée par le ministère de l'Intérieur, est négociée directement avec l'épiscopat qui se charge ensuite de la répartir entre les établissements. Mais elle compromet l'enseignement catholique et elle est supprimée à la Libération. La fondation, en 1951, de l'Association parlementaire pour la liberté de l'enseignement, permet néanmoins le vote des lois Marie et Barangé (bourses et aides aux familles de l'enseignement privé). Ces lois réactivent l'affrontement entre les laïques et les partisans de l'enseignement privé. Ce jeu ne doit cependant pas conduire à ignorer les négociations secrètes qui, entre 1945 et 1957, ont cherché à résoudre la « question scolaire », parfois en la reliant à la question des départements d'Alsace et de Moselle (où ne s'appliquent pas les lois laïques), quitte à négocier directement avec le Saint-Siège. Le premier chapitre se termine sur un aperçu (c'est le défi imposé par les « Que sais-je » !) de ces négociations, qui avaient déjà été signalées par Antoine Prost et Jean-Marie Mayeur et dont Bruno Poucet a complété l'analyse en puisant dans une multitude de fonds d'archives.

Ces négociations sont interrompues avec l'arrivée au pouvoir du général de Gaulle, qui impose le vote de la loi Debré. Bruno Poucet, qui connaît ce sujet sur le bout des doigts, en raconte la genèse et l'aboutissement. Sans le premier chapitre, qui permet de saisir comment se sont cristallisées deux cultures antagonistes, on ne comprendrait pas pleinement pourquoi chaque mot de la loi dut être savamment soupesé, ni à quel point cette loi repose sur un équilibre précaire. On sait que le général de Gaulle intervint directement dans sa rédaction en imposant l'expression de « caractère propre ». La loi permet la mise en place de deux types de contrats, contrat simple et contrat d'association ; le contrôle de l'État est proportionnel à l'aide fournie. Dans tous les cas les enseignants, sans, en général, être fonctionnaires, sont désormais rémunérés par l'État, à parité avec ceux du public, ce qui impose de passer des diplômes et des concours sem-

blables. En revanche, insiste Bruno Poucet, l'enseignement privé catholique est obligé de sortir de son ghetto idéologique et culturel ; les établissements sous contrat ne peuvent refuser des élèves pour des raisons de religion ; et l'enseignement religieux, placé hors contrat, n'est pas (normalement) obligatoire. Reste que l'Église impose que le caractère propre concerne non seulement la vie scolaire, mais également les contenus d'enseignement, y compris les cours de morale. Au demeurant, en matière d'éducation, l'épiscopat français semble en retrait par rapport au Concile de Vatican II : si les évêques veulent bien reconnaître le rôle de l'enseignement public, ce qui est une révolution, ils n'en continuent pas moins (c'est le poids de l'héritage) de valoriser les écoles catholiques, dont l'apport propre serait de lier dans un même mouvement acquisition du savoir et éducation à la foi. Aussi la guerre scolaire perdure-t-elle, même si, une nouvelle fois, entre 1969 et 1971, sont opérées parallèlement des tentatives secrètes de rapprochement, par le biais de très discrètes conversations entre le CNAL et les représentants de l'enseignant catholique. Entre 1971 et 1981, l'enseignement privé met à profit l'intérêt que lui porte la droite au pouvoir pour bénéficier de conditions de plus en plus avantageuses, dans le but de créer une sorte de service national d'éducation parallèle à l'enseignement public. L'alternance de 1981 met fin à ce projet ; mais on sait qu'inversement la forte mobilisation de l'enseignement privé parvient à mettre en échec le projet Savary d'intégration de l'enseignement privé dans un enseignement public pluraliste. Dès lors, il apparaît que la loi Debré a bien permis d'atteindre un point d'équilibre, auquel il est périlleux de porter atteinte. Les socialistes en prennent manifestement leur parti, en signant, en 1992-1993, les accords Lang-Cloupet (qui portent notamment sur la formation des maîtres) ; en revanche, François Bayrou l'a appris à ses dépens, en voulant, en 1993, remettre en cause les limitations au financement des investissements dans les établissements privés qu'avait instaurées la loi Falloux. Aussi les lois Censi et Carle se sont-elles bornées, récemment, à préciser le statut des maîtres ou à modifier à la marge le financement des écoles primaires privées.

Cette dernière loi témoigne du succès de l'enseignement privé. Ce succès pourrait sembler paradoxal en cette époque de déchristianisation. Mais qu'attendent au juste les parents d'élèves ? Un enseignement resté fidèle à certaines valeurs ou bien une échappatoire aux maux, réels ou supposés, de l'enseignement public ? Le « zapping scolaire » laisse à penser que la seconde réponse est la plus pertinente. Aussi certains évêques voudraient-ils actuellement « reconfessionnaliser » l'enseignement catholique. Bruno Poucet y fait allusion, et souligne que cela peut aller jusqu'à la création d'écoles privées hors contrat, notamment dans le cadre du mouvement « Créer son école ». Mais il paraît optimiste sur

la portée de la loi Debré et son effet de sécularisation de l'enseignement privé lui-même, et préfère souligner, en conclusion du deuxième chapitre, le désir de l'enseignement privé catholique d'aller dans le sens de l'expérimentation pédagogique. Reste à savoir si c'est bien ce qu'attendent les parents d'élèves.

Force est d'être admiratif devant la prouesse qui a consisté, en troisième partie, à présenter de façon claire et précise, et pourtant condensée, le panorama actuel de l'enseignement privé, sous tous ses aspects. C'est d'abord la situation juridique : établissements sous contrat (très majoritaires), établissements hors contrat (ou « indépendants »), situation de l'enseignement supérieur (avec d'utiles précisions sur l'accord du 18 décembre 2008 entre les autorités françaises et le Saint-Siège), cas de l'enseignement à domicile (qui doit respecter le socle commun des connaissances et des compétences), sans parler du régime local d'Alsace-Moselle. Bruno Poucet fait également une opportune mise au point sur la question méconnue de la propriété des établissements. Il décrit ensuite l'organisation administrative générée par l'enseignement privé : du fait des contrats, l'administration publique a dû créer des bureaux spécialisés à ses différents échelons ; de son côté, l'enseignement catholique s'est structuré au niveau national, avec notamment le Comité national de l'enseignement catholique (CNEC), qui est en quelque sorte son Parlement. Ce Comité est présidé par le président du Comité épiscopal du monde scolaire et universitaire (CEMSU), mais cela ne signifie pas, contrairement à des représentations courantes, que les évêques tirent les ficelles. La formation continue est également coordonnée à l'échelon national, avec FORMIRIS. À l'échelon local, l'évêque joue canoniquement un rôle central, mais l'enseignement catholique a dû s'adapter à l'organisation académique de l'enseignement public. Aussi existent non seulement des comités diocésains de l'enseignement catholique (chacun présidé par l'évêque du ressort), mais aussi des comités académiques de l'enseignement catholique. CODIEC, CAEC : on observera au passage que l'enseignement catholique ne manque pas plus de sigles que son homologue du public, pourtant réputé pour sa structuration bureaucratique¹. Il est vrai que les établissements conservent dans le privé une véritable autonomie, même si leur directeur peut être licencié si la « tutelle » lui retire sa « mission ». L'enseignement privé juif, en plein essor, s'organise également, avec différents réseaux (Harédi, Ozar Hatorah et Louba-vitch). Les établissements protestants sont rares, de même, pour le moment, que les établissements musulmans. Il existe aussi une Fédération nationale de l'enseignement privé, qui regroupe la Fédération nationale des écoles privées laïques sous contrat et la Fédération française de l'enseignement privé. Les établissements catholiques traditionalistes et intégristes sont hors contrat.

1. Aussi le répertoire des sigles en fin de volume est-il bienvenu.

Depuis les accords Lang-Cloupet, les enseignants des établissements sous contrat passent des concours identiques, mais séparés de ceux du public. Ils ont leurs propres organisations syndicales. Alors que l'enseignement catholique (et notamment l'Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre) passe pour « de droite », les enseignants votent en majorité pour la FEP-CFDT, classée à gauche : tout se passe comme si la position professionnelle primait. Pour sa part, la géographie scolaire conserve l'héritage du passé : anciennes zones de chrétienté, quartiers des centres-villes, où sont davantage implantés les établissements. Mais cette dernière donnée fait aussi ressortir le caractère plus aisé des élèves du privé par rapport à ceux du public, quelque grande que soit évidemment la variété selon les établissements. Ce chapitre se termine par une précieuse analyse des coûts et des aides publiques.

En conclusion Bruno Poucet insiste sur la souplesse de l'enseignement privé, constitué avant tout d'établissements autonomes, mais s'interroge sur les risques d'un repli culturel, idéologique et social. Au risque de l'enfermement, il oppose l'espoir de voir l'enseignement privé contribuer à régénérer l'ensemble du système éducatif. Conclusion qui satisfera ceux qui apprécient les apports que l'enseignement privé a déjà procurés à l'enseignement public (communauté éducative, projet d'établissement).

Au total, ce « Que sais-je ? » joue parfaitement son rôle : s'appuyant sur des recherches récentes et des données précises, il est à la fois un livre de référence et un ouvrage de vulgarisation au sens noble du terme, qui ne renonce pas à l'exigence de précision sous prétexte de concision. Nul doute qu'il ne soit appelé à une longue vie et à de multiples rééditions.

Yves Verneuil, Université de Reims Champagne-Ardenne (CERPE)

Bruno Poucet (médiateur), Gérard Aschieri et Patrick Roux (contradicteurs). *Publique ou privée, quelle école pour nos enfants ?* Paris : Le Muscadier, coll. « Le choc des idées », 2012, 127 p.

Le principe de cette collection est d'opposer les tenants de deux thèses antagonistes, chacun présentant ses idées, puis répondant brièvement à celles développées par la partie adverse. Un « médiateur » présente la question en introduction ; en conclusion, il recadre les arguments polémiques des deux contradicteurs. Ce volume s'intéressant à l'enseignement privé, il n'est pas étonnant que les éditeurs aient choisi de faire appel à Bruno Poucet, historien de l'éducation, spécialiste reconnu de la question. Les deux contradicteurs sont d'une part Gérard Aschieri, ancien secrétaire général de la FSU, et d'autre part Patrick Roux, président de la Fédération nationale de l'enseignement privé (FNEP), fédération qui réunit des employeurs de l'enseignement privé hors contrat.

Bruno Poucet commence tout naturellement par une mise en perspective historique, qui part de la fondation de l'Université impériale, en 1806, pour aller jusqu'à la période récente, marquée par l'apaisement de la « querelle scolaire ». Le monopole que Napoléon avait octroyé à l'Université impériale a été brisé sous l'effet des lois Guizot (1833), Falloux (1850) et Laboulaye (1875), qui accordent la liberté des enseignements primaire, secondaire, puis supérieur. Se fondent de ce fait, à côté des écoles publiques, des établissements libres concurrents, le plus souvent contrôlés par le clergé catholique. Après que Jules Ferry a établi la laïcité des écoles primaires publiques, la « guerre scolaire » oppose les tenants de la « laïque » et les adversaires de l'« école sans Dieu ». Le pape ordonne à ses ouailles de fréquenter les écoles catholiques. Se pose par conséquent la question du financement des écoles libres : mécontents de payer des impôts pour des écoles publiques qu'ils estiment infréquentables, les catholiques exigent la « répartition proportionnelle scolaire ». En 1959, la loi Debré finit par accorder une aide financière aux établissements privés, à condition qu'ils passent un contrat avec l'État.

Deux types de contrat sont possibles : le contrat simple et le contrat d'association. Dans tous les cas, les maîtres sont rémunérés par l'État. Dans le cas du contrat d'association, ils sont employés de la puissance publique, tandis qu'ils restent employés de l'établissement dans le cas du contrat simple. Dans le cas du contrat d'association, l'État peut attribuer une aide au fonctionnement ; mais les programmes officiels doivent être respectés à la lettre. Dans le cas du contrat simple, une aide au fonctionnement peut être attribuée par la commune ; une part de l'horaire d'enseignement n'est pas soumise aux programmes officiels. Malgré les controverses initiales, la loi Debré reste en quelque sorte la charte de l'enseignement privé. Très majoritairement, celui-ci a fait le choix du contrat. De ce point de vue, il aurait été peut-être encore plus intéressant de choisir comme contradicteur à Gérard Aschieri un représentant de l'enseignement privé sous contrat.

L'atténuation de la « querelle scolaire » a plusieurs causes, comme l'*aggiornamento* de l'Église catholique et son acceptation de la démocratie politique. La déchristianisation joue aussi son rôle : les comportements ne sont plus guère, aujourd'hui, modelés par l'Église catholique. Et pourtant, alors même que, comme le rappelle Bruno Poucet dans sa mise au point, « l'essentiel des établissements sous contrat sont catholiques », un élève sur trois passe désormais par l'enseignement privé – ce qui ne veut pas dire qu'il y fait toute sa scolarité. L'ancien secrétaire général de la FSU révèle dans cet opuscule que lui-même a fait une partie de sa scolarité dans le privé. En 2012, 13,6 % des effectifs du premier degré sont scolarisés dans des établissements privés ; 21 % dans le

second degré (16 % en classes préparatoires). À l'époque de Jules Ferry, juifs et protestants avaient fait le choix d'intégrer leurs enfants et leurs écoles dans les écoles publiques ; aujourd'hui, on assiste à une montée en puissance des écoles privées juives. On compte quatre établissements protestants, deux musulmans. Les établissements privés laïques sous contrat restent présents dans l'enseignement technique ; ils offrent par ailleurs un cadre aux pédagogies spécifiques. Les établissements hors contrat sont soumis aux contrôles d'hygiène, de salubrité et de moralité. « Ils accueillent, précise Bruno Poucet, moins de 10 000 élèves sur tout le territoire national. Certains sont d'obédience catholique – association Créateurs d'écoles (250 établissements), écoles intégristes ou traditionnalistes (80 établissements) –, d'autres sont d'obédience protestante – une vingtaine d'écoles évangéliques –, juives ou musulmanes – une vingtaine d'écoles en tout ; quelques-uns pratiquent une pédagogie originale qui s'accommode mal des contraintes de l'enseignement public ou de l'enseignement sous contrat ».

Après cette mise au point a lieu la confrontation. Gérard Aschieri présente d'abord son opinion : par la concurrence qu'il exerce, l'enseignement privé nuit non seulement à la qualité du service public, mais encore à la réussite globale des élèves, qui est plus forte en cas de mixité sociale. Par ailleurs, l'existence de l'enseignement privé conduit l'enseignement public à suivre les mêmes principes de concurrence (cf. la suppression de la carte scolaire). Outre l'entre-soi social, le secteur privé tend à accroître la menace communautariste. De ce point de vue, Gérard Aschieri rappelle que la très grande majorité des établissements privés sont catholiques et que cela ne reste pas neutre. En témoigne la polémique récente sur les programmes de SVT, dans lesquels certains ont vu l'introduction de la notion de *genre* : le secrétariat général de l'enseignement catholique a de ce fait été conduit à protester. Gérard Aschieri rappelle par ailleurs que l'enseignement privé sous contrat a tout loisir de chercher à promouvoir un sentiment d'appartenance religieuse dans le cadre de la « vie scolaire ». Bref, la laïcité et le vivre-ensemble sont en cause. Tous ces inconvénients, selon Gérard Aschieri, devraient conduire à la prise de conscience qu'il faut changer de politique et « redonner la priorité à l'enseignement public ».

Le président de la FNEP, Patrick Roux, défend évidemment un autre point de vue. Il commence d'abord par affirmer la légitimité de l'enseignement privé. Pour cela, il reprend à son compte la vieille thèse, en matière d'éducation, de la primauté des familles sur l'État. Il s'agit selon lui d'une « constatation anthropologique ». En conséquence de quoi, il souhaiterait organiser un grand marché éducatif privé parallèle au secteur public, dans lequel l'État se bornerait à contrôler, outre la moralité et l'hygiène, le caractère éducatif des établissements (pour éviter les dérives sectaires). Au système de la loi Debré, qui conduit au

contrôle des enseignants et des enseignements, Patrick Roux préférerait une vraie indépendance de tous les établissements privés. Au lieu de rémunérer les enseignants, l'État subventionnerait les établissements ou verserait un chèque éducation aux familles pour qu'elles puissent choisir leur établissement. Au demeurant, mettant en avant l'importance de l'enseignement supérieur privé, Patrick Roux refuse que l'on parle d'enseignement privé hors contrat, comme s'il s'agissait d'un secteur résiduel : mieux vaut selon lui parler d'enseignement privé indépendant. Ce secteur se caractériserait par sa souplesse, opposée au monolithisme du secteur public : de là une plus grande adaptation à son public – sa clientèle. Il serait par ailleurs beaucoup plus rentable économiquement : le coût d'un étudiant du privé indépendant serait bien inférieur au coût d'un étudiant d'un établissement public. Ce secteur mériterait donc d'être soutenu financièrement. Pour Patrick Roux, le versement par les entreprises de la taxe d'apprentissage à l'établissement de leur choix représente un modèle.

Les deux contradicteurs disposent d'un « droit de réponse ». C'est la troisième partie de cet ouvrage. Gérard Aschieri insiste sur le fait qu'il ne remet pas en cause la liberté de l'enseignement, mais le financement par l'État de l'enseignement privé. Au nom de la justice, il dénonce la proposition d'un marché éducatif, qui aboutirait à une offre inégalitaire sur le territoire français. Il réfute par ailleurs l'idée selon laquelle les établissements privés seraient mieux à même de résoudre l'échec scolaire, grâce à un enseignement plus adapté : « combien d'établissements privés prennent réellement en charge la grande difficulté scolaire ? Combien accueillent, sans sélection, les enfants issus de certains quartiers ghettosés ? En matière de prise en compte de la diversité des élèves, l'enseignement public n'a de leçon à recevoir de personne ». De son côté, Patrick Roux fait valoir que nombre d'établissements privés indépendants sont laïques, et qu'il est paradoxal par conséquent qu'ils ne soient pas aidés financièrement ; il met en avant l'innovation dont feraient preuve ces établissements indépendants, avec une pédagogie adaptée au public de chacun ; enfin, s'étonnant qu'à l'heure où le problème des déficits publics devient angoissant les questions financières sont trop souvent négligées, il insiste de nouveau sur la plus grande rentabilité des établissements privés indépendants.

Il revenait à Bruno Poucet de conclure. Le médiateur se garde bien sûr de prendre parti, mais il n'a pas pu se dispenser de relever les quelques inexactitudes contenues dans le discours de Patrick Roux. Il refuse de « rendre le jugement de Salomon », mais fait néanmoins observer que les deux contradicteurs sont d'accord sur un point : ils n'apprécient pas la loi Debré. Or, pour Bruno Poucet, « un équilibre fragile a été trouvé en 1959 ; il faut le préserver ». Le médiateur occupe par conséquent une position médiane.

À la vérité, la loi Debré ne semble pas vraiment remise en question, puisque l'ancien secrétaire général de la FSU critique le financement du secteur privé, mais ne va pas jusqu'à réclamer qu'il soit revenu sur la loi de 1959. Il se borne à demander – tel est le titre de sa contribution – qu'il soit redonné la priorité à l'enseignement public.

Le lecteur applaudira au projet civique qui fonde l'esprit de cette collection. En peu de pages, que complètent à la fin quelques statistiques, il pourra se faire une opinion fondée sur une argumentation claire. Sans doute goûtera-t-il par ailleurs la tenue du débat. L'agrégé de lettres qu'est Gérard Aschieri use d'un ton particulièrement posé ; il prend soin, par ailleurs, de s'appuyer sur les travaux d'universitaires. De son côté, Patrick Roux ne peut s'empêcher de décocher une flèche assassine aux « instituteurs mastérisés » à l'orthographe aléatoire, mais il cherche manifestement à éviter de passer pour un fanatique du tout privé en insistant sur le fait qu'il juge le secteur privé complémentaire du secteur public. Il reste que les deux protagonistes n'étaient pas faits pour s'entendre : ils pouvaient débattre, mais pas échanger. D'autres auraient pu apporter un regard différent : au lieu d'opposer les deux enseignements, ils auraient valorisé les échanges. Gérard Aschieri dénonce les méfaits de l'existence du secteur privé sur le secteur public ; d'autres auraient insisté sur les apports de l'enseignement privé à l'enseignement public, comme le projet d'établissement ou l'idée de communauté éducative. Les oppositions manichéennes, il est vrai, sont plus séduisantes.

Yves Verneuil, Université de Reims Champagne-Ardenne (CERPE)

Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance et Sabine Khan. *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck pédagogie, coll. « Outils pour enseigner », 2012, 159 p.

Depuis quelques années, la notion de compétence est au cœur des programmes et du discours pédagogique. Dans un ouvrage qui se déroule en quatre chapitres, les auteurs donnent tout d'abord une définition claire de la compétence : « capacité à répondre à des situations complexes et inédites par une combinaison nouvelle de procédures connues » (p. 26). Les intérêts et les risques de l'approche par compétences sont également évoqués.

Ensuite des épreuves hiérarchisées en trois phases et les résultats d'une recherche (portant sur 1 200 élèves) visant à évaluer les compétences sont présentés. Les auteurs concluent, après avoir constaté que la variable sociale et le dynamisme de l'établissement n'avaient pas d'influence sur les résultats, que les élèves ont beaucoup de difficulté à résoudre des tâches complexes, ce qui en

soi était prévu, mais également que la maîtrise des procédures automatisées est d'une importance capitale, nécessaire mais pas suffisante. Les différences entre les classes seraient dues davantage à l'effet maître. Enfin, les auteurs ouvrent des pistes relatives à l'intérêt de faire connaître des familles de situations aux élèves, mais aussi la difficulté de repérer l'invariant dans une famille de tâches « même si des tâches ont en commun de mobiliser la même procédure ou des procédures à puiser dans le même répertoire, l'interprétation de chacune de ces tâches requiert à la fois une opération mentale singulière » (p. 133).

Le transfert d'une situation à une autre n'est pas facile. Il ya toujours dans la mise en œuvre d'une compétence un moment où le sujet doit interpréter la situation. Certains élèves y parviennent d'autres non. Le travail en projet, les situations problèmes, sont des moyens pour permettre aux élèves d'être confrontés à des tâches complexes qui ont du sens et parvenir ensemble à les résoudre.

Anne Delbrayelle, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Suzanne Vallières. *Les Psy-trucs. Pour les préados de 9 à 12 ans*. Québec : Les éditions de l'Homme, 2011, 220 p.

L'auteure, québécoise, est psychologue clinicienne travaille dans le domaine des médias et est l'auteur d'articles dans des revues ou des journaux mais également de petits livres « Les Psy-trucs » contenant des conseils à l'adresse des parents. Nous présentons ici deux tomes : celui « pour les préados de 9 à 12 ans » et celui « pour les ados » mais il en existe également trois autres à l'adresse des plus jeunes (pour les 0 à 3 ans, pour les 3 à 6 ans, pour les 6 à 9 ans). La préface est celle de Christiane Laberge, pour l'ouvrage sur les préadolescents (il n'y en a pas pour celui sur l'adolescence), sans doute connue au Québec mais qui, après recherche de notre part, est citée comme médecin-pédiatre, ayant des chroniques régulières sur la santé dans les médias. L'objectif de vulgarisation de cette série est mis en avant à la fois dans sa forme (des photographies de jeunes, des vignettes, une mise en page assez aérée...) et dans le fond (avec des mises en situation et en regard, des conseils clairs et lisibles). Une proximité est valorisée dès la présentation (Suzanne Vallières est dite formatrice spécialisée, thérapeute, conférencière et... mère de trois enfants !). Et ses remerciements sont très personnels, d'une part pour ses belles-sœurs « vous qui êtes au cœur de l'éducation avec votre petite marmaille... », et d'autre part, à son conjoint et à ses enfants (remerciements encore plus appuyés dans le second ouvrage).

Même si nous aurions aimé avoir des pistes de réflexion ou de lecture complémentaires, nous ne pouvons donc pas reprocher à cette collection le manque de réflexion scientifique puisque là n'en est pas du tout le but affiché. Bien au

contraire, la facilité de lecture, les exemples donnés, la structure même de ces petits livres leur permettent d'être à la portée de bien des parents. En effet, au début de chaque petit chapitre sont exposées les questions que des parents peuvent se poser par rapport à leur progéniture et à la fin, des psy-trucs constitués de pistes de réflexion et d'actions sont apposées pour chacun des thèmes abordés. Enfin, des vignettes émaillent le propos pour expliciter certaines notions (comme « la puberté précoce » ou au contraire « la puberté retardée ») ou mettre par exemple, un petit lexique de mots usuels récents (geek nerd, nolife...). De nouveaux termes canadiens sont également explicités comme « bloguer », « clavarder », etc. ce qui est assez savoureux et concrétisent encore davantage nos propres termes. À la fin du livre, se trouve une « médiagraphie » où coexistent des ouvrages de vulgarisation dont ceux de l'hôpital Sainte Justine, célèbre pour ses travaux sur l'estime de soi et puis un site internet concernant une « Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants ».

Quatorze petits chapitres pour le premier ouvrage font un panorama des préoccupations supposées des parents pour leurs jeunes comme « mon jeune est-il accro à la techno ? », « Mon préadolescent est impoli et irrespectueux », « L'importance grandissante des amis dans sa vie ». Quant au livre sur les adolescents, il met lui aussi en lumière, à travers treize chapitres, de vrais sujets de réflexion et d'actions pour des parents face à des enfants de cette période de vie spécifique : « Comment maintenir la communication avec mon adolescent ? », « C'est MA chambre », « Quand adolescence rime avec insolence », mais aussi sur l'amitié, les conduites à risques, le décrochage scolaire, etc. Une introduction de chacun de ces petits livres énonce les principales caractéristiques de la période en question. On peut regretter, à ce propos, l'absence de conclusion, d'autant que dans les dernières pages, existe à chaque fois une présentation de la table des matières de l'ouvrage suivant. Nous pourrions imaginer une conclusion même succincte rappelant quelques idées fortes et permettant de situer l'importance de la période en question dans le déroulé du développement de l'individu. Au contraire, la table des matières est bien conçue, surtout dans l'ouvrage sur les adolescents car bien plus précise. Bref, c'est une collection qu'il n'est sans doute pas de bon ton de mettre en avant dans le milieu universitaire français mais qui est, avouons-le, une bonne surprise car sachant, comme beaucoup d'écrits Québécois, partir de questions réelles en y apportant des éléments de réponse qui, ici, ne sont ni caricaturaux, ni schématiques.

Christine Brisset, maître de conférences honoraire, Université de Picardie Jules Verne