

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

177 | octobre -décembre 2011

La politique ZEP en France, laboratoire des politiques  
d'éducation ?

---

### LESCURE Emmanuel de & FRÉTIGNÉ Cédric. *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, 236 p.

Jean Clénet

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3469>

ISSN : 2105-2913

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 136-140

ISBN : 978-2-84788-353-4

ISSN : 0556-7807

#### Référence électronique

Jean Clénet, « LESCURE Emmanuel de & FRÉTIGNÉ Cédric. *Les métiers de la formation. Approches sociologiques* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3469>

---

élèves et professeurs, il observe une proximité de substitution dont témoignent par exemple l'orientation subie par les élèves et l'entrée souvent « contrariée » des enseignants de LP dans leur métier, ou encore la concentration d'élèves et d'enseignants d'origine étrangère dans certains établissements ou certaines spécialités. C'est là un des points les plus originaux du livre proposé par Aziz Jellab car, s'il confirme le déclin de la culture ouvrière qui homogénéisait autrefois les lycées professionnels, il n'en conclut pas pour autant à la fin d'une « communauté » du fait de proximités de conditions (p. 80) et de proximités d'origine ethnique (p. 124), qui aujourd'hui feraient le lien entre enseignants et élèves de LP. Dès lors, ce qui se passe et se transmet dans ces établissements professionnels s'éloigne de plus en plus des savoirs et savoir-faire : « Le LP ne peut plus être identifié à sa seule mission de formation professionnelle » (p. 148) ; il a de plus en plus une vocation « socialisatrice » et « réparatrice » (p. 149). En découle tout un ensemble de constats : désormais inscrit dans un processus de massification scolaire, le LP est devenu une institution de « réparation » et de « réconciliation » d'un public avec l'école et les savoirs (p. 15) et, de fait, un « auxiliaire des défaillances de l'école » (p. 53). Il est vrai qu'il accueille un public de plus en plus défavorisé (p. 76), ayant une faible mobilité territoriale (p. 104), si bien que la socialisation à la forme scolaire y est parfois contrebalancée par une socialisation de type communautaire (p. 125), au point que le « savoir-être » devient une catégorie discursive surinvestie dans les LP (p. 131) qui contrecarre le savoir-faire (p. 225). D'ailleurs la forme professionnelle devient parfois une « ruse pédagogique afin de mieux réaffirmer l'importance de l'affiliation à la forme scolaire » (p. 136). Corrélativement, « la distance grandit entre le niveau scolaire des élèves et les référentiels [des diplômés] » (p. 229) même si les enseignants mettent toujours ces derniers « au premier rang de leur priorité » (p. 220), au point d'entretenir un curieux paradoxe qui veut que la réussite en voie professionnelle soit celle qui permette de rejoindre la voie technologique (p. 271).

En refermant l'ouvrage d'Aziz Jellab, le lecteur a un sentiment partagé. D'un côté, il a beaucoup appris sur l'enseignement professionnel et c'est là la grande qualité du livre. Nourri par de nombreuses données d'enquête, quantitatives et qualitatives, le lecteur connaît mieux cette « réalité invisible » (p. 23) qu'est le lycée professionnel. L'exercice n'était pourtant pas simple tant, et l'auteur le rappelle souvent, cet univers est éclaté par les spécialités, les types d'établissement et corrélativement par les segmentations de genre, le métier ayant dans ces territoires un sexe particulier. D'un autre côté, la complexité étudiée donne au lecteur un sentiment d'inachevé tant la densité des points de vue et des interprétations laisse peu de place à la mise en exergue d'une thèse centrale. Il est vrai que le travail d'Aziz Jellab, porté par le rapport au savoir et aux études, enferme les lycées

professionnels dans la sphère scolaire quand ils sont aussi à l'interface avec le travail et les politiques publiques, trop absents de l'analyse. Au final, pour qui veut mieux comprendre les élèves et les enseignants de lycée professionnel, l'ouvrage d'Aziz Jellab s'impose ; mais pour qui veut accéder, comme le titre le laisse accroire, à une sociologie du lycée professionnel, il lui faudra compléter ses lectures pour contrecarrer la pente scolaro-centrée de l'ouvrage.

Gilles Moreau  
Université de Poitiers, GRESCO

## BIBLIOGRAPHIE

TANGUY L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.

LESCURE Emmanuel de & FRÉTIGNÉ Cédric. *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, 236 p.

*Les métiers de la formation, approches sociologiques*. Voilà le titre, apparemment consensuel, d'un ouvrage qui mérite l'attention tant il est riche d'apports, tant les questions et les incertitudes qu'il nous livre abondent. Cet ensemble de « métiers » encore « faiblement institutionnalisé » (de Lescure), constitué récemment à partir des métiers relationnels – ou dirigés vers autrui – présente au moins trois traits : il s'est d'abord développé exponentiellement à l'intérieur du groupe professionnel largement incertain de la formation des adultes (d'après Agulhon) ; il représente ensuite des réalités plurielles, une activité en voie de définition (Tanguy dans cet ouvrage) ; il présente enfin des contours flous quant à des processus de professionnalisation aux développements toujours aussi incertains. Nous ajouterons à cela qu'il recouvre probablement de multiples faces cachées (de multiples zones d'ombres ?), potentiellement exploitables par les trois disciplines en présence<sup>1</sup>, en particulier celle qui concerne le parcours des sujets-acteurs de ces métiers.

Compte tenu de leur foisonnement, il est difficile de rendre compte de l'extrême diversité des processus de professionnalisation de ces métiers et l'exercice qui consisterait à en produire une théorisation plus achevée reste problématique (Gadéa). La multitude des modèles mobilisés pour étudier les parcours personnels et les trajectoires professionnelles dans des environnements et des politiques en perpétuel mouvement amplifie probablement ces diversités pour des métiers en émergence. Rappelons que l'émergence reste une propriété majeure des systèmes

complexes (propriété du vivant) qui se manifeste soit par l'enrichissement du système, soit par l'avènement d'un autre ordre d'intervention. Si plusieurs des auteurs font référence à la complexité de ces métiers, ça n'est pas l'effet du hasard, la multiplicité de leurs dimensions montre que des reliances restent à établir pour que la recherche puisse augmenter son aptitude à l'appréhension de cet objet. En effet, dans plusieurs textes, on peut trouver des traces sérieuses de la manière dont se développe la professionnalisation tendue entre le monde à soi, symboliquement fort, le monde scolaire et professionnel, le monde social et les événements tels qu'ils sont vécus (Fritsch) ; de plus, il devient quasiment possible de lire dans des expériences personnelles les grandes évolutions sociologiques vécues d'un secteur d'activité (Demailly). Dimensions subjectives qui, à notre sens, mériteraient d'être, en d'autres lieux, encore plus largement explorées, exploitées<sup>2</sup>. Mais, pour cela, il conviendra d'apporter une réponse paradigmatique acceptable à la question majeure posée par Lise Demailly, concernant la pertinence des clivages entre les modèles sociologiques revendiqués. Sont-ils pertinents pour examiner le phénomène paradoxal souligné (p. 226) entre la petite professionnalisation qui s'amplifie, celle des métiers de service par exemple, et la grande professionnalisation qui se dégraderait, là où les grandes professions perdraient de leur autonomie, voire de leur reconnaissance (infirmiers, médecins, enseignants...) ? Pour comprendre ce paradoxe, ce double mouvement aux hiérarchies inversées et enchevêtrées, il est certes besoin d'éclairages différents reliant les points de vue.

Un lecteur « naïf » (terme non péjoratif) pourrait s'interroger sur la nécessité d'autant d'études et/ou de recherches pour en arriver à énoncer ces conclusions ici résumées en quelques mots-clés : développement exponentiel, pluralité, incertitudes, absence d'unité... Pour autant, cet ouvrage revendique justement d'appréhender « la variété des segments » (mais s'agit-il seulement de segments ?) de cet ensemble disparate aux contours flous. Aussi nous avancerons que ces sociologies en action, quelle que soit leur origine académique (sociologie, sciences de l'éducation ou psychosociologie), rassemblées ici dans un même projet, jouent malgré tout, pleinement et largement à leur avantage, leur double rôle de « dévoilement » et d'« accompagnement<sup>3</sup> » de réalités sociologiques par nature complexes<sup>4</sup>, donc pas si simples à comprendre, à décrire, à segmenter, ou à renfermer dans des catégories explicatives. Dès lors, ces métiers ne relèveraient pas seulement et pas tant de déterminations structurelles que de processus complexes d'interactions singulières et de constructions particulières dans des environnements incertains. Cette dimension auto-organisante se suffit à elle-même pour souligner la variété de ce phénomène. Il suffit de rappeler que le développement de ce groupe professionnel toujours en cours de constitution a été lié dans ses origines au concept d'éducation permanente,

dès les années cinquante et peut-être davantage à partir des années soixante. L'éducation permanente, dans une version renouvelée, se définit comme une éducation étendue « tout au long de la vie », il convient d'ajouter « tout au large » peut-être aussi. Comme l'éducation, et peut-être plus encore la formation, intéresse toutes les dimensions de la vie (l'idée du « tout au large ») et même si elle se recentre désormais vers une fonction de formation professionnelle, elle représente une extrême variété personnelle, professionnelle, et de contextes dont les métiers de la formation révèlent l'amplitude. Dès lors, il n'est plus guère étonnant que les principaux adjectifs cités précédemment pour qualifier les métiers de la formation : flou, incertain, pluriel soient quasiment toujours associés à sa définition, tant les processus de professionnalisation restent en perpétuelle émergence. Dans ce contexte et ces conceptions, la question deviendrait : peut-il en être autrement ?

Pour autant, quelle que soit la forme donnée à ces métiers, ils ont un point en commun : ils s'exercent, certes de manière très différente, au plus près des Hommes et de leur vie, *dont le principe de variété reste vital*, quoiqu'on en décide de l'extérieur. Cette idée majeure est contenue et mise en tension, à notre sens, dans le curieux paradoxe évoqué par Emmanuel de Lescure, qui nous dit que la littérature professionnelle parle « de *métiers* en cours de *professionnalisation* ». Élucider ce paradoxe pourrait peut-être nous donner quelques clés de compréhension complémentaires : qui dit « métier » évoque les concepts de singularité, de particularité et de variété, ce dernier concept étant propre au domaine du vivant. Aussi les expériences et désormais les compétences, entendues ici comme étant celles du sujet, y sont singulières et incarnées, la transmission y reste largement informelle, incertaine et non totalement prédictible. Qui dit « professionnalisation » évoque davantage de savoirs formels, davantage de fermeté (fermeture ?) méthodologique et conceptuelle, mais aussi parfois plus de formalismes. Il faudrait probablement en interroger les légitimités quand parfois ces formalismes consistent en de simples procédures qu'il conviendrait d'appliquer ou bien en des référencements revendiquant l'idéal, la maîtrise et la totalité. Mais qui dit « profession », et entend professionnalisation, évoque aussi groupe professionnel et reconnaissance sociale. Cela révèle du même coup toute la difficulté qui consiste à identifier, formaliser, conceptualiser, voire à rechercher, sans pour autant tomber dans des formes de divisions et/ou de réductionnismes, parfois mutilantes pour l'objet en question. Si l'objet conçu n'est plus recevable par le sujet pour ses projets, alors il le subit, il peut en souffrir, il peut aussi le contester et le rejeter : exclusions à la clé. Ainsi, la professionnalisation qui prétend augmenter les compétences individuelles et/ou collectives, rendre plus viables et fiables les modes d'intervention, requalifier les gouvernances, bonifier les organisations, augmenter la qualité de la formation, etc. n'est pas simple à

concevoir. Elle n'est pas totalement réductible à des règles, des normes, des références ou bien encore à des catégories pré-établies. Tensions vives et avivées, entre l'hétérogène et l'homogène, entre l'ordre et le désordre, quand ces tensions et contradictions n'autorisent plus l'« auto-co-éco-organisation » (expression de Dupuy).

Alors le métier, figure du sujet et de l'artisan, de l'artisanat ? La profession, figure de l'objet et de la chose, de l'industrialisation ? Ce serait bien trop simple. Là encore, ça n'est pas aussi binaire. Tendus entre ces deux figures radicalisées, il est dans l'entre-deux des tensions identitaires, des modes d'action, des conceptions et des concepts qui restent à examiner, y compris dans des groupes professionnels très restreints et, apparemment seulement, homogènes. À titre d'exemple, Hoarau montre dans un groupe de formateurs-consultants quelques facettes de pratiques et de valeurs sous-tendues. Nous avons été sensible à l'idée que l'identité du groupe en question se ferait plutôt en creux : « Nous ne sommes pas ceci ou pas cela », disent les formateurs, alors est-ce aussi difficile de dire qui « nous » sommes ? Et nous ajouterons : comme s'il fallait résister à ce que nous sommes pour exister et être reconnus ? Quand elle est marginale, l'identité professionnelle se construirait-elle davantage en résistant qu'en adhérant ? Ou simplement en devenant capables d'assumer et de devenir ce que « nous » sommes ? Sensible aussi aux tensions intergénérationnelles que nous voyons pointer en maints endroits de l'activité professionnelle tournée vers autrui – dans des groupes universitaires, des organismes de formations, des entreprises, dans le secteur du soin et de la santé aussi –, là où, en matière d'intervention, les anciens revendiqueraient davantage la « haute-couture et le sur-mesure » et les nouveaux « le prêt-à-porter et le standard ».

Il faut en arriver à ce stade de la note pour saisir l'occasion de dire d'où nous venons, pour illustrer et témoigner en tant qu'acteur de la formation au parcours non linéaire et aux multiples facettes : formateur, concepteur, responsable de formation, directeur, enseignant-chercheur... dans le domaine la formation professionnalisante, et désormais rattaché aux sciences de l'éducation. Il se trouve qu'en 1993, nous avons créé, première en France, l'institut universitaire professionnalisé des « métiers de la formation », au CUEEP (Centre université économie d'éducation permanente) de l'université Lille 1. Déjà un simple comptage empirique opéré par sondage avec les acteurs régionaux de la formation nous autorisait à dénombrer plus de cinquante métiers et/ou fonctions formatives<sup>5</sup>. Cette initiative formative inscrite dans les clous de la réforme universitaire<sup>6</sup> a probablement participé, à sa mesure, au « dévoilement » et à l'« accompagnement », comme il a été dit, d'un phénomène de structuration et aussi de professionnalisation à l'intérieur de ces métiers. Les investigations faites auprès d'anciens

étudiants montrent qu'un des plus grands bénéfices de cette formation professionnalisante a probablement été d'apporter de la *reconnaissance* à des agents-acteurs<sup>7</sup> de la formation qui étaient alors fiers de leur métier/profession, au-delà de leur relative marginalité vécue ou ressentie (Fritsch). C'est surtout le cas quand ils sont fortement soumis à des politiques de l'emploi (Divay) favorisant l'émergence d'autres formes d'exercice, comme conseillers ou experts. Les itinéraires professionnels des sujets-acteurs nous en apprennent beaucoup sur leurs rapports aux métiers de la formation, selon Robin. Le dévoilement, même partiel, de leurs parcours personnels et professionnels montre ainsi en quoi l'acteur, qu'il soit chercheur, formateur ou enseignant devenu chercheur, reste lié réflexivement à cet objet, rejoignant ainsi les propos de Bourdieu pour « comprendre et se comprendre », pour aider à comprendre ; montrant aussi à quel point la marginalité représentée de soi en tant que professionnel pouvait devenir constitutive de significations données à ses propres pratiques et à celles des autres.

Autant de dévoilements donc, qui nous donnent à voir de multiples dimensions en jeu (et d'enjeux), comme une dimension politico-financière (Géhin), là où par exemple des actions présentées d'abord comme « conjoncturelles » se sont révélées être « structurelles, permanentes, massives et pérennes », au point de devenir des instruments de politique régionale, revendiquant et prônant l'expertise, signifiant peut-être un glissement de la formation vers l'expertise. Ce mouvement est aussi assez largement repéré dans d'autres États européens (Hébrard) où la figure de l'expert (professionnalisation des formateurs) est accompagnée de changements structurels et contextuels : par des réglementations nouvelles, des démarches qualité (parfois contreproductives ?), de la marchandisation à tout crin, de la pression sur les coûts (jusqu'où ?), de l'industrialisation, entre autres. Tensions ainsi pointées entre au moins deux versions de la professionnalisation, d'un modèle dominant « libéral » et devenu « hégémonique », tourné essentiellement vers l'*efficacité* productive et d'un autre qui revendique plus de solidarité, d'équité et de cohésion sociale, tourné vers l'accompagnement des apprentissages et des transformations personnelles ou organisationnelles dont le principe fondamental serait fondé plutôt sur un principe de *pertinence*. Nous rappellerons, sans forcément les opposer, qu'*efficacité* et *pertinence* ne relèvent pas du même paradigme ! Jeux et tensions encore, antagonismes parfois, entre prescriptions et/ou intentions des entreprises incitant les salariés à se former, ce qui peut générer de la défiance voire une restriction de la capacité d'initiative des salariés (Quenson) ; quand politique de formation d'entreprise et droit individuel et/ou besoin personnel ne font pas toujours bon ménage ; quand la formation, sous couvert d'un accompagnement individualisé peut aussi devenir un instrument d'exclusion. Certes, il est d'autres versions semblant plus heureuses de

l'accompagnement. Le cas du formateur-accompagnateur de la VAE est présenté avantageusement par Lafont comme étant proche « des idées promues par l'éducation populaire » ; il y reconnaît ce qui anime et fait le développement du sujet, avec un formateur-accompagnateur mobilisant écoute, non-jugement, partage, correspondant à une « fonction inédite ». Ce qui pourrait être discuté quand on y identifie des fins de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et surtout quand on y observe d'autres pratiques en d'autres lieux, mais l'important pour notre propos n'est pas là. Beaucoup de ces textes nous amènent à dévoiler une double difficulté : d'abord celle, classique, mais pas toujours considérée, de la continuité/rupture entre les intentions discourses et des pratiques effectives liées plutôt à des acteurs et à leurs qualités, à des fonctions plus ou moins reconnues, dans des contextes différents, pour des usages singuliers : développement des compétences, reconnaissance, diplôme et/ou équivalence, valorisation personnelle. Difficulté aussi pour rendre lisibles et stabiliser des statuts, métiers, fonctions. Le « responsable » de formation en entreprise (aux multiples casquettes), l'« accompagnateur » VAE (formateur hybride), et le moniteur-formateur chargé de l'insertion professionnelle, hésitante et toujours à recommencer, dont nous parle Leclercq, par exemple, exercent des fonctions singulières qui, considérées individuellement, deviennent « leur » métier. Si c'est ainsi qu'ils en parlent, ça n'est pas toujours reconnu comme tel. Nouveau paradoxe.

Quitte à ajouter à ces complexités ambiantes, mettons en avant une autre dimension, à nos yeux très importante, contenue dans des métiers de la formation : la « formation contre l'école », la formation « anti-école », ou plus subtilement la formation « autrement qu'à l'école ». Ainsi la pédagogie anti-scolaire (anti-autoritaire) aux frontières de l'école dont nous entretient Pinto prendrait radicalement le contre-pied des pratiques scolaires ordinaires (dans le discours au moins). À noter toutefois que les fins ne sont pas les mêmes (former au BAFA), que le statut des formateurs occasionnels « est flou », qu'ils sont animés par différents idéaux, idéologies, là où le développement et les aptitudes personnelles à l'animation se substitueraient aux savoirs. Là encore la connaissance des parcours personnels et professionnels de ce groupe on ne peut plus hétérogène et aux contours flous nous enseignerait beaucoup sur cette posture de l'« anti » ou du « contre » telle qu'elle est suggérée. On peut lire et comprendre les travaux concernant l'intervention de professionnels dans le processus de professionnalisation (Divert) sous le même angle, quand les professionnels de l'entreprise deviennent formateurs dans des écoles de mode, tirant leurs légitimités de leurs expériences en entreprise<sup>8</sup>. Cela ne va pas sans poser de questions quant aux points soulevés par cet auteur, du simple discours ambiant qui ferait que rien n'est possible autrement... aux tensions entre catégories de professionnels (de l'entreprise et de l'école),

à l'usage de cette stratégie comme moyen de reconnaissance de la formation en termes d'affichage et d'image. Il reste à voir finement comment ces apports, à long terme surtout, profitent aux usagers de la formation : par simple distinction ? Ou par leur valeur, en propre ? Là encore, il est fort difficile de ranger ces interventions de formateurs – parfois fugaces – d'un nouveau genre : valorisation personnelle ? Affichage institutionnel ? Justificatif du lien formation-emploi ? Véritable stratégie formative ? Le chantier reste ouvert. Dans un tout autre domaine que représente la prise en charge des exclus du monde scolaire (Riot), le métier est tout aussi varié, flou, aux limites de l'indescriptible. La grande préoccupation y reste semble-t-il la re-négociation permanente d'un nouvel ordre à (r)établir à partir de (trop ?) grands désordres, qu'ils soient personnels, individuels, pédagogiques, organisationnels, institutionnels ou politiques. Pour les uns la formation est un remède à appliquer urgemment, pour les autres une pédagogie du projet, pour d'autres encore, les usagers, ça n'est rien qu'un moyen de subsistance. Comme autant d'« enjeux de malentendus » (expression de Beaud) qu'il convient de régler au jour le jour, parfois au détriment de l'acte central que serait l'insertion (contre-productivités formatives et éducatives ?). Ces textes présentent des facettes très typées des métiers de la formation : particulières quant à leurs contextes, singulières quant à leurs usages. Dès lors, ces métiers s'érigent – ou risquent d'apparaître – comme quelque chose qui se conduit dans l'ombre, quasi clandestinement et, encore une fois, davantage par résistance que par adhésion, dans des secteurs non ordinaires, aux marges du système.

Ces mondes faits de représentations symboliques forcément disparates, de conceptions reliant ou opposant parfois des mondes personnels, professionnels, académiques devenant peu ou prou signifiants de modèles assez typés de formations ou professionnalisations, les uns par exemple étant tournés vers l'entreprise, les autres vers les savoirs, d'autres encore vers les sujets. Cette nébuleuse qui génère autant d'attention de la part des chercheurs n'a certes pas volé son titre et ses attributs. Si le travail comprend ses zones clandestines, les métiers de la formation ont leurs zones d'ombre, notamment quant à leurs contextes d'émergence et quant aux constructions identitaires qu'ils autorisent. Reste que la reconnaissance socioprofessionnelle des sujets-agents à l'œuvre, de leurs multiples métiers et/ou fonctions en continuelle émergence et du processus de professionnalisation, est loin d'être acquise. Au final, la réponse à la question posée par Demailly quant à la légitimité du paradigme et des méthodes en sociologie pour étudier ces métiers permet d'élargir le débat : ce serait « non » si la sociologie des groupes professionnels s'enferme dans des « questions identitaires » ; ce serait « oui » si la sociologie est pensée comme « non clivée », et ce serait « peut-être » davantage encore si ces approches reliées intègrent l'observation des situations réelles et des pratiques faites

d'interactions entre les acteurs. Les enjeux sociologiques deviennent ici les mêmes que ceux que nous percevons pour la formation à ces métiers (ingénieurs, concepteurs et directeurs de formation notamment), là où il s'agit de différencier, de coordonner, et d'intégrer les niveaux micro, méso et macroscopiques en contexte, pour en comprendre les reliances, les interactions, les émergences. Décidément, introuvable unité ! Cet ouvrage avait pour ambition de « faire état des transformations actuelles », c'est réussi.

Jean Clénet  
Université Lille 1, CUEEP, Trigone-CIREL

- 1 Ce qui n'est pas si courant encore et qu'il convient de souligner : il s'agit de la sociologie, des sciences de l'éducation et de la psychosociologie.
- 2 Ça n'était pas manifestement le but du colloque qui a donné lieu à cet ouvrage, aussi notre observation ne vaut-elle qu'en elle-même, pour continuer à interroger l'objet.
- 3 Reprenant ainsi les deux grandes fonctions de la sociologie soulignées par François de Singly et rappelées par Emmanuel de Lescure dans la belle introduction qu'il propose à cet ouvrage.
- 4 Les sciences de la complexité dont Heinz von Foerster (en 2006) a été un des pionniers en fondant la « cybernétique de la cybernétique », c'est-à-dire la cybernétique des systèmes observants, auto-organiseurs.
- 5 Dans les comptages effectués pour sa thèse, à la même époque et soutenue en 1996, Claude-Alain Caron, doctorant de l'équipe de recherche Trigone (CUEEP) et cité par Emmanuel de Lescure, en dénombrait plus de 70.
- 6 La loi dite « Allègre » en l'occurrence, du nom du ministre (loi n° 99-587 du 12 juillet 1999 sur l'innovation et la recherche).
- 7 Absence de reconnaissance mise en rapport parfois, mais c'est rarement dit, avec des groupes fortement constitués, stabilisés, tels que celui des enseignants qui, paradoxalement, se sentiraient aujourd'hui moins reconnus.
- 8 Ce qui, à notre connaissance, ne fait pas automatiquement d'eux de bons pédagogues et didacticiens. Cela pose également la question du niveau des savoirs enseignés qui n'est pas forcément énoncé. Nous n'entendons pas par là le niveau de l'enseignant-professionnel, mais la « qualité des savoirs » transmis.

---

MALET Régis (dir.). *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 264 p.

Cet ouvrage a pour ambition d'analyser les transformations de l'école contemporaine à la lumière de la notion polysémique de médiation, qui connaît une vogue indéniable dans le champ des sciences sociales, mais qui demeure jusqu'ici peu exploitée par les chercheurs en éducation. Régis Malet, son coordinateur, présente en introduction trois manières de concevoir la notion de médiation, qui sont ensuite reprises pour organiser l'ouvrage et répartir en autant de parties les nombreuses contributions qui le composent. La première acception du terme qu'il propose renvoie à la transposition didactique, la médiation désignant ici « l'ensemble des moyens par lesquels un tiers – l'enseignant – favorise la rencontre entre l'élève et les savoirs scolaires » (p. 9). Le second sens réfère à la médiation comme vecteur de lien

social ou activité destinée à créer et à faciliter les relations entre les acteurs de l'école. Le dernier sens soulève les dimensions politique et professionnelle de la médiation à travers les enjeux centraux que représentent la circulation des réformes curriculaires entre systèmes éducatifs et leur réception locale par les enseignants. À nos yeux, l'ouvrage aurait gagné à être davantage centré autour de cette troisième approche de la notion de médiation, d'ailleurs suggérée dans son titre. Souligner le fait qu'il existe des scènes, des processus et des acteurs intermédiaires qui jouent un rôle crucial dans la fabrication même des réformes, dans leur traduction et dans leur mise en œuvre effective, revient en fait à adopter ce qu'on appelle en analyse des politiques publiques une perspective d'implémentation. Perspective à laquelle nous souscrivons pleinement, même si, par rapport à cette problématique précise, la plus-value heuristique d'un lexique utilisant la médiation ne saute pas aux yeux.

L'introduction, bien écrite et stimulante, trace donc des perspectives de recherches intéressantes. Malheureusement les chapitres qui suivent sont moins convaincants. Notre principale déception vient en effet de ce que la notion de médiation, pourtant d'emblée annoncée comme au cœur de la démarche, n'est guère reprise par la suite par les auteurs des chapitres qui se sont manifestement peu approprié cette notion. Confronté au sentiment d'être face à une compilation de textes plutôt qu'au fruit d'une véritable réflexion collective, le lecteur est d'ailleurs fondé à s'interroger quant aux conditions de production de l'ouvrage : comment les contributeurs ont-ils été sélectionnés ? Se sont-ils rencontrés ? Dans quel cadre ? Ont-ils dialogué entre eux ? L'ouvrage ne mentionne rien à ce propos. Compte tenu de ce côté « auberge espagnole », le lecteur acquiert alors progressivement le sentiment assez désagréable que la notion englobante de médiation est mobilisée *a posteriori* afin d'unifier de manière un peu artificielle des contributions au caractère extrêmement hétérogène et de qualité inégale. Le travers est courant dans ce type d'ouvrage. Il faut dire que celui-ci rassemble les contributions de vingt auteurs issus d'horizons géographiques et disciplinaires très variés. Par ailleurs, comme le parti a été pris de faire tenir 17 chapitres en à peine plus de 200 pages, l'espace attribué à chacun pour exposer ses travaux n'a guère permis aux auteurs de développer leur propos. D'autant qu'en raison du caractère international de l'ouvrage, les contributeurs, après avoir consacré plusieurs pages à contextualiser leurs terrains, n'ont généralement plus la possibilité de rentrer dans le détail des analyses et des résultats. Enfin, si l'on en juge par le nombre impressionnant de coquilles et de fautes d'orthographe retrouvées dans certains chapitres, l'ouvrage semble avoir été réalisé dans l'urgence. La bibliographie datée (elle s'arrête en 2006-2007) indique pourtant un délai important entre l'écriture et la parution de l'ouvrage. Au final, celui-ci s'apparente davantage à des actes de