

RÉAPPRENONS À LIRE

› **Véronique Taquin**

« Essayer. Rater. Essayer encore. Rater encore. Rater mieux. »

Samuel Beckett, *Cap au pire*

« Qu'importe que tout soit bien, pourvu que nous fassions en sorte que tout soit mieux qu'il n'était avant nous »

Condorcet, *Notes sur les Œuvres de Voltaire*

Changer d'école ou réapprendre à lire? Tels sont les termes de deux discours qui s'opposent au sujet de l'institution scolaire.

Ou bien, comme François Dubet et Marie Duru-Bellat dans *Dix propositions pour changer d'école* (1), on entend révolutionner l'institution, au nom d'une idéologie généreuse qui demanderait un nivellement par le bas, et l'on présente comme pédagogique un objectif politique, la lutte contre la ségrégation. Hélas, c'est une version dégradée de la détestation de l'institution scolaire chez Pierre Bourdieu.

Ou bien, comme Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller dans *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique* (2), on propose de corriger une école primaire qui, renouée par des « experts » pour réduire les inégalités, a pendant une quarantaine d'années naturalisé l'échec scolaire des classes populaires.

Ce qui accroît l'intérêt de ces thèmes est l'opacification idéologique du débat sur la réforme du collège en 2015. La même confusion pourrait l'emporter, lorsque viendra le tour du lycée, puis des licences universitaires, de se voir appliquer la logique du « socle commun » (3).

Effets pervers d'un certain réformisme progressiste

Formées par la sociologie de Bourdieu et enseignantes en sciences de l'éducation, Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller nous apprennent à affronter un « gouffre » pour la réflexion : « L'impensable, ici, c'est précisément que les réformes puissent aboutir à l'effet inverse de celui qui est visé, c'est-à-dire que ce sont les élèves de classe populaire qui subissent le plus la dévalorisation des aspects techniques de l'apprentissage » de la lecture. Leur hypothèse est que « les difficultés des élèves dans la maîtrise de l'écrit sont fortement liées au monopole du progressisme politique par des "spécialistes" de l'apprentissage de la lecture ». Difficile de se réclamer des certitudes des « sciences de l'éducation ». « La constitution des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et la "professionnalisation" des enseignants étaient censées améliorer de manière significative le niveau en lecture des élèves. En réalité, c'est après qu'ont été données les conditions d'une plus grande homogénéisation de la formation et des pratiques que l'on peut observer une baisse significative de ce niveau. »

Véronique Taquin enseigne en khâgne. Elle est notamment l'auteur de *Vous pouvez mentir* (Le Rouergue, 1998) et d'*Un roman du réseau* (Hermann, 2012). Elle termine un roman qui aborde l'école et un essai sur l'islamo-gauchisme.
 › <http://lejeudetaquin.free.fr>

La révolution de l'enseignement de la lecture entre 1970 et 1980 ne dispose pas de bases scientifiques solides, mais d'une argumentation politique, que Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller analysent chez différents promoteurs de la méthode globale idéo-visuelle (4). Si cette méthode est dite « idéo-visuelle », c'est qu'elle s'appuie sur une conception idéographique de l'écriture, dans laquelle des symboles visuels correspondent à des idées, alors qu'elle est inadaptée à une écriture alphabétique, d'où un jeu de

devinettes, faute d'intégrer les fondements de notre code écrit. Cela au nom d'idées confuses mais saturées d'idéologie, par exemple la comparaison de l'apprentissage du code avec le travail de l'ouvrier à la chaîne... Sous cette pluie d'absurdités, les seuls qui passent à travers les gouttes sont les enfants dont l'entourage est assez instruit pour réparer les dégâts.

Sociologie des professions

Dans les années soixante, l'analyse de l'échec des enfants des classes populaires en lecture avait justifié une réforme de l'enseignement du français. Or, selon Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller, la sociologie des professions explique la vogue d'idées pédagogiques à l'origine d'effets paradoxaux contraires aux intérêts de ces enfants. Joue un rôle l'autopromotion des linguistes et leur conception intellectualiste de la lecture qui conduira à délaisser le déchiffrage à voix haute et son automatiser. L'intérêt des linguistes rencontre celui des formateurs d'École normale venus du secondaire, et l'autopromotion du professeur de lettres *modernes*, qui contribue à « secondariser » l'enseignement de la lecture en primaire, en l'égarant vers la compréhension de l'implicite des textes littéraires.

Les critiques restent sans effet. Dans les années soixante-dix, des linguistes de la revue *Pratiques* refusent devinettes et contournement de la correspondance entre graphèmes et phonèmes. « Querelles de linguistes », selon le pédagogue rénovateur Louis Legrand. En 1989, le rapport Migeon (enseignant-chercheur en physique peu versé dans la lecture) ne s'appuie que sur les « rénovateurs les plus influents », pour imposer dans les IUFM des conceptions contestées au sein de la linguistique. Le relais est pris par la didactique de la lecture, dominée par une conception barthésienne du loisir lettré inappropriée au déchiffrage. La critique de la méthode globale émanant de la psychologie cognitive ne connaît pas un meilleur sort : le système fait place à la psychologisation et à la médicalisation de l'échec scolaire.

Car une fois constatée la permanence de l'échec socialement différencié, les explications par des facteurs extérieurs à l'institution ne manquent pas. L'enfant en échec serait déficient – la correspondance entre déficience et pauvreté n'arrête pas le raisonnement. Opportunément, le traitement de ces déficiences par des spécialistes décharge l'instituteur des élèves pénibles.

« Rater mieux » : aggravation des difficultés des élèves des classes populaires

Le système rénové aggrave le désavantage culturel des enfants des classes populaires. L'étiquetage de la déficience, diversement accepté selon le niveau social, donne droit à une aide spécifique, mais les heures d'apprentissage en sont diminuées, par exemple au profit de séances psy menées par d'anciens instituteurs férus de psychanalyse. Pour constituer leur service, les maîtres spécialisés remplissent leur planning d'élèves déficients...

Les auteures s'appuient sur Basil Bernstein, sociolinguiste qui avait critiqué la diffusion des méthodes globales en Angleterre dans les années soixante-dix en montrant l'importance, pour les enfants de milieu populaire, des pédagogies explicites et de la répétition (5). Ainsi, dévaloriser la transmission de techniques, c'est favoriser « l'action invisible des parents dans l'école ». Et renoncer à discipliner les conduites laisse inchangé le problème de ceux qui n'ont pas été bien élevés dans leur famille.

Dernière source d'effets pervers : face à une hétérogénéité ingérable, l'enseignant oriente les élèves en difficulté vers la prise en charge spécialisée ou exige moins de leur part, ce qui aggrave encore les écarts.

C'est une « sociologie d'État », avec ses experts attirés depuis une trentaine d'années, qui inspire l'évolution du système scolaire, et la critique de son fonctionnement a commencé de l'intérieur de la sociologie (6). Le discours d'autorité tenu par François Dubet et Marie Duru-Bellat au nom de « la science » et de « la pédagogie » perd sa crédibilité quand est interrogée la vulgate concernant la « transmission » : le constructivisme

qui inspire les chantres de la révolution scolaire n'est qu'une théorie parmi d'autres et sa contestation, philosophique et sociologique, est très convaincante (7). Ainsi Jean-Pierre Terrail, sociologue de l'éducation, dénonce-t-il au nom de la « démocratisation des savoirs » l'évitement du bilan de la rénovation des années soixante-dix chez ceux « qui ont assis leur expertise » sur sa défense. Dans une publication non destinée au grand public, François Dubet dit clairement la volonté d'« emprise » des experts de la réforme sur un pilotage technocratique de l'école : le but est de parfaire « l'emprise » sur le nouveau « management » de l'école, quitte à démolir l'institution républicaine. Il va de soi que la statistique « scientifique » s'impose dans une gestion administrative.

L'ouvrage de François Dubet et Marie Duru-Bellat donne un exemple de ce qu'il ne faut pas faire quand on a compris les implications du travail de Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller.

Embrouiller d'idéologie les problèmes pédagogiques

Le problème pratique : faire progresser chaque élève – et non pas feindre de lutter contre l'inégalité sociale tout en reconnaissant qu'on ne le peut pas vraiment par la voie scolaire.

L'objectif de mixité socio-scolaire poursuivi par François Dubet et Marie Duru-Bellat implique un nivellement par le bas, par primarisation du collège, suppression des options et filières sélectives (8), adaptation locale des exigences aux « difficultés ». Mais si doit prévaloir l'objectif politique de tenir tous les élèves dans le « socle commun », comment ceux qui ne disposent pas des prérequis, notamment savoir lire, suivraient-ils une scolarité secondaire (9) ? De quel droit primariser au collège l'enseignement de ceux qui ont dépassé ce stade, malgré la benoîte mathématisation visant à démontrer qu'un bon élève aurait moins à y perdre qu'un élève faible aurait à y gagner ?

D'ailleurs, de quelle mixité sociale parle-t-on, puisqu'il est entendu pour François Dubet et Marie Duru-Bellat qu'on ne peut contraindre les familles, si elles sont assez « favorisées » ? S'agit-il alors de leurrer une partie des classes moyennes (10) ?

L'extrême hétérogénéité au sein des classes n'empêcherait pas d'exiger un enseignement « personnalisé »: miracle de l'incantation « pédagogique ». La résistance des parents à cette hétérogénéité est blâmée autant que celle des professeurs. Pas un mot pour traiter de l'indiscipline qui fait fuir les établissements « difficiles », mais un déni compassionnel des problèmes que posent « les élèves dont personne ne veut plus ».

Nuire aux élèves des classes populaires qu'on se propose de défendre

À suivre François Dubet et Marie Duru-Bellat, la vocation de l'école n'est plus d'instruire. L'élévation du niveau d'instruction de la population ne se justifie que dans la mesure où elle renforce la cohésion sociale, en relais de l'Église et des familles. Le souci du contrôle social à l'école n'est pas neuf, mais on atteint des sommets quand l'institution préfère sacrifier la transmission plutôt que de renoncer à son laxisme.

Les auteurs ne craignent pas d'écrire qu'il faut lutter contre la « discrimination par le diplôme »: affirmation choquante en démocratie. L'accès aux études supérieures se ferait sur dossier de « compétences » et non sur examen national, puisque le diplôme exclut ceux qui ne l'ont pas... Surprenante concession, « sans doute les autres modes d'accès à l'emploi – les relations, les stages, les tests à l'embauche – n'annulent-ils pas plus les inégalités de naissance que l'école, et parfois bien moins. Néanmoins, donner un poids moindre aux certifications scolaires ne renforcerait pas forcément les inégalités ». Ainsi peu importe que soit aggravé le rôle des réseaux: qu'est-ce donc, sinon nuire aux classes populaires?

Les causes de l'inégalité sont dans la société, comme le reconnaissent ces sociologues qui concèdent que les études ne peuvent être qu'un « sauve-qui-peut » général, tant que certains emplois sont fuis par tous. Alors pourquoi ces solutions hasardeuses? C'est que le but suprême du renforcement du contrôle social par l'école est « une forme apaisée de fraternité ». On doutera de l'apaisement, dans une société de chômage de masse et de ségrégation urbaine, quand le laxisme mène à la désertion des établissements « populaires ».

Le nivellement vers le bas n'est pas favorable aux enfants des classes populaires. Selon l'analyse du sociologue Raymond Boudon, le mieux à faire pour lutter contre l'inégalité des chances scolaires est de renforcer les acquisitions en maternelle et en primaire où s'exerce fortement la « reproduction », puis de limiter les choix d'orientation définitifs donc l'auto-sélection populaire, sans pour autant allonger le tronc commun au point de rendre l'hétérogénéité ingérable; cela nécessite des bourses et un renforcement du poids des performances scolaires (11). Quant au réformisme « progressiste » qui lui a été opposé, n'est-il pas temps de le juger sur ses résultats? Était-il si judicieux de recommander, comme le rapport Bourdieu-Gros, de se détourner de la trilogie « lire, écrire, compter » en primaire, ou de proclamer que l'examen n'était ni nécessaire ni suffisant? La même erreur idéologique régit l'introduction des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au collège: ce sont les enfants des classes populaires qui auront le plus à pâtir de cette réduction de 20 % des enseignements disciplinaires, nouveau gadget constructiviste (12).

En haine des professeurs

Un professeur enseigne une discipline et croit devoir transmettre des connaissances: choses horribles à dire pour les bien-pensants de la rénovation! Le constructivisme vise à imposer l'idée que le savoir devrait être construit par l'élève, à mettre en position de chercheur. La défense des savoirs disciplinaires paraît abusive à qui veut reconverter l'institution dans le contrôle d'une jeunesse turbulente; en témoignent les rapports de Terra Nova du 10 septembre 2015 et de l'Assemblée nationale du 8 juillet 2015: Diafoirus répète qu'il faut détruire le « modèle transmissif ».

Pour François Dubet et Marie Duru-Bellat, l'identité disciplinaire entretient chez les enseignants la prétention de transmettre des connaissances, et donc un « imaginaire professionnel » inadapté: il vaudrait mieux un corps unique d'instituteurs polyvalents, pour une école sans filière professionnelle, technologique ni générale délivrant

des certificats de fin d'études secondaires de valeur locale (13). L'embauche de l'enseignant devrait devenir locale, et son évaluation échapper à l'autorité disciplinaire de l'inspection : rien n'irrite plus François Dubet qu'un enseignant qui croit ne devoir rendre de comptes qu'à sa « conscience » et à son inspection – vétuste modèle de l'institution « républicaine » de l'école, résistant au pilotage par « la science » et ses statistiques. Comment ne pas craindre une surveillance idéologique par l'équipe et par l'expertise ? La ligne ne serait pas trop républicaine : sont préconisées des manières plus « accueillantes » que la « laïcité » accusée de racisme, ainsi qu'une révision de la mixité sexuelle, qui « tend à brider le développement intellectuel et personnel des élèves ». Le tout sans débat politique : « la science » se décide entre experts.

Les missions de l'école changeant radicalement, l'enseignant devrait aussi se charger du plus vaste domaine périscolaire, et gagner la confiance des familles. Se dessine ici un étonnant idéal d'emprise sur les élèves, et l'intrusion dans des sujets intimes rappelle le patronage chrétien...

Tout cela resterait inconcevable sans l'arsenal de contraintes propre au management néolibéral que ces experts rêvent d'imposer, en remplaçant le « modèle institutionnel républicain » par leur pilotage de la statistique et des évaluations (14). En place publique il suffit de culpabiliser les professeurs, rendus responsables de l'échec scolaire. Et l'ouvrage grand public convoque d'emblée l'urgence sociale : les attentats de janvier 2015, comme déjà en 1997 Philippe Meirieu sommait de choisir entre « l'école ou la guerre civile » (15). Les théories de cet expert écouté depuis des décennies ne semblent pas avoir résolu le problème.

Pierre Bourdieu : droit d'inventaire

Parmi les mauvaises idées de François Dubet et Marie Duru-Bellat, beaucoup pourraient se réclamer de Pierre Bourdieu (16). Ce sociologue rendait l'école responsable de la perpétuation des inégalités sociales, et les savoirs s'en trouvaient suspectés : sous l'angle relativiste

de l'« arbitraire culturel », la culture scolaire impose comme universelles les valeurs de la classe dominante et trie les élèves selon leur origine. La fonction émancipatrice de l'école est niée au profit de sa fonction reproductrice : pour Bourdieu, on peut « écrire, en forçant le trait, que "l'École libératrice" est le nouvel opium du peuple » (17), ce qui nie aussi l'œuvre de la III^e République avec l'espoir mis par la classe ouvrière dans l'émancipation par l'instruction. La critique politique par Michel Éliard de la pensée de Bourdieu touche juste ; il est temps également de juger la « rénovation pédagogique » sur ses résultats (18).

La conception pessimiste que Bourdieu s'est faite de la reproduction scolaire des inégalités sociales demande au moins actualisation (19). Faussée et instrumentalisée, cette nouvelle *doxa* au procès de l'école ne fait que l'enliser, et les évolutions qui ont eu lieu méritent d'être jugées, mais non par ceux qui les ont dirigées et évaluées. De l'aveu de Bourdieu, son accentuation de la fonction conservatrice de l'école forçait le trait pour contrarier l'illusion idéologique la plus puissante des années soixante et soixante-dix selon laquelle la démocratisation scolaire mettrait fin à l'inégalité sociale : l'école d'aujourd'hui n'a pas vocation à ranimer cette illusion au moment où la société fait exploser les inégalités.

« Tordre le bâton dans l'autre sens »

Comme Sandrine Garcia, le sociologue Franck Poupeau, également inspiré par Bourdieu, critique cette « sociologie d'État » qui ne fait « que redoubler la mise en cause du corps professoral par les politiques » ; François Dubet figure parmi les premiers à ressasser ce discours pour justifier le pilotage par statistiques et évaluations (20).

Jean-Pierre Terrail n'a pas besoin de ces boucs émissaires (21). C'est l'un des rares sociologues de l'éducation préoccupés par la « reproduction » qui croie à la transmission des savoirs et à la fonction émancipatrice de l'instruction. Il rejette le paradigme déficitaire qui voudrait expliquer l'échec à l'entrée dans l'écrit par une déficience, sous la

forme du handicap socio-culturel qui a relayé l'explication biologique. Il est avéré que l'école a tendance à reproduire des inégalités socio-scolaires, mais sa tâche primordiale est de faire entrer tous les enfants dans l'écrit, sachant qu'hormis des pathologies rarissimes, tous en sont capables, du seul fait de leur entrée dans le langage oral, avec les capacités de pensée abstraite et logique qui en découlent. Or les pédagogies constructivistes ont des effets pervers : le détour censé « apprendre à apprendre » détourne les élèves des véritables objets et enjeux de savoir.

Cette analyse est de grande conséquence : si l'on pouvait éviter de fabriquer 20 % de très mauvais lecteurs en sortie du primaire, pour ensuite leur imposer un tronc commun qui interdit le rattrapage de leur retard, le « collège unique » changerait de sens. Néanmoins, le projet d'« école commune » de Jean-Pierre Terrail et du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire laisse quelques questions pendantes. Car même en comptant sur une amélioration décisive du primaire, on doutera que toute une classe d'âge puisse marcher du même pas de 11 à 17 ans dans un tronc commun total. Le système finlandais propose déjà un tronc commun jusqu'à 15 ans (22) ; les deux paliers sélectifs font réapparaître les déterminants sociaux avec force, et le nivellement se traduit par des résultats très faibles en mathématiques, pour toute une classe d'âge... Enfin, Jean-Pierre Terrail ne précise pas comment régler les problèmes d'indiscipline : la vocation de l'école commune est-elle de faire tenir tout le monde dans les murs, ou bien d'apprendre à tous ceux qui le voudront ?

L'une des leçons à tirer des réformes éducatives est que l'invocation d'intentions progressistes ne garantit aucun succès. Les inégalités sociales existent dans la société, l'école les reproduit plus ou moins, avec une faible marge de variation : à nous de juger à quelles conditions pratiques elle les reproduira un peu moins que dans la période précédente, au lieu de rêver qu'elle les supprime et d'imaginer d'ingénieuses solutions qui en réalité la paralysent. D'abord parce que des phénomènes sociaux tels que la ségrégation résidentielle sont hors de portée de l'école. Ensuite parce que l'espoir de

réformer l'école ne saurait dédouaner la société des inégalités qu'elle produit et des effets destructeurs du chômage de masse. Enfin les effets pervers susceptibles d'être produits par chaque réforme doivent être examinés de près.

D'une sociologie qui se veut « progressiste », on attend autre chose qu'un alignement sur la réforme managériale de l'Éducation nationale qui charge les professeurs d'une culpabilité centrale dans le système de la « reproduction ». Il n'y a là qu'un prétexte pour produire une éducation au rabais : foin des savoirs de l'écrit et de leur transmission, foin de la discipline et du gouvernement de soi, vive le puérocritisme et au moins on aura la paix.

« Tordre le bâton dans l'autre sens », disait Bourdieu pour inverser l'illusion la plus néfaste en son temps : c'est ce que font Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller à propos des apprentissages fondamentaux en primaire, et c'est ce que nous croyons nécessaire de faire, à leur suite. Parce que la représentation dominante qui fait aujourd'hui le plus de dégâts réside dans la thèse de la fonction reproductrice de l'école, si celle-ci conduit à nier sa fonction émancipatrice.

Réapprenons à lire.

1. François Dubet et Marie Duru-Bellat, *Dix propositions pour changer d'école*, Seuil, 2015.
2. Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller, *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Seuil, 2015.
3. Rapport Bréhier à l'Assemblée nationale, sur les liens du lycée et du supérieur, 8 juillet 2015.
4. Voir aussi Liliane Lurçat, *la Destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, François-Xavier de Guibert, 1998. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, veut revenir à la méthode syllabique (« Le discours égalitariste est destructeur », *l'Obs*, 23 août 2017).
5. Basile Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, 1975.
6. Franck Poupeau, *Une sociologie d'État : l'école et ses experts en France*, Raisons d'agir, 2003. François Dubet admet son pouvoir dans « Les instruments et l'institution : le cas de l'école », *Sociologie du travail*, n° 58, 2016, p. 381-389.
7. Voir Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre, apprendre*, Stock, 2014 ; et de Jean-Pierre Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, La dispute, 2013, et « Les enjeux cachés de "l'interdisciplinarité" au collège », <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article213>, 2 novembre 2015.
8. Najat Vallaud-Belkacem a concédé des aménagements, accentués par Jean-Michel Blanquer en juin 2017.
9. L'objectif de la mixité sociale prévaut toujours dans François Dubet et Pierre Merle (dir.), *Réformer le collège*, Presses universitaires de France, 2016.
10. Voir Jean-Pierre Terrail, « Les enjeux cachés de "l'interdisciplinarité" au collège », *art. cit.*
11. Raymond Boudon, « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », in Raymond Boudon, Nathalie Bulle, Mohamed Cherkaoui (dir.), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Presses universitaires de France, 2001, p. 169. Julien Gautier, « En quoi l'école est-elle inégalitaire ? », Skhole.fr, 7 novembre 2015.
12. Reportages en ligne : « Bordeaux : le collège qui a inspiré la réforme » et « Réforme des collèges : ce qui va changer », France 2, 10 avril 2015 et 11 mars 2015.
13. Entretien avec François Dubet : « Recruter les profs à bac+5, c'est une erreur », *l'Obs* avec Rue89, <http://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/rue89-le-grand-entretien/20140618.RUE4209/francois-dubet-recruter-les-profs-a-bac-5-c-est-une-erreur.html>, 18 juin 2014.
14. François Dubet, « Les instruments et l'institution : le cas de l'école », *Sociologie du travail*, n° 58, 2016.

15. Philippe Meirieu et Marc Guiraud, *l'École ou la guerre civile*, Plon, 1997.
16. Voir Michel Éliard, *Bourdieu ou l'héritage républicain récusé*, Presses universitaires du Mirail, 2014.
17. Pierre Bourdieu, *la Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, 1989.
18. Jean-Pierre Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, op. cit., p. 191.
19. Préférons au pessimisme de Pascal (Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997) le « méliorisme » de Condorcet (Laurent Loty, « Condorcet contre l'optimisme : de la combinatoire historique au méliorisme politique », in Pierre Crépel et Christian Gilain (dir.), *Condorcet mathématicien, économiste, philosophe, homme politique*, Minerve, 1989, p. 288-296).
20. Franck Poupeau, *Une sociologie d'État*, op. cit., p. 157 : et p. 250, citant Sandrine Garcia, « L'expertise en éducation et la redéfinition du métier enseignant dans les catégories managériales de l'action pédagogique », in Francis Farrugia (dir.), *la Connaissance sociologique. Contribution à la sociologie de la connaissance*, L'Harmattan, 2002.
21. Jean-Pierre Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, op. cit. ; Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS), *l'École commune. Propositions pour une refondation du système éducatif*, La Dispute, 2012.
22. Pedro Cordoba, « La Finlande au tableau noir », *LeMonde.fr*, 23 février 2013 ; Nathalie Bulle, « La réussite finlandaise à PISA », *l'École et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Hermann, 2009, p. 330-334.