**MALET Régis (dir.). *École, médiations et réformes
curriculaires. Perspectives internationales***

Bruxelles : De Boeck, 2010, 264 p.

Hugues Draelants

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3473>

DOI : 10.4000/rfp.3473

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 140-141

ISBN : 978-2-84788-353-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Hugues Draelants, « MALET Régis (dir.). *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3473> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3473>

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-organisateurs.
- 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

colloque rapidement compilés qu'à un ouvrage construit collectivement et de manière cohérente. On ne peut que le regretter quand on connaît par ailleurs l'intérêt intrinsèque des travaux de la plupart des contributeurs.

Hugues Draelants
Université catholique de Louvain (Belgique), GIRSEF

PONS Xavier. *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Paris : PUF, 2010, 224 p.

L'ouvrage de Xavier Pons, issu d'une thèse soutenue en 2008, analyse cinquante ans (1958-2008) de politique d'évaluation de l'action publique en éducation, en s'appuyant sur une hypothèse forte : la demande ayant été en France faible ou floue, aussi bien de la part des responsables que des acteurs du système éducatif, l'évaluation a été principalement marquée par l'offre concurrente de divers groupes professionnels qui ont cherché à généraliser leurs résultats pour les rendre disponibles à l'action politique. L'auteur se réfère en particulier au travail d'Andrew Abbott (1988) qui met en évidence qu'un groupe professionnel assure sa suprématie quand il fait valoir que les connaissances produites par les autres acteurs ne sont que des éléments particuliers de celles que lui-même produit. On parle pour qualifier ce mécanisme de « subsumption ». Xavier Pons identifie cinq groupes professionnels en concurrence autour des questions d'évaluation de l'éducation : les inspecteurs généraux, les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale, la Cour des comptes, les experts de l'OCDE et les chercheurs en éducation. Il dégage par ailleurs cinq périodes qui consacrent chacune la prédominance d'un mode et d'un objet d'évaluation et du groupe professionnel qui les porte.

De 1958 à 1984, l'évaluation pédagogique des élèves est au centre d'une politique d'évaluation dominée par les inspecteurs généraux, qui prennent le pas sur les spécialistes de l'évaluation standardisée se référant à la psychométrie et consacrent une forme d'expertise fondée sur leur expérience professionnelle et leur statut institutionnel. De 1984 à 1992, c'est le même groupe professionnel qui est en pointe mais en se consacrant à l'évaluation du fonctionnement des établissements scolaires : il n'est pas le seul sur le terrain, puisqu'en particulier diverses équipes de chercheurs s'y consacrent aussi (INRP, IREDU, etc.), mais il a l'avantage de pouvoir articuler ses études des établissements à des considérations pédagogiques qui intéressent directement l'action (« L'art de l'extrapolation empirique », cf. p. 62 *sqq.*). Mais, à partir de 1987 et de la création de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), un nouveau groupe monte en puissance, celui des statisticiens du ministère de l'Éducation nationale, qui impose dans les années quatre-

vingt-dix une véritable science de l'évaluation autour de la théorie de l'« effet miroir » chère à Claude Thélot, directeur de l'évaluation de 1990 à 1997, qui rationalise les différents pratiques évaluatives (« La science du constat chiffré », cf. p. 73 *sqq.*). La DEP sait par ailleurs lier à ses projets les groupes concurrentiels que constituent les experts internationaux, les chercheurs en éducation et les inspecteurs généraux. Les années qui suivent et jusqu'en 2005 constituent une période de transition et de diversification, notamment à partir du ministère de Claude Allègre, qui stoppe très volontairement l'hégémonie de la DEP. À partir de 2005, à la suite de la Loi d'orientation sur les lois de finances (LOLF), de la Révision générale des politiques publiques (RGPP) et de la loi d'orientation de l'éducation, c'est la performance de l'action publique qui devient l'objet d'évaluation privilégié, consacrant de nouveaux acteurs, au premier rang desquels figurent les inspecteurs des finances et une nouvelle doxa fondée sur la comparaison internationale.

Le cadre d'analyse choisi par Xavier Pons permet une convaincante synthèse de cet ensemble disparate : la demande politique d'évaluation de l'éducation est en France peu structurante, ce qui n'empêche pas une production abondante et diversifiée, comme on vient de le rappeler, d'où il faut logiquement conclure que c'est l'offre qui détermine la forme et le contenu de l'évaluation du système d'éducation pendant les 50 ans considérés. Cela justifie l'intérêt porté par le livre aux producteurs d'évaluation et à leurs identités professionnelles qui déterminent modes et méthodes choisis.

Mais c'est dire aussi, et Xavier Pons tout en le remarquant ne le souligne peut-être pas suffisamment, que de telles évaluations n'ont que peu de chances de servir l'action, tout spécialement au niveau local : ni les parents, ni les enseignants, ni les équipes de direction des établissements ne peuvent les intégrer et s'en servir pour réguler leurs pratiques. S'il y a un effort de montée en généralité, destiné à alimenter la réflexion des responsables nationaux et, en fait, à assurer la suprématie du groupe professionnel qui la maîtrise (les inspecteurs généraux durant longtemps, les statisticiens du ministère par la suite), les retombées en termes de mobilisation des acteurs de terrain sont faibles. L'hostilité et l'incompréhension à la base face aux nouvelles évaluations nationales des élèves dans le premier degré, aux niveaux du CE1 et du CM2, en fournissent une très bonne illustration, alors même que l'époque semble avoir changé. En effet, comme le souligne justement Xavier Pons, il y a eu dans les années 2005 et 2006 une forte reconsidération de la politique d'évaluation de l'action publique en éducation qui a fait valoir de nouvelles logiques, comme l'obligation de résultats, la recherche de performance, la priorité à l'efficacité. Ces nouvelles logiques renvoient à l'affirmation d'une demande institutionnelle forte au plus haut niveau, même si elle est parfois contradictoire – ce qui n'est pas