

Philippe Vitale

MANGEZ Éric. Réformer les contenus d'enseignement

Paris : PUF, 2008, 176 p.

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Philippe Vitale, « MANGEZ Éric. Réformer les contenus d'enseignement », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 05 octobre 2010. URL : <http://rfp.revues.org/1655>
DOI : en cours d'attribution

Éditeur : INRP

<http://rfp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rfp.revues.org/1655>

Document généré automatiquement le 13 décembre 2010. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (<http://www.cairn.info>).



Distribution électronique Cairn pour INRP et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)
© tous droits réservés

Philippe Vitale

MANGEZ Éric. *Réformer les contenus d'enseignement*

Paris : PUF, 2008, 176 p.

Pagination de l'édition papier : p. 153-156

- 1 Qu'on ne se méprenne pas sur le titre de cet ouvrage qui semble, au premier coup d'œil, impératif, normatif ou en tout cas programmatique en matière de réforme de contenus d'enseignement. Au contraire, comme le souligne l'auteur dès l'introduction, « le point de vue sociologique n'a pas pour ambition première d'apporter une réponse aux tensions relatives au curriculum ou, plus largement, à la pédagogie ; il n'a pas pour vocation de trancher de tels débats mais plutôt de les comprendre, de leur rendre raison en identifiant les processus au travers desquels différents acteurs (décideurs politiques, conseillers pédagogiques, inspecteurs, enseignants) fabriquent, traduisent et interprètent le sens des politiques pédagogiques, en resituant ces derniers dans les espaces de contraintes et d'opportunités dans lesquels ils agissent et qui les constituent » (p. 4).
- 2 Version remaniée d'un doctorat de sociologie effectué à l'Université catholique de Louvain, cet ouvrage s'appuie sur une recherche menée sur les réformes et controverses éducatives en Belgique francophone. Pour autant, Éric Mangez précise d'emblée que ses modèles, analyses et outils ne se limitent pas à ce terrain et qu'ils permettraient de penser l'étude des politiques éducatives dans d'autres contextes (p. 10). Conjuguant une sociologie du curriculum et, pour dire vite, une sociologie des institutions, l'ouvrage se compose de cinq chapitres.
- 3 Le premier, « Curriculum et société », présente les grandes lignes de la sociologie du curriculum, ou plutôt la sociologie du curriculum d'inspiration bernsteinienne (Bernstein ayant toujours refusé ce label de « sociologie du curriculum » ou de « nouvelle sociologie de l'éducation », voir par exemple Forquin, 2008 ; Vitale, 2006) et youngienne. Éric Mangez développe notamment les concepts de pédagogies visible et invisible, ainsi que leurs différentes déclinaisons contemporaines au niveau empirique. Loin d'établir un lien mécanique entre le curriculum et la société, comme dans la tradition marxiste des théories de la correspondance de Bowles et Gintis (1976), le propos de l'auteur semble s'inscrire dans la veine durkheimienne de *L'évolution pédagogique en France* (Durkheim, 1990 [1938]) en indiquant que le curriculum est aussi constitué de valeurs qui ne sont pas seulement le fruit du travail d'imposition des classes dominantes mais d'un ensemble complexe de relations qu'une société a vis-à-vis de la culture, de l'économie, de l'école, de l'emploi... Éric Mangez définit ainsi le curriculum comme un « construit social » (p. 18) certes prescrit, mais aussi négocié, voire révisé aux niveaux méso-sociologique et local : « Le curriculum peut être l'expression du social en même temps qu'il peut constituer un moyen de transformer le social, par rapport auquel il dispose toujours d'une forme d'autonomie relative. » (p. 18)
- 4 Revenant sur les travaux de Bourdieu et Passeron, et à nouveau sur ceux de Bernstein, l'auteur met ensuite en lumière l'importance du lien entre pédagogie et classes sociales et des différences de pédagogies implicite et explicite qui favoriseraient les inégalités scolaires. Prenant l'exemple des travaux contemporains, principalement anglo-saxons, qui résument la pédagogie invisible à la reproduction de la domination scolaire et raciale des élèves noirs américains, Éric Mangez invite à sortir de ce type de dialectique essentialiste en vogue dans les *cultural studies*, pour examiner de plus près la « nouvelle classe moyenne ». Son analyse complique la relation dialectique entre la pédagogie invisible et les classes dominantes, les classifications sociales, de genres, d'ethnies... En effet, rappelle l'auteur, depuis une quinzaine

d'années, non seulement les classes moyennes ne sont plus homogènes ni protégées de la précarité mais, en s'adaptant à la mondialisation et au marché, elles perpétueraient en outre la reproduction scolaire et sociale. Or, c'est de cette reproduction même que pourrait émerger un changement social. Éric Mangez ne développe pas ici ce point qui apparaît essentiel (cf. notamment Bernstein, 2007 ; Sennett, 2006 ; Power & Whitty, 2002). Nul doute que ce chapitre fondamental donnera lieu à des publications à venir.

- 5 Selon le même regard macro-sociologique, l'auteur évoque ensuite l'aspect contemporain de la force du curriculum national dans un contexte mondialisé où le fordisme est présenté comme « en déclin » (p. 26-27). Se référant notamment à Boltanski et Chiapello (1999), Éric Mangez évoque de nouvelles formes de connaissances et de compétences réclamées par les employeurs de la société « post-bureaucratique ». Ces transformations renforceraient le développement de la nouvelle classe moyenne inscrite dans le secteur privé. Elles encourageraient également la vision de l'école et de la formation comme des instruments « stratégiques ». En outre, pour l'auteur, la concurrence des États et des systèmes éducatifs oblige la circulation des connaissances et des idées, moins dans un idéal de justice ou de progrès sociaux que pour une compétition mondialisée dont les comparaisons, les classements et autres indicateurs ne sont que les conséquences. Pour heuristiques qu'apparaissent les analyses de cette première partie de l'ouvrage, on pourra regretter que les concepts et normes issus de la mondialisation et de la société de l'expertise (selon le label anglo-saxon) n'aient pas été plus encore travaillés pour en souligner la genèse et l'idéologie. Un des travers actuels des *curriculum studies* (courant anglo-saxon plus proche d'une arithmétique éducationnelle qui se borne à enregistrer les « *inputs* » et les « *outputs* » de l'école que d'une sociologie des curricula) n'est-il pas de prétendre adopter une position réflexive et critique vis-à-vis des systèmes éducatifs et de leurs opérateurs tout en reconnaissant, en naturalisant, les normes et indicateurs produits par les grands organismes internationaux (comme l'OCDE) ? L'auteur rappelle certes que ces modèles et mesures internationales n'existent pas « en dehors de tout contexte dans une sorte de croyance partagée » (p. 35). Mais cette affirmation ne répond que partiellement à la tension sociologique, pédagogique, politique, éthique entre les *curriculum studies* et la sociologie des curricula.
- 6 Inspiré par la sociologie des organisations et par la sociologie des sciences, Éric Mangez reconnaît alors l'importance du curriculum *réel*, une fois les modèles « recontextualisés » (concept cher à Bernstein (2007) au niveau des établissements et des salles de classe, selon les contextes nationaux, les réinterprétations et arrangements locaux, les contraintes organisationnelles...). Le lien entre le curriculum formel « mondialisé » et le curriculum réel invite alors à une réflexion sur le passage des niveaux macro au micro sans oublier le niveau méso-sociologique représenté par « les cadres pédagogiques intermédiaires » tels que développés par l'auteur dans le chapitre III. Nous reviendrons sur ce point important de l'analyse d'Éric Mangez.
- 7 Une seconde partie de l'ouvrage se propose de répondre à ces interrogations en mettant la problématique de l'auteur à l'épreuve des faits. Ainsi, dans le chapitre II intitulé « Les politiques éducatives », après avoir rappelé brièvement les grandes tendances politico-économiques et éducatives de l'Europe, Éric Mangez en vient au cœur de sa thèse : l'analyse de la réforme éducative de la Belgique francophone. Là, l'auteur se fait plus précis quant à la sociologie du curriculum qu'il souhaite mettre en œuvre : « Il ne s'agit donc pas simplement d'étudier le langage pédagogique en soi mais plutôt de le comprendre comme révélateur du social. » (p. 40) Une fois esquissées les spécificités de la Belgique, son histoire politique et éducative « hybride et complexe », l'auteur indique qu'on assiste aujourd'hui, dans la communauté française, à la tentation de la centralisation où l'évaluation devient le bras armé de la réforme éducative et les notions de « compétence » et d'« apprentissage tout au long de la vie » leurs principaux référents. Éric Mangez s'intéresse ainsi au « langage de la

réforme » (p. 55) par l'analyse fine du curriculum formel selon une lecture diachronique (des années 1985 à 2000) dans le réseau libre catholique et le réseau de la communauté française belges. Sur la base d'une analyse lexicométrique des curricula formels, schématisée par des analyses factorielles des correspondances, nous sont dévoilées des priorités pédagogiques opposées : pédagogie invisible dans le réseau libre, pédagogie explicite dans le réseau de la communauté.

- 8 Loin d'attribuer cependant une transposition mécanique de l'économique sur l'éducatif, l'auteur met en lumière des interprétations différentes selon les temps et les espaces : l'avant-réforme et l'après-réforme, les réseaux catholiques et la communauté française. Poursuivant son analyse de la traduction (selon les termes de l'auteur) des curricula formel en curricula réel, Éric Mangez consacre son troisième chapitre aux « agents intermédiaires » de l'éducation (inspecteurs, accompagnateurs, responsables de secteur disciplinaire ou conseillers pédagogiques) qui participent à la production et à la diffusion de savoirs scolaires et de pédagogie. C'est sans aucun doute le point le plus original de sa thèse. Le recrutement de ces agents et leur trajectoire sont lus à l'aune de la structure des différents établissements des réseaux et de leur public, pour révéler *in fine* une traduction du curriculum qui oscille entre zone d'incertitude autour des contenus d'enseignement, autonomie relative des agents intermédiaires et contrôle de l'institution. La référence bourdieusienne se fait ici plus forte : il existe, selon Éric Mangez, une relation d'homologie entre les structures sociales (trajectoires des agents, positions...) et les structures symboliques (comme les croyances pédagogiques). Le pouvoir de ces agents intermédiaires intervenant au niveau méso est bien décrit, compliquant ainsi la relation entre curriculum formel du niveau macro et curriculum réel du niveau micro.
- 9 L'investigation du curriculum réel se poursuit dans le chapitre IV sur la base d'une enquête qualitative (observations et entretiens) réalisée auprès des enseignants de français du premier degré (on eut apprécié ici, sociologie des curricula oblige, plus de justifications quant à ce choix) de cinq établissements des deux réseaux. L'auteur repère une nette distinction entre les établissements du « haut » et du « bas » de la hiérarchie sociale et scolaire des établissements. En haut se nouent les plus fortes résistances à la réforme. Les établissements continuent à valoriser l'excellence et la performance sur la base d'une pédagogie visible. Or, en bas, la réforme est acceptée favorablement par les enseignants car confortant des pratiques pédagogiques qui lui préexistaient : socialisation, épanouissement de l'élève, apprentissage invisible... On retrouve ici l'opposition heuristique entre modèles de compétence et de performance (Bernstein, 2007). Ces cultures d'établissements, reposant sur ce que l'auteur nomme des « récits pédagogiques », ne sont toutefois pas consensuelles. Des tensions se jouent au niveau local même si, à lire l'auteur, elles ne sont le fait que de quelques individus « isolés », « décalés », « subversifs ». La restitution des entretiens témoigne des logiques mises en œuvre par ces enseignants mais ces logiques restent, conclut Éric Mangez, plus contraintes par l'institution et par le niveau méso-sociologique que par « les préférences et les dispositions des individus ». L'hypothèse de la relation d'homologie entre les croyances et les structures sociales s'accompagne finalement d'une lecture en termes de réseaux éducatifs qui possèdent leur propre culture pédagogique.
- 10 Cet ouvrage, on le voit, constitue une importante contribution à la sociologie des curricula, certes moins développée en dehors du monde anglo-saxon mais avec tout de même de beaux classiques en France (pensons entre autres aux travaux de Durkheim, 1990 [1938], d'Isambert-Jamati, 1990 et de Forquin, 1989, 2008), comme aux débats polémiques de l'espace public autour des programmes et de la pédagogie. Il faut saluer l'originalité de la contribution d'Éric Mangez à la sociologie des curricula, comme son souci d'articuler problématique sociologique et mise à l'épreuve des faits (hélas, souvent un point aveugle des premiers travaux de la nouvelle sociologie de l'éducation britannique).

- 11 Deux remarques pour conclure ce trop court compte rendu d'ouvrage dont nous ne pouvons que fortement recommander la lecture. D'une manière générale, si Éric Mangez fait preuve d'une réelle capacité de lecture d'auteurs européens et anglo-saxons, on peut se demander si l'ancrage bernsteinien de sa problématique cohabite harmonieusement avec certaines options théoriques et empiriques convoquées dans l'ouvrage. Sans rentrer dans le détail de l'opérationnalisation des concepts bernsteiniens, notamment de « classification » et de « cadrage », leur conjugaison avec la théorie des champs bourdieusienne paraît relever d'un parallogisme qui concerne tout autant les niveaux épistémologiques, ontologiques, méthodologique des deux sociologues que leur horizon praxéologique. Ainsi par exemple les analyses factorielles présentées dans l'ouvrage ne relèvent pas que d'un choix méthodologique. Elles s'inscrivent, comme on le sait, dans une théorie de la classification qui mise sur la correspondance *entre* les champs, *entre* les institutions, *entre* les agents. Or la théorie bernsteinienne, qui tente de dépasser ce déterminisme classificatoire (Rochex, 2008), mise précisément sur la conjugaison des « relations à » (« *relations to* ») aux « relations internes » (« *relations within* »). Cette entrée n'implique pas seulement de s'intéresser au relationnel, aux variations à l'intérieur et/ou entre les champs, comme l'ont fait les sociologues post-bourdieusiens, mais de prendre en compte la spécificité de ces champs et les fonctions sociales qu'ils assurent en tant que matrice d'activités s'inscrivant dans un ordre propre et contribuant à la production de cet ordre propre (Bernstein, 2007). L'analyse factorielle des correspondances ne permet pas de penser l'hétérogénéité des « relations » externes *et* internes, l'hétérogénéité du social et des pratiques des individus. Certes, rien n'empêche de conjuguer Bourdieu et Bernstein (Maton, 2008) et Muller (2008) mais on peut se demander si la conjugaison qui nous est ici proposée acquitte suffisamment ce que Passeron (1991) nomme les frais de douane théoriques et épistémologiques...
- 12 Concernant la tension entre les curricula formels et réels, il serait sans doute utile d'explorer plus encore la salle de classe. Si l'auteur éclaire bien le pouvoir des agents intermédiaires, comme les « récits pédagogiques » des établissements et les résistances de certains enseignants, son travail ne permet pas de voir comment sont co-construits les savoirs dans la salle de classe. À moins de considérer le discours de pratiques des enseignants comme seul révélateur de ce qui se joue au niveau des curricula dans la salle de classe, de n'envisager le curriculum réel que comme le résultat d'une transformation des savoirs formels par les enseignants – une transposition didactique inscrite dans une théorie de la réception « émetteur-récepteur » –, il manque un acteur dans l'ouvrage : l'élève, l'élève face à l'enseignant et à sa pédagogie, face au curriculum et aux prises avec l'activité d'apprentissage... Et c'est bien peut-être un des principaux biais de la théorie de la reproduction bourdieusienne que d'avoir oublié, ou d'avoir refusé de prendre en compte, le travail cognitif de révision des savoirs dans la salle de classe, qu'il s'agisse d'ailleurs, à degré variable, d'une pédagogie visible ou invisible, l'habitus devenant une sorte de processus opaque et « mystique "d'intériorisation" de valeurs, de rôles et de dispositions » (Bernstein, 2007, p. 6). Bernstein a consacré une longue partie de ses derniers travaux à la pédagogie, aux pratiques et aux identités pédagogiques (Bernstein, 2007, chapitre IV) qui se jouent tant aux niveaux macro, méso que micro-sociologique, sans oublier le registre du cognitif des élèves et des enseignants, récusant ainsi, pour la remettre sur le plan de travail empirique et théorique, l'hypothèse bourdieusienne de l'habitus. C'est peut-être ici qu'Éric Mangez aurait pu trouver d'autres éléments d'analyse aux logiques des enseignants « isolés » des établissements étudiés, pour rompre avec une perspective peut-être trop statique et classificatoire et illustrer l'hétérogénéité des pratiques et des possibles. En l'état, les récits de pratiques deviennent du « réel réalisé » (ce qui est observé, constaté et analysé), réalisation d'un seul des possibles que la théorie permet de décrire et d'analyser (Bernstein, 2007 ; Muller, 2008 ; Rochex, 2008). Somme toute, cet ouvrage présente une enquête empirique tout à fait originale et heuristique. Les résultats et les

questions que soulève la recherche d'Éric Mangez sont une invitation à poursuivre des travaux en sociologie des curricula.

Bibliographie

- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique* [trad. de Ramognino-Le Déroff et Vitale]. Sainte-Foy : Presses universitaires de Laval.
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOUDON R. (1992). « Comment écrire l'histoire des sciences sociales ? ». *Communications*, n° 54, p. 299-317.
- BOURDIEU P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOWLES S. & GINTIS H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Londres : Routledge.
- DURKHEIM É. (1990). *L'évolution pédagogique en France* [1938]. Paris : PUF.
- FORQUIN J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Paris : PUR.
- FRANDJI D. & VITALE P. (2008). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR.
- HABERMAS J. (1979). *Connaissance et intérêt* [trad. de Cléménçon]. Paris : Gallimard.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éd. universitaires.
- MATON K. (2008). « Gravité sémantique et apprentissage segmenté ». In D. Frandji & P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR, p. 151-171.
- MULLER J. (2008). « La tension essentielle : essai sur la sociologie du savoir ». In D. Frandji & P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR, p. 245-261.
- PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- POWER S. & WHITTY G. (2002). « Bernstein and the middle class ». *British journal of sociology of education*, vol. 23, n° 4, p. 595-606.
- ROCHEX J.-Y. (2008). « L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste ». In D. Frandji & P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR, p. 101-121.
- SENNETT R. (2006). *La culture du nouveau capitalisme*. Paris : Albin Michel.
- VITALE P. (2006). *La sociologie et son enseignement. Curricula, théories, recherches*. Paris : L'Harmattan.

Référence(s)

MANGEZ Éric. *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : PUF, 2008, 176 p.

Pour citer cet article

Référence électronique

Philippe Vitale, « MANGEZ Éric. Réformer les contenus d'enseignement », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 05 octobre 2010. URL : <http://rfp.revues.org/1655>

À propos de l'auteur

Philippe Vitale

Laboratoire méditerranéen de sociologie,

université de Provence-Aix-Marseille 1

Droits d'auteur

© tous droits réservés
