

En ce sens, ce texte devrait permettre de penser et d'agir dans les situations de travail pour restaurer, préserver, renforcer les développements des sujets, des activités et des métiers. En explicitant théorie et méthodes, Yves Clot espère aider des professionnels à développer leur connaissance du travail en développant l'expérience qu'ils en ont.

Philippe ASTIER,
Université Lyon II

FORQUIN Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes : PUR, 197 p.

L'auteur de *École et culture*, qui a, comme on le sait, largement diffusé et fait connaître au public français les recherches anglo-saxonnes portant sur le curriculum, continue ici son entreprise en proposant un recueil d'articles publiés de 1983 à 2005 dans diverses revues françaises et canadiennes auxquels s'ajoutent deux contributions inédites, l'introduction de l'ouvrage et un chapitre proposant une approche comparée entre les sociologies françaises, anglaises et américaines, issu de son enseignement.

Le livre comporte huit chapitres de diverses longueurs. La première partie comporte trois articles conséquents centrés sur l'apport de la Nouvelle Sociologie de l'Éducation britannique, après la publication de l'ouvrage central de Michaël Young, *Knowledge and Control*, en 1971 ; la seconde partie s'approche davantage des enjeux didactiques et pédagogiques contemporains, au travers d'une réflexion sur les contours de la culture scolaire et sa mise à l'épreuve par la critique des sciences sociales. Dans cette deuxième partie, des contributions plus concises – sur ce que les Canadiens appellent « formation fondamentale » au début du cursus universitaire, sur la genèse et la définition du mot « discipline » et sur l'expression de « culture commune » –, sont encadrées par deux longues réflexions qui ont en commun une préoccupation, voire une inquiétude indissociablement théorique et pragmatique : peut-on encore justifier les contenus de l'enseignement, peut-on encore « croire à ce que l'on sait » à l'heure de la déconstruction de la neutralité axiologique de l'école ? Si rendre compte séparément de chaque chapitre exposerait inévitablement à des redites, il faut dire d'emblée que la lecture en continu de l'ouvrage ne laisse aucunement, tant l'érudition et la maîtrise de l'auteur lui permettent chaque fois de mettre au service de son raisonnement des références différentes, voire une même référence lue de différentes manières. La lecture s'approfondit en cercles concentriques autour de quelques interrogations centrales, en proposant autant de variations analytiques. Nous en avons distingué trois.

Un premier fil conducteur, de nature sociohistorique vise à reconstituer l'espace et les contours de la sociologie du curriculum, « parente pauvre » de la sociologie de l'éducation en regard d'une « arithmétique politique » de l'école, centrée sur les inégalités scolaires et l'analyse des structures d'enseignement. L'auteur rappelle d'ailleurs que c'est en partie l'investissement des chercheurs anglais dans la formation des enseignants – et le *London Institute of Education* – qui produira, dans les années 1970, ces nouvelles questions, par ailleurs héritières sur le plan théorique de l'interactionnisme et de la phénoménologie. Et il s'agit bien de questions. Car ce qui relie les travaux de Bernstein, Young, Williams, Bantock, Hirst, Vulliamy, ou Goodson, c'est une volonté commune d'explorer la « construction sociale de la réalité scolaire », ses choix, ses arbitraires et ses silences, et non un système de réponses global et cohérent. Les articles permettent aussi de retrouver en France la trace de cette interrogation, du grand précurseur reconnu comme tel par les sociologues anglais – le Durkheim de *L'évolution pédagogique en France* – en passant par l'inscription partielle de Pierre Bourdieu dans ce courant – il signe deux articles de *Knowledge and Control* –, puis en venant, entre autres, aux travaux de Viviane Isambert-Jamati et de Lucie Tanguy sur le lycée professionnel.

Un deuxième fil conducteur est la volonté de caractériser le « scolaire » : cette mise en forme particulière de savoirs, au travers de sélections et de décantations, de modes d'exposition et d'exercices, mais aussi de découpages et de progressions disciplinaires. Comment s'opère cette mise en forme ? L'auteur circule cette fois dans un espace de réponses qui envisage les savoirs scolaires, soit à partir des savoirs savants – les tenants de la transposition didactique (Michel Verret, Yves Chevallard), soit à partir de pratiques sociales de référence (Jean-Louis Martinand), dans le cas de nouvelles matières comme la technologie, ou « l'éducation à... », soit, enfin, à partir de logiques internes à l'école (André Chervel), comme en attestent l'invention de l'orthographe ou de la géographie scolaires. Mais cette discussion – plutôt française – laisse dans l'ombre certains « dilemmes curriculaires » mieux posés par les Anglo-Saxons qui ont fait face frontalement à certaines questions. La première est l'impact de la démocratisation des publics de l'enseignement secondaire sur la définition de la culture scolaire, le compromis français ayant fait l'économie du débat entre tenants d'un « curriculum alternatif » pour les élèves de milieux populaires, qu'ils soient de gauche ou de droite, et ceux qui s'en tiennent, comme Raymond Williams, à un projet plus universaliste faisant confiance à une hybridation entre culture élitiste et culture de masse. La deuxième est la question des frontières entre les disciplines elles-mêmes, en mettant en centre la distinction opérée par Basil Bernstein entre un code sériel qui les affirme fortement et un code intégré, qui les brouille au profit d'une conception plus souple de l'enseignement. Elle permet de lire certaines évolutions pédagogiques contemporaines, mais aussi avec Ivor Goodson, de com-

prendre la résistance de communautés professionnelles au code intégré, dans la mesure où elles opèrent à l'intérieur de distinctions disciplinaires historiquement sédimentées. Enfin, et plus largement, l'interrogation sur la spécificité des savoirs scolaires ne doit pas se couper d'un questionnement sur la manière dont ils diffusent dans la réalité sociale, ainsi que l'a fait Durkheim en remontant à la genèse du formalisme français (issu de la nécessité d'utiliser de manière décontextualisée l'héritage littéraire antique à des fins éducatives chrétiennes) ou Panofsky en montrant les affinités de l'architecture médiévale et de la dialectique. En se séparant d'autres modes de construction de savoirs – ésotériques ou initiatiques –, ou livrés à l'aléatoire de l'information et de la pratique quotidiennes, l'institution scolaire n'en forge pas moins aussi un rapport particulier – scolastique – à la réalité.

Le dernier fil rouge du livre est sans doute le plus proche des débats contemporains, car il instruit la question de la justification nécessaire des sélections curriculaires, soit à l'heure de décider d'éléments fondamentaux de savoir proposés au plus grand nombre, soit à l'heure de faire face à des demandes identitaires de reconnaissance dans un espace culturel donné. Jean-Claude Forquin repart ici d'une vision plus critique de la NSE britannique en montrant comment elle a pu prêter le flanc à l'accusation d'un relativisme aussi intenable d'un point de vue intellectuel que dévastateur du point de vue de l'institution scolaire elle-même. L'analyse est riche, montrant comment la « raison scolaire » imposant comme vérité un certain état de la science normale à un certain moment de son évolution, peut être lue à la lumière de l'apport de Kuhn, comme une réalité en voie possible de dépassement, et à la fois comment cette lecture reste stérile pour le pédagogue, qui a besoin de donner des cadres cognitifs forts, même et surtout s'il veut les remettre en question. La thèse de l'auteur est ici très nette : il faut séparer le débat épistémologique sur la vérité des savoirs du débat généalogique sur les conditions sociales de leurs mises en œuvre. On peut assumer un relativisme qui aide à prendre conscience des choix et à « ne pas prendre des compromis pédagogiques éphémères et conflictuels pour des absolus culturels », mais on ne peut pas assumer une critique absolue de tout universalisme, au risque de s'interdire en même temps d'enseigner. Le débat se prolonge d'ailleurs, à l'intérieur de cette deuxième option entre une raison purement instrumentale, qui organiserait cet universel autour des certifications et des compétences, et d'une raison culturelle et patrimoniale, qui assume l'inscription dans une rationalité « en valeurs ».

Ce livre, dense et lisible à la fois, est une fin en lui-même, en même temps qu'un outil de recherche pour tous ceux qui s'intéressent au domaine, donnant des envies de lecture et d'exploration complémentaires. En évoquant à plusieurs reprises la différence entre sociologie du curriculum et arithmétique politique des inégalités scolaires, peut-être sous-estime-t-il les apports de la première à la seconde ? Comprendre la nature de la mise en forme scolaire est une perspective féconde lorsque l'on veut comprendre

comment certains ne se l'approprient pas ou comment opèrent les contradictions – toujours actuelles – des pédagogies qui se proposent de l'atténuer ou de la transformer. Mais ce qui fait indéniablement la valeur et le poids de ce livre, c'est que ce bilan efficace se révèle tout autant comme programmatique, invitant la sociologie de l'éducation à une conversation – seulement ébauchée – avec la sociologie de la connaissance et de la culture, et ouvrant indéniablement de fructueux chantiers, à l'heure où la culture scolaire coexiste avec une multitude de pratiques d'information et de formation qui la questionnent et en déplacent inévitablement les frontières.

Anne BARRÈRE,
Université René Descartes (CERLIS)

LANTHEAUME Françoise, HÉLOU Christophe (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF, 173 p.

La souffrance des enseignants, voilà un titre qui tombe à pic au moment où des faits divers (conflits, procès, suicides de professeurs) et des événements médiatiques (comme le film « Entre les murs ») soulignent à l'envi la difficulté du métier. Depuis que *Le harcèlement moral* (1998) et *Malaise au travail* (2001) de Marie-France Hirigoyen sont devenus des best-sellers planétaires, on a vu fleurir les enquêtes sur le sujet, décrivant de quel prix se payent « les gains de productivité » en entreprise. Mais qu'en est-il pour les services publics qui ne sont pas régis par la recherche du profit ? Quelles transformations sont à l'œuvre dans une Éducation nationale où a pénétré le langage de l'entreprise. « Culture du résultat », « critères d'efficacité », « indicateurs de performance » sont autant d'expressions abscones pour les professeurs entrés dans la carrière avant 1980.

156

Françoise Lantheaume et Christophe Hélu commencent par dissiper quelques préjugés : d'après la MGEN, le stress professionnel ne produit pas plus de cas pathologiques (dépressions, « burn out ») chez les enseignants que dans d'autres professions. C'est donc sur « la souffrance ordinaire » que se sont interrogés les enquêteurs. Ils ont écouté une quarantaine d'experts ayant directement à faire à des enseignants en difficulté, du fait de leurs fonctions ou de leur statut : cellules de rectorat, médecine du travail, commissions d'aide au personnel enseignant, médiateurs d'aide à la reconversion, mais aussi syndicalistes, médecins de ville, kinésithérapeutes. Par ailleurs, entre 2002 et 2003, ils ont enquêté dans sept établissements. Ils se sont entretenus avec plus de 120 enseignants, les ont observés en classe, dans des réunions professionnelles ou des moments informels à la cantine, en salle des profs. Ces observations et entretiens, transcrits et analysés, ont été complétés par un ques-