

NOTES CRITIQUES

ASTOLFI Jean-Pierre. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF, 2008, 256 p.

Le succès récent de *La main à la pâte* ne saurait faire oublier que la didactique des sciences représente en France une véritable tradition de recherche. Les travaux dirigés, de longue date, dans le cadre institutionnel de l'INRP, par Victor Host, puis, après la retraite (active) de celui-ci, par Jean-Pierre Astolfi, ont marqué le champ des sciences de l'éducation au-delà des seules sciences expérimentales. On trouvera dans *La saveur des savoirs* de Jean-Pierre Astolfi la continuation et le renouvellement de tout un style de recherche.

D'ailleurs, Jean-Pierre Astolfi n'en est pas à son premier ouvrage dans la collection « Pédagogies » des éditions ESF. Après *L'école pour apprendre* (1992), *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997), il y avait dirigé un ouvrage collectif, *Éducation et formation* (2003). Il reprend ici patiemment et avec conviction le travail d'élucidation qu'il mène depuis de nombreuses années sur les difficultés de l'enseignement et sur les néanmoins étonnantes possibilités d'apprentissage, qu'il faut prendre la peine de mettre au jour et qu'il faut favoriser. L'approche est donc positive, pleine de dynamisme et souvent d'humour. Les savoirs ont une saveur – comme l'étymologie nous incite à nous le remémorer –, il faut apprendre à les goûter et en partager les délices. Ce livre propose des « bascules intellectuelles, révolutions minuscules de la connaissance, expériences fondatrices d'un nouveau rapport au savoir » (p. 10). Autrement dit, si le propos se veut modeste, la foi demeure en la beauté et la valeur des savoirs, et l'audace s'affiche en proposant ici ou là des solutions.

De multiples remarques et réflexions informées permettent au lecteur de s'ouvrir à des recherches récentes, ou plus anciennes, en matière d'éducation, et d'avoir un panorama très utile. L'ouvrage œuvre à la mise en question de pseudo-évidences, ou des usages mal maîtrisés des mots et des concepts. On est convié à avancer pas à pas pour entrer dans ce monde, plein d'écueils et de fausses lumières, qu'est l'éducation. Le souci majeur de ce texte est de se recentrer sur les savoirs, en insistant sur le fait qu'une telle démarche n'a rien à voir avec « la restauration nostalgique de l'école traditionnelle » (p. 14), et en revendiquant la possibilité pour les enseignants de délivrer une formation intellectuelle à la fois exigeante et

démocratique. Jean-Pierre Astolfi excelle à éclairer la dimension théorique de son propos par des exemples vécus, et à donner, par le détour théorique, tout leur sens aux exemples pratiques.

Après avoir développé l'idée que les savoirs s'inscrivent nécessairement dans des disciplines particulières, qui ont chacune leur mode de pensée et de validation, leur vocabulaire, leur type de rigueur, Jean-Pierre Astolfi s'attache à faire quelques mises au point sur les idées reçues en matière d'enseignement, sur l'approche des savoirs, sur le vocabulaire employé et ce qu'il induit dans la pensée (ou ce qu'il en révèle). Il montre par exemple comment certains mots concernant l'école sont repris souvent mécaniquement et ont pour effet de brouiller la réflexion : *activité* (à ne pas confondre avec agitation), *motivation* (qui est un « concept caméléon », p. 67) parmi d'autres... On trouve aussi dans cet ouvrage des développements qui sont de l'ordre de la mise en garde, comme ce qui est dit à propos des traces de behaviorisme dans les pratiques enseignantes : il y a, dit Astolfi, « un “inconscient béhavioriste” qui pousse à découper les tâches en petites unités élémentaires faussement simples, parce que dépourvues de signification » (p. 80), remarque qui, soit dit en passant, l'amène aussi à prendre ses distances par rapport aux pourfendeurs des méthodes de lecture dites « globales ». Si pour lui il s'agit « non de dénoncer mais d'analyser » (p. 82), il ne cache pas pour autant ses choix théoriques et idéologiques. Il rappelle, à propos de la notion d'« élève en difficulté », qui reste bien vague la plupart du temps, la formule d'Antoine Prost sur l'école qui fonctionne à l'échec comme l'automobile à l'essence... Il prend parti pour une conception constructiviste de l'enseignement dont il dit, en se référant à Philippe Perrenoud, qu'elle ne devrait plus être une question d'opinion mais devrait faire partie de la culture de base des enseignants (p. 125). Ce livre est donc intéressant et stimulant pour des enseignants en quête d'éléments d'analyse de leur pratique. L'ouvrage lui-même est comme un *compendium* (assorti de commentaires et de réflexions) de toute une tradition théorique de la pédagogie et de la didactique. Les résumés bilans qui émaillent les chapitres dans des encadrés et les synthèses indicatives dans les marges sont une aide pour la lecture, et témoignent du souci pédagogique de l'auteur.

Pourtant, à côté de ces qualités indéniables, le lecteur pourra s'irriter de certaines désinvolture dans le

traitement des informations ou dans certaines prises de position. Cela touche à des détails. Était-il nécessaire, pour défendre la mémoire de Daniel Arasse, de présenter son approche de l'art comme étant « en rupture totale » avec celle des « conférencières des musées nationaux » (p. 20). De même, lorsque Jean-Pierre Astolfi, à propos du caractère souvent incantatoire du discours interdisciplinaire, ajoute (faisant allusion à l'ouvrage de Michel Serres qui contient de beaux développements sur la complexité des rapports entre sciences humaines et sciences exactes) qu'on « pourrait en dire de même de la recherche [...] d'un *passage du Nord-Ouest* » (p. 110), on peut regretter que la critique ne soit pas argumentée. Était-il nécessaire également, dans le premier chapitre, de présenter la « petite exploration du côté de l'épistémologie » comme risquant d'être « rébarbative » (p. 16).

Quant à la métaphore des nains et des géants (p. 17), empruntée à Bernard de Chartres, philosophe du XII^e siècle, il en est fait ici un usage quelque peu décalé. Il faut préciser que « Sylvestre » n'était pas le surnom de Bernard de Chartres, mais que dans l'école de Chartres existait en outre un Bernard Silvestre. Lorsque Bernard de Chartres dit que « nous » (en l'occurrence les philosophes de son époque) « sommes comme des nains juchés sur des épaules de géants », il veut à la fois rendre hommage à la valeur des Anciens (les géants) et montrer que les nains (ses contemporains et lui-même), bien que plus petits, peuvent voir plus loin. C'est une première formulation intuitive de l'idée de progrès, où il s'agit à la fois de respecter la tradition et de ne pas en rester prisonnier. Il n'est pas sûr que l'assimilation des « disciplines » aux géants et du « sens commun » aux nains soit propre à faire comprendre la nécessité des disciplines. Dans le même ordre d'idées, l'allusion aux « concepts nomades » d'Isabelle Stengers (p. 17) simplifie à l'extrême la complexité de cette expression.

On notera que ces critiques ne concernent que l'habillage du propos et non le fond du problème de l'éducation. Le souci d'être utile aux enseignants amène quelquefois l'auteur à multiplier les outils intellectuels et à négliger certaines nuances ou certains détours théoriques, et à ne pas donner toutes les clés, pour saisir, derrière certaines références allusives, la richesse de la documentation. Il reste que celle-ci est explorée et assimilée avec une gourmandise intellectuelle étonnante. Des exemples tout à fait bien venus, et l'avant-propos autobiographique avec sa liste d'expériences vécues devraient encourager de nombreux lecteurs à éprouver à leur tour cette saveur des savoirs que Jean-Pierre Astolfi veut faire partager.

Anne-Marie Drouin-Hans
Université de Bourgogne

DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David & ROCHEX Jean-Yves (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP, 2008, 454 p.

La tendance actuelle dans les recherches en éducation est de dépasser le cadre national pour prendre en compte les expériences situées dans les contextes historiques, culturels et politiques d'autres pays. La comparaison internationale se justifie d'autant plus que les sociétés actuelles connaissent des évolutions proches, notamment en ce qui concerne les politiques d'éducation dans les pays occidentaux. La méthode comparative permet de mettre en relief les points communs et les spécificités dans la mise en place et l'acceptation de dispositifs dont les objectifs sont similaires, mais dont l'histoire et les conditions de mise en place varient selon les pays. Cette démarche comporte cependant des risques, notamment celui de juxtaposer des expériences de pays différents sans qu'une comparaison véritable permette d'amener des éléments de réflexion probants. Les auteurs du livre, coordonnateurs de l'équipe de recherche « Europep » ont échappé à cet écueil dans leur état des lieux réflexif des politiques d'éducation dans huit pays : Angleterre, Belgique, France, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie et Suède. La tâche ne s'annonçait sans doute pas simple étant donné la diversité des approches des équipes de chercheurs, du fait de leurs traditions nationales de recherche en éducation, de leurs origines disciplinaires (sociologie, psychologie, pédagogie, statistiques, sciences de l'éducation) et bien sûr étant donné aussi la variété des contextes sociétaux et des choix politiques nationaux des pays étudiés. L'objectif d'une comparaison internationale féconde a été pleinement réussi. En témoignent une définition de l'objet d'étude explicitée dès l'origine de la recherche et une trame commune de questionnement, d'analyse qu'on perçoit bien à la lecture de l'ouvrage. Les chercheurs se sont d'abord entendus pour définir les politiques d'éducation prioritaire comme étant les politiques « visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent") » (p. 12). Cette définition est justifiée dans une introduction très claire rédigée par Daniel Frandji, qui précise par exemple les raisons pour lesquelles les expressions « politiques de compensation » ou « discrimination positive » n'ont pas été utilisées pour décrire les contextes actuels. L'analyse de chaque pays se base ensuite sur une grille commune de comparaison, à la fois diachronique et synchronique. Le livre relate ainsi l'évolution de l'histoire des politiques scolaires dans chaque

pays depuis les premières « politiques de compensation » des années soixante jusqu'aux dispositifs contemporains.

L'ouvrage expose également les tensions actuelles dans la réalisation de ces politiques, entre inégalités et diversité, entre les objectifs d'égaliser les chances, de construire une culture commune ou de lutter contre l'exclusion, entre la démocratisation de la culture scolaire ou la démocratisation de l'école. Sans avoir la prétention d'identifier les bonnes pratiques, cette recherche permet de faire un état des lieux de la question dans plusieurs pays européens, d'identifier les points communs et les différences. Les pays européens se sont inspirés des politiques d'éducation compensatoire nées aux États-Unis au milieu des années soixante pour mettre en place leurs politiques d'éducation prioritaire qui se justifiaient à l'époque par deux raisons : d'abord le développement économique et social des pays européens qui était indissociable d'une politique volontariste visant à l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations ; ensuite la désillusion face au manque de démocratisation de l'enseignement secondaire qui a motivé les pays à mettre en place des dispositifs (EPA au Royaume-Uni, à la fin des années soixante ; mesures compensatoires en Suède dans les années soixante-dix ; zones d'éducation prioritaires en France et en Belgique dans les années quatre-vingt). Ceci étant, les objectifs des politiques d'éducation prioritaire sont pluriels et se juxtaposent dans un même pays : assurer l'appropriation des savoirs pour tous, préserver les chances des plus méritants, viser l'intégration professionnelle et l'employabilité, permettre l'intégration de la différence culturelle. Les huit exposés montrent des points communs entre les politiques d'éducation prioritaire des pays concernés : premièrement l'insistance sur l'éducation préscolaire et de petite enfance dans une logique de préparation des enfants à l'école et de compensation des désavantages liés aux situations sociales et familiales (avec des résultats positifs à court terme, moins visibles à long terme) ; deuxièmement les programmes en faveur des minorités avec une prise en compte de la question de la langue (mais souvent sans percevoir la diversité des langues étrangères et la place de la langue écrite), avec un risque de naturalisation des catégories ; troisièmement des aménagements pédagogiques et curriculaires ; quatrièmement des actions pour transformer les pratiques professionnelles. Dans l'ensemble les chercheurs parviennent à un bilan négatif, comme si les espérances placées dans ces dispositifs avaient été trop ambitieuses, bien que les auteurs soulignent également la difficulté d'évaluer précisément les politiques d'éducation prioritaire.

La conclusion de Jean-Yves Rochex est très stimulante, ouvre sur des réflexions fondamentales au-delà de l'objet particulier des politiques d'éducation prioritaire. L'école

ne peut avoir la prétention de renverser seule les inégalités sociales issues des mécanismes de ségrégation et d'exclusion qui se sont renforcés dans les sociétés européennes ces dernières années. Qui plus est, d'autres politiques d'éducation à tendance néolibérale se sont mises en place dans la plupart des pays européens, ayant pour conséquence l'accroissement des inégalités à l'école (modèle de quasi-marché, accroissement de la liberté de choix des familles, autonomie accrue des établissements, renforcement des logiques de concurrence, processus de décentralisation). Enfin, la problématique même des politiques d'éducation prioritaire a évolué, elle est dominée maintenant par le thème de l'exclusion, dans un contexte de dépolitisation et de « désociologisation » des questions scolaires. Ainsi les difficultés des élèves ont tendance à être réduites à des spécificités individuelles ou à une appartenance à des catégories particulières. Par ailleurs, une autre préoccupation est apparue parallèlement au problème des exclus du système scolaire, à savoir la valorisation des capacités de chacun. L'objectif d'un minimum de connaissances et de compétences scolaires garanties a émergé dans ce contexte, mais Jean-Yves Rochex s'interroge sur son efficacité dans une société où les inégalités s'accroissent. Le lecteur peut trouver une actualité à ce questionnement dans le système scolaire français avec la mise en place du socle commun. Ne risque-t-on pas d'en rester à une gestion des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu), dans une démarche de consolation pour les perdants de la compétition scolaire voire de pacification sociale, qui n'aura que des effets très limités sur l'exclusion des élèves du système scolaire et plus largement sur leur exclusion de la société ?

Rachel Gasparini

IUFM de l'académie de Lyon,
université Claude-Bernard-Lyon 1

DEROUET Jean-Louis & NORMAND Romuald (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : INRP ; Chasseneuil : ESEN, 2007, 205 p.

Cet ouvrage collectif rassemble, sous la direction de deux sociologues de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), douze contributions présentées en octobre 2001 par des chercheurs et des professionnels de l'éducation, à l'occasion d'une université d'été organisée par la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale français (aujourd'hui DGESCO).

La thèse de l'ouvrage proposée en introduction par Jean-Louis Derouet et Romuald Normand est la suivante : « l'intégration européenne propose aux établissements d'éducation et de formation une nouvelle organisation

inspirée de celle qui a permis au capitalisme de sortir de la crise de 1973 » (p. 9), les auteurs se référant ici à l'ouvrage de Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999) sur le nouvel esprit du capitalisme. Cette organisation, d'inspiration libérale, se caractérise par un « nouveau mode de coordination : des réseaux européens, dont la régulation repose sur des normes de qualité » (p. 9). Il s'agit alors d'interroger les conséquences de cette évolution sur l'organisation et les valeurs du modèle d'éducation français hérité des Lumières : qu'apporte cette nouvelle organisation « par rapport à la notion de service public ? Sert-elle mieux les objectifs de démocratisation de l'éducation et de la formation ? » (p. 14). L'ouvrage est ainsi organisé en quatre temps.

Dans un premier temps, trois auteurs proposent différentes « mises en perspective » des problèmes suscités par l'intégration européenne. Après une large contextualisation du processus de construction européenne qui lui permet d'évoquer aussi bien la mondialisation économique et le rôle du capital humain que la baisse du nombre d'enfants réellement désirés dans les familles occidentales (en à peine cinq pages), Walo Hutmacher, expert international et chercheur à l'université de Genève, propose une synthèse historique de la dynamique des institutions européennes en matière d'éducation depuis 1971. Sur la base de plusieurs de ses travaux publiés depuis les années quatre-vingt, le sociologue Jean-Michel Chapoulie revient sur les grandes étapes qui ont mené, depuis 1833, à l'édification et l'unification formelle du système scolaire français actuel. Il interpelle le lecteur quant au rôle de filtre joué par des institutions pour certaines très anciennes (p. 52). Celles-ci prédéterminent les transformations politiques possibles du système tout comme le type d'acteurs susceptibles de les mettre en œuvre et les valeurs dont ils peuvent se réclamer. Dans un article reposant sur plusieurs de ses recherches antérieures, Laurent Thévenot, sociologue et statisticien, analyse la mise en place d'un gouvernement par les normes au niveau européen. Sans toutefois prendre d'exemples concrets ni dans le domaine des biens de consommation sur lequel prétend s'appuyer la contribution, ni dans le domaine de l'éducation, il affirme au début de sa démonstration que le marché est devenu la forme dominante de régulation dans l'histoire de l'intégration européenne et s'interroge sur les conséquences politiques d'un gouvernement par les normes dans lequel « une large partie de la discussion sur les principes gouvernant les politiques s'effectue en fait à l'occasion de choix techniques de seuils et de méthodes de mesure, à travers un lourd appareillage d'expertise échappant complètement aux organes de délibération » (p. 58).

Dans un deuxième temps, plusieurs auteurs questionnent le mode de management qui accompagne cette nouvelle organisation à l'échelle européenne. En se

fondant sur une définition plus institutionnelle que théorique de la régulation (c'est-à-dire « les mécanismes utilisés par les responsables d'un système décentralisé pour obtenir des agents de ce système qu'ils poursuivent efficacement les objectifs » assignés, p. 65), et en puisant dans une littérature anglo-saxonne peu connue en France, Denis Meuret, professeur en sciences de l'éducation et ancien membre du service statistique du ministère, décrit les mécanismes de régulation des écoles mis en place en Angleterre et aux États-Unis, ainsi que leurs effets. Sur la base d'une définition plus sociologique de la régulation, João Barroso, professeur à l'université de Lisbonne, évoque les principales résistances, altérations et impasses rencontrées par la mise en œuvre dans différents pays européens du modèle anglais de la *self management school*, notamment dans l'Europe du Sud. Il montre ainsi que l'application concrète de ce modèle dans certains pays, effectuée pourtant au nom de l'autonomie des établissements, se traduit par une régulation institutionnelle forte qui brime la démocratie interne de ces derniers. L'ancien recteur Claude Pair propose quant à lui une réflexion sur l'état de l'évaluation de l'école en France, sur la base notamment du rapport qu'il a remis en 2001 au Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCEE). Il distingue ainsi les différents niveaux institutionnels auxquels peuvent être conduites des évaluations, avant d'évoquer certaines expériences étrangères. Pour finir, il plaide, comme dans de nombreuses autres publications, pour un pilotage « concerté » (p. 104) de l'Éducation nationale en France, non sans effectuer quelques réductions de sens (notamment au début du chapitre) ou quelques prises de position politiques. Son homologue Alain Bouvier, par ailleurs membre du Haut conseil de l'éducation (HCE), présente pour sa part quelques notions de la théorie des organisations apprenantes. Y voyant une modernité possible pour les organisations scolaires, il plaide pour l'existence de cadres capables, à tous les niveaux du système éducatif, de « transformer toute situation professionnelle en situation d'apprentissage » (p. 124).

Dans un troisième temps, trois auteurs interrogent les liens entre ces nouvelles modalités de management et la régulation politique du service public. Dans une contribution faisant implicitement appel à plusieurs travaux antérieurs, la sociologue Agnès van Zanten analyse l'évolution des États éducateurs dans un contexte où les discours sur l'école s'internationalisent et où la gestion des problèmes scolaires est de plus en plus déléguée au niveau local. Dans le cas français, elle en déduit l'existence d'un État central aux prises avec ses contradictions, qui d'un côté maintient une forte bureaucratization de son fonctionnement et de l'autre multiplie les procédures de dérogation à la règle. Empruntant la taxinomie de Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999), Jean-Louis Derouet

soutient que la généalogie du projet européen en matière d'éducation, comme les transformations récentes du système éducatif français, correspondent à l'affirmation d'un nouveau modèle sociétal de référence correspondant au dernier esprit du capitalisme en vigueur : la cité par projet. Non sans flirter parfois avec un questionnement plus normatif que positif, il se demande ce que la République et l'École françaises ont à gagner (p. 142) à une telle évolution, craignant par exemple l'absence de référence collective commune au nom de la valorisation de l'individualisme ou l'avènement de nouvelles inégalités entre établissements selon la qualité de leurs réseaux sociaux. En se fondant sur plusieurs enquêtes de l'unité « Eurydice », mais aussi sur quelques références à l'analyse des politiques publiques et à la sociologie anglaise de l'éducation, la sociologue belge des politiques éducatives Anne van Haecht décrit le passage progressif dans plusieurs systèmes éducatifs européens (principalement dans l'enseignement supérieur) d'un État providence redistributif à un État régulateur, sans toutefois donner une définition claire de ces deux notions et démontrer leur pertinence empirique dans le domaine de l'éducation.

Le dernier temps de l'ouvrage est consacré au lancement de perspectives d'analyse originales. À partir du cas belge, le sociologue Jean-Émile Charlier critique le postulat implicite des logiques internationales à l'œuvre en éducation selon lequel il conviendrait – nous dirions « forcément » – de viser « l'homogénéité des systèmes éducatifs des territoires qu'elles tentent d'organiser » (p. 181) alors que toute l'action du législateur et des responsables politiques belges a le plus souvent consisté à « doser subtilement toutes les mesures qu'il[s] adopte[nt] afin qu'elles ne portent préjudice à aucune composante linguistique, philosophique ou sociale du pays » (p. 183). En guise de conclusion, Romuald Normand synthétise les trois principales perspectives politiques qui s'ouvrent pour les responsables de l'éducation : l'émergence d'un nouveau référentiel européen en éducation, l'influence croissante d'un modèle anglo-saxon du management de la qualité et la nécessité de trouver les moyens d'articuler régulation étatique et exigences de libre concurrence et de contrôle démocratique.

Au-delà du rassemblement de contributions riches et diverses, l'ouvrage constitue un double apport majeur. D'une part, il se saisit d'un thème très peu exploré en sociologie des politiques scolaires pour lesquelles nous ne disposons pas encore, comme pour l'enseignement supérieur, d'une recherche équivalente à celle de Pauline Ravinet (2007) sur le processus de Bologne par exemple. D'autre part l'analyse prend une distance salutaire vis-à-vis de la simple description technique du fonctionnement complexe des institutions pour proposer une thèse forte qui a le grand mérite d'insister sur la partialité politique

des choix (le plus souvent techniques) effectués. Mais ces atouts constituent également la principale limite de l'ouvrage qui peut être résumée par la question suivante : de quelle Europe parle-t-on ? L'introduction et la contribution initiale de Walo Hutmacher évoquent clairement la construction de l'Union européenne et la stratégie de Lisbonne. Laurent Thévenot propose une réflexion « à l'échelle européenne » (p. 55) sans entrer dans l'analyse empirique détaillée des instances de normalisation qu'il évoque. Sept contributions sur douze reposent principalement sur l'analyse d'un système éducatif européen (dont quatre sur la France). Enfin pratiquement aucune contribution n'a recours, même de façon lointaine, aux travaux, notamment de science politique, qui ont tenté de penser le processus de construction européenne, que l'Union européenne soit comprise comme un État régulateur (Majone, 1996), un processus complexe d'agrégation d'arènes sectorielles (Smith, 2004) ou, dans le domaine de l'éducation, comme un espace où se développe une *soft governance* (Lawn, 2006, par exemple). Ce flou a deux conséquences problématiques à nos yeux. Il contribue à entretenir dans le secteur de l'éducation – à l'encontre du contenu de l'ouvrage, plus nuancé – un discours de contestation radicale sur les maux suscités par l'« Europe » en général, et ce d'autant plus que la thèse vise à associer cette construction européenne à la question du nouvel esprit du capitalisme et à celle de l'adaptation, souhaitable ou non, de l'école à l'évolution des attentes sociales et des contraintes économiques. Il entretient également des « paradoxes » qu'il serait facile de lever si l'on se penchait plus précisément sur la signification politique du fonctionnement concret de l'Union européenne. Il n'y a pas de paradoxe par exemple pour un tenant de la *soft governance* à voir que l'Union européenne peut être très influente alors que la déclaration de Bologne « n'a juridiquement rien à voir avec la Communauté » (p. 14). La question de la cohérence analytique de l'ouvrage, et à travers elle de la démonstration effective de la thèse sur laquelle il repose, reste donc posée.

Xavier Pons

Largotec, université Paris-Val-de-Marne-Paris 12

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI L. & CHIAPPELLO E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- LAWN M. (2006). « Soft governance and the learning spaces of Europe ». *Comparative European politics*, vol. 4, n° 3, p. 272-288.
- MAJONE G. (1996). *La Communauté européenne : un état régulateur*. Paris : Montchrestien.
- RAVINET P. (2007). *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : entre chemin de traverse et sentier de dépendance*. Thèse de doctorat, science politique, sociologie politique et politiques publiques, Institut d'études politique de Paris.
- SMITH A. (2004). *Le gouvernement de l'Union européenne. Une sociologie politique*. Paris : Lextenso Éditions.

FRANDJI Daniel & VITALE Philippe (dir.). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR, 2008, 304 p.

Le présent ouvrage est issu d'un colloque international intitulé « Enjeux sociaux, savoirs, langage et pédagogie : actualité et fécondité de l'œuvre de Basil Bernstein » qui s'est tenu à Lyon du 31 mai au 2 juin 2007 à l'occasion de la publication de la traduction française (par Ginette Ramognino Le Déroff et Philippe Vitale) du dernier ouvrage de Basil Bernstein (1924-2000) *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (Presses de l'université de Laval, 2007). On sait que, à l'exception des textes rassemblés dans *Langage et classes sociales* (Éd. de Minuit, 1975), l'œuvre sociologique de Basil Bernstein est restée longtemps, faute notamment de traductions, mal connue dans le champ universitaire français. Aussi peut-on se réjouir que des contributions comme celles ici réunies puissent permettre aux lecteurs francophones de mieux appréhender ses apports les plus récents dans ce qui fait leur originalité, leur fécondité, mais aussi leur complexité.

Après un texte d'introduction dans lequel Daniel Frandji et Philippe Vitale dégagent les principaux enjeux qui ressortent de la lecture de l'œuvre de Bernstein (construction d'une théorie de l'éducation soucieuse de rendre compte des relations dynamiques existant entre l'école, la famille, le langage, les curricula, la pédagogie, les rapports de classe, l'État, le travail ; révision critique de certains positionnements théoriques communément acceptés en sociologie de l'éducation et réélaboration constante de ses propres conceptualisations), les quatorze contributions proposées sont regroupées sous cinq rubriques : « Héritages, continuités et malentendus » (deux textes, de Roger Establet et Brian Davies), « Le social et le psychique : le débat interdisciplinaire » (trois textes, de Jean-Manuel de Queiroz, Harry Daniels et Jean-Yves Rochex), « Le langage et les transformations du discours pédagogique » (trois textes, de Claude Grignon, Élisabeth Bautier et Karl Maton), « Classification et cadrage : refonte et permanence des curricula » (quatre textes, de Sophia Stavrou, Éric et Catherine Mangez, Nadège Pandraud, et Ana M. Morais et Isabel P. Neves), enfin « Traverses épistémologiques » (deux textes, de Johan Muller et Nicole Ramognino). Comme le souligne Daniel Frandji et Philippe Vitale, c'est bien évidemment la diversité des lectures et des usages (« plutôt qu'un *in memoriam* exégétique ») de l'œuvre de Basil Bernstein qui ressort de cet ensemble très riche mais inévitablement hétérogène de communications. À coup sûr, pour pénétrer dans un tel ouvrage, un ou plusieurs fils d'Ariane (selon la métaphore du labyrinthe qu'utilise, dans son texte sur « le message et la voix », Jean-Manuel de Queiroz à propos du dernier livre de Bernstein lui-même)

seraient sans doute nécessaires. En fait certains thèmes, certains noms (Durkheim, Bourdieu...), certains enjeux polémiques (le structuralisme, les théories de la reproduction, les approches trop faiblement sociologiques du social), certains concepts ou certaines dichotomies conceptuelles (code élaboré vs restreint, formes fortes vs faibles de classification ou de cadrage, pouvoir vs contrôle, pédagogie visible vs invisible, discours horizontal vs vertical, discours instructeur vs régulateur, voix vs message...) reviennent de façon récurrente parmi les quatorze contributions et pourraient soutenir des lectures en quelque sorte « transversales » de l'ouvrage. Mais c'est surtout cette idée d'une diversité de lectures et d'usages possibles de l'œuvre de Bernstein qu'illustrent les différentes contributions ici rassemblées.

On peut distinguer différents types de lectures possibles d'un auteur en fonction de l'intention qui préside à la lecture (par exemple didactique, exégétique, apologétique, critique, heuristique...), du degré d'extension ou de complétude du parcours de lecture (appréhension plus ou moins globale ou sectorielle d'une œuvre), de son degré de distanciation ou de liberté interprétative, de son degré d'attention ou d'information concernant le contexte de production du discours de l'auteur et ses interactions possibles avec d'autres œuvres antérieures ou contemporaines, etc. C'est ainsi que plusieurs cas de figures s'observent dans le présent ouvrage, plusieurs façons de se rapporter à l'œuvre de Bernstein, d'en rendre compte, de se positionner par rapport à elle ou de s'en servir comme cadre ou comme support dans la mise en œuvre d'une démarche personnelle de réflexion ou de recherche.

Disons-le tout de suite, la variante didactique, expositive, explicative ou explicative de la lecture est celle qu'on trouvera le moins dans le présent ouvrage. À l'exception peut-être du texte de Claude Grignon, « Handicap linguistique, handicap social et handicap intellectuel », qui propose un rappel particulièrement clair et synthétique de la théorie des codes sociolinguistiques (en précisant bien qu'on ne saurait faire correspondre mécaniquement « codes restreints » et cultures populaires), on ne trouvera pas dans ces contributions réunies à l'occasion d'un colloque de chercheurs de présentation destinée à faire connaître (ou mieux connaître) l'œuvre de Bernstein à un lecteur « profane » ou peu averti. Constituant essentiellement, comme le disent Daniel Frandji et Philippe Vitale, une invitation à lire et relire Bernstein et à pratiquer la recherche en s'appuyant sur lui et en allant au besoin plus loin que lui, le présent ouvrage présuppose en fait, chez ses lecteurs, une assez bonne connaissance préalable de sa pensée.

C'est du côté de ce que l'on pourrait appeler une lecture « heuristique » de l'œuvre de Bernstein que l'on

trouvera le plus grand nombre de contributions au présent ouvrage, si l'on entend par là des contributions de chercheurs qui, sans se ranger nécessairement dans une « école » ou derrière un « paradigme » bernsteiniens (notions qui paraissent d'ailleurs profondément étrangères au mode de production théorique de Bernstein, qui propose des outils de pensée, ou des « langages de description » constamment renouvelés plutôt qu'une conception systématique du monde social), utilisent la conceptualisation bernsteinienne comme un cadre heuristique pour le développement de leurs propres travaux empiriques. Tel est notamment le type de lecture (lecture usage plutôt que lecture explicitation, lecture exégèse, lecture interprétation ou lecture tremplin) que l'on trouve, quoique mis en œuvre dans des travaux de recherche de natures très différentes quant à leurs objets et leurs méthodologies, dans les textes d'Élisabeth Bautier, Karl Maton, Sophia Stavrou, Éric et Catherine Mangez, Nadège Pandrand, Ana Morais et Isabel Neves.

Ainsi, dans son texte « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique », Élisabeth Bautier nous montre, à partir de travaux de terrain menés par son équipe de recherche et portant notamment sur les échanges langagiers dans les classes, comment les travaux de Bernstein peuvent venir éclairer la compréhension des inégalités sociales à l'école. À une époque où le langage, dans ses différentes dimensions d'usage, est au cœur des programmes et des préconisations d'activités dès la maternelle, où une parole spontanée est partout sollicitée, laissant place à de grandes différences entre élèves, la question se pose de la production des ressources linguistiques et discursives à même d'aider les élèves dans l'acquisition des savoirs. En effet, souligne Élisabeth Bautier, on constate que le discours pédagogique censé accompagner et favoriser une socialisation cognitive qui valorise les constructions de démarches, de raisonnements logiques, d'habitudes réflexives se réalise de plus en plus souvent dans la langue des interactions quotidiennes non scolaires. Il existerait ainsi aujourd'hui un « genre discursif scolaire dominant », notamment dans les ZEP, lié à l'évolution générale des conceptions et idéologies éducatives, et dont le « modèle de la compétence » (tel que le décrit Bernstein, dans des termes qui rappellent ses développements plus anciens sur la « pédagogie invisible » : structuration souple et décloisonnée des contenus, caractère implicite des règles et des critères d'évaluation, mode de contrôle très personnalisé, gestion plus relationnelle que cognitive du travail des élèves), par opposition au plus traditionnel « modèle de performance », serait partie prenante. Or, selon Élisabeth Bautier, ce genre de discours, qui donne l'impression d'une participation égale pour tous au dialogue scolaire et à la construction du savoir, risque fort de contribuer à leurrer (involontairement sans

doute) les élèves, et notamment ceux issus de milieux populaires, sur la nature des attentes de l'institution. Certes les apprentissages scolaires reposent toujours sur le « code élaboré », qui reste celui de la culture écrite. Mais les discours pédagogiques et les échanges qui cadrent les situations de travail relèvent bien souvent du « code restreint » et des significations locales qu'il construit, celui de la quotidienneté des échanges de connivence, ce que Bernstein qualifie précisément, dans ses travaux les plus récents, de « discours horizontal », par opposition au « discours vertical » des savoirs cumulatifs et logiquement hiérarchisés. Plusieurs facteurs contribuent, selon Élisabeth Bautier, à asseoir aujourd'hui la prédominance du « discours horizontal » dans les classes : l'accent porté sur la nécessité de constituer le groupe de travail sur le registre de la convivialité et de l'échange participatif où chacun peut s'autoriser à prendre la parole ; l'individualisation des tâches par le biais de fiches individuelles à remplir ou par le travail en petits groupes favorisant un discours enseignant au plus près du support et de l'instant d'effectuation ; la supposition que les élèves seront d'autant plus respectés et motivés que les savoirs enseignés seront en prise avec leur univers quotidien. Cependant ces échanges oraux produits en « code restreint » sont un leurre. Le « discours horizontal » rend en effet impossible la hiérarchisation logique et le cumul des savoirs, liés à la maîtrise de la culture écrite. En revanche, il favorise un exercice du contrôle sur le registre moral, comportemental, affectif et social plutôt que cognitif. Ainsi le « discours pédagogique instructeur » (pour reprendre une autre catégorisation dichotomique de Bernstein) tend à disparaître au profit d'un « discours régulateur » (de l'activité). Cependant, comme le rappelle Élisabeth Bautier, les enfants de parents fortement scolarisés sauront toujours identifier l'existence d'un « discours vertical » en arrière-plan du « discours horizontal ». Ainsi, notamment dans les ZEP, l'école, selon la formulation très sévère d'Élisabeth Bautier (p. 150), peut aller « jusqu'à l'imposture d'une socialisation cognitive et langagière qui minore les savoirs et la position critique, comme l'apprentissage de la recontextualisation, et dans laquelle la reconnaissance de chacun est plus importante que ce qu'il a à connaître » : une critique d'un certain « populisme pédagogique » qu'on retrouvera aussi dans la contribution de Jean-Yves Rochex au présent ouvrage.

Sur cette question des codes du discours scolaire en relation avec la question des inégalités, il existe une évidente convergence entre la contribution d'Élisabeth Bautier et celles de Karl Maton et d'Ana Morais et Isabel Neves. Ainsi Karl Maton utilise le cadre théorique bernsteinien (notamment l'opposition entre le « discours horizontal », qui réfère à un savoir quotidien, fortement segmenté et contextualisé, ce que l'auteur exprime à

travers la notion de « gravité sémantique », et le « discours vertical ») pour analyser deux exemples contrastés de pratiques éducatives : d'une part, un dispositif de formation professionnelle dans une université australienne (à savoir un cours de préparation au Master pour la formation de formateurs de concepteurs de produits reposant sur une méthode pédagogique dite « d'apprentissage authentique », c'est-à-dire où les tâches d'apprentissage proposées, fondées par exemple sur la résolution de problèmes, l'étude de cas ou la construction de projets, sont censées refléter directement la réalité des pratiques professionnelles quotidiennes), d'autre part une unité de travail portant sur « le voyage » dans le cadre d'un cours d'anglais à l'école secondaire (toujours en Australie). Dans le premier exemple, la tâche proposée aux étudiants avait pour but d'affaiblir la « gravité sémantique » en les encourageant à tirer des significations qui vont au-delà du contexte d'apprentissage, ce qui, comme le montrent les réponses obtenues des étudiants, ne semble se réaliser en fait que de manière très incomplète et très inégale : un échec que l'auteur impute principalement à la méthode même de l'apprentissage authentique, qui enracine le savoir dans un contexte en occultant les principes de son développement et de sa recontextualisation nécessaire, essayant de reconstruire le « discours vertical » éducatif à l'image du « discours horizontal » quotidien. De même, dans le cas de l'unité de travail sur le voyage dans le cadre d'un enseignement de l'anglais, il semble, à partir de l'analyse effectuée par l'auteur d'un ensemble de devoirs d'élèves déjà corrigés, que la réussite soit mesurée par la capacité de l'élève à dépasser la « gravité sémantique », c'est-à-dire à utiliser des principes abstraits pour intégrer les significations de différents textes qui lui sont proposés en lecture, ce à quoi cependant ne les prépare guère un enseignement pas assez soucieux de leur communiquer de manière explicite les principes du savoir, comme si on attendait d'eux qu'ils les connaissent déjà. Ainsi ce qui est attendu et récompensé est justement ce qui n'est pas enseigné, de sorte que seuls réussissent ceux qui disposent de la capacité à reconnaître et réaliser ce qui est demandé du fait de leur contexte familial ou de l'éducation reçue antérieurement, ce qui est plus souvent le cas chez les étudiants issus de la classe moyenne que de la classe ouvrière.

De même la théorie du discours pédagogique de Bernstein apparaît bien comme le cadre théorique principal de recherches menées depuis plus de vingt ans au Portugal par Ana Morais et Isabel Neves en vue d'apporter des réponses au problème majeur de l'amélioration des apprentissages et de la réduction des écarts de réussite selon les milieux sociaux d'origine. Son pouvoir de description, d'explication, de diagnostic, de prédiction et de transfert a permis en effet, à partir d'une enquête

comparative portant sur différents types de pratiques pédagogiques, l'élaboration d'un nouveau modèle d'enseignement (notamment pour l'enseignement des sciences), dit de « pratique pédagogique mixte », lequel réalise une combinaison complexe de « classifications » plus ou moins fortes ou faibles et de « cadrages » plus ou moins forts ou faibles selon différentes dimensions observables de l'activité pédagogique (relation entre enseignants et élèves, sélection et séquençage du savoir, des compétences et des activités, rythme des acquisitions, règles d'évaluation, règles hiérarchiques...). Une autre enquête est présentée ensuite, qui a été menée autour de deux maîtres enseignant les sciences dans deux écoles primaires différentes avec deux pratiques pédagogiques distinctes, caractérisées à l'aide d'indicateurs portant tant sur le « contexte instructeur » que sur le « contexte régulateur » selon une échelle de classification ou de cadrage à quatre degrés, le tout étant mis en rapport avec les niveaux de performance des élèves et la composition sociale des écoles, d'où il ressort que c'est le maître qui a développé une pratique pédagogique proche du modèle « mixte » qui a le plus fait progresser et tendu à égaliser ces performances. Une autre enquête, inspirée par les mêmes hypothèses, est présentée enfin, à propos d'un cours de « Méthodologie de l'enseignement des sciences » en vue d'un diplôme de sciences de l'éducation. Force est de reconnaître cependant que la condensation nécessaire d'un exposé de travaux aussi originaux et sophistiqués dans l'espace restreint d'une communication de colloque rend passablement difficile au lecteur l'appréhension et l'évaluation, sinon de leurs enjeux (qui sont évidemment très importants par rapport à l'objectif proposé par Bernstein d'augmenter et d'améliorer par les moyens de la pédagogie le potentiel d'apprentissage de chaque enfant), du moins de leurs apports sur le plan de la consistance empirique et de la validité théorique.

Une autre utilisation du cadre théorique bernsteinien apparaît dans la recherche présentée par Nadège Pandraud, qui, à partir de l'observation de l'écriture d'un conte dans une classe de 6^e, vise à comprendre comment les programmes (par exemple les programmes de français de 1995 qui mettent l'accent sur les pratiques discursives et les « genres de discours » plutôt que sur la logique du fonctionnement interne de la langue) orientent les activités d'apprentissage et peuvent constituer aussi bien des conditions de possibilité que des causes de difficultés dans l'acquisition des savoirs. L'auteur souligne notamment les effets du « cadrage » mis en œuvre dans la salle de classe, mais aussi l'opacité relative du « discours instructeur » dans un contexte où les finalités de la production de l'écrit sont devenues floues et son statut ambigu. En fait l'enseignant semble effectuer une adaptation du « cadrage » au cas par cas, au fil de ses interactions avec les élèves, les

acquisitions cognitives paraissant cependant généralement favorisées (selon une autre thématique ou une autre catégorisation bernsteinienne) par une meilleure « visibilité » des savoirs.

Si les contributions qu'on vient d'évoquer portent principalement sur le « curriculum réel », c'est-à-dire sur les activités d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent réellement être observées dans les classes, c'est davantage du « curriculum formel », ou plus exactement du curriculum prescrit ou potentiel qu'il est question (mais toujours en référence à une conceptualisation bernsteinienne) dans les textes de Sophia Stavrou et d'Éric et Catherine Mangez. On assiste aujourd'hui, dans le monde scolaire et universitaire, à ce que Bernstein dénomme un phénomène de « régionalisation des savoirs », à savoir l'abandon des discours disciplinaires singuliers et l'émergence de nouveaux domaines d'études construits à partir à la fois d'éléments théoriques empruntés à une pluralité de disciplines et de savoirs prélevés dans le champ des pratiques (tels que l'urbanisme, la communication, le management). S'appuyant sur une recherche comparative européenne en cours, l'étude présentée par Sophia Stavrou traite de la mise en place des formations pluridisciplinaires professionnelles et des effets du processus de « régionalisation du savoir » sur la sélection et l'organisation des savoirs au sein des curricula universitaires, un processus qui implique des luttes d'appropriation entre de multiples acteurs. Un bon exemple de ce type de curriculum hybride, caractérisé par une pluralité de contenus disciplinaires (géographie, économie, sociologie, droit, architecture), est fourni notamment par le master d'urbanisme, dans lequel ces savoirs disciplinaires subissent une sorte de décontextualisation à partir de leur logique d'origine et une recontextualisation au sein d'une nouvelle problématique, sous le contrôle des professionnels du champ.

C'est, enfin, en référence à la dichotomie bernsteinienne entre « pédagogie visible » et « pédagogie invisible » (ou entre « modèle de performance » et « modèle de compétence ») que Catherine et Éric Mangez décrivent les transformations du discours pédagogique intervenues respectivement dans les deux réseaux (privé catholique et public) de scolarisation de la Belgique francophone à partir de nouvelles injonctions législatives formulées à la fin des années quatre-vingt-dix. Le travail de « retraduction » intervenu à l'occasion de la rédaction des programmes de cours dans chacun de ces deux réseaux fait apparaître en effet, avec cependant des nuances et une même tendance évolutive, une polarisation entre deux codes pédagogiques, d'une part celui de la « pédagogie invisible » (caractère plus global des tâches à effectuer, séquençage lâche, objectifs peu apparents pour l'élève, activités sous-tendues par une théorie « compréhensive » et fortement implicite du développement de l'enfant) du côté du réseau privé,

d'autre part celui de la « pédagogie visible » (découpage et séquençage plus explicites des apprentissages, évaluations explicites, relation pédagogique hiérarchique) dans le réseau public. Un tel contraste pourrait, selon les auteurs, se comprendre sociologiquement, au moins en partie, en fonction des positions et trajectoires professionnelles caractéristiques respectivement des agents intermédiaires chargés de la mise en œuvre de la réforme dans chacun des deux réseaux : dans le réseau « libre », des « conseillers pédagogiques » ou « responsables de secteurs » qui ont été en quelque sorte « repérés » et « cooptés » par un autre « agent intermédiaire » ou par un dirigeant du réseau du fait de leur engagement dans des projets novateurs ou de leur implication dans le travail en équipe au sein de leur établissement, et dont la mission, bien souvent temporaire, est essentiellement de formation et d'accompagnement des enseignants, vis-à-vis desquels ils ne disposent d'aucune forme d'autorité légale ; dans le réseau de la Communauté, au contraire, des inspecteurs recrutés sur la base d'examens bureaucratisés garants d'une position spécifique dans la hiérarchie statutaire, exerçant à l'égard de leurs collègues enseignants une mission de contrôle plutôt que de « guidance ». Mais le contraste peut se comprendre aussi, plus largement, par référence aux systèmes de valeurs profonds dont se réclament respectivement les deux réseaux, valeurs « chrétiennes » d'autonomie, de développement personnel, de différenciation individuelle dans le réseau « libre », valeurs laïques de service public, d'égalité et de neutralité dans le réseau d'État : une opposition qui n'est pas sans rappeler (mais loin des anathèmes idéologiques et des fulgurances stylistiques) certains aspects du débat français entre « républicains » et « pédagogues ».

L'attention qui peut être portée aux usages « heuristiques » du cadre conceptuel bernsteinien dans le développement de recherches empiriques originales comme celles qui viennent d'être ici évoquées n'exclut évidemment pas de porter attention aux apports possibles d'autres types de lectures de l'œuvre de Bernstein. C'est bien souvent par référence ou par comparaison à d'autres pensées qu'une pensée peut être caractérisée de la manière la plus juste ou la plus profonde. Ainsi Jean-Manuel de Queiroz prend la référence insistante de Bernstein à Durkheim comme fil directeur d'une lecture qui se veut à contre-courant des interprétations structuro-fonctionnalistes de ce dernier (celles qui voient dans la socialisation l'intériorisation d'un éventail de rôles prédéfinis) et qui rencontre Bourdieu sur son passage comme un hyper-structuraliste caché. Il y aurait ainsi entre Bernstein et Durkheim (notamment le Durkheim penseur de l'éducation) une communauté d'objets, une communauté de territoire, à cette différence près que Bernstein réaliserait vis-à-vis de Durkheim une opération d'extension (la pédagogie

déborde le champ scolaire, elle est partout où s'apprend quelque chose), de renversement (passage d'une problématique de l'intégration à une problématique du contrôle) et de radicalisation.

Une autre confrontation féconde est suggérée, cette fois entre Bernstein et Vygotski, dans les deux textes de Jean-Yves Rochex et Harry Daniels. Selon Jean-Yves Rochex, la pensée sociologique de Bernstein échapperait aux risques du déterminisme et du « sociologisme » par la capacité qu'elle aurait de faire toujours émerger, en marge du « réel réalisé », des possibles pour l'action et le choix politiques ainsi que par l'usage proprement dialectique qu'elle ferait des nombreuses dichotomies élaborées successivement d'un écrit à l'autre. C'est en effet bien souvent en termes de tension et de contradiction qu'il traite des phénomènes de séparation ou de « classification », par exemple la séparation, au Moyen Âge, entre le trivium et le quadrivium (alors que le premier, qui relève de l'ordre du Verbe, s'avère avoir été condition de possibilité du second, qui traite du monde physique). De même on ne doit pas penser en termes d'exclusion mais en termes de médiation ou d'élaboration réciproque les rapports entre savoir ésotérique ou savant et savoir profane ou ordinaire, ou entre « discours horizontal » et « discours vertical », etc. D'où la complexité de la question des rapports, dans l'enceinte des classes, entre connaissances scolaires et savoirs de la vie courante. On sait ainsi que certaines tentatives pour affaiblir les contraintes de classification et de cadrage, en recontextualisant dans les contenus des disciplines et des activités scolaires des fragments d'expérience ordinaire et des segments de « discours horizontal », peuvent contribuer à aggraver les difficultés scolaires des élèves les plus défavorisés et à creuser les inégalités : un avertissement qui devrait contribuer à nous tenir à distance du « populisme » aussi bien que du « légitimisme » pédagogiques. Cependant, selon Jean-Yves Rochex, pour penser de façon plus concrète les processus de développement individuel et les questions d'inégalité en matière d'éducation, une complémentarité s'avérerait souhaitable entre une conception forte du social (attentive aux phénomènes de complexité et de conflictualité) comme celle de Bernstein et une conception forte du psychisme, attentive à la pluralité de ses composantes et de ses formes et registres d'activité : un point sur lequel les apports de la pensée vygotkienne s'avèrent irremplaçables. Or c'est précisément une telle complémentarité (mais en quelque sorte symétrique de celle prônée par Jean-Yves Rochex) à laquelle fait référence Harry Daniels dans son texte « Positionnement du sujet et discours dans la théorie de l'activité » lorsqu'il souligne, en s'appuyant sur un ensemble de recherches anglophones récentes, tout ce que la théorie de l'activité développée par Vygotski et Léontiev aurait à gagner en

prenant en compte certains apports originaux de la réflexion bernsteinienne autour notamment de la notion de positionnement social et des relations qui peuvent être établies entre division du travail, positionnement social, dispositions mentales et pratiques discursives.

Dans les contributions de Roger Establet ou de Brian Davies, c'est davantage une perspective historique, un retour sur la réception de l'œuvre de Bernstein ou certains aspects du débat auquel elle a pu donner lieu qui prédominent. Ainsi, devant traiter de la place faite à l'œuvre de Bernstein dans certains enseignements de sociologie de l'éducation en France, Roger Establet souligne surtout l'influence de certains apports bernsteiniens sur des travaux qui ont constitué des contributions majeures au développement de la discipline, comme ceux de Claude Grignon sur l'enseignement professionnel (le CET des années soixante comme exemple parfait de classification forte et de cadrage rigoureux), ou leur valeur d'éclairage ou d'explicitation par rapport à des travaux comme ceux de Viviane Isambert-Jamati (dont, par exemple, la recherche sur l'enseignement du français au lycée fait ressortir les effets socialement inégalisateurs des pédagogies à classifications et cadrages faibles). Quant à Brian Davies, il s'interroge d'abord, dans un texte intitulé « Pourquoi Bernstein ? », sur le caractère relativement limité de l'impact de l'œuvre de Bernstein et les malentendus auxquels elle a pu donner lieu dans les pays anglo-saxons, avant de suggérer des exemples de travaux récents portant sur les pratiques, les dispositifs ou les politiques pédagogiques et susceptibles de contribuer à « combler le fossé entre la recherche et les impératifs politiques » (p. 61).

Parmi les contributions réunies dans *Actualité de Basil Bernstein*, les deux dernières, celles de Johan Muller et de Nicole Ramognino se distinguent des autres par leur orientation principalement épistémologique. Il est vrai qu'il s'agit là d'une dimension constamment et fortement présente chez un auteur dont le dernier ouvrage est qualifié par Nicole Ramognino d'« épistémologie en acte ». Plusieurs arguments nourrissent le point de vue d'épistémologie sociologique qui est aussi un point de vue critique (ou encore une « lecture non orthodoxe ») développé par Nicole Ramognino : révision par Bernstein des cadres théoriques de la sociologie critique par l'observation des processus sociaux internes qui permettent de comprendre les régularités constatées de l'extérieur (par exemple la corrélation entre inégalités sociales et inégalités scolaires), prise en compte de la normativité de l'action permettant à une sociologie critique d'explicitier les attendus de sa critique, dépassement de l'opposition entre le micro et le macro, le local et le global, capacité d'analyse des phénomènes de changement social, mais aussi risque d'occultation, à travers la métaphore spatiale de la « frontière », de la nature essentiellement « productive » ou

« co-productive » de l'échange social scolaire sous-jacent au processus d'acquisition-appropriation du savoir.

Sous le terme de « tension essentielle » (terme emprunté probablement à Thomas Kuhn, bien qu'il renvoie en fait chez Kuhn à une problématique différente, à savoir la tension qui existe dans le travail du chercheur entre une obligation de conformité et une exigence d'originalité), Johan Muller, partant de l'opposition thématisée par Snow entre « les deux cultures », littéraire et scientifique (héritage de la vieille division médiévale entre le trivium et le quadrivium sur laquelle reviennent tour à tour Durkheim et Bernstein), et de celle évoquée par d'autres auteurs entre « sciences dures » et « sciences molles », ou « sciences pures » et « sciences appliquées », développe, à propos de la sociologie de la science mais aussi de la sociologie comme science, un parallèle entre « ces deux incomparables néo-durkheimiens » que seraient, selon lui, Bernstein et Bourdieu, celui-ci posant notamment la question de la compatibilité entre l'idée ou l'exigence de vérité et la possibilité d'une genèse sociale de la vérité, celui-là proposant plutôt une théorie de la différenciation du savoir qui revient à opposer les savoirs « à structure hiérarchique verticale » (qui tendent à subsumer de plus en plus de propositions sous des propositions de plus en plus générales, comme cela semble être le cas dans les « sciences dures ») et les savoirs « à structure horizontale », dont les langages résistent à l'intégration, comme ce serait le cas des sciences sociales, et plus particulièrement de la sociologie.

En conclusion, parmi tous les intérêts et toutes les vertus d'un ouvrage particulièrement riche et divers et au sein duquel la présente lecture (en quelque sorte une lecture de lectures) n'a fait que repérer et dessiner un petit nombre de parcours possibles, c'est sur la dimension internationale que l'on voudrait mettre l'accent. Outre les travaux et publications de Bernstein lui-même, en grande partie non traduits, il existe en langue anglaise une énorme littérature bernsteinienne, issue notamment, dans la période récente, de symposiums internationaux (cf. les références ci-dessous), et qui a peu de chances d'être rendue un jour accessible en langue française. Issu d'un colloque international auquel ont participé nombre de chercheurs que leur itinéraire professionnel et leurs travaux ont rendus très proches de Bernstein, le présent ouvrage constitue donc un outil d'information et de travail particulièrement précieux, et à bien des égards exceptionnel, dont on se réjouit d'apprendre qu'il va lui-même, par une réciprocité dont la francophonie n'est pas coutumière, donner lieu à une traduction et à une publication chez un grand éditeur anglo-saxon. Il reste à souhaiter que le chantier de réflexion ouvert par cet ouvrage se poursuive par d'autres travaux, au rang desquels il serait passionnant de voir figurer une étude comparative

sérieuse et systématique sur les deux grands sociologues de l'éducation hardiment qualifiés par Johan Muller d'« incomparables néo-durkheimiens ».

Jean-Claude Forquin
INRP

BIBLIOGRAPHIE

SADOVNIK A. (1995). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Westport [CT] : Ablex Publishing.

MORAIS A., NEVES I., DAVIES B. & DANIELS H. (2001). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New-York : Peter Lang.

MULLER J., DAVIES B. & MORAIS A. (2004). *Reading Bernstein, researching Bernstein*. New-York : RoutledgeFalmer.

MOORE R., ARNOT M., BECK J. & DANIELS H. (2006). *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. New-York : Routledge.

MAILLARD Fabienne (dir.). *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : PUR, 2008, 342 p.

Dirigé par Fabienne Maillard, à l'époque responsable d'un programme de recherches au ministère de l'Éducation nationale, cet ouvrage collectif est le fruit d'un séminaire organisé de 2004 à 2006 par la Direction générale de l'enseignement scolaire en collaboration avec le CEREQ et la MSH *Ange-Guépin* de Nantes. Il rassemble les travaux de 14 chercheurs en droit, en économie, en histoire et en sociologie¹ autour de la nouvelle emprise de la certification professionnelle des compétences sur les institutions d'enseignement. Plus précisément, les textes réunis dans ce livre ont comme point de départ commun une interrogation sur la concurrence faite aux diplômes de l'Éducation nationale par les nouveaux dispositifs et les nouvelles normes de certification professionnelle apparus depuis les années quatre-vingt : CQP (Certificat de qualification professionnelle), VAP (Validation des acquis professionnels), Plan de formation d'établissement (PFE), Validation des acquis de l'expérience (VAE), RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles), DIF (Droit individuel à la formation)... Ce foisonnement des sigles symbolise assez bien la complexité de ce vaste champ de la certification, souvent aussi peu transparent pour ses utilisateurs ordinaires que pour les chercheurs non spécialistes de ces questions, même lorsqu'ils s'intéressent de près aux faits scolaires. Ces derniers ne peuvent cependant rester indifférents à la nouvelle conception du diplôme portée par les dispositifs décrits dans l'ouvrage : depuis 2002, celui-ci ne vient plus forcément sanctionner une formation explicite, un « apprentissage

méthodique et complet » mais est assimilé à une certification professionnelle comme une autre, révélant des compétences acquises par l'expérience, quelle qu'elle soit.

Prenant place aux côtés d'autres publications collectives sur des thématiques proches qui regroupent souvent le même réseau de chercheurs (Moreau, 2002 ; Neyrat, 2007 ; Brucy *et al.*, 2007), ce nouvel état des lieux met en œuvre trois partis pris de recherche. Il défend premièrement une approche critique de ces objets « volontiers fédérateurs », qui se sont installés dans le paysage social de façon presque consensuelle, voire enthousiaste, « au nom des principes d'équité, de protection des individus sur le marché du travail grâce à la sécurisation de leurs parcours, mais aussi de la hausse du niveau des qualifications professionnelles, de transparence des qualifications et de fluidité du marché du travail » (p. 15). Il implique ensuite une mise en perspective historique permanente. Le rappel de la longue genèse du modèle des diplômes professionnels en France et de sa légitimité « durement acquise » (p. 21) entre la fin du XIX^e siècle et les années soixante (G. Brucy) souligne ainsi par contraste la rapidité et l'ambivalence des transformations survenues depuis les années quatre-vingt, lorsque « la prise de puissance du diplôme » a paradoxalement « conduit à l'expansion de la « certification » » (F. Maillard, p. 21). Enfin, l'ouvrage confirme l'intérêt et la nécessité de rapprocher différents angles d'analyse en mettant en commun les apports de plusieurs disciplines scientifiques sur ces questions trop souvent « fragmentées ». Sans prétendre à l'exhaustivité, il montre bien l'articulation des enjeux de formation avec les enjeux économiques, juridiques et politiques au sein du nouvel « ordre certificatoire » (p. 16) à plusieurs facettes qui se dessine : dissociation tendancielle entre formation et certification, diversification des voies d'accès aux certifications, évaluation individualisée des compétences dans le monde du travail, multiplication des organismes de certification, responsabilisation des travailleurs dans la gestion de leurs parcours...

Plutôt qu'un compte rendu détaillé de cet ouvrage, livrons ici une sélection subjective des résultats importants qui y sont développés, sans préjuger des autres intérêts que ses lecteurs y trouveront probablement. Sa première partie cherche à dénaturer les vertus aujourd'hui prêtées aux diplômes en montrant tout d'abord les batailles dont les titres de l'enseignement professionnel ont fait l'objet entre le patronat et la Direction de l'enseignement technique. Deux stratégies sont ainsi mises au jour par G. Brucy parmi les employeurs. Les représentants de l'artisanat et des industries textiles se sont opposés à la validité nationale des diplômes en lui préférant « des certifications spécifiques à une région ou à une branche ». La fraction moderniste des patrons de la métallurgie, de la

chimie ou de l'aéronautique a au contraire accepté la prise en charge des formations professionnelles par l'institution scolaire tout en s'opposant à une « quelconque automaticité de leur reconnaissance » (p. 44). Au terme de son analyse de la loi de modernisation sociale de janvier 2002, P. Caillaud met en garde contre l'assimilation des diplômes et des certifications qu'elle institue. Si le diplôme sert paradoxalement de modèle à l'élaboration d'un statut juridique de la certification par un transfert de principes de droit public vers le droit privé, l'introuvable réalité juridique commune entre des certifications très hétérogènes (depuis les diplômes d'État jusqu'aux habilitations techniques de sécurité en passant par le BAFA) risque selon lui de miner les fondements mêmes des diplômes, et tout particulièrement leur caractère étatique.

La seconde partie s'attache à décrire les effets réels ou probables des nouveaux dispositifs de certification, en commençant par étudier le fonctionnement de la Commission technique d'homologation (CTH) entre 1971 et 2002, avant son remplacement par la Commission nationale de la certification professionnelle (P. Veneau, D. Maillard). Ainsi, sous l'effet de l'essor des nouvelles certifications, les diplômes de l'Éducation nationale ne sont plus le premier principe organisateur de la CTH : la priorité est désormais donnée aux registres de la qualification et des débouchés dans les critères d'homologation des titres. À l'instar du LMD et de ses ECTS dans l'enseignement supérieur, un système européen de transferts des acquis des apprentissages professionnels réalisés en formation initiale ou continue (ECVET) est en passe d'être instauré. M. Ourtau y consacre un chapitre où il analyse l'impact de ces certifications européennes sur les diplômes français à partir du cas de la maintenance aéronautique.

La troisième et dernière partie du livre se centre enfin sur les débats entre les représentants du patronat et les syndicats de salariés auxquels donne lieu la montée des nouvelles certifications. Si ces acteurs sont de longue date très impliqués dans la définition et la reconnaissance des titres professionnels, l'espace de la certification élargit aujourd'hui leur champ d'action. Depuis 2001, la CGT promet ainsi une sécurité sociale professionnelle où le transfert des qualifications, des compétences et des droits à la formation jouerait un rôle crucial. C. Labryère et J. Teissier montrent à la fois la convergence progressive entre ces acteurs sur la notion de « portage individuel de la qualification » et le maintien de leurs divergences quant à la reconnaissance des certifications sous forme de qualifications et de rémunérations. F. Neyrat arrive au même type de constat en se focalisant sur la VAE, dont il doute qu'elle puisse être utile à une « improbable sécurisation » des trajectoires professionnelles (p. 283).

Particulièrement dense et riche en informations, ce livre bien documenté par des recherches empiriques de première main devient vite indispensable à qui souhaite déchiffrer l'univers complexe et mouvant de la certification. Il constitue ainsi un précieux apport aux diverses sciences de l'éducation qui s'intéressent à la question vive de la place des diplômés dans nos sociétés. Regrettons cependant que l'ouvrage reste d'un abord parfois difficile, malgré le bel effort de synthèse fourni dans les introductions et la conclusion.

Tristan Poullaouec

Centre nantais de sociologie, université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E. *et al.* (2007). *Former pour réformer. Retours sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte.

MOREAU G. (dir.) (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.

NEYRAT F. (dir.) (2007). *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un droit*. Bellecombe-en-Bauges : Éd. du Croquant.

NOTES

(1) Guy Brucy, Pascal Caillaud, Françoise Dauty, Bernard Fourcade, Joachim Haas, Chantal Labruyère, Fabienne Maillard, Dominique Maillard, Frédéric Neyrat, Maurice Ourteau, Emmanuel Quenson, José Rose, Josiane Teissier, Patrick Veneau.

ROGER Jean-Luc. *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*. Toulouse : Éd. Érès, 2007, 252 p.

L'ouvrage de J.-L. Roger rend compte de recherches en psychologie effectuées dans le cadre du laboratoire de clinique de l'activité (CNAM) en présentant les résultats d'interventions auprès de personnels soignants de services gériatriques et d'enseignants de disciplines générales du secondaire. La question du métier est ainsi abordée à partir d'activités qui ont en commun « l'activité d'autrui » (Clot, p. 8). L'auteur montre, exemples à l'appui, que ce qu'on pourrait appeler une thérapie du travail dans une perspective historico-développementale est un projet non seulement utile socialement mais scientifiquement productif. En effet, comme il le rappelle, la clinique de l'activité vise à « provoquer du développement » (p. 87), celui de la pensée et de l'expérience, là où il semble arrêté et où il engendre divers troubles psychopathologiques. L'intervention du clinicien se déroule dans un cadre méthodologique, longuement décrit, fondé sur la pratique d'une « clinique dialogique » dont la mise en œuvre est présentée à partir des deux groupes de professionnels

(p. 89 *sqq.*). La diversification des destinataires du discours sur l'activité est le moyen de réengager une dynamique entravée qui ne parvient plus à lier les différentes dimensions définissant le métier, qualifiées ainsi par l'auteur : impersonnelles (le prescrit), personnelles, « interpersonnelles » (les interactions) et « transpersonnelles » (le « genre professionnel » ou histoire collective du métier). En visant, comme l'indique Y. Clot dans sa préface, non pas à « dresser le tableau de l'expérience vécue mais à garder l'expérience vivante », c'est donc l'intervention en clinique de l'activité, « observatoire dialogique » (p. 7), qui est l'outil de la transformation du travail, de l'investigation et de la connaissance.

À propos des enseignants et des soignants demandeurs de l'intervention, l'auteur pose le diagnostic d'une « atrophie de la dimension transpersonnelle et la carence de ressources génériques permettant de faire face aux contraintes du travail », ce qui peut engendrer « un dérèglement des dimensions interpersonnelles et personnelles du métier » (p. 31). Le « malade » c'est, d'abord, le métier, c'est lui qui est attaqué, soumis à des remises en cause ; et à travers lui, les collectifs sont mis à mal. C'est donc la « double fonction psychologique et sociale des genres professionnels et des collectifs qui le supportent » (p. 239) qui est défaillante.

Les controverses, dûment encadrées par le dispositif d'intervention, « disputes professionnelles » entre pairs sur les façons de faire, conduisent au réexamen de règles de travail parfois enkystées, à l'extraction de la gangue de l'habitude de gestes qui ont oublié leur raison d'être, à l'invention de ressources permettant de franchir les obstacles du réel et des organisations du travail. Focaliser le débat sur l'activité évite l'envahissement des conflits entre personnes, particulièrement coûteux. J.-L. Roger montre le lent travail de co-construction de nouvelles voies pour « bien travailler », en évitant les pièges d'une psychologisation inappropriée du travail et des rapports au travail. La subjectivité est pourtant centrale et le développement psychologique de l'individu repose sur celui du métier et de son exercice, pour surmonter les obstacles évoqués plus haut. L'ouvrage expose le résultat de l'intervention en matière de (re)définition de gestes professionnels, de règles communes du travail et leurs implications tant pratiques qu'éthiques, individuelles et collectives. Cette « prise en charge du métier par les professionnels eux-mêmes » (p. 8), but de l'intervention, est aussi loin des « bonnes pratiques » que du « coussin compassionnel » dénoncés à juste titre, notamment par les tenants de la clinique de l'activité, comme une volonté politique de renormalisation du travail dans laquelle les professionnels n'auraient pas leur mot à dire.

Les terrains choisis pour la démonstration ont à la fois valeur heuristique et incitent à identifier des variations propres à des histoires et des contextes professionnels

singuliers. Un même processus, que le livre suit pas à pas, est à l'œuvre, aboutissant à « l'enrichissement des répertoires de l'action » (p. 102). Il est l'affaire du collectif qui peut donner – quand il existe – la conscience d'un pouvoir d'agir accru sur l'organisation du travail. C'est la condition d'une confrontation positive (en termes de santé et d'efficacité) aux réformes du travail. La répétition du « refaire » en écho à la méthode d'intervention qui soumet à la question les gestes du métier est aussi la lutte contre le bégaïement de l'identique, « refaire » est alors recréer, « reprendre la main » (p. 156) sur le métier avec le déplacement que cela signifie.

Pour les enseignants ou les soignants, c'est une façon de repousser les « frontières du métier » en créant des ressources inédites pour résoudre ses nombreux dilemmes et reconstruire le lien entre toutes les dimensions du métier. Le modèle du métier proposé est un modèle dynamique : les diverses vies du métier sont un gage de son développement, chacun en hérite et participe à la construction de son histoire. La « migration fonctionnelle » (p. 102) qui s'opère du fait de la variation des destinataires dans le dispositif clinico-développemental et au cours de l'action favorise l'enrichissement de l'expérience, et assure « le développement de l'efficacité de l'action ». Cela toucherait aux concepts mêmes des disciplines d'enseignement, revisités à la lumière de la variation des destinataires du discours. Au plan individuel, le gain consiste en un « répertoire enrichi de gestes envisageables » (p. 103).

La pérennité de l'extension de la puissance d'agir des collectifs de professionnels, constatée par l'auteur, se pose une fois le clinicien chercheur parti et au-delà de l'environnement de travail de l'intervention. J.-L. Roger manifeste de la prudence et de la modestie dans sa conclusion puisqu'il estime que « l'action conjointe de professionnels et de cliniciens [...] est de nature à réhabiliter, au moins partiellement et transitoirement, cette fonction du collectif » (p. 241). Cette limite ne provient-elle pas d'un dispositif d'intervention qui n'englobe pas l'organisation elle-même, les contraintes locales, les autres professionnels (chefs d'établissement ou de service, collègues d'autres métiers mais de même organisation) ou usagers (parents, patients) dans ce jeu à plusieurs qu'est le travail ? Par exemple, les modifications observées, un an et demi après l'intervention du clinicien, dans l'activité d'une enseignante d'histoire sont-elles à attribuer aux seuls effets des activités dialogiques passées ? Comment les ressources pour « bien travailler », (re)constituées à l'échelle micro-sociale sous l'effet de l'intervention du clinicien chercheur et de la dynamique qu'elle a favorisée, peuvent-elles faciliter la « percolation » (p. 105) du côté du métier ? Augmenter le pouvoir d'agir des individus et des collectifs de travail vise à introduire de la créativité au service de l'émancipation. Cependant, la « relation » (p. 242)

entre les quatre dimensions du métier, établie à l'occasion de l'intervention du clinicien chercheur, ne peut seulement être affaire micro-sociale et sa réussite n'est pas automatique. Ainsi, dans un service de gériatrie, l'organisation du travail demeure un obstacle insurmontable.

L'ouvrage de J.-L. Roger atteste qu'une actualisation de l'intervention psychosociale est possible, et, au-delà, qu'une « psychologie fondamentale de terrain » (p. 104) prenant le développement de l'activité comme objet et méthode, suivant le point de vue « vygotkien », est envisageable. Les deux objectifs du clinicien chercheur, à savoir aider le groupe professionnel à construire des ressources adaptées à, comme l'écrit Y. Clot, « l'élasticité de l'action » (p. 13) en retrouvant « l'énergie vitale indispensable pour continuer à travailler » (p. 11), et produire une connaissance nouvelle sur le travail, sont intrinsèquement liés. Les objectifs scientifiques et ceux de l'intervention ne se recouvrent cependant pas contrairement à la position faisant du « praticien réflexif » un chercheur (Schön). J.-L. Roger rappelle que la « responsabilité » spécifique du chercheur est de « dire comment, en général, se produit le singulier » (p. 89). Le processus de développement et les invariants de la transformation de l'activité deviennent alors objets d'étude et sources de connaissance scientifique. C'est ce que montre cet *Essai de clinique de l'activité* qu'est *Refaire son métier* quand il établit le lien entre panne du collectif et métier encalminé en soulignant « l'importance des règles génériques comme sources et ressources du développement de l'activité de tout professionnel » (p. 240). S'agit-il d'une nouvelle thérapie de ce que Freud appelait le *Malaise dans la civilisation*, qui n'opposait pas la psychologie individuelle et la psychologie sociale ? Cet ouvrage incite à revisiter la question de la normalité au sens où le définit G. Devereux pour qui « la normalité c'est l'adaptabilité créatrice » (1) ; sous l'angle d'une normalité professionnelle qui aurait comme support et « seule bonne pratique » « la controverse professionnelle ordinaire, [...] la “dispute” de métier entre “connaisseurs” » (p. 244).

Françoise Lantheaume

Éducation & politiques, université Lumière-Lyon 2 et INRP

NOTES

- (1) DEVEREUX G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard.

SAVIDAN Patrick. *Repenser l'égalité des chances*. Paris : Grasset, 2007, 328 p.

Au croisement de la philosophie politique et des sciences sociales, l'ouvrage de Patrick Savidan *Repenser*

l'égalité des chances s'inscrit dans le vaste et multiple territoire de la réflexion contemporaine sur la question de la justice. En quoi peut consister aujourd'hui, se demande l'auteur (par ailleurs président de l'Observatoire des inégalités), une conception *soutenable* de la justice sociale ? Une conception « soutenable », comme le suggère l'insistance d'une mise en italique dans le corps du texte, c'est bien évidemment une conception théoriquement consistante, politiquement crédible et historiquement durable, le contraire d'une chimère, d'un fantasme ou d'un leurre. Or, selon l'auteur, cette exigence de pertinence et de « soutenabilité » dans la conception de la justice se heurte aujourd'hui, dans les démocraties libérales, à l'omniprésence d'une croyance aussi douteuse et trompeuse que profondément enracinée, à savoir la croyance dans le principe de l'égalité des chances. Il existe à coup sûr ce que l'auteur appelle « une dimension tragique » dans la cristallisation contemporaine que connaît cette idée d'égalité des chances. Si cette formule paraît s'imposer à nous avec une force quasi irrésistible, c'est en raison de son apparent pouvoir de conciliation et de réconciliation, de sa capacité à résoudre une contradiction philosophique et sociale inhérente à l'idée démocratique depuis la Révolution française, à savoir la contradiction entre l'égalité et la liberté. « L'égalité des chances triomphe parce qu'elle paraît nous donner l'égalité *dans* la liberté », écrit l'auteur (p. 21). Mais en même temps que nous la désirons ou que nous la reconnaissons comme un « horizon indépassable de notre temps » (p. 157), l'égalité des chances nous dévoile sa faiblesse conceptuelle et son incapacité politique fondamentales : faiblesse conceptuelle, car la notion comporte à coup sûr beaucoup de confusion, et comme une tension sémantique sous-jacente entre l'idée même de chance et l'idée d'égalité ; incapacité politique, car, comme dit l'auteur, sous le vernis trompeur d'une égalité toute virtuelle, « elle ne nous permettra jamais de relever le défi de la décohésion sociale ». « Voulons-nous vraiment croire, demande l'auteur, qu'une société serait juste parce que les individus auraient la possibilité de s'y affronter à *armes égales* ? Nous savons bien que cette *justice concurrentielle* pose des problèmes éthiques, sociaux et environnementaux sérieux et que la prolifération des « armes » de réussite sociale est inscrite dans son programme. En ce sens la doctrine de l'égalité des chances est *toujours déjà* vouée à l'échec » (p. 24). Est-ce à dire qu'il faille purement et simplement en finir avec cette idéologie des temps modernes ? De façon plus nuancée, et prenant aussi ses distances avec « les prétentions niveleuses » de l'égalitarisme radical, l'auteur propose plutôt, comme l'indique l'intitulé de son ouvrage, de « repenser l'égalité des chances », c'est-à-dire d'en formuler, à contre-courant de la tradition jusqu'ici dominante de l'individualisme libéral, une nouvelle définition qui serait

« plus *sociale*, plus solidariste, qui pourrait en faire une sorte d'*égalitarisme soutenable* » (p. 25).

Cette nouvelle manière de penser l'égalité des chances, qui trouvera ses formulations les plus explicites dans le dernier chapitre de l'ouvrage, passe par un long mais très intéressant parcours à travers l'histoire des idées sociales et politiques en France. La première étape de ce parcours, nourrie en grande partie par la lecture de Tocqueville, vise à reconstituer « la manière dont s'est progressivement nouée, autour de la question de la propriété, la *crise* de la justice sociale moderne » (p. 28). « J'écris dans un pays et pour un pays où la cause de l'égalité est désormais gagnée sans retour possible vers l'aristocratie », écrit Tocqueville (lettre à Reeves du 15 septembre 1839). La dynamique moderne de l'égalisation des conditions, dont l'Amérique représente selon Tocqueville la figure de proue, repose, comme l'a souligné récemment le philosophe Robert Legros (cf. *L'avènement de la démocratie*, Grasset, 1999) sur une véritable révolution anthropologique, une transformation radicale dans l'expérience que les hommes ont les uns des autres. Alors que dans la société aristocratique l'expérience d'autrui est essentiellement d'ordre hiérarchique, expérience d'un ordre social hiérarchisé confondu avec un ordre naturel (voire surnaturel) où toutes les caractéristiques pertinentes de l'individu lui sont conférées par sa naissance, dans un contexte démocratique l'expérience d'autrui est fondamentalement expérience de la similarité, l'appartenance de chacun à une commune humanité étant alors perçue comme la propriété anthropologique essentielle, le fondement d'un droit de tous les individus à un respect égal ou à une égale considération, tandis que les différences de conditions sociales ne représentent jamais que des variations accidentelles, insensibles ou arbitraires. D'où l'importance de la lutte contre tout ce qui peut passer pour des privilèges hérités, des avantages indus, des bénéfices qui ne seraient pas indexés sur le mérite personnel. Une chose cependant résiste, remarque Tocqueville, à la dynamique égalitaire contemporaine (une dynamique que, paradoxalement, chaque conquête nouvelle semble exaspérer au lieu de l'apaiser), c'est le régime de la propriété privée, îlot témoin ou rempart précaire d'un monde en voie de disparition. « Mais aujourd'hui que le droit de propriété n'apparaît plus que comme le dernier reste d'un monde aristocratique détruit, lorsqu'il demeure seul debout, privilège isolé au milieu d'une société nivelée, qu'il n'est plus à couvert derrière beaucoup d'autres droits plus contestables et plus haïs, son péril est plus grand ; c'est à lui seul maintenant à soutenir chaque jour le choc direct et incessant des opinions démocratiques », écrit Tocqueville (*Souvenirs*, Gallimard, 1999, p. 22). Or c'est précisément autour de cette question de la propriété privée qu'apparaît la tension caractéristique de ce que Patrick Savidan appelle « les circonstances

modernes de la justice » : tension entre égalité politique et inégalités sociales, opposition (déjà formulée sous la Révolution) entre égalité de droit (reconnue) et égalité de fait (revendiquée), irruption (lors notamment de la Révolution de 1848) de la « question sociale » sur la scène politique, mais aussi, parallèlement à la demande croissante d'égalité (dont on sait qu'elle peut être porteuse, selon Tocqueville, d'un risque d'empiétements liberticides de la part d'un État social paternaliste omniscient et omnipotent), développement d'un individualisme qui dissout les appartenances et les hiérarchies, brise la chaîne des générations et menace d'enfermer chaque homme, selon l'expression de Tocqueville, « dans la solitude de son propre cœur ».

Complémentaire du chapitre précédent, avec lequel il aurait pu logiquement fusionner mais au prix sans doute d'un trop grand déséquilibre dans le découpage d'ensemble de l'ouvrage, un long développement vise ensuite à identifier un certain nombre des grandes valeurs qui sous-tendent aujourd'hui, dans le contexte de la modernité, la conception dominante de la justice distributive, c'est-à-dire aussi, selon la formulation de l'auteur (p. 150), « les tendances sociales et normatives » qui allaient rendre possible la domination du thème de l'égalité des chances. Force est de constater que, dans ce chapitre du moins, cette identification aboutit entièrement et unilatéralement à rabattre ces valeurs du côté de la tradition de l'individualisme libéral, alors qu'on pourrait se demander si ce n'est pas plutôt la confrontation, la « composition », sinon la conciliation entre différentes traditions historiques, au rang desquelles figurerait aussi bien le « socialisme utopique » du XIX^e siècle que le libéralisme « bourgeois », qui sous-tendent notre problématique contemporaine de la justice distributive. Parmi ces valeurs, l'auteur accorde une grande importance à la conception de ce que Macpherson (cf. *La théorie politique de l'individualisme possessif*, Gallimard, 2004) caractérise comme un « individualisme possessif », cette manière de considérer l'individu comme le propriétaire exclusif de sa personne et de ses facultés, dont il est censé pouvoir disposer comme bon lui semble – une approche qui serait illustrée aujourd'hui notamment par les penseurs « libertariens » (ou ultralibéraux), apologistes de l'État minimal et du libre marché, hostiles aux politiques « redistributivistes », accusées de vouloir compenser les déséquilibres sociaux dont certains individus pâtissent en spoliant d'autres individus de ressources dont ils devraient pouvoir bénéficier de façon légitime du fait de leur travail ou de leurs talents. Autour de ce « noyau fondamental » de la pensée libérale pourrait être identifiée, selon l'auteur, une constellation de thèmes caractéristiques de la pensée éthique et politique contemporaine, tels que l'importance accordée à la notion de préférence, ou de choix personnel, la revendica-

tion ou la valorisation de l'authenticité, la recommandation d'un État libéral qui ne s'immisce pas dans les choix éthiques des individus et renonce à faire le bonheur des gens malgré eux, l'importance du travail qui assure à chacun indépendance économique et dignité morale, l'hostilité (exprimée fortement dès le XIX^e siècle chez des auteurs comme Malthus et Tocqueville) au principe de l'assistance ou de la « charité légale », qui enfonce le pauvre dans la dépendance ou la surenchère revendicative. Mais ces thèmes, exprimés par des auteurs divers et dans des contextes divers, constituent-ils bien le socle généalogique exclusif ou principal de nos conceptions contemporaines en matière de justice distributive ? L'insistance sur la notion de capacité individuelle comme critère le plus généralement accepté aujourd'hui de distribution ou de redistribution, sur laquelle l'auteur porte une attention critique dans le chapitre suivant, semble constituer en fait une entrée beaucoup plus directe, beaucoup plus centrale, dans la problématique de l'égalité des chances. C'est vraiment avec ce troisième chapitre, intitulé « Une justice sociale capacitaire », que l'on a le sentiment de pénétrer au cœur du sujet.

En réalité, l'émergence contemporaine de la thématique de l'égalité des chances paraît s'inscrire moins dans une version « pure et dure » de la tradition de l'individualisme libéral que dans ce qu'on pourrait en appeler une version amendée ou édulcorée, qui supposerait de prendre en compte, dans la distribution politiquement acceptable des bénéfices et des statuts sociaux, non seulement les accomplissements observables ou les apports mesurables (inévitavelmente inégaux) des individus, mais encore l'inégalité des « conditions initiales » dans lesquelles les individus se trouvent placés, c'est-à-dire ce qui, dans la différenciation de ces accomplissements et de ces apports, peut être imputable à l'inégalité de « conditions de départ » (notamment familiales et sociales) dont les individus ne sont évidemment pas « responsables ». À coup sûr la conception moderne de l'égalité des chances revient à indexer en grande partie la justice sociale sur la notion de capacité individuelle. « C'est la capacité qui confère le droit », stipulait Guizot (article « Élections », in *Encyclopédie progressive*, 1826) et Saint-Simon proposait de même un système de coopération où « chacun obtient un degré d'importance et des bénéfices proportionnels à sa capacité et à sa mise ; ce qui, ajoutait-il, constitue le plus haut degré d'égalité qui soit possible et désirable » (*L'organisateur*, 1819-1820). Mais encore faut-il savoir ce qu'on doit entendre par « capacité » et d'où proviennent les différences de capacités. Une opposition apparaît ainsi entre ceux pour qui l'évaluation et la rémunération des capacités supposent, pour être équitables, la prise en compte effective des « circonstances de départ » (à savoir le fait que tous les concurrents au sein de la compétition sociale ne sont pas

placés sur la même « ligne de départ », que certains bénéficient d'avantages hérités et par là même « immérités », alors que pour d'autres changer suffisamment la donne dans un sens d'égalisation des conditions de départ supposerait de conférer à l'État un pouvoir exorbitant et véritablement « liberticide » de contrôle et d'intervention, ce pourquoi il serait socialement préférable de s'en remettre purement et simplement à l'efficacité de la loi du marché. Au sein du premier groupe (ceux qui veulent prendre en compte, dans un but de neutralisation ou de compensation, la disparité des « conditions initiales »), Patrick Savidan identifie trois approches historiquement distinctes, à savoir le républicanisme méritocratique (qui, à la suite de Condorcet, voit dans le développement et la généralisation de l'instruction publique un moyen de réduire massivement les inégalités dans l'ordre des capacités et de « rendre réelle l'égalité des droits »), la social-démocratie (qui vise à limiter ou faire disparaître les inégalités socialement produites, c'est-à-dire imputables directement aux phénomènes de stratification sociale), enfin les politiques de contre-discrimination « compensatoriste » connues actuellement sous le nom d'*affirmative action*. Dans tous les cas, la visée d'égalisation des chances se heurte cependant, selon l'auteur, à des limites et à des objections très importantes. Une première évidence qu'on peut souligner est qu'une égalité des chances parfaite peut très bien aller de pair avec une très grande inégalité des conditions, des statuts, des revenus : l'égalité des chances maximise les chances de mobilité sociale entre générations aussi bien qu'au sein des parcours individuels de vie, mais la mobilité sociale suppose toujours bien évidemment qu'il y ait des gagnants et des perdants, et peut rendre d'autant plus cruels les risques encourus de déclassement social que chaque individu est en quelque sorte directement confronté au spectacle des autres et, en cas de régression sociale, renvoyé, par l'égalisation supposée des conditions de départ, à l'amertume de sa propre responsabilité et de son propre échec. Mais cette notion même de responsabilité demande à son tour à être clarifiée et problématisée. On identifie très souvent la thématique de l'égalité des chances à l'idéologie du mérite. À coup sûr, les chances dont nous disposons dans la vie dépendent beaucoup du milieu social dans lequel nous sommes nés et avons été élevés, et cette inégalité socialement héritée est, par rapport aux valeurs démocratiques, quelque chose de moralement choquant. Certes nous n'avons pas « mérité » de naître pauvres ou de naître riches, mais avons-nous « mérité » davantage les caractéristiques physiques, les qualités de tempérament, les aptitudes cognitives qui nous différencient les uns des autres à l'intérieur même d'un milieu social donné, et qui contribuent (en interaction avec les facteurs sociologiques) à expliquer l'irréductible diversité des trajectoires individuelles ? Qu'est-ce donc que le

mérite, dans quelle partie, dans quelle strate du moi pourra-on localiser les sources du mérite, et par conséquent sur quelle base anthropologique pourra-t-on justifier le projet politique d'une « méritocratie » ? Une nouvelle différenciation apparaît ainsi, au titre de l'égalité des chances, entre trois positions possibles : ceux qui veulent neutraliser les inégalités « de départ » socialement déterminées pour mieux faire ressortir (et récompenser) les différences interindividuelles de « mérite », ceux qui n'adhèrent pas à l'idéologie morale du mérite mais reconnaissent l'existence d'inégalités interindividuelles de capacités auxquelles il serait légitime de faire correspondre des inégalités de « rémunérations » (l'égalité politique pouvant alors apparaître paradoxalement, selon l'expression de Madame de Staël, comme « le rétablissement de l'inégalité naturelle »), ceux enfin pour qui une politique d'égalité des chances vise à neutraliser ou compenser non seulement les « inégalités de départ » occasionnées par l'injustice de l'héritage social mais aussi celles occasionnées par l'arbitraire de la « loterie naturelle ». Cette troisième approche pourrait bien être celle qui inspire le « principe de différence » de John Rawls, lequel est en fait, bien que formulé dans le contexte essentiellement « prudentiel » du « voile d'ignorance », un principe de solidarité inconditionnelle.

Justice sociale « capacitaire » ou conception « solidariste » de l'égalité des chances ? Tel est le dilemme auquel nous confronte Patrick Savidan, qui prend parti vigoureusement, dans le dernier chapitre de son ouvrage (intitulé « Pour une égalité des chances soutenable ») pour le deuxième terme, en s'appuyant principalement sur une lecture de John Rawls. S'il existe dans la théologie catholique un dogme qui se situe aux antipodes de l'individualisme possessif, c'est bien celui de la communion des saints et de la réversibilité des mérites, qui introduit entre le vertueux et le pécheur une sorte de solidarité eschatologique. De même, avec son principe de différence qui stipule que les seules inégalités économiques et sociales acceptables sont celles qui peuvent jouer dans le sens du plus grand bénéfice susceptible d'être apporté aux membres les plus défavorisés de la société, John Rawls s'inscrit à coup sûr en opposition à une conception trop étroitement individualiste du mérite. Certes il ne s'agit pas ici de nier les inégalités de talent ni d'interdire toute inégalité dans les rétributions, si l'on ne veut pas démotiver les plus efficaces, ceux qui sont le plus à même de générer des richesses dont peut bénéficier l'ensemble de la société, mais ce qui importe, c'est que ces différences de rétribution tournent indirectement au bénéfice des plus désavantagés. Ce qui veut dire que les individus les plus doués ou les plus performants ne doivent plus être considérés comme uniques et exclusifs propriétaires de leurs talents, qu'ils pourraient utiliser à leur seul profit (comme le suppose, selon Patrick Savidan, une conception « capacitaire » de l'égalité des

chances), mais plutôt comme les dépositaires heureux mais accidentels de talents qui peuvent être considérés dans une certaine mesure comme des biens communs pouvant être mis au service de toute la collectivité. On sait que le néolibéralisme, attaché à l'idée de libre disposition de soi, de ses talents et de ses œuvres, s'oppose totalement à une telle conception, dans laquelle il voit une menace permanente de dépossession et de spoliation. On peut lui répondre cependant, observe l'auteur, que la notion même de talent, la perception, l'évaluation, la rétribution des talents dépendent toujours d'un contexte social, d'un système donné de coopération sociale. C'est pourquoi, comme le souligne Rawls, il est sans doute chimérique de vouloir identifier avec précision le mérite personnel de chacun. Aussi est-il pour lui essentiel de ne pas confondre le mérite avec « ce à quoi on a droit ». « À travers ces conceptions d'attentes légitimes et de droits », Rawls trace ainsi, selon Patrick Savidan, « les contours d'une conception juste, *post-capacitaire*, de l'égalité des chances » (p. 279), une conception qui, selon l'auteur, n'est pas sans évoquer les apports d'une pensée influente en France au début du xx^e siècle mais aujourd'hui largement oubliée, celle du solidarisme de Léon Bourgeois. Reste à savoir cependant quelles pourraient être aujourd'hui les implications pratiques d'une conception « solidariste » (par opposition à « capacitaire ») de l'égalité des chances. Or force est de constater que, sur ce point, les propositions de l'auteur (notamment sécurisation des parcours individuels dans une économie marquée par l'incertitude et la précarité et atténuation des écarts entre gagnants et perdants de la compétition sociale) restent assez en deçà des promesses théoriques de l'ouvrage, la même remarque pouvant être formulée d'ailleurs à propos du travail de John Rawls et de son idéal d'une « démocratie de propriétaires ».

Jean-Claude Forquin
INRP

SCHÄRER Michèle. *Friedrich Fröbel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925*. Lausanne : École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, 2008, 228 p.

Michèle Schärer, professeure à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne, met à la disposition de la communauté scientifique francophone en sciences de l'éducation une étude originale et des éléments de savoirs incontestablement nouveaux sur l'influence du maître germanique de l'éducation de la petite enfance en Suisse romande, Friedrich Fröbel (1782-1852). Le travail hermé-

neutique nécessaire à la « déconstruction » du système théosophique complexe, sur lequel Friedrich Fröbel fonde ses travaux pédagogiques, nécessite une parfaite connaissance de la langue allemande, condition remplie à l'évidence par Michèle Schärer. Pourtant l'entrée en matière biographique et pédagogique (p. 27-34) présente la relation dialectique théorie/pratique chez Fröbel, en articulant le couple « théorie du jeu » / *Kindergarten* comme un produit, et non comme la résultante d'un triple processus de maturation :

- identitaire : la quête perpétuelle de l'unité perdue chez Fröbel est vraisemblablement la conséquence directe d'une carence affective provoquée par la perte précoce d'une mère ;
- philosophique et théologique : au travers des influences croisées de Schelling (1775-1854) et sa « philosophie de l'identité », d'Emmanuel Swedenborg (1688-1772) et la théorie des « correspondances », de Novalis (Frédéric de Hardenberg, 1772-1802) et son *Germania und Europa* et du *Wahres Christentum* de Jean Arndt (1555-1621) ;
- pédagogique enfin : Fröbel reste avant tout un élève de Pestalozzi et l'un des maîtres de l'institut d'Yverdon dans le canton de Vaud, où il se nourrit des principes de la « méthode » ; mais il est aussi, en relation avec Charles-Christian-Frédéric Krause (1781-1832), un commentateur de Comenius qui publie en 1811 une analyse de la *Panegersia*, et lit avec intérêt son traité d'éducation de la petite enfance, la *Schola materni gremii*.

On me rétorquera que là n'était pas l'enjeu de l'étude ; mais l'interprétation de cette périphérie référentielle au couple théorie du jeu/jardins d'enfants nous semble propre à livrer bien des clés pour comprendre les raisons d'un développement de la méthode dans les univers francophones helvétiques et belges, et de leur rejet hors des frontières de la France par exemple. Est-ce à dire que les résultats présentés à notre analyse sont sans étayage théorique ? Loin s'en faut car, dès son second chapitre, Michèle Schärer chausse les lunettes de l'historienne, et cherche à renouer le fil d'une communication rendue inaudible par le gouffre spatio-temporel, obscurcie par l'évolution des contextes et des langages. La distance, l'écart avec le présent sont de redoutables obstacles, mais aussi de puissants stimulants pour celle qui cherche. Le recueil, la traduction et l'authentification des sources permettent à Michèle Schärer de reconstruire, jusque dans les détails, la genèse et le développement des écoles enfantines genevoises et vaudoises, et leur rencontre avec la « méthode Fröbel ». Ainsi la combinaison de l'explicatif avec l'interprétation externe, le compréhensif, restaure « en clair », non à l'identique mais de manière originale, un réseau de signi-

fications brouillé jusqu'alors. Le travail d'analyse qui, tout en assumant son caractère parfois multiréférentiel, suit une méthodologie rigoureuse fondée sur l'herméneutique, relève alors de l'administration de la preuve. C'est d'abord en quête d'héritage que l'auteure nous entraîne à la recherche du testament perdu des pédagogues « fröbeliens », genevois et vaudois. L'investigation des concepts est systématique et pointue. Dans une certaine mesure on assiste à une approche de type chirurgical : écoles enfantines vaudoises et genevoises sont successivement placées sur la table de dissection, pour inventaire. L'affaire devient alors mathématique : l'opératrice trie, classe, série, range... (p. 37-138).

En matière de « méthode », le triptyque reste une figure dominante, à l'image des trois piliers au sein du jardin d'enfants décrits p. 131 : le jeu au moyen des dons et des occupations, les jeux de mouvements et la culture des petits jardins. Les éléments de compréhension de la dialectique théorie/pratique s'articulent autour du concept fondateur de *Lebenseinigung* (unification de la vie). Le jeu en est le principe méthodologique, « miroir de la vie », moyen privilégié de médiation entre l'enfant et son environnement autant qu'outil de connaissance de sa psychologie pour l'éducateur. Ainsi, par le jeu, l'enfant parcourt-il un chemin initiatique de l'*Ahnung* (pressentiment) à l'*Anschauung* (perception) jusqu'à l'*Erkenntnis* (compréhension).

Le *Kindergarten* est conçu, à l'origine, comme un lieu de démonstration où les mères viennent apprendre à se familiariser avec le matériel de jeu pour l'introduire ensuite dans le cadre familial. Dans un deuxième temps seulement, le jardin d'enfants deviendra une institution qui accueille les enfants pendant quelques heures de la journée, où le jeu est organisé de manière systématique. Il n'est pas non plus, dans l'esprit de Fröbel, destiné à la transmission de savoirs scolaires de base tels que lire, écrire, calculer. Sa mission consiste essentiellement à favoriser le développement global du jeune enfant à travers le jeu, le mouvement, et la culture de petits jardins. Ces observations délimitent clairement les contours du problème que Michèle Schärer tente de résoudre dans la seconde partie de son analyse. Les acteurs de la scène pédagogique romande de la deuxième moitié du XIX^e siècle se sont approprié Fröbel, certes, mais de quelle manière ? En quoi cela est-il vraiment problématique, et pour qui ? Quelles sont les caractéristiques, sur le fond et sur la forme, de l'œuvre de Fröbel qui ont conduit à une appropriation « francophone » de sa pédagogie de la petite enfance ? Peut-on alors parler d'« instrumentalisation » ou de « dénaturation » ?

Dans sa quête de réponses, Michèle Schärer ajoute à l'entrée historique par les facteurs, qui domine le corpus

documentaire de la première partie, une entrée par les acteurs, propre à donner au lecteur un « aperçu de la réception de Fröbel dans l'éducation préscolaire en Suisse romande ». La galerie de portraits qu'elle nous dresse alors est parfois sans surprise, avec par exemple celui de la baronne Bertha de Marenholtz-Bülow (1810-1893) et de son disciple Édouard Raoux (1817-1894), fondateur du premier jardin d'enfants fröbelien de Suisse romande.

La véritable « trouvaille » nous semble être la mise au jour d'une « filière mulhousienne » autour de la figure tutélaire d'Adèle de Portugall (1821-1910), épaulée successivement par Suzanne Domp martin (1853-1929), formée à l'école normale fröbelienne de Mulhouse (fondée par Adèle de Portugall), Antoinette Vuagnat, puis Caroline Progler, ancienne directrice d'un jardin d'enfants à Mulhouse et collaboratrice d'Adèle de Portugall à Genève. Quelle est la nature véritable de cette « école normale fröbelienne de Mulhouse », qui semble avoir joué un rôle éminent pour la pénétration de la théorie du jeu en région francophone ? Le lecteur mis en appétit voudrait en savoir plus... D'autant que les membres de cette filière sont des éléments moteurs dans les débats sur la « méthode Fröbel » qui agitent la Société des instituteurs de la Suisse romande, ainsi que des traducteurs et des vulgarisateurs de ladite méthode.

Au final, Michèle Schärer décline les principaux axes qui caractérisent cette réappropriation romande des principes « fröbeliens » : une contribution à l'enseignement intuitif, la préparation et l'accompagnement des apprentissages scolaires, la préparation par le jeu au travail, ainsi qu'une contribution à l'éducation morale. Deux facteurs viendraient principalement expliquer le succès relatif des jardins d'enfants en Suisse romande, en couronnant les efforts de ses vulgarisateurs et vulgarisatrices : l'absence d'une méthode appropriée à l'âge des élèves, pour les institutions d'éducation préscolaire existantes ; la convergence entre sa présentation par les acteurs qui œuvrent à sa dissémination en Suisse romande et les tendances de la pédagogie et de la politique de l'éducation à l'époque.

Si l'une des finalités essentielles de la recherche en histoire des idées pédagogiques aujourd'hui nous semble être d'« interroger » l'apparente cohérence de la réalité contemporaine de l'école pour aider à distinguer, dans un tissage complexe de facteurs hétérogènes, les « possibles » de chacun d'entre eux, et cela au-delà des systèmes explicatifs compartimentés des différentes sciences sociales, la remarquable analyse de Michèle Schärer inscrit clairement ses résultats dans cette perspective. Outre les informations « scientifiques », fiables et précises qu'elle apporte sur le développement des idées et des pratiques pédagogiques autour de la « méthode Fröbel » en

contexte francophone, elle a su restituer les informations communiquées dans le cadre d'une problématique spécifique, associant les concepts d'influence, d'instrumentalisation ou de dénaturation, accompagnant le déplacement dans le temps et dans l'espace de cette fameuse question du rapport théories/pratiques, inhérente au champ pédagogique, et à la façon dont celui-ci se structure en fonction des contextes. L'analyse des différents types d'articulation contribue à définir une grille de lecture hypertextuelle permettant de relier entre elles les sources, de les connec-

ter à d'autres, de leur attribuer un sens nouveau en fonction des systèmes de valeurs de référence des acteurs, des connaissances théoriques disponibles et de la perception qu'ils expriment des pratiques éducatives antérieures. Un livre juste et rare, à placer dans les bibliothèques près de celui de Michel Soëtard, qui ouvre la voie à la recherche francophone dans ce domaine.

Loïc Chalmel
CIVIC, université de Rouen