

didactique de l'orientation ou de l'information professionnelle. À cet égard, Joseph Saint Fleur discute ce travail « colossal » tout en mentionnant les défauts des qualités de l'ouvrage, précisément liés à l'équilibre délicat entre l'unité d'une écriture et d'une pensée et la profondeur de chacun des articles. L'interpellation critique du lecteur sur l'appropriation-interprétation par Francis Danvers des mots, des termes et des concepts contribue simultanément à discuter le positionnement des domaines de recherche par rapport à cette suggestion argumentée d'une anthropologie de l'orientation avec son ambition holiste. Cette proposition est la qualité première de cet ouvrage qui constitue une référence pour les chercheurs, formateurs, enseignants, intervenants et responsables des institutions qui participent à l'éducation ou à la formation à ou pour l'orientation.

L'usage de ce dictionnaire original nécessite la lecture première de l'introduction de l'auteur, de la postface ainsi que de la préface dans laquelle Georges Solaux situe clairement les dimensions sociopolitiques, locales et internationales, pédagogiques, économiques et psychologiques de l'orientation tout en donnant les clés de compréhension de la démarche de Francis Danvers. L'énigme de l'illustration de couverture, du titre et des sous-titres ainsi que de la composition des articles est alors levée pour pénétrer le texte. La liste des questions, le lexique multilingue, l'index nominal ainsi que la sélection des compléments bibliographiques deviennent des outils pour de multiples consultations désorientées ou orientées en suivant la consigne de Francis Danvers : « La désorientation est d'une certaine manière, la vérité de l'orientation ».

Joël LEBEAUME

université Paris-Descartes

LOEFFEL Laurence (dir.) (2009)
École, morale laïque et citoyenneté
aujourd'hui

Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 136 p.

Cet ouvrage rassemble les contributions de neuf chercheurs francophones. S'inscrivant dans la récente réintroduction de la notion de morale dans les programmes de l'école primaire, il a pour objet d'interroger les conditions d'une morale

laïque pour aujourd'hui, en se situant à la fois par rapport à l'histoire et par rapport à d'autres pays francophones.

Laurence Loeffel, dans sa présentation, part d'un constat : autant la laïcité fait l'objet de nombreuses publications, autant la morale laïque est peu étudiée, (on trouvera à la fin de l'ouvrage une utile bibliographie raisonnée). Cette morale laïque scolaire se serait imposée dans la mémoire collective comme une morale simplette et conservatrice, une morale du devoir et du dévouement qui n'aurait plus cours. Pourtant le défi majeur de cette morale, dans l'enfance de la démocratie, était d'articuler particulier et général, liberté individuelle et bien commun, et ce défi ne laisse pas d'être le nôtre.

Il s'agirait donc de réinterroger les principes et les orientations d'une morale commune pour l'école, par-delà l'envahissante notion de tolérance.

La première partie de l'ouvrage est constituée d'articles qui visent à replacer la morale laïque dans un contexte à la fois temporel et spatial, en interrogeant à la fois l'histoire et la pratique d'autres pays francophones.

Pierre Kahn, dans un article intitulé « Existe-t-il une morale laïque ? Les paradoxes de Condorcet », interroge l'idée selon laquelle Condorcet serait le principal inspirateur de l'école républicaine française, la référence pour enraciner la morale laïque scolaire. Rappelant que Condorcet donne la priorité à l'instruction sur l'éducation, il montre que la morale n'a de place à l'école que dans la mesure où elle relève de l'instruction et non de l'éducation, domaine de la liberté de conscience ; dans la mesure où elle relève de la vérité et non de l'opinion. Or, c'est là que le bât blesse : l'école est par essence, un lieu éducatif et non, une société savante comme le voulait Condorcet, elle donne des devoirs, elle impose des normes, elle ne fait pas seulement apprendre des savoirs. À partir de là, la séparation de la morale et de la religion engage bien une prise de position au moins implicite sur le type d'homme que l'école espère construire : Dieu est-il, ou non, important pour l'existence humaine ? Le paradigme instructionniste ne permet donc pas de résoudre le problème d'une morale laïque dans la mesure où il ne peut éviter une prise de position éducative.

Jean Grech poursuit le travail historique en analysant « Les premiers bilans de l'éducation morale laïque en France : 1882-1900 ». À partir des années 1900, l'enseignement moral est critiqué comme étant une transposition du christianisme, comme relevant d'un spiritualisme essoufflé. Se fait jour « la promotion d'une éducation morale conçue d'après le triple modèle des thérapeutiques mentales, des consignes d'hygiène, voire des prescriptions des criminalistes ». L'éducation du caractère est pensée à travers les travaux de Ribot sur la suggestion et l'automatisme psychologique ; les médecins hygiénistes et l'idée d'obligation sociale ; les recommandations de la criminologie pour utiliser les tendances dangereuses pour constituer des habitudes contraires ; autrement dit, une éducation morale qui ne s'oriente plus sur la conscience réflexive mais sur des habitudes acquises. C'est une éducation morale qui se veut effet de la science, une pédagogie morale comme médecine des caractères, conformément au climat positiviste et scientiste de l'époque.

Jean Baubérot, dans son article « La morale laïque, hier, aujourd'hui, demain » s'appuie sur son livre *La morale laïque contre l'ordre moral* dans lequel il étudie les cahiers d'élèves dans les écoles primaires de la III^e République. Il en résulte que si la morale enseignée était porteuse de valeurs potentiellement universelles, comme le progrès, la dignité de tout homme, la solidarité, tout en se situant à contre-courant de certaines tendances de la société comme, par exemple, le darwinisme social, elle était aussi constituée d'impensés. Ainsi le suffrage universel et le droit de vote des femmes, l'absence de critique à l'égard de la distorsion entre l'idéal républicain et la réalité de l'inégalité sociale, constituent une part d'ombre qui expliquerait, entre autre chose, qu'elle disparaisse des programmes en 1969. À partir de là, quelle morale laïque aujourd'hui pour assurer le vivre-ensemble ? Jean Baubérot plaide sans surprise pour une éthique de la diversité des réponses possibles aux questions de sens, un refus de rigidifier le rapport entre connaissance et croyance.

Cette première partie se termine par un article de Jean-Paul Martin, « L'enseignement moral et religieux en Belgique : entre laïcité identitaire et laïcité pluraliste ». Les élèves belges ont à choisir entre un cours de religion (six au

choix) et un cours de morale laïque à l'identité incertaine, le problème étant de concilier un cours laïquement engagé avec l'obligation d'accueillir tout le monde. On se dirigerait selon l'auteur vers une « laïcisation de la laïcité », c'est-à-dire une éducation aux choix moraux, une éthique de la discussion sur la base d'une pluralité de références et de valeurs, et non pas une inculcation de vertus morales.

La deuxième partie de l'ouvrage est constituée d'articles interrogeant davantage la laïcité aujourd'hui, et proposant des solutions.

Pour Joël Roman, dans son article « Crise de la laïcité ou nouvelle question laïque ? », la laïcité doit se transformer en règle de coexistence des identités. L'ambiguïté qui a toujours été au cœur de la laïcité est de la concevoir soit comme un principe de pacification, soit comme une doctrine en rivalité mimétique avec les religions. L'auteur prend nettement position contre ce qu'il appelle le communautarisme républicain, le seul inquiétant aujourd'hui à ses yeux. Face à la privatisation des valeurs, aux revendications identitaires, la laïcité doit emprunter la voie de la reconnaissance des identités, la voie minimale de l'indifférence n'étant pas une solution.

Selon Jean-Paul Delahaye, dans « La laïcité et les signes d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires », il n'y aurait nul besoin d'une nouvelle laïcité mais plutôt d'une culture toujours renouvelée de la laïcité. La solution aux problèmes rencontrés (l'auteur se base sur le rapport de Jean-Pierre Obin de 2004 sur les signes d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires) se trouve dans la fermeté sur les principes et le dialogue pour les faire comprendre.

Mireille Estivalèzes interroge l'enseignement du fait religieux et l'éducation à la tolérance, en montrant l'ambiguïté de cette bonne intention. À partir d'une étude historique de la notion, l'auteur montre que la tolérance implique la différence irréductible des opinions, le rapport de force. En somme, la tolérance serait du côté du droit à la différence, de l'individualisme démocratique, alors que la laïcité promeut l'égalité et les valeurs collectives. Si la laïcité implique la distance réflexive vis-à-vis de ses propres croyances, la tolérance assigne chacun à résidence.

Laurence Loeffel, dans « La laïcité et l'éducation du citoyen : le lien en question », met en évidence, à la fois sur un plan historique et sur le plan des principes, la tension de la laïcité entre un pôle de neutralité, d'ouverture au pluralisme, et un pôle de rassemblement autour de valeurs communes. Tension réveillée à partir de la première affaire de foulard islamique en 1989. À partir de là, la réponse de l'institution scolaire serait ambiguë : les programmes laisseraient en suspens la question de l'éducation à une appartenance commune au profit de la sociabilité, et, par l'introduction d'une instruction civique et morale, « l'école ne cherche-t-elle pas des réponses dépassées à de nouvelles questions ? »

François Jacquet-Francillon dans « De la morale laïque à la morale humanitaire », examine l'évolution de la morale, le passage d'une morale du devoir du citoyen à une morale compassionnelle, une éthique de la vie bonne orientée vers la sociabilité et non plus vers la sphère publique en vue d'un bien commun, pour se demander *in fine* si il n'y a pas là un renoncement devant un processus de fragmentation de la société en groupes irréductibles.

En définitive, on pourra trouver que l'ouvrage souffre de manque d'unité. Peut-être est-ce là aussi son intérêt : témoigner de la diversité des approches et de la difficulté actuelle de se donner une ligne de conduite consensuelle sur ces questions.

Michel NESME

université Claude-Bernard-Lyon 1, IUFM

TERRISSE André, CARNUS Marie-France (dir.) (2009)

Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?

Paris : De Boeck, 182 p.

L'ouvrage présente huit études portant sur la transmission-appropriation de savoirs en Éducation Physique et Sportive (EPS), introduite par une présentation de la dimension générique de « l'orientation de recherche ».

La particularité de cette approche en « didactique clinique » en l'EPS tient à un parti pris,

celui de redonner aux sujets une place centrale dans la relation didactique entre les enseignants et les apprenants. Les travaux de l'équipe de recherche « Analyse des Pratiques Enseignantes et de leurs Effets sur les Élèves » (AP3E), ont pour ambition de mieux comprendre l'activité des sujets engagés dans le système didactique en acte (même si les auteurs reconnaissent la dimension en partie inexplicable, ni même compréhensible, de la relation didactique en action).

L'approche clinique est présentée par André Terrisse comme une voie alternative aux approches biomécaniques et bio-informationnelles, par le recours aux perspectives psychanalytiques pour comprendre et agir pleinement sur les actions motrices qui engagent, par définition, le corps des élèves. La thématique des motifs d'engagement du sujet, le professeur ou l'élève, dans une activité physique devient alors centrale pour comprendre les processus de transmission-appropriation, sans nier pour autant la contingence de ces processus.

La première étude, est présentée par Isabelle Jourdan. Elle a pour objet la construction de la professionnalité saisie au travers de l'évolution du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS, qui deviennent professeurs stagiaires, puis obtiennent leur premier poste. Le rapport au savoir est lui-même appréhendé à travers le rapport aux APSA⁴ et au corps. Pour les enseignants débutants, il est essentiel d'avoir pratiqué l'APSA, pour comprendre les sensations et le vécu en tant que débutant. Pour certains, cette expérience première est un point d'ancrage à l'appropriation de savoirs généraux qui permettent une certaine prise de distance dans des contenus d'enseignement où « le corps est didactisé ». Cette expérience de la pratique est aussi un moyen de sécurisation du jeune professionnel à de multiples égards. Cet ensemble participe donc d'une dynamique identitaire consistant à prendre et à assumer sa place d'enseignant.

La deuxième étude présentée par Éric Margnes, prend pour objet la relation entre la conception de l'APSA et l'enseignement chez deux formateurs de judo en STAPS. Deux modèles culturels du judo sont distingués *a priori* à partir d'une analyse sociohistorique de l'APSA. Les

4 Activités physique, sportive et artistique