

# NOTES CRITIQUES

BARRÈRE (Anne). – **Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?** Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2003. – 201 p. (Le sens social)

Avec cet ouvrage, Anne Barrère opère une synthèse attendue entre deux de ses livres (1) qui s'intéressaient au travail des lycéens puis à celui de leurs enseignants. Mais son propos ne se borne pas à restituer les types d'interaction que les deux groupes d'acteurs entretiennent à l'occasion des apprentissages scolaires, il veut en effet dépasser les approches classiques des savoirs et des apprentissages qui tendent à ne s'en tenir qu'au prescrit, négligeant les conditions réelles des échecs ou des succès dans la réalisation des tâches scolaires. Pour y parvenir, il tente de combiner une sociologie du travail, qui aborde un objet central de l'activité humaine, et une sociologie des réalités éducatives, dans une tentative de rendre compte, mieux que les classiques approches plus « nobles » par les savoirs ou les apprentissages, des situations souvent opaques qui mettent à l'épreuve élèves et enseignants.

Car un des paradoxes du travail scolaire est que la prescription dont il fait l'objet donne fort peu d'indications sur les manières d'articuler ce qui relève de la matérialité des tâches et ce qui en constitue l'apport cognitif. C'est ainsi que l'« autonomie des élèves », régulièrement invoquée par les instructions officielles, suppose abusivement une connaissance des contextes précis de travail et demeure souvent à l'état d'injonction. L'écart alors constaté par les différents acteurs entre ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils réalisent suscite des « épreuves subjectives » qui, ne pouvant s'inscrire dans un cadre collectif, renvoient à chaque individu le poids de ses échecs et de ses défaillances. Pour restituer cette épaisseur du travail scolaire, Anne Barrère aborde successivement la façon dont les élèves le conçoivent et le réalisent, puis, selon la même démarche analytique, celle dont les enseignants le traitent. Elle se penche ensuite sur les opacités de l'interaction et, dans une dernière partie, généralise son propos en indiquant en quoi une telle sociologie du travail à l'école peut éclairer des problèmes pédagogiques récurrents.

L'expérience des lycéens est dominée par une contradiction majeure : le discours sur les vertus du travail, seul capable aujourd'hui de proposer une compréhension glo-

bale et légitime de la réussite scolaire, se trouve cependant régulièrement pris en défaut. Les élèves savent bien en effet qu'on peut échouer malgré un travail soutenu et, à l'inverse, réussir en fournissant des efforts très mesurés. La faible pertinence explicative du temps de travail estimé plonge alors les plus faibles d'entre eux dans des tensions majeures que, loin de les apaiser, les divers aménagements institutionnels n'ont fait qu'accroître. Même lorsqu'ils ont fait effort pour développer des pédagogies de l'exercice, ils ont en effet, dans le même temps, accru l'abstraction de certains programmes, empilé les uns sur les autres des dispositions contradictoires, rendu auto-référentielles des tâches scolaires qui, en se formalisant techniquement, ont contribué à aggraver les problèmes de motivation scolaire qu'elles étaient précisément censées résoudre.

À cette épreuve du sens du travail scolaire s'ajoutent celle de l'autonomie qu'il suppose, les élèves ayant notamment beaucoup de mal à se mettre au travail seuls, et celle du verdict qui le sanctionne, souvent vécu comme aléatoire. Les lycéens procèdent alors à des réaménagements en s'autorisant à ne pas tout faire, en continuant à apprendre par cœur malgré les critiques qu'ils encourent, en travaillant essentiellement en vue des contrôles. Bien qu'à la recherche d'un véritable intérêt intellectuel, ils oscillent entre fatigue et motivation et brouillent les frontières entre comportements vocationnels et attitudes instrumentales. Les enseignants quant à eux exercent désormais dans un cadre qui les incite notamment à développer la gestion de classe, à lier davantage apprentissages et évaluations, à accepter une régulation locale. Ils demeurent cependant perplexes face aux notions de compétences et d'objectifs et, comme les élèves, ils constatent que leur propre travail n'atteint pas souvent les objectifs fixés. Ils souffrent de cet écart entre prescrit et réel, peinent à faire le deuil partiel de leur discipline au profit de tâches plus relationnelles qui leur paraissent à haut risque. Loin d'évoluer vers la professionnalité attendue, ils tendent à autonomiser les sphères relationnelle et académique et connaissent alors un sentiment récurrent de déception lorsqu'ils corrigent des copies dont le niveau n'est pas à la hauteur des échanges auxquels les cours correspondants avaient donné lieu. Fatigués par la conduite de la classe dans les zones difficiles ou lassés par les rou-

tines dans les établissements plus faciles, ils présentent des signes importants d'usure professionnelle.

Lorsqu'elle croise la façon qu'a chaque groupe de protagonistes de concevoir et d'organiser son travail, Anne Barrère met notamment en évidence des méconnaissances réciproques : ainsi, alors que les élèves sont très préoccupés par les traces écrites qu'ils peuvent produire à partir des cours reçus, leurs professeurs sont surtout attentifs à la participation en classe et reculent devant la charge que représenterait le contrôle systématique des classeurs. Parfois l'accord ne se fait que dans le malentendu, c'est le cas lorsque, au reproche de n'être jugés qu'à travers les verdicts scolaires, répond celui de ne travailler que pour les notes. De tels glissements de perspectives apparaissent dans beaucoup d'autres interactions regardées d'une manière originale à travers le prisme du travail. La souffrance de tous les acteurs paraît d'autant plus grande qu'elle est généralement déniée par les uns comme par les autres : les professeurs tendent à sous-estimer l'inquiétude scolaire des élèves alors que ceux-ci méconnaissent l'épuisement des premiers, lié aux pratiques de test exercées sur eux pour tenter de les « faire craquer » et d'inverser le rapport de forces.

Ce cadre commun d'analyse par le travail s'avère fécond pour entrer dans une approche qui échappe très largement à l'attitude dénonciatoire qui prévaut souvent lorsque praticiens ou chercheurs adoptent unilatéralement le point de vue des élèves ou celui des professeurs. On comprend que ceux-ci, jeunes et adultes, confrontés à des problèmes largement identiques, comme, par exemple, la difficulté d'éprouver à l'école un intérêt intellectuel stable, connaissent des troubles similaires. Certes l'opacité commune engendrée par ce rapport au travail ne se solde pas par une sorte de match nul, car l'autonomie des élèves est plus faible que celle de leurs maîtres et c'est essentiellement leur avenir qui se joue dans le système scolaire. Mais les uns comme les autres, pris au piège d'une organisation des tâches qui n'explique que fort peu ses tenants et aboutissants sociaux, se trouvent pris au piège d'une croyance à l'« équivalent-travail », aussi indispensable pour maintenir la fiction d'une justice scolaire que peu résistante à l'épreuve des faits.

Si les diagnostics portés à partir de ces analyses sont originaux, les pistes de remédiation esquissées ne le sont pas moins. L'auteure soutient en effet que les préconisations en termes d'« explicitation » émises par la sociologie critique (2) ne peuvent atteindre seules leur but. D'une part parce qu'il paraît vain de réduire les malentendus par des procédures explicitables qui appellent elles-mêmes de nouveaux éléments à expliciter. D'autre part parce qu'une telle tentative met en jeu une autonomie des enseignants

que menacerait la standardisation des tâches et parce que les élèves eux-mêmes, à l'instar notamment des « forçats », procèdent à des gauchissements des consignes que personne n'a demandés, mais qui calment leurs angoisses face au caractère peu transparent du travail. Les solutions envisageables ne peuvent méconnaître et ces opacités et les stratégies des acteurs pour essayer de les tourner à leur moindre désavantage. Si l'on pense vraiment que les activités scolaires sont un travail, il faut alors regarder comment s'opère sa division. Cela peut aboutir à un découplage des tâches de formation et de celles d'évaluation (un même enseignant ne serait plus à la fois « joueur » et « arbitre ») qui, confondues, rendent plus complexes les apprentissages, ou passer par une façon de régler, non plus dans la classe, mais au niveau de l'établissement, les problèmes de « gestion » pédagogique. La conclusion de l'ouvrage propose même une solution surprenante, mais qui n'est pas, dans une telle optique, dénuée de sens : pourquoi ne pas doter les établissements de sociologues scolaires, qui aideraient ceux-ci à construire de façon plus autonome le travail en équipes ou la culture de l'évaluation qui font tant défaut ?...

Un autre intérêt, et non des moindres, de cet ouvrage est qu'il esquisse les recompositions de champs disciplinaires qu'appelle aujourd'hui la complexité des situations scolaires. Il paraît assez significatif que, lorsque le travail des acteurs est pris non comme le cadre de leur action, mais comme la condition même de leur identification, les aspects les plus profonds de leur expérience subjective apparaissent. La référence explicite à l'invitation de Mills (3) à établir une relation entre les enjeux collectifs et les épreuves subjectives, suscite des analyses des souffrances au travail des différents partenaires qui font ici écho à ce que peut dire Yves Clot depuis sa « clinique de l'activité » (4) : il y a plus dans le travail réel que dans le travail réalisé, dans l'inaccompli que dans l'accompli. L'exploration de ce décalage est source de maîtrise de son expérience de la part de qui s'y livre : lorsqu'il y a souffrance subjective au travail, c'est ainsi ce dernier qu'il faut soigner. De façon proche, semble-t-il, Anne Barrère refuse de s'inscrire dans les sempiternelles déplorations du malaise enseignant ou des incivilités des élèves. L'expérience de l'élève dissipé et celle de l'enseignant évaluateur renvoient, l'une comme l'autre, au contexte collectif, même si le professeur chahuté comme l'élève en échec se trouvent devant le poids de leur indignité personnelle et mis en demeure de l'assumer.

De la même manière, la volonté de partir des tâches réellement effectuées par les élèves pousse à prendre en compte la totalité des temps et des lieux où se réalise l'activité et rencontre les préoccupations d'une didactique ouverte qui tente, par-delà l'élève « générique », de s'inté-

resser aux différents milieux de travail et à la façon dont ils structurent les activités cognitives. En mettant par exemple en évidence les difficultés des élèves à construire des routines dans un monde extra-classe qui n'obéit pas à la même temporalité que les activités du cours, Anne Barrère rejoint des préoccupations comme celles de Christine Félix (5) qui s'attache à suivre le transport des milieux didactiques et à évaluer ce qu'il suscite de phénomènes de différenciation dans les apprentissages.

Une telle approche par le travail, à bien des égards très stimulante, peut en particulier aider à surmonter l'émiettement souvent induit par une pédagogie ou par une didactique des situations d'apprentissage trop peu soucieuses des contextes plus généraux dans lesquels elles s'inscrivent. Elle présente des convergences avec l'abord, par l'équipe ESCOL (6), de « malentendus socio-cognitifs », dont l'analyse montre que les problèmes de comportements et les difficultés d'apprentissage sont les deux faces d'une même réalité. Elle peut ainsi faciliter l'entrée dans ce qui co-construit les pratiques différenciatrices et tempérer une sociologie souvent trop négatrice des possibilités d'agir. Mais, pour progresser encore tant dans le diagnostic que dans la remédiation, il faudrait sans doute, pour Anne Barrère comme pour tous ceux qui s'engagent dans des recherches soucieuses des contextes qui structurent les apprentissages, faire effort pour entrer davantage dans la diversité des travaux à l'école. Il est vraisemblable, en effet, que le cadre donné par « le » travail scolaire s'avère rapidement trop large pour comprendre comment les contraintes curriculaires particulières (les objets précis de savoir comme les postures pédagogiques relatives aux segments du système éducatif ou les niveaux à atteindre) suscitent des épreuves subjectives dont les acteurs peuvent croire qu'elles sont liées à leur seule personne.

Patrick Rayou  
IUFM de Créteil-ESCOL

## NOTES

- (1) *Les lycéens au travail*, Paris : PUF, 1997 et *Les enseignants au travail*, Paris : L'Harmattan, 2002.
- (2) On peut notamment penser à l'appel aux enseignants, de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (*Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris : Minuit, 1964, p. 111), pour qu'ils « vendent la mèche ».
- (3) C.W. Mills, *L'imagination sociologique* (1959), Paris : La Découverte, 1997.
- (4) Voir notamment « Clinique du travail et action sur soi », in *Théories de l'action et éducation*, (J.-M. Baudouin & J. Friedrich, Eds). Bruxelles : De Boeck, 2001.
- (5) S. Johsua et C. Félix, « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude », *Revue française de pédagogie*, n° 141, octobre-novembre-décembre 2002, p. 89-97.
- (6) E. Bautier et J.-Y. Rochex, « Apprendre, des malentendus qui font la différence », in *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (J.-P. Terrail, dir.) Paris : La Dispute, 1997, p. 105-122.

BÉZILLE (Hélène). – « **L'autodidacte** ». **Entre pratiques et représentations**. Paris : L'Harmattan, 2003. – 207 p.

Les pratiques autodidactes sont peu visibles, imbriquées dans la vie quotidienne, difficiles à observer, et elles posent de nombreux problèmes méthodologiques au chercheur. Aussi ce livre d'Hélène Bézille est-il le bienvenu, dans un champ de recherche qui, peut-être en raison de cette difficulté, n'est pas extrêmement fréquenté. Son intérêt principal tient à l'accent qu'il met sur les représentations sociales se construisant autour des autodidactes, et à la place qu'il donne à l'autodidaxie dans nos pratiques quotidiennes.

Sont parallèlement abordées de nombreuses questions, dont celle, importante, de la résonance de l'histoire. Il est en effet difficile de saisir pourquoi la figure de l'autodidacte exerce une emprise si forte sur les esprits si on ne la replace dans les contextes historiques qui la virent se développer depuis le siècle des Lumières jusqu'à la vulgarisation contemporaine de la notion d'autoformation, en soulignant l'importance d'un XIX<sup>e</sup> siècle favorable aux parcours autodidactes. Le versant socio-historique de l'ouvrage (les trois chapitres de la première partie) restitue cette profondeur historique, qui contribue à la compréhension de ce qu'est devenue l'autodidaxie de nos jours, partie intégrante de l'éducation permanente. L'autodidaxie n'a pas disparu, et elle semble susciter des intérêts nouveaux, corrélatifs de l'élargissement des espaces d'apprentissages, d'un travail n'occupant plus une place centrale, de l'émergence d'un sujet social confronté à des évolutions personnelles et contextuelles rapides. Il semblerait qu'elle occupe une place d'importance dans nos formations diverses, dans nos choix d'orientation, dans la complémentarité qu'elle entretient avec des formes d'apprentissages plus académiques.

La question des représentations individuelles ou collectives attachées à l'autodidaxie n'avait jusqu'à présent été évoquée qu'à la marge d'autres travaux, et il était nécessaire de s'y arrêter, tant l'évocation des autodidactes met en jeu l'imaginaire, le fantasme, le stéréotype, de façon probablement plus prononcée que pour d'autres apprenants.

Pour Hélène Bézille, l'autodidaxie désigne une certaine manière de se former, de façon informelle, seul, en groupe ou en réseau, en dehors des institutions éducatives (p. 7). Définir l'autodidaxie est toujours un exercice périlleux – tant il est possible de la trop limiter ou au contraire de la diluer à l'extrême –, et la définition proposée ici l'inscrit délibérément dans l'interrelation, rompant avec l'image de solitude complète (apprendre seul et sans maître) trop fréquemment accolée à la légère à cet apprentissage informel.

Si l'autodidacte peut idéalement représenter l'envers de l'élève discipliné, un sujet non domestiqué par l'institution éducative, ce modèle est trop simple et stéréotypé, construit selon des clichés courants, capables de faire écran à toute réflexion. Ce modèle – comme toute autre représentation – semble posséder cette particularité de se donner pour la réalité, et Hélène Bézille travaille à rendre visible ce pouvoir de représentation.

La littérature déjà (Flaubert, London, Sartre) a véhiculé une représentation ambiguë et composite de l'autodidacte, selon deux polarités : d'un côté la figure héritée du XIX<sup>e</sup> siècle, qui le met en scène de façon plutôt négative, de l'autre l'image du *self-made man* entrepreneur de lui-même, modèle entrepreneurial de la performance et de la réussite dans l'action et la création.

La première polarité aurait aujourd'hui laissé place à la seconde, plus représentative des valeurs contemporaines. Cependant, le contre-modèle (figure réactionnelle au modèle de l'excellence scolaire) continue d'être une référence pour ceux se définissant comme autodidactes. La figure de l'autodidacte n'est pas unitaire, et les nouvelles possibilités de largement valider des expériences professionnelles ou associatives par un diplôme (la loi sur la VAE pouvant légitimer l'autodidaxie ainsi que la valeur formatrice de l'expérience professionnelle et sociale), vont sans doute produire un « brouillage » (p. 53) de ces deux modèles de référence.

De façon générale, pour l'auteure, la représentation de l'autodidacte est mobilisée dans une logique d'attribution identitaire, qui définit autrui et nous définit du même coup quand il s'agit de nous distinguer de « la masse » pour souligner la spécificité d'un parcours « hors normes » sur le mode de la survalorisation ou de la disqualification. Réserver à autrui le terme d'autodidacte, c'est, par un exercice d'attribution identitaire, déclarer ma propre identité de non autodidacte. Il s'agit donc, aussi, d'attribution de places.

La représentation de l'autodidacte est empreinte de mythes et de fantasmes, elle fonctionne « à l'inconscient », et tant la sociologie que la psychanalyse ne parviennent à l'épuiser, pas plus que ne s'efface l'ambiguïté de la figure de l'autodidacte selon les récits littéraires, qui peuvent faire apparaître le personnage comme un individu anormal, décalé, particulièrement névrosé ou à l'inverse comme un héros tragique dont le destin a quelque chose d'universel (p. 90).

Une vision réductrice de l'autodidaxie consistant à en faire un apprentissage compensatoire, réparateur des effets d'une scolarité perturbée, n'est plus de mise. Bien que pouvant conserver des vertus compensatoires, l'auto-

didaxie a surtout une fonction de régulation et d'ajustement aux transformations de notre environnement, au quotidien mais aussi dans les circonstances plus délicates (bouleversement social, guerres, obligation d'émigration, disparition des ressources antérieures, etc). Elle est également présente dans toute entreprise créative, par exemple quand il y a production de savoirs nouveaux dans un domaine donné.

Le seconde partie de l'ouvrage, articulée autour de l'autodidaxie en pratiques, montre que les arts de faire de l'autodidacte sont de l'ordre de la *métis*, tirant le meilleur parti de l'environnement, de l'action intuitive, de l'orientation en contexte incertain, de la capacité d'autorégulation des apprentissages, d'une disposition mimétique plus ou moins cultivée.

Autant de points mettant en avant de nouvelles caractéristiques de l'autodidaxie liées à la société contemporaine qui viendraient modifier l'ancienne autodidaxie en valorisant l'adaptabilité autodidacte, cette adaptabilité qui est aussi une composante anthropologique (p. 151), plus ou moins développée, valorisée et encouragée selon les cadres culturels et sociaux.

S'éloignant du stéréotype survalorisant ou dévalorisant, l'autodidaxie se déploie en trois « espaces/temps » majeurs : *dans la vie quotidienne*, dans l'ordinaire et le moins ordinaire, quand les solutions habituelles sont insuffisantes, quand nous devons inventer des solutions inédites à un problème particulier, ou de façon plus urgente, quand nous devons trouver des solutions de survie au jour le jour ; *dans les situations de transitions de la vie* qui surgissent de façon imprévisible et remettent fortement en question nos équilibres, repères et cadres de références ; *dans la production d'une œuvre*, dans les moments plus ou moins longs et intenses de réalisation d'un projet de création, quand il y a production d'inédit (cas de la création artistique et intellectuelle par exemple).

Les pratiques autodidactes exercent ainsi une fonction adaptative et créative, et, de fait, la portée de l'autodidaxie s'étend considérablement, débordant son aspect compensatoire auquel les représentations la cantonnent trop souvent.

La démonstration d'Hélène Bézille recourt à la multidisciplinarité, alliant l'histoire, la sociologie, la psychanalyse, la psychologie sociale, les théories de l'imaginaire, sans oublier une attention soutenue portée à l'évolution de la formation des adultes et à la formation par l'expérience, dimension essentielle de l'autodidaxie. Grâce à ce large cadrage conceptuel et méthodologique, l'effort nécessaire est réalisé pour comprendre l'agencement des images séduisantes mais simplistes qui figent l'auto-

dacte en une figure par trop scindée entre un positif et un négatif réducteurs, qui empêchent de penser un réel plus complexe. L'autodidaxie en acquiert une épaisseur nouvelle dans la façon dont il est montré qu'elle opère dans ces replis d'espaces-temps qui lui sont particuliers et donnent aux individus la possibilité d'assumer leur quotidien mais aussi leurs moments existentiels forts.

Ce livre propose donc une approche renouvelée, qui, prenant de la distance avec la perception commune de l'autodidaxie et des autodidactes, permet de les mieux incorporer au présent culturel et éducatif, et de jeter un regard plus affiné sur les apprentissages informels, certainement en partie différents de nos jours de ce qu'ils furent par le passé. L'autodidaxie n'est pas une notion désuète, vouée à disparaître, elle s'est au contraire revitalisée en s'adaptant aux structures nouvelles des savoirs et aux pratiques offertes par la société post-industrielle. Dans la plupart des cas, elle n'est pas un fait éducatif quelque peu extraordinaire, atypique (même si les stéréotypes peuvent poursuivre leur travail de mythification), elle serait davantage un mode d'appropriation – de savoirs, savoir-faire et savoir-être – des plus communs et des plus répandus.

Christian Verrier

Université de Paris 8 - Saint-Denis

---

CHATELET (Anne-Marie), LERCH (Dominique), LUC (Jean-Noël) (dir.). – **L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX<sup>e</sup> siècle. Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe.** Paris : Éditions Recherches, 2003. – 431 p.

« Comète médico-pédagogique », continent perdu... Qui se souvient encore des écoles de plein air ? Et qui peut en dire quelque chose qui tienne ? Celui qui, désormais, aura lu cet ouvrage issu d'un colloque organisé par les auteurs voici peu de temps.

Le plus étrange, c'est que l'histoire est récente. Nées au début du XX<sup>e</sup> siècle (1904 en Allemagne), déployées après la première guerre mondiale, les écoles de plein air seront plusieurs milliers sur plusieurs continents à la fin des années 30. Elles disparaîtront après la deuxième guerre mondiale. Il n'en reste pratiquement plus rien. Par manque d'organisation ? Non. La Ligue pour l'Éducation en plein air est fondée dès 1906 ; elle tient son premier congrès en 1922, suivi par bien d'autres. Ce livre est en quelque sorte son dernier acte, celui qui lui rend vie par l'histoire.

« Sauver la graine, redresser l'homme », telle est l'ambition de ces écoles de plein air qui veulent, dans une alliance de l'hygiène et de l'école, des soins et de la rénovation de l'école, sauver l'espèce par ses enfants. Conçues comme écoles spéciales de la prévention contre la tuberculose (un des grands fléaux de l'époque), elles vont rapidement en arriver à prétendre s'occuper de toute la jeunesse des écoles. Au départ, elles combinent les deux pratiques classiques de la lutte contre la tuberculose, la climatothérapie d'une part (selon un modèle allemand), le plein air à la campagne d'autre part (dans la suite des hôpitaux). On les connaît certes sous le nom d'écoles du plein air, mais elles prendront aussi bien le nom d'écoles de la forêt, d'écoles à l'air libre, d'écoles au soleil, d'écoles à la mer. Elles s'élèvent à la fois contre la ville, morbide et immorale, et contre l'école ordinaire, étouffante et intellectualiste.

Tombée dans l'oubli, cette école fut pourtant une réussite : « Dans les faits, la grande ambition de l'école du plein air lui a permis de devenir un lieu de développement de la médecine préventive, un instrument d'une politique municipale de l'enfance, un laboratoire pédagogique et un espace d'invention architecturale » (p. 10). Du côté des médecins, elle a permis à certains de mettre en place une médecine sociale préventive, même si la plupart n'y ont vu qu'une démarche par trop empirique et qu'une occasion pour l'administration de prendre encore plus de place. Du côté des pédagogues, elle a représenté un champ d'expériences pédagogiques en lien avec l'Éducation nouvelle et le naturisme (activités physiques, hygiène quotidienne, exploitation du milieu). Du côté des architectes, elle a constitué une tentative pertinente de faire vivre le plein air dans la ville (pavillons, terrasses, kiosques, murs de verre, parois escamotables). Du côté des politiques, elle a favorisé chez certains la conception d'un solidarisme et d'un socialisme qui s'est traduit par une politique de l'enfance ambitieuse.

Une telle réussite, on l'aura compris, ne va pas sans ambiguïtés : la réalité du plein air a souvent été sujette à caution ; ce rouage utile à la lutte antituberculeuse a pu aussi alimenter une politique de mise à l'écart des malades ou d'encadrement et de contrôle des classes populaires ; le déploiement de cette solution a pu fonctionner comme un moyen de résistance à la vaccination ; la volonté de « sauver » la race a pu se manifester sous forme d'un credo patriotique ou d'une tentation eugénique.

Il reste que, en guise de bilan, l'ouvrage n'hésite pas à parler de constat commun : l'école de plein air est un échec fécond. Certes les expériences ont été limitées dans bien des cas et elles n'ont pas eu de postérité. Mais cette école s'avère un formidable terrain d'expériences en marge du système institutionnel. Si la vaccination et les

médicaments ont eu raison d'elle en quelque sorte, pour le bien des enfants d'un certain côté, on peut estimer que les principes de cette école ont pénétré l'enseignement primaire et l'architecture des écoles. Nous aurions, pour notre part, peut-être tendance à être moins optimiste sur ce point... Mais là n'est pas l'essentiel.

Ce qui nous est donné à voir ici, c'est bel et bien, à travers cette expérience, toute une articulation de structures éducatives entre l'Éducation nouvelle, les colonies de vacances, les centres aérés, les sanatoriums et préventoriums, les classes de nature. Ce qui suppose l'action croisée, différenciée et conflictuelle au besoin, de plusieurs catégories d'éducateurs : les hygiénistes (ces médecins de l'enfance), les philanthropes, les pédagogues, les politiques, les architectes, les naturistes, les éducateurs sportifs, etc.

Pour rendre compte de cet ouvrage, nous avons privilégié une approche générale qui donne à voir l'« esprit » d'un ensemble, ce qui permet d'inclure les trente-trois communications de ce colloque international et interdisciplinaire. Notons que les articles sont en français mais qu'ils sont traduits en anglais (au minimum, sous la forme d'un résumé). L'organisation de l'ouvrage est rigoureuse. Outre les contributions initiale et finale des organisateurs (A.-M. Châtelet et J.-N. Luc), les textes sont réunis de façon cohérente en cinq parties (suivies d'une récapitulation des sources et de la bibliographie). La première dresse un panorama assez général de la présence des Écoles de plein air dans neuf pays (Allemagne, Angleterre, Belgique, Pays-Bas, Suède, Italie, Espagne, France, Suisse). La seconde examine l'aspect médical (cinq contributions) ; la troisième l'aspect pédagogique (six contributions) ; la quatrième l'aspect architectural (cinq contributions) ; et la dernière examine le quotidien des écoles de plein air françaises (cinq contributions). Une telle organisation rend la lecture aisée et agréable, agrémentée par des plans et surtout par des photos parfois assez étonnantes (voir Adolphe Ferrière, barbe au vent d'hiver, faire du ski en maillot de bain ne manque pas de faire sourire...).

Jean Houssaye  
Sciences de l'éducation – CIVIIC  
Université de Rouen

DENIS (Daniel), KAHN (Pierre) (dir.). – **L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson.** Paris : CNRS Éditions, 2003. – 298 p.

Issu d'un travail pluridisciplinaire mené à l'IUFM de Versailles, cet ouvrage propose un parcours guidé dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, à la ren-

contre des textes consacrés aux matières principales de l'enseignement primaire obligatoire, telles qu'elles sont énumérées dans la loi du 28 mars 1882. À partir de ce corpus, les onze auteurs du livre entendent ressaisir l'identité – alors en cours de construction – d'une culture primaire entendue en un sens élargi, englobant l'enseignement primaire supérieur, les écoles normales et, au sommet de la pyramide, les écoles normales supérieures de Fontenay et Saint-Cloud. La thèse défendue est que cette culture primaire n'est pas monolithique, mais au contraire travaillée par des tensions multiples entre les disciplines, et même à l'intérieur de chacune d'elles : les tiraillements touchent aux finalités – utilitaires ? éducatives ? – de l'enseignement populaire, aux liens équivoques qu'il entretient avec l'enseignement secondaire, ou encore aux modèles pédagogiques qui sont préconisés pour lui. Selon Daniel Denis et Pierre Kahn, deux « paradigmes » (p. 6) sont en présence, le premier perpétuant les valeurs traditionnelles de l'enseignement primaire, le second tirant celui-ci vers l'enseignement « libéral » exalté par le ministre Ferry et une certaine forme de pédagogie « active ». Parue trente ans après la première, la seconde édition du *Dictionnaire*, en 1911, apporte, selon eux, une configuration nouvelle à cette contradiction interne puisque, tandis que dans chaque matière un « processus de lissage » a imposé une unification du discours pédagogique, entre celles-ci les disparités demeurent : tantôt un « modernisme » pédagogique s'est imposé – ainsi, en géographie ; tantôt, à l'inverse, ce sont les options plus conservatrices qui prévalent désormais – par exemple, pour l'enseignement du français. On le voit, à travers l'étude des tensions internes au *Dictionnaire* de Buisson, c'est une pédagogie républicaine composite qui est mise à nu, à la fois novatrice et pusillanime, où les hantises sociales transparaissent autant que les hardiesses didactiques : nous sommes loin ici de la célébration d'une école républicaine imaginaire.

Ainsi, dès le premier chapitre, consacré symboliquement à la matière inaugurale du programme scolaire républicain, l'éducation morale et civique, ce sont les liens de cette pédagogie républicaine avec celle de la période précédente qui sont soulignés. Laurence Loeffel rappelle que pour construire une morale laïque destinée à l'école primaire, les réformateurs républicains n'ont pas procédé *ex nihilo*, mais qu'ils ont largement repris à leur compte l'une des missions traditionnelles – et traditionnellement éminente – de l'école populaire confessionnelle, la moralisation des classes pauvres. Celle-ci est seulement repensée dans les cadres neufs de la neutralité religieuse imposée par les lois de 1882 et 1886. Toutefois, sur ce point, le *Dictionnaire de pédagogie*, qui restitue les textes officiels – ceux de Jules Ferry et de son directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson lui-même –, fait aussi en-

tendre une « petite musique » plus singulière, celle du protestantisme libéral, dont Buisson et plusieurs des rédacteurs sont d'éminents représentants : on y suggère une éducation qui laisserait sa place à l'éveil d'un sentiment religieux libéré des dogmes et des Églises. Mais, dans la seconde édition, si ce noyau dur spiritualiste de l'édition précédente est préservé, il est désormais confronté aux avancées théoriques de la psychologie scientifique et, surtout, de la sociologie avec Durkheim, qui livre les célèbres articles *Éducation et Pédagogie*.

Ce lien avec la tradition conditionne aussi les débats, parfois exacerbés par les avancées de la science universitaire, qui traversent d'autres champs disciplinaires. Une contribution de Pierre Boutan détaille celui qui, pour l'enseignement de la langue, oppose les défenseurs de l'enseignement traditionnel et les partisans des « méthodes intuitives ». Elle montre comment l'ambition de « faire science » à l'intention du monde instituteur a conduit certains rénovateurs, partisans d'un enseignement grammatical reconstruit à partir des données de la toute nouvelle « grammaire historique », à minorer l'apport des « grammairiens philosophes » de l'âge classique et à dénoncer la pédagogie censée s'en inspirer, « sorte de code pénal appliqué aux écoliers » (Dussouchet, cité par l'auteur p. 62) ; tandis que d'autres, à l'inverse, s'attachent à penser la réforme de l'enseignement dans un rapport moins conflictuel avec les grammairiens classiques. Mais dans le camp des « rénovateurs » eux-mêmes, d'autres divergences se manifestent : quand il s'agit, par exemple, de l'attitude à prendre à l'égard des « patois », ces langues maternelles dont Bréal souhaitait que l'apprentissage du français ne se fit pas sur fond de leur interdiction, mais au contraire en jouant des « nombreux et instructifs rapprochements » (Bréal, cité p. 65) que leur libre usage chez les jeunes enfants rendait possible ; ou de la place de la dictée dans les activités d'apprentissage de la langue écrite à l'école. Toutefois, par rapport à ces avancées pédagogiques de la fin des années 1870-1880, le *Nouveau dictionnaire* de 1911 enregistre une stagnation, sinon un recul : le renouvellement des auteurs favorise l'effacement de certaines prises de position hardies – par exemple à l'égard des patois – de la première édition.

Les désaccords pédagogiques manifestés dans l'ouvrage ne se limitent pas à l'enseignement de la langue. Dans l'enseignement des sciences aussi, P. Kahn décèle, sous le consensus apparent des rédacteurs quant aux finalités éducatives de l'enseignement scientifique, des « déclinaisons subtiles » (p. 162) dans le mode d'affirmation de cette valeur éducative : celle-ci est en effet modulée par des considérations diverses selon les auteurs et même contestée par quelques-uns. Il montre comment, de ce point de vue, l'ouvrage réfracte les ambiguïtés des textes

officiels contemporains, qui oscillent entre une visée éducative pour cet enseignement et son bornage dans les réalités utilitaires de l'enseignement populaire ; mais comment aussi certains des auteurs proches de Buisson – les Pécaut, principalement – dénoncent les risques que feraient courir à une « éducation libérale » pour l'enfance populaire un rôle prééminent des enseignements scientifiques et de l'idéologie positiviste qu'ils enveloppent. Ces positions variées traduisent aussi les convictions plus générales des auteurs touchant la politique scolaire républicaine, tantôt favorables à une unité de visée entre les deux ordres d'enseignement, tantôt, au contraire, soucieux de renforcer la spécificité de chacun d'eux.

Ces ambiguïtés, où les options pédagogiques sont sous-tendues par des idéologies du monde social, se repèrent nettement à propos d'une discipline-phare du programme républicain, le travail manuel. Dans son étude sur les articles qui lui sont consacrés dans le *Dictionnaire*, où il prend le contre-pied de thèses classiques affirmant l'inadéquation de cet enseignement général aux besoins concrets de la formation aux métiers manuels, Renaud d'Enfert expose de façon convaincante que ses promoteurs, dont certains livrent des articles au *Dictionnaire*, le considéraient moins comme une préparation professionnelle aux métiers ouvriers que comme un instrument d'émancipation populaire. En outre, sa mise en forme didactique a accentué son éloignement à la fois des pratiques professionnelles concrètes et des modes traditionnels de transmission des savoirs qui les accompagnent. Toutefois, ces discours de légitimation du nouvel enseignement ne sont pas dépourvus d'ambivalences, où les thématiques d'émancipation ouvrière en côtoient d'autres, plus soucieuses de la conservation de l'ordre social. Ainsi, Renaud d'Enfert fait ressortir la coloration plus franchement conservatrice des articles consacrés à l'enseignement féminin, où le destin social de la future épouse, mère et ménagère est toujours sous-jacent. L'évolution est toutefois sensible d'une édition à l'autre du *Dictionnaire*, en faveur d'une fonction émancipatrice de l'enseignement manuel féminin, dont, ceci expliquant pour partie cela, la rédaction des articles le concernant est désormais confiée à des femmes.

On pourrait regretter que le coup de projecteur ainsi jeté sur les matières du programme primaire élémentaire de 1882 laisse dans l'ombre de nombreux textes du *Dictionnaire de pédagogie*, consacrés à des enseignements ne relevant pas du cycle élémentaire et souvent rédigés avant l'élaboration des programmes républicains, comme ceux relatifs à l'architecture, confiés à Viollet-le-Duc, à la cosmographie et à l'astronomie, dont Flammarion rédige l'article principal, à la législation usuelle ou encore à l'économie politique. Rappelons en effet que le *Diction-*

*naire*, dans sa première version, n'a pas été conçu pour répondre aux programmes de 1882 mais qu'antérieur à eux dans son projet comme dans une partie de sa parution, il s'inscrivait plutôt dans la dynamique engagée par Victor Duruy à la fin du Second Empire, pour « fortifier » – ce sont ses termes – les programmes d'école normale jusque-là bridés par les règlements conservateurs de 1851. Portée par ce courant réformateur en faveur de l'enseignement populaire, qui s'impose en France comme en Europe dans les années 1870 et que mettent en scène les expositions scolaires internationales de Vienne (1873) ou de Philadelphie (1876), toute une partie de l'ouvrage, proche des programmes de l'enseignement spécial fondé par Duruy, appartient bien à la période qui précède les lois scolaires républicaines et mériterait d'être relue dans cet éclairage. C'est ainsi que nombre d'auteurs de la partie encyclopédique du *Dictionnaire* ont aisément recyclé – et il serait intéressant de s'intéresser de plus près aux caractéristiques de cette « transposition didactique » d'un genre particulier – des pans entiers d'ouvrages de classe parus antérieurement pour l'enseignement secondaire ou secondaire spécial. Mais il serait injuste d'en faire le reproche aux auteurs du présent livre, dont ce n'était pas le projet. Par leur travail documenté et précis dans le domaine d'étude qu'ils se sont choisis, ils ouvrent des perspectives nouvelles et stimulantes sur l'ouvrage de Buisson, par lesquelles on découvre qu'il offre encore à la recherche bien des sentes à débroussailler.

Patrick Dubois  
IUFM de Bourgogne

---

**FELOUZIS (Georges) (dir.). – Les mutations actuelles de l'Université.** Paris : Presses Universitaires de France, 2003. – 400 p.

Cet ouvrage est constitué d'une sélection des communications les plus significatives d'un colloque tenu à Bordeaux en mai 2002 sur le thème de « L'enseignement supérieur en questions ». Il s'agissait de la première manifestation scientifique d'un réseau (le RESUP) dédié à l'étude du dernier niveau du système éducatif et dont l'objectif est de fédérer et de susciter la recherche en sociologie, sciences politiques, sciences de l'éducation et économie, dans le domaine de l'enseignement supérieur. Une présentation de ce réseau et de ses missions est disponible à l'adresse suivante : <http://www.u-bordeaux2.fr/resup/>

La volonté de fédérer des recherches aux horizons multiples autour de l'enseignement supérieur se heurte rapidement, comme le soulignent G. Felouzis dès l'introduc-

tion et F. Dubet dans ses conclusions, à l'extrême diversité des études qui portent sur cet objet pratique, au point que F. Dubet s'interroge sur la possibilité même de le transformer en objet scientifique un tant soit peu homogène (p. 363). La lecture de l'ouvrage entretient en partie ce doute : on y observe d'abord une grande hétérogénéité des objets étudiés, tant l'étiquette « enseignement supérieur » englobe des situations, des étudiants, des établissements, voire des systèmes (pour les comparaisons internationales, développées de manière très éclairante dans cet ouvrage) peu homogènes. Mais la diversité est aussi celle des approches : paradigmes, disciplines, méthodes, points de vue. En soi, cette grande hétérogénéité n'est bien sûr pas un mal pour un champ d'étude en élaboration. Elle peut aussi s'expliquer, comme le suggère F. Dubet, par la nature même de l'objet « enseignement supérieur » : varié, complexe, voire hétéroclite, en pleine expansion et mutation. En ce qui concerne l'analyse des pratiques d'étude par exemple, qu'y a-t-il de commun entre un petit groupe d'étudiants des « classes prépa », sélectionnés, encadrés, rompus aux « colles » (qui constituent autant de feed-back) et « drillés » à passer des concours et un grand groupe anémique d'étudiants d'un premier cycle universitaire massifié, à la recherche désespérée des règles du « contrat didactique », trop souvent implicites ?

Cherchant néanmoins à réintroduire une certaine unité au sein de ces études éparées, G. Felouzis propose, dans une introduction structurante, de tirer un fil rouge entre toutes ces interrogations, celui de la mutation actuelle de l'enseignement supérieur : son sens, ses modalités et ses mécanismes. F. Dubet le rejoint, lorsqu'il suggère dans la conclusion que l'analyse du processus de changement, et plus particulièrement, des processus de production est peut-être celui qui permettra de fédérer une sociologie de l'enseignement supérieur. Sur cette base, l'ouvrage retrouve une certaine cohérence d'ensemble et se divise en cinq parties. Les trois premières sont centrées sur l'analyse des politiques publiques de gestion de la mutation de l'enseignement supérieur, les deux dernières sur le comportement des utilisateurs au sein de ces systèmes en changement, ces comportements étant considérés à la fois comme causes et conséquences des mutations : flux d'étudiants, pratiques d'étude, insertion professionnelle, « effet établissement ».

Dans la première partie, ce sont les **politiques publiques locales** qui sont analysées. D. Filatre montre notamment comment les collectivités locales ont progressivement émergé en tant qu'agents de mutation de l'enseignement supérieur, bien au-delà de leur ancien rôle de simples exécutants, au point de parler de « systèmes régionaux d'enseignement supérieur » (p. 39). M. Grosseti note que, à l'encontre de leur réputation d'immobilisme, ce sont les

universités qui ont fait preuve d'un dynamisme certain dans le domaine des collaborations industrielles. « Malgré » l'existence du secteur plus privilégié des Grandes Écoles, elles sont notamment parvenues à avoir, du point de vue de la production de recherche, « un fonctionnement proche de leurs homologues des autres pays » (p. 65), qui pourtant ne pâtissent pas d'une pareille concurrence.

La deuxième partie regroupe trois contributions axées sur l'**analyse de systèmes étrangers d'enseignement supérieur**, qui mettent en perspective le « cas français ». Il s'agit de trois études de cas, détaillées, bien documentées et qui recourent à des méthodes d'investigation originales, comme l'analyse des collaborations scientifiques au sein d'un territoire national en utilisant l'indicateur des co-signatures de publications (p. 104). Ces approches ont, entre autres, le mérite d'interroger de manière critique des lieux communs sur le supérieur. Par exemple, la concurrence entre établissements, souvent décriée a priori, peut se révéler un puissant moteur de redynamisation de l'offre de formation. Une dispersion des moyens ne conduit pas forcément à des gaspillages, à l'encontre du dogme actuel des « pôles d'excellence ».

La troisième partie aborde la question de **la gestion et du fonctionnement des établissements universitaires**, essentiellement sous l'angle de la part d'autonomie dont ils disposent et de la manière dont cette autonomie s'exerce au sein de contraintes nationales et disciplinaires. C. Musselin analyse ainsi comment des politiques différentes de recrutement des universitaires se développent dans quatre pays, en fonction de la capacité d'intervention dont y jouissent les établissements. S. Mignot-Gérard montre que cette capacité reste faible dans le domaine des politiques de recherche. F. Kletz et F. Pallez aboutissent à une conclusion similaire en ce qui concerne les modes de constitution de l'offre de formation : les logiques individuelles et disciplinaires cantonnent encore souvent l'équipe présidentielle, le « gouvernement » de l'établissement, en arbitre faible des conflits qu'elles ne manquent pas de faire naître. Ici aussi, l'approche comparative permet de dépasser le cliché. Ainsi, C. Musselin montre que même les universités privées américaines n'obéissent qu'imparfaitement et de manière non automatique aux lois de l'offre et de la demande des inscriptions et des débouchés. D'autres logiques y sont aussi à l'œuvre, sous l'impulsion de l'établissement, comme le souci de se maintenir dans le groupe des « research universities », même dans des secteurs peu porteurs en termes d'attractivité et de débouchés.

L'approche des **parcours étudiants et de leur insertion professionnelle** est au cœur de la quatrième partie. L'émergence de l'établissement comme entité à part entière de la politique universitaire conduit G. Felouzis à s'interroger sur l'existence d'un « effet établissement » dans le supérieur, y compris en ce qu'il permettrait de mettre à jour de nouvelles formes d'inégalités, autres que sociales. A. Frickey et J.-L. Primon explorent, quant à eux, la relation entre l'investissement temporel (le temps consacré aux études) et pratique (degré d'approfondissement du cours) des étudiants et leur réussite. Ils montrent bien que cette relation est loin d'être linéaire et que ces facteurs agissent d'autant plus qu'ils sont associés à d'autres, tels que le passé scolaire de l'étudiant. C'est l'effet net des « classes prépa » que cherchent à isoler M. Duru-Bellat et ses collègues, notamment en regard de leur coût financier collectif et de leur coût individuel en termes de charge de travail. Leur analyse fouillée conclut à un « effet prépa » durable, en allant jusqu'à isoler les compétences spécifiques que ce dispositif pédagogique particulier permet de développer, comparativement à d'autres formations bac + 2 universitaires. Enfin, J. Murdoch clôt cette partie en revenant sur l'effet établissement, mais cette fois dans le domaine de l'insertion professionnelle des diplômés et en comparant six pays européens et le Japon. Il indique notamment que cet effet produit, au supérieur, des écarts en termes d'insertion professionnelle des étudiants aussi importants que ceux qui sont enregistrés, au secondaire, en termes de différences d'acquisition entre les élèves.

La cinquième et dernière partie de l'ouvrage regroupe trois études portant sur **l'offre de formation** des universités et son évolution. La question de la professionnalisation des cursus est notamment abordée. Sous l'angle de la demande d'abord, B. Fourcade et J. Haas observent un succès grandissant des filières professionnelles en France et en Allemagne, succès qu'ils expliquent par une évolution du choix des jeunes pour des études moins « risquées », en termes de probabilité d'obtention du diplôme convoité. Sous l'angle de l'offre ensuite, D. Maillard et P. Veneau analysent les projets de licences professionnelles, en montrant comment la plupart d'entre elles allient l'ancien et le nouveau. Constituées souvent de reprises de formations antérieures, elles comportent également des aménagements, voire des innovations pédagogiques. À toute règle, existent des exceptions. Alors que l'ensemble de l'ouvrage consacre en quelque sorte l'autonomie naissante des établissements, c'est un mouvement inverse qu'a connu l'enseignement supérieur artistique, selon G. Galodé et C. Michaut. Il a vu sa tutelle se renforcer et a été invité à s'aligner sur des conditions imposées par les autorités nationales, en vertu de la grande hétérogénéité de départ de ses différents cursus.

Qu'il me soit permis, en finale, d'exprimer deux remarques, l'une de détail, l'autre plus générale, mais toutes deux assez mineures en regard du grand intérêt général de l'ouvrage. Une précision d'abord. Il est souvent fait état, tout au long de l'ouvrage, d'une « spécificité française » concernant la structure de l'enseignement supérieur. Un « étranger » pourrait-il se permettre de la préciser ? En effet, ça et là, « l'exception française » est présentée comme résidant dans l'existence d'un système binaire : « la coexistence de plusieurs institutions qui ont pour mission... » (p. 10), « la particularité française en la matière est la juxtaposition d'institutions qui donne à voir une grande diversité ... » (p. 221), « le système français présente l'originalité d'être dual, avec d'un côté des filières ouvertes et de l'autre des filières fermées... » (p. 251). En fait, des systèmes d'enseignement supérieur binaires sont observés dans bien d'autres pays, la coexistence d'établissements très divers ou de filières ouvertes et fermées aussi (Confédération des conférences des recteurs de l'UE, 1999). Ce qui semble vraiment spécifique au « cas français » réside plutôt dans le renversement très particulier de la hiérarchie implicite que connaissent les autres systèmes binaires : le secteur universitaire est, partout ailleurs, traditionnellement le plus valorisé, tant dans les mentalités que dans le financement, notamment parce qu'il participe à la formation des élites et qu'il produit l'essentiel de la recherche. La spécificité tient donc très précisément à ce que, comme le souligne F. Dubet, « l'université française n'a jamais été une institution forte » (p. 364) au sein d'un système binaire.

De manière plus générale enfin, on s'étonne parfois de la tonalité optimiste et volontariste de certains propos, notamment quant aux capacités de ce nouvel acteur, l'établissement, à dépasser les crises de l'enseignement universitaire. L'apothéose se trouve dans un des sous-titres de la conclusion : « L'université n'est pas en crise » (p. 364). Bien sûr, le sentiment de « crise » est éminemment subjectif et pourrait dès lors être facilement vécu comme perpétuel. Mais, il me semble quand même que les interrogations actuelles sur les finalités de la formation universitaire (*cf.* le titre embarrassé de l'ouvrage de Renaut « Que faire des Universités ? ») et les prises de position alarmistes de certains de ses acteurs (Lorenzi & Payan, 2003 ; Jourde, 2003) rendent difficilement acceptable l'idée que la crise est résolument derrière nous. Ne peut-on d'ailleurs mettre en relation cette observation avec le fait qu'aucune contribution de cet ouvrage ne se penche directement sur des acteurs malgré tout centraux de l'enseignement universitaire, les enseignants-chercheurs ? Il s'agit sans doute d'une piste importante de développement des recherches dans le domaine. Autrement dit, peut-on vraiment espérer voir se consti-

tuer une sociologie de l'enseignement supérieur sans prendre en compte la manière dont ses acteurs exercent leur profession et sans analyser plus avant leur sentiment par rapport à l'évolution de cette profession ? À titre d'hypothèse, je ne serai pas surpris qu'ils évoquent encore aujourd'hui, même s'ils le faisaient déjà dans les années 1960, un nouveau déclin de l'institution « Université », pour reprendre l'analyse éclairante de F. Dubet (2002), sentiment de déclin qu'il s'agirait de prendre aussi pour objet d'étude prioritaire.

Marc Romainville  
Université de Namur

## RÉFÉRENCES

Confédération des conférences des recteurs de l'UE (1999), *Évolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe*. Bruxelles : Confédération des conférences des recteurs de l'UE.

Dubet F. (2002). – *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Lorenzi J.-H. & Payan J.-J. (2003). – *L'université maltraitée*. Paris : Plon.

Jourde P. (2003). – Ce qui tue l'université française. *Le Monde diplomatique*, septembre 2003.

---

GIUST-DESPRAIRIES (Florence). – **La figure de l'autre dans l'école républicaine**. – Paris : PUF, 2003. – 225 p. (Éducation et formation).

Florence Giust-Desprairies, professeure de sciences de l'éducation à l'Université Paris 8, a contribué à plusieurs articles et livres collectifs fondateurs d'une dynamique renouvelée dans le champ de la psychologie sociale clinique. Ses travaux plus personnels la conduisent, à partir notamment de l'œuvre de Cornélius Castoriadis et autour de la notion « d'imaginaire collectif », à interroger l'imaginaire en tant que lieu d'articulation du psychisme et du social et à confronter cette réflexion aux données issues des interventions qu'elle mène au sein de l'institution scolaire. C'est ainsi qu'après un premier ouvrage sur les représentations de l'enfant idéal dans les pédagogies dites nouvelles (*L'enfant rêvé*, A. Colin, 1989), elle publie en 2003 trois livres issus de son travail d'habilitation à diriger les recherches, dont *La figure de l'autre dans l'école républicaine* qui fera l'objet de ce compte rendu.

L'ouvrage s'articule autour d'une idée forte : le modèle républicain, en mettant l'accent sur l'abstraction et l'universalisme, induit chez les enseignants et les enseignantes des modes de défense, notamment en termes de représentations, qui les empêchent d'accepter les élèves réel-le-s et d'élaborer la réalité ; autour de cette trame, l'auteure tisse tout un jeu de significations et d'explorations extrêmement

finances de la construction de soi du sujet, et notamment du sujet enseignant, au sein d'une institution et d'une société. Elle part pour cela de la notion d'identité qu'elle définit en distinguant :

« – l'identité au niveau psychique, qui procède en particulier d'introjection d'objets ambivalents et des identifications à des images parentales et sociales déterminant des modalités singulières de résolution de conflits et d'évitement de l'angoisse (...).

– l'identité au niveau social, qui concerne le sujet qui découvre ou se voit proposer, voire imposer, des matériaux qui prétendent coïncider avec ses demandes : objets offerts à l'investissement qui peuvent apparaître comme contraignants ou laisser la place à la création. Le social, par la voie de ses organisations, propose des codes, des repères, un système de symbolisation qui inscrivent ou non le sujet dans une dynamique d'échange et de reconnaissance en validant ou non ses représentations et ses idéaux. » (p. 9).

On voit donc que le sujet (et notamment le sujet enseignant) intériorise les représentations sociales qui l'entourent pour construire ses propres réponses, jusqu'au moment où ces représentations ne parviennent plus à jouer leur rôle d'étayage psychique, notamment lorsque l'écart entre l'idéal qui les sous-tend et la réalité se fait trop grand (p. 34, 61 et 138). C'est alors que survient la crise, qui « se manifeste comme une sidération de l'imaginaire » (p. 215) et à laquelle « l'individu doit faire face avec ses seules ressources » (p. 34). Ce mécanisme peut aller jusqu'à mettre en danger la capacité du sujet à nouer des liens (p. 5). C'est pourquoi le projet de l'auteure consiste avant tout à : « poser des hypothèses sur la manière dont les situations, concrètement vécues, [viennent] heurter les systèmes de représentations à l'origine des pratiques et des relations professionnelles » (p. 11), ce qui va la conduire à explorer cet « imaginaire républicain » qui sert d'étayage au psychisme des enseignants et des enseignantes.

Construite sur un idéal de rationalité et de primat du savoir, au détriment de la subjectivité et de l'histoire du sujet, « la culture scolaire (...) est sous-tendue par un fantasme de maîtrise des situations. Elle conduit à faire l'économie du questionnement sur l'implication de l'ensemble des protagonistes ; supposant une socialité réduite à des statuts et à des rôles directement reliés à l'institution, [les enseignants] sont (...) serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. » (p. 11). Une telle position (il faudrait même dire une telle croyance) les conduit à chercher, lorsque les situations s'avèrent plus difficiles que prévues, des réponses qu'ils et elles voudraient universelles, c'est-à-dire finalement préconçues

en extériorité (par un « grand Autre » dirait un auteur comme Gérard Mendel). C'est ce que l'auteure va appeler les « attentes magiques des enseignants » (p. 23). De telles attentes poussent évidemment à nier l'altérité, puisque l'autre doit correspondre à la représentation qui en est faite en extériorité, et ne peut être appréhendé comme une entité singulière à découvrir. Ce qui empêche les enseignant-e-s de dégager, dans l'ici et maintenant de la situation réelle telle qu'elle est vécue et peut être partagée par les différents protagonistes, des lignes de sens qui permettraient de donner de l'intelligibilité à ce vécu commun et d'en construire une représentation sinon partagée, du moins susceptible de servir de support à un échange. Le risque sera alors de « constituer [cet autre] comme être de besoin, c'est-à-dire comme porteur d'un manque de l'ordre d'une nécessité nommée par le maître et que celui-ci se donne pour tâche de combler » (p. 50), et de se muer soi-même en grand ordonnateur du désir d'autrui.

Car, à l'opposé de l'identité dynamique, fluide pourrait-on dire, telle que l'auteure la conçoit, les enseignants et les enseignantes se raccrochent trop souvent à une représentation de l'identité que Florence Giust-Desprairies qualifie de « compacte » (p. 14), et que l'on pourrait interpréter comme un besoin d'intangibilité, placé sous le signe de l'illusion de la permanence. Une identité que l'on pourrait cerner, écrire dans un livre, apprendre et enseigner... Mais les élèves réel-le-s échappent à toute description préalable et leur réalité vient mettre en danger ce système défensif des enseignant-e-s. L'illusion ne peut plus alors se maintenir qu'au prix de l'exclusion des élèves considéré-e-s comme les plus « atypiques », à moins, évidemment, qu'ils et elles ne soient, en réalité, les représentant-e-s les plus « typiques » de ce que l'inconscient des adultes cherche à refouler : « Il est impossible de se débarrasser de ses pulsions qui resurgissent comme étrangeté, mais il reste toujours possible de s'en défaire en écartant ceux par qui le mal arrive ou qui en sont projectivement dépositaires. » (p. 53). Un exemple tout à fait marquant en sera donné au chapitre 8 (voir ci-dessous), à travers l'analyse de la situation du lycée Alfred Jarry.

Car, après trois chapitres essentiellement théoriques, Florence Giust-Desprairies éclaire et approfondit certains concepts en s'appuyant sur l'analyse de la situation de plusieurs établissements dans lesquels elle a pu intervenir. C'est ainsi qu'elle reprend, au chapitre 4, le *Malaise dans la civilisation* de Freud pour montrer le rôle de l'idéal et la part d'illusion toujours nécessaire pour pouvoir investir un objet, au risque que cette illusion ne vienne ensuite faire obstacle à la prise en compte de l'objet réel ; elle souligne également la part d'énergie considérable que demande le maintien d'une telle illusion. Elle applique cette grille à la situation de l'école Jules Ferry à travers,

notamment, le cas de Caroline, particulièrement éclairant. Celle-ci, d'abord déstabilisée par les difficultés et le comportement de ses élèves, se crée une image d'eux et elles comme des « gens admirables », ce qui revient, selon l'auteure, « à [leur] retirer leur statut d'enfant » (p. 68). Maintenir cette fiction, même avec l'appui de ses collègues avec qui elle la partage, finira par épuiser Caroline. Le chapitre 5 approfondit, à travers plusieurs vignettes cliniques, cette idée selon laquelle les représentations antérieures, mais aussi celles qui sont construites en situation lorsqu'il s'agit de faire face et que les représentations antérieures ne « tiennent » plus, peuvent faire obstacle à la rencontre et, au final, contribuer à accroître le sentiment de solitude et de souffrance. Au chapitre 7, un retour sur l'école Jules Ferry démonte les effets pervers d'une politique a priori démocratique d'institutionnalisation des innovations : celle-ci se faisant sans reconnaître la part de créativité des acteurs et actrices à l'origine de ces pratiques innovantes, elle les replace dans une position de soumission hiérarchique et provoque un fort « sentiment d'injustice et d'indignation » (p. 120). De la même façon, le chapitre 8, qui analyse la situation du lycée Alfred Jarry, montre comment, lorsqu'une équipe de direction n'étaye pas les réponses au changement, le champ est laissé libre aux défenses les plus archaïques et entraîne les différent-e-s protagonistes vers une logique de plus en plus sélective. Le lycée s'engage ainsi dans une fuite en avant, où chacun et chacune se raccroche à une image de lycée d'excellence à laquelle il faut faire coïncider la réalité, fût-ce au prix d'une politique de plus en plus répressive et exclusive, au sens propre du terme.

Ces analyses de situations alternent avec des développements théoriques (notamment au chapitre 6 que nous reprendrons ci-dessous) et une réflexion, au chapitre 5, sur le travail d'intervention effectué avec les équipes. L'auteure y développe ce qu'elle annonçait page 19 où elle disait « observe[r] que du sens et du pouvoir collectif en situation se retrouvent lorsque les enseignants accompagnés par des mesures appropriées sont amenés à s'engager ensemble dans une démarche de compréhension qui est une expérience plus transformatrice qu'explicative ou prédictive. Cette démarche les conduit progressivement à lâcher le modèle pour s'attacher davantage au processus ; ils entrent, alors, dans une parole qui n'est pas la production d'un discours de vérité mais l'émergence de significations dégagées d'une expérience partagée ». Des témoignages d'enseignants et d'enseignantes nous permettent de saisir l'intérêt du travail qui leur est proposé, à savoir retraverser, avec le soutien du groupe et de l'animatrice, leur histoire scolaire et professionnelle.

Le chapitre 6 replace l'ensemble au sein des mutations sociologiques auxquelles nous sommes confronté-e-s, en

soulignant notamment que celles-ci se caractérisent par une « accélération des processus d'altérité » qui ne permettent plus aux « scénarios construits sur un idéal de maîtrise » de se maintenir (p. 97). Sans que le lien soit fait explicitement, on peut alors aisément imaginer comment la tentation de l'emprise, c'est-à-dire de la négation de l'autre comme sujet désirant, peut venir combler cette absence de maîtrise.

Car pour les enseignant-e-s, l'expression du désir de l'élève, vécu comme un pouvoir exorbitant, est insupportable : « il est frappant de constater dans les récits combien tout peut basculer par une phrase malheureuse prononcée par un élève, l'enseignant se sentant alors rayé, annulé, dissous » (p. 106). On retrouve ici, même si l'auteure ne le dit pas, les travaux de Claudine Blanchard-Laville (*Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001) sur la difficulté et la nécessité à se définir soi-même comme enseignant-e face aux élèves. Pour approfondir cette question, Florence Giust-Desprairies se réfère en conclusion aux travaux de Piera Aulagnier sur la construction du Je, qui résulte selon elle du travail effectué par le psychisme à la suite des « interprétations » d'autrui (à commencer bien entendu par celles des figures parentales), c'est-à-dire en réaction à la façon dont chacun-e de nous est « imaginé » par autrui et dont cet imaginaire est transmis par le discours, verbal et non-verbal. En découle alors, là encore de façon non explicite (mais peut-être est-ce là une conséquence de la publication simultanée des trois livres), l'idée qu'enseignants et enseignantes puissent être, originellement, des sujets trop « pensés » par le désir parental, ce qui ne leur permet que difficilement de se définir par eux et elles-mêmes. Cette thématique de la place du sujet dans le psychisme parental semble en effet traverser toute la fin du livre, où l'auteure travaille sa propre trajectoire et la façon dont elle a pu être elle-même « pensée » par son entourage (chapitre 10), après avoir opposé, à partir des travaux de Cornélius Castoriadis, autonomie et individualisme : « si l'autonomie se définit par se donner à soi-même ses propres normes, elle s'oppose à l'individualisme au sens où cette autofondation n'est pas individuelle. L'autonomie est émancipation par rapport à une altérité radicale qui dicterait les lois, mais elle est soumission à des règles librement acceptées, elle est dépendante fondatrice de liberté parce que inscrite dans une intersubjectivité (...). La recherche d'un moi cohérent comme visée d'une expression achevée de la personnalité fait oublier que l'expérience n'est jamais totalisable et que c'est le recours à l'autre qui aide à rassembler, affermir, maintenir, renouveler les identifications. L'aptitude à être affecté par l'autre constitue la condition du processus identificatoire, qui est loin d'être transparent. » (p. 175). Si l'on suit ce fil, il semble donc que l'on puisse conclure que l'identité

enseignante se caractérise trop souvent par la recherche de ce « moi cohérent », donné de façon définitive, à l'image de celui que les figures parentales ont pu transmettre dans la petite enfance sans donner suffisamment de possibilité pour l'élaborer et le transformer. Ce serait alors ce travail que l'on pourrait qualifier de « dynamisation du moi » qui serait au centre du travail d'intervention de l'auteur.

Beau livre, qui nous touche à la fois intellectuellement et émotionnellement, l'ouvrage de Florence Giust-Desprairies illustre, dans tous les sens du terme, la difficulté à rendre compte d'un travail de type clinique. Le choix de l'alternance entre analyses issues des interventions et passages théoriques, si elle permet des perspectives théoriques tout à fait intéressantes, ne rend pas toujours la construction d'ensemble facile à saisir. D'une part, la reconstruction après-coup des récits des interventions rend difficile une restitution « in vivo » du travail effectué et on ne parvient pas à en saisir réellement la dynamique. On comprend bien les objectifs et les enjeux des interventions en terme de lieux contenant (p. 143 et 146) permettant le passage d'une demande questionnante (« qu'est-ce qu'il faut faire ? ») à une forme de travail où le récit de vie devient le support d'une construction de soi, laquelle construction de soi sera étayée par le groupe et le transfert sur l'intervenante auxquels s'adresse le récit (p. 171). Mais on saisit mal comment, concrètement, s'effectue ce passage, alors qu'il constitue justement tout l'enjeu du travail et de la compétence de l'auteur (cf. p. 84). Là où, pour des types d'intervention comparables, Patrice Ranjard (*L'individualisme, un suicide culturel*, L'Harmattan, 1997) ou Claudine Blanchard-Laville (*op. cit.*) « donnent à voir » la réalité de leur travail, des mots, de la tonalité des séances, des difficultés, des silences ou de la dynamique qui s'instaure, Florence Giust-Desprairies ne facilite pas la transmission, ou au moins l'idée d'une transmission, de ses compétences d'intervenante.

D'autre part, la construction choisie rend parfois complexe le cheminement intellectuel, et l'on se prend à regretter à plusieurs reprises que l'extraordinaire sens de la définition de l'auteur ne soit pas davantage mis au service d'un exposé plus didactique. L'articulation des deux champs théoriques en eux-mêmes complexes que constituent la psychanalyse et la psychologie sociale rend encore plus nécessaire, me semble-t-il, de poser clairement dès le départ les principales sources théoriques, telle cette définition de l'institution comme système symbolique que l'on trouve seulement page 206. Dans le même temps, évidemment, on touche ici au paradoxe passionnant que constitue le fait de traiter, dans le cadre d'un travail académique, des limites de la formation scolaire telle que nous l'avons tous et toutes vécue : si la réalité ne se

laisse pas enfermer dans un exposé linéaire comment, pourtant, rendre compte de cette complexité dans une forme que chacun et chacune puisse appréhender ? L'écriture de Florence Giust-Desprairies, dans sa densité imagée, incite parfois à se laisser porter, dans une sorte de « lecture flottante », vers nos propres imaginaires, au risque d'un travail, certes passionnant mais parfois coûteux, de reconstruction a posteriori du raisonnement. On pointe là une vraie question qui se pose à tout-e théoricien-ne de la clinique, celle de savoir comment accompagner au mieux ce temps, incontournable, d'articulation de la subjectivité et de la réflexion intellectuelle.

La question du lien peut nous permettre de mettre en perspective l'ouvrage avec quelques autres travaux qui lui sont proches. Pour cela, nous proposerons une définition du lien comme reconnaissance de l'Autre en tant que sujet différencié, porteur d'une histoire et par conséquent d'un désir singulier, irréductible à toute idée ou représentation que l'on pourrait s'en faire. Car si le désir est universel, la forme qu'il peut prendre est étroitement liée à l'idiosyncrasie de chacun et chacune et ne peut se laisser enfermer, cerner, capter par autrui : ce que Claudine Blanchard-Laville (*op. cit.*) résume par un « Les élèves ont leurs raisons, et nous n'avons pas besoin de les connaître » ou qu'un spécialiste de l'interculturel comme Christoph Wulf dénonce lorsqu'il évoque cette « rage de comprendre » qui nous anime si souvent. Il semble alors que le risque d'accepter chez l'autre un désir inconnu, incernable ou incompréhensible, soit à relier au risque de se laisser affecter par cet autre, dans cette dynamique identificatoire « qui est loin d'être un processus transparent » (voir ci-dessus), à l'opposé donc de l'« identité compacte » à laquelle veulent croire les enseignant-e-s. Il faudrait alors approfondir la question de savoir à quoi correspond cette peur du lien, ce désir d'être indépendant (et non autonome), de se croire hors d'atteinte de quiconque, encouragé-e dans ce sens par une société de consommation qui nous dit que les désirs sont faits non pour être travaillés dans la rencontre avec les désirs d'autrui mais satisfaits sur le champ. Se poserait alors évidemment la question de la place des femmes, lesquelles ont, jusqu'à présent, assuré une bonne part de ce « travail invisible », considéré comme appartenant à l'espace privé, qu'est le travail de lien, comme le souligne, dans des champs différents, des auteures telles que Nicole Mosconi ou Francine Saillant.

Une des réponses qui peuvent y être apportées se trouve peut-être dans les réflexions de Gérard Mendel sur la part de créativité de l'acte et son rôle dans la construction de l'identité professionnelle. Florence Giust-Desprairies semble d'ailleurs très proche de lui, même si elle ne le cite pas, lorsqu'elle évoque le fait de « retrouver du pouvoir sur ses actes professionnels » (p. 48), concept

mendélien s'il en est. Les travaux de ces deux auteur-e-s nous permettent alors d'avancer l'hypothèse selon laquelle une nouvelle identité enseignante pourrait se fonder à partir de la reconnaissance des actes, dans leur dimension singulière et créative, qui constituent la base du travail de liaison que les enseignant-e-s effectuent avec leur élèves. Dans la mesure où un acte, lorsqu'il est reconnu, devient aussi un savoir, le travail de Florence Giust-Desprairies nous conduit aussi à réfléchir à une possible réorganisation du savoir dans ses différentes composantes (savoir disciplinaire, savoir sur soi, savoir sur et avec les autres) et dans son lien à l'imaginaire au sein une école républicaine refondée.

Françoise Hatchuel

Cref-Paris X

Secteur « savoirs et rapport au savoir ».

---

KERLAN (Alain) . – **Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et formation.** Paris : ESF, 2003.- 128 p. (Pratiques enjeux pédagogiques).

Dans le prolongement de son remarquable *L'école à venir*, paru chez le même éditeur en 1999, Alain Kerlan nous propose maintenant une *Philosophie pour l'éducation* (ESF éditeur, 2003). On aura compris que, dans ce titre, la préposition n'est pas utilisée par hasard : « pour » met l'accent non seulement sur l'indissociabilité de l'éducation et de la philosophie, sur l'idée bien connue qu'aucune entreprise éducative n'est envisageable sans une orientation philosophique plus ou moins explicite (une philosophie de l'éducation), mais encore et surtout sur le fait que les possibles configurations d'une institution scolaire à venir, maintenue, rénovée, consolidée et nécessaire (malgré tout ce qui semble y faire obstacle) dans le monde incertain de la post-modernité, supposent une présence, un étai, un compagnonnage permanents et exigeants de la philosophie « tout court ». C'est d'ailleurs sous l'égide de ce beau mot de « compagnonnage » philosophique qu'est placé l'ensemble de l'ouvrage. Nous avons donc, autant sinon plus, affaire à des propositions pour penser et fonder une école réaliste d'un futur proche, dont certains des contours sont déjà esquissés, interpellant le spécialiste au meilleur niveau, qu'à des analyses de concepts et de questions classiquement rencontrés en philosophie de l'éducation, où l'étudiant trouvera à fonder ou refonder ses repères.

Une interrogation-fil rouge structure le livre et pourrait simplement être ainsi formulée : comment penser aujourd'hui (et demain) l'éducation, sans d'une part ignorer le

mouvement contemporain de relativisation, de délégitimation et de déconstruction des fondements traditionnels de la culture scolaire, à l'appui duquel bon nombre d'arguments, empruntés à la sociologie et aux sciences positives, se révèlent recevables, mais qui amène tout droit au relativisme généralisé, sans d'autre part renoncer à organiser un « point stable et assuré » (pour parler comme Descartes), un « principe de valorisation » (pour reprendre une formule forte d'Alain Kerlan) capable de venir justifier – en pleine conscience des difficultés – l'acte éducatif lui-même dans sa réalité de phénomène ?

En confrontant modernité et post-modernité, le premier chapitre conduit à poser le paradoxe de l'entreprise éducative tel qu'il se présente à nous si nous refusons la croyance illusoire en la possibilité de la restauration de l'ordre ancien tant en ce qui concerne l'école que la vision du monde sur laquelle elle était institutionnellement adossée, et si à la fois – tout en reconnaissant une certaine pertinence du pronostic – nous ne souscrivons pas, comme programme, à ce propos de J.-F. Lyotard : « l'ancien principe que *l'acquisition du savoir est indissociable de la formation de l'esprit* (1) [...] tombe et tombera davantage en désuétude » ? Un des aspects, et non des moindres, du paradoxe est que c'est précisément au moment où les notions de formation, d'apprentissage, d'éducation prennent, au titre de « besoins », une ampleur sans précédent dans la société, entraînant une véritable pédagogisation de l'ensemble de celle-ci, que l'école connaît une crise profonde, de même d'ailleurs qu'une demande philosophique insistante coïncide avec un certain recul du rayonnement de son enseignement réglé, et avec une difficulté décuplée à dégager un principe unificateur. Alors que l'institution scolaire procède historiquement de la modernité et trouve sa légitimation dans un certain nombre de « grands récits » exaltant les Lumières, la Raison scientifique, le Progrès, l'émancipation par l'instruction, etc., en défaisant le pouvoir de conviction de ceux-ci, la post-modernité, tout en s'accompagnant du besoin amplifié d'éducation, souvent retraduit sous les espèces techniciennes de l'ingénierie et autres dispositifs instrumentaux, oblige à ne plus se contenter du recours à un certain pathos hérité de l'ancienne rhétorique pour rendre raison des choix qu'imposent programmes, dispositifs, culture scolaires. D'où la formulation du paradoxe : « Tout se passe comme si l'éducation était tout à la fois plus que jamais nécessaire (plus que jamais, l'exigence d'éduquer nous requiert) et comme impossible (plus l'exigence d'éduquer nous requiert, et plus s'efface le cadre dans lequel nous pouvions y répondre, plus se défait le récit dans lequel nous faisons jusque-là tenir nos réponses) » (p. 23).

Prenant appui notamment sur l'œuvre de Charles Taylor (*Le malaise de la modernité* (2)), qui voit dans l'individualisme une conquête – à laquelle personne ne serait

prêt à renoncer – et un risque, Alain Kerlan fait de la question du sujet et de la subjectivité un problème central de sa réflexion, ce qui est une manière de reprendre le paradoxe précédent : comment faire tenir ensemble une institution jadis fondée sur d'autres bases, celles du sujet universel abstrait, et l'exigence actuelle d'individualisation, de prise en compte de la subjectivité singulière qui émane de toute la société ? On voit que l'auteur ne se place pas devant des enjeux philosophiques et éducatifs de faible portée et que, n'entendant se ranger de manière facile sous la bannière d'aucun des deux manichéismes qui se partagent généralement le champ du débat, il est à la recherche d'un passage étroit et difficile qu'on pourrait qualifier de troisième voie.

Par delà un titre des plus traditionnels et des réponses classiques argumentées avec précision en recourant aux meilleurs auteurs, tels qu'Olivier Reboul (Qu'est-ce qu'éduquer ? Qu'est-ce que former ?), le deuxième chapitre poursuit sur un autre plan l'analyse du paradoxe précédemment mis au jour. Si les formes éducatives sont diverses, et multiples les principes de justice, les valeurs, au nom desquels ces formes se déploient dans la réalité en tant que faits éducationnels, il reste que le constat sociologique dont elles font l'objet ne peut à lui seul épuiser toutes les significations de l'éducation : en effet, celle-ci inclut toujours, dans l'acte de sa mise en œuvre, en référence au postulat de la liberté du sujet, un dépassement, un appel vers un au-delà de la simple reproduction du même, une part laissée à ce qui advient sans avoir été programmé, potentiellement (quoique non nécessairement) porteuse du mieux ou du autre. Cela conduit à mettre en relief une tension, constitutive de l'éducation, saisie à son plus haut niveau d'exigence, entre ce qui est et ce qui doit être, à s'efforcer de travailler « la contradiction non résolue entre ce qui est et ce qui doit être ».

L'éducation tenant dans cet écart, dans cette béance entre deux pôles, celui du devoir être renvoie immanquablement à la question des valeurs et, par là, à celle de la valeur des valeurs (J. Houssaye), de ce qui vaut la peine en soi et par soi, sans condition, en dernière analyse. On aura reconnu dans cette démarche, dès ses prémisses, une orientation kantienne, que l'auteur revendique précisément en citant le passage des *Réflexions sur l'éducation* qui situe l'humanité, ou plutôt l'Idée d'humanité, à l'horizon de l'entreprise éducative (« éduquer [...] conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale (3) »). De ce recours à l'Idée d'humanité comme Idée régulatrice de la Raison « qui laisse ouverte la question de l'homme », c'est-à-dire la manière de concevoir sa destination totale, son accomplissement ultime, et qui dans le même mouvement la pose non comme donnée – c'est là tout son intérêt, bien qu'il puisse être aporétique – mais comme visée,

A. Kerlan tire, dans la même inspiration kantienne mais de façon très personnelle, une mise en relief, plus que de la valeur, du principe et de l'activité créatrice de valorisation (troisième chapitre).

Lorsqu'il s'agit ensuite de visiter les thèmes à nouveau dominants de l'éducation scolaire contemporaine que sont la morale, l'éthique, la citoyenneté, nous retrouvons le même type d'interrogations à partir de la confrontation à une abondance, à « une pluralité de biens » disponibles parmi lesquels le choix éthique s'avère souvent difficile à opérer, vu la complexité des problèmes rencontrés comme dans l'exemple d'un cas de maltraitance à enfant (p. 72-73). Bien que la distinction, empruntée à Marcel Conche, ait sa part d'arbitraire (reconnue comme telle), elle a le mérite d'être posée et de permettre quelques clarifications : là où la morale a une prétention immédiate d'universalité, l'éthique est particularisante, particulière, référant à *mes* choix de vie, à ma manière d'assumer mes rapports à moi-même, aux autres, à l'institution, ce qui ne signifie pas une suspension du rapport à une conception de l'universel mais une contextualisation personnelle, comportant des médiations, inscrite au cœur de ce rapport. « La conscience éthique se développe dans cette différence du « on » au « je » ». Dès lors, l'appel à l'activité de valorisation, à la création des valeurs dans une dialectique qui va de ma situation propre à l'universel, de ma liberté de sujet à la loi en passant par une série d'intermédiaires (Ricoeur), cet appel contient une invite à redescendre des sommets kantien vers la vie éthique réelle, qui suppose la saisie plus concrète du « sens de l'unité de notre vie », « l'idée que notre vie forme un tout » (et c'est ici Aristote, selon Charles Taylor, qui pense au plus juste). A. Kerlan établit une analogie, qui nous semble justifiée, entre cette dialectique propre à la vie éthique, et celle qui est amenée à se déployer dans l'acte éducatif, à travers la tension entre ce qui est et ce qui doit être.

C'est dans le cinquième (L'éducation et la culture), et tout particulièrement dans le sixième chapitre (L'éducation esthétique) que l'auteur apporte ses réponses les plus personnelles à la question initiale. La notion d'œuvre, œuvres rencontrées, œuvres produites ou à venir, grâce à l'intervention de l'institution scolaire, se situe au centre de l'argumentation. L'œuvre paraît détenir ce pouvoir de réaliser la conciliation cherchée entre la dimension universalisante de l'éducation saisie dans sa modalité institutionnelle et la dimension de subjectivation requise aujourd'hui par la société, et transportée au sein d'une institution qui lui est initialement et principiellement rétive. Pour peu qu'on accepte d'élargir l'acceptation de la notion aux œuvres de la science (et de la technique ?), une des fonctions de l'école reste bien de donner accès aux œuvres consacrées, en en faisant le substrat de la culture,

mais c'est précisément en ce point que la critique post-moderne vient dénoncer l'arbitraire imposé de cette action et donner des armes à ce refus d'école, voire d'éducation, qu'elle contient en germe. Si cependant l'école, le processus éducatif trouvent les moyens d'engager les sujets qui leur sont confiés sur les chemins de l'œuvre personnelle, authentique, ne serait-ce que (négligemment particulièrement antiphrastrique ici) sur celui de commencer à « faire œuvre de sa vie », à « faire œuvre de soi-même », s'ils parviennent en plus à établir des liens entre les grandes œuvres et cette œuvre de soi-même, ce « souci de soi » au sens foucauldien qui ne se réduit pas à l'exaltation d'une liberté vide, mais inclut la liberté et l'authenticité, alors la (ré)conciliation s'avérera possible. « Tout enseignement véritable [...] engage une réappropriation du monde qu'il s'agit d'habiter : par l'art, l'histoire, la philosophie, la connaissance, la pratique, le débat démocratique » (p. 104). La réflexion et le pouvoir des mots autorisent ainsi un dépassement des deux éléments du paradoxe ou de la contradiction initiale, et la mise au jour d'une cohérence plausible dans le monde incertain que nous vivons et que nos descendants vivent et vivront sans doute plus intensément encore, le problème de la reprise culturelle individuelle, sans laquelle rien ne peut se faire, demeure entier en termes pratiques.

Par sa matérialité, par sa capacité à mettre au contact de l'idée à même la matière (Hegel), l'art vivant – à condition d'être vraiment entendu comme art et non comme production quelconque, ce qui fait de cette orientation une voie d'exigence, non de facilité – a peut-être le pouvoir de constituer ce donné et/ou ce « à venir » qui réconcilie pratiquement le réquisit d'authenticité et le postulat d'universalité sans lequel il n'y a ni école ni éducation véritable. C'est pourquoi, sans doute plus implicitement qu'explicitement car l'argumentation – bien développée en termes intuitifs et « romantiques » pourrait-on dire – a été peu théorisée, l'école a été ces dernières années « saisie par les arts », l'art a été placé « au secours de l'éducation », constituant « une nouvelle scène primitive », et s'est dessinée une « tentative de l'État esthétique » selon les heureuses formules de l'auteur. Alain Kerlan ne saurait être dupe de certains aspects de ces tentatives, avec ce qu'elles peuvent receler de poudre aux yeux ou de supplément d'âme d'un monde sans âme, mais sa grandeur de philosophe est de les prendre au sérieux, de pousser à son terme leur logique jusqu'à faire émerger une « espérance éducative » de l'art et des pratiques artistiques à l'école (p. 113). À prendre l'art dans sa définition moderne, celle d'une finalité n'ayant d'autre fin qu'elle-même (Kant encore), il est le mieux à même, en prise sur le désir d'authenticité et de subjectivation, de promouvoir « le senti et le vécu, l'imagination, le corps vécu, l'émotion, l'apparence. Autant de valeurs et de perspectives que la tradition rationaliste en

éducation tenait en effet pour secondaires, voire opposées au projet d'éduquer ». Or, ces valeurs sensibles, émotionnelles, esthétiques (tout en se cultivant elles aussi) sont l'affaire de tous, un bien commun sans doute moins directement hiérarchisable et évaluable que les autres, intellectuelles, dans notre monde, d'où la proposition assez audacieuse qui conclut l'ouvrage : « L'éducation esthétique n'est-elle pas, dès lors, l'éducation démocratique par excellence ? », pages conclusives où l'on voit dessinées à la fois les pistes, du point de vue de l'élève, d'une propédeutique fondée sur les arts et, du point de vue de l'éducateur (et – en conséquence – de l'éduqué) d'une isomorphie entre l'entreprise éducative et l'acte de faire œuvre, passant par *intériorité, unité, totalité*.

Nous espérons avoir été fidèle à l'auteur dans cet exercice de retraduction condensée d'une pensée, bien que ses développements soient évidemment beaucoup plus riches que l'aperçu que nous en donnons, et avoir ainsi convaincu le lecteur de la brillance de ce livre, petit par la taille seulement. Nous ne sommes pas sans question bien sûr face à cet écrit, quoique en grande partie rallié à l'argumentation proposée (mais c'est aussi par l'effet de notre formation initiale commune avec l'auteur). Même si nous savons d'expérience, par le dialogue entretenu avec lui, qu'il ne fait pas de sa position un fétichisme absolu, les partisans des propédeutiques par la science et/ou par les approches technologiques ne seraient-ils pas fondés à lui opposer une critique en déployant des raisons au moins analogues en faveur de leur thèse ? La réponse par le fait qu'aujourd'hui des scientifiques et des épistémologues modélisent l'activité scientifique sur l'activité artistique (par exemple Paul Feyerabend, *La science en tant qu'art* (4)) ne serait-elle pas en l'occurrence une facilité ? L'interrogation sur les composantes de la culture, de la *paideia* contemporaines, que l'école a ou aurait à transmettre, doit être continuellement reprise ; l'art doit y trouver toute sa place, reste à déterminer laquelle. Nul doute que le livre d'Alain Kerlan aide à ouvrir le vrai débat de fond.

André D. Robert  
Université Lyon 2

(1) Nous soulignons.

(2) Paris, Cerf, nouvelle édition, 2002.

(3) Nous soulignons.

(4) Paris, Albin Michel, 2003.

---

LORCERIE (Françoise) (dir.). – **L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration**. Paris : INRP-ESF, 2003. – 332 p.

À partir de 1998, « année charnière » pour F. Alamartine, les élèves ne se désignent plus comme « Beurs ». « C'est

en termes ethniques que certains élèves revendiquaient ostensiblement leur appartenance : « Nous, les Arabes, nous, les Rebeux, nous, les Blacks... », protagonistes s'alliant généralement à un « Vous les Séfrans... » caractérisant les enseignants ». Comment interpréter ces revendications d'appartenance, exprimées en termes d'origine ethnique, provenant d'adolescents nés en France ? Une recherche sur ce processus d'ethnicisation a commencé en 1999 sous l'impulsion d'Élisabeth Martin, directrice du Centre Alain Savary à l'INRP, alors que les projecteurs médiatiques étaient braqués sur l'insécurité des banlieues, la banalisation des propos xénophobes, les dangers de l'intégrisme musulman. Dirigée par Françoise Lorcerie, l'enquête a abouti à un livre collectif qui entend construire le cadre conceptuel permettant de se repérer dans l'ensemble de ces phénomènes instables et confus, désignés comme « ethniques ».

Une partie consacrée à « l'épreuve des faits » relate et analyse comment s'expriment les discriminations ethniques et leurs enjeux identitaires. Nacira Guénif-Souilamas reprend le dossier piégé des « beurettes » et ses complexités dérangement (« Là où on s'attend à voir des femmes révoltées contre des hommes imbus de leur pouvoir, on découvre des filles consolant des pères meurtris, raillant des frères empêtrés dans leur virilisme »). C. Rinaudo relate comment un jeune niçois d'origine tunisienne qui s'est découvert « bougnoule » en cour de récréation, finit par adopter les comportements de révolte qu'un maître raciste lui attribuait *a priori*, interrompant ainsi sa trajectoire d'excellent élève. À partir d'analyses chiffrées, J. Perrotton étudie deux L.P. « objectivement » similaires : l'orientation dans les filières professionnelles alimentaires, dans un cas, les tensions et les incidents « ethniques », les modèles dans l'autre. Les politiques d'établissement ségréguatives accentuent le ressentiment de ceux qui se sentent « parqués dans des classes-poubelles » des collèges, et accroissent les difficultés pédagogiques au lieu de les contenir (Éric Debarieux). Pour Joëlle Bordet, elles alimentent ces « micro-sociétés de survie » que sont les bandes de jeunes en rivalité dans les cités.

Une autre partie renvoie aux multiples initiatives à travers lesquelles des acteurs de terrain tentent de prévenir les effets ravageurs de ce qu'Amin Maalouf nomme *Les identités meurtrières* : prise en compte (tantôt libératrice, tantôt réductrice) des trajectoires familiales et des « mémoires de l'immigration » (S. Ernst, F. Berrou, S. Contrepoint) ; recours à des pratiques classiques (pédagogie coopérative, techniques Freinet) qui, sans faire des réussites miraculeuses, pacifient les relations entre élèves et leur permettent de travailler et d'apprendre (F. Alamartine). Cas paradoxal : contre l'avis de tous (syndicats, associations, parents, etc.), une mairie ferme

une école-ghetto et distribue les élèves dans huit écoles voisines. Au bout de trois ans, le bilan de l'opération semble globalement positif... (F. Alamartine).

La force des parties empiriques vient de leur enclassement dans deux autres, aux visées plus réflexives. F. Lorcerie dresse (partie 1) une cartographie des recherches susceptibles de construire « le paradigme de l'ethnicité » (sociologie, psychologie sociale, philosophie politique, histoire). Dans la partie 3, intitulée « Cadre scolaire et processus ethniques : discussions », les tensions, conflits et débats, vécus et gérés « dans la pratique » par les acteurs-témoins, sont repris sous un autre angle : écarts entre curriculum prescrit et curriculum caché (F. Lorcerie), entre différences sociales et différences identitaires (J. Streiff-Fénard), entre normalité et pathologie « ethnicisée » (O. Douville, qui critique les nouveaux stéréotypes issus de l'ethnopsychiatrie). J.-P. Zirotti interroge la catégorie « élève maghrébin » qui peut se dire (personne ne s'en prive) mais pas s'écrire. Les mots utilisés dans les textes officiels depuis 1970 (enfants de migrants, langues et cultures d'origine, pédagogie interculturelle) ont-ils éclairé ou leurré les acteurs ? (S. Morel et F. Lorcerie). Les cas concrets ont la force intellectuelle et émotionnelle des exemples : ils disent une « vérité » de l'école, mais pourraient coexister avec d'autres regards. Cette « mise-à-plat » théorique secoue plus brutalement les façons de penser. Qu'en retenir brièvement ?

S'appuyant sur Max Weber, Marcel Mauss, aussi bien que Norbert Elias ou Frédrik Barth, F. Lorcerie définit l'ethnicité comme une croyance sociale. Celle-ci n'est pas fondée dans l'existence de traits objectifs (culturels, physiques, religieux, etc.) décrivant les minorités désignées, mais dans les traits retenus pour faire la différence entre « Eux » et « Nous », différences variables au fil de l'histoire. Ce qui définit ce Nous, c'est un « ethnonationalisme » d'autant plus impensé qu'il est institué par l'État, en particulier à l'école. Marcel Mauss écrit dès 1920 que la nation a tous les traits de la tribu (drapeau-totem, hymne sacré, culte de la Patrie, etc.). Cette ethnicité nationale est une « fiction historique » qui s'est réalisée, dans la violence, puisque les états-nations modernes sont nés par et pour les guerres. Malgré l'existence de solidarités plus étroites (corps de métier, clans, familles) et le poids du niveau supranational (dans l'économie des échanges), la force identitaire des états-nations procure une sécurité d'autant plus ressentie qu'elle est plus menacée. Le sentiment national unifie la collectivité contre les intrus (de l'extérieur et de l'intérieur) et renvoie au second plan la domination des puissants sur leur compatriotes : même exploités, comme les noirs par les grands propriétaires, les « petits blancs » se sentent « membres du club », écrit Éric Hobsbawm.

Les « majoritaires » attribuent une identité ethnique aux autres, mais se voient eux-mêmes sous le signe de l'universel, celui de la normalité qui n'a rien de particulier (comme le disait Coluche « c'est l'histoire d'un mec, blanc, normal quoi... »). Quant aux minoritaires, ils se sentent vulnérables et injustement traités, puisqu'ils se sentent normaux et se découvrent désignés comme « différents », c'est-à-dire stigmatisés, pour reprendre le terme de Goffman (*Stigmate ; L'usage social du handicap*, 1963). Pour faire face au stress, au ressentiment, à l'agressivité que déclenchent ces situations, ils réagissent en faisant bloc et en rejetant sans faire de détail « le système » qui les discrimine. Comme le rappelle Amin Maalouf, « on a toujours tendance à se reconnaître dans son identité la plus attaquée ». Qu'est-ce qui a pu produire, à la veille du XXI<sup>e</sup> siècle, cette blessure collective ? La réponse est d'abord historique : il s'agit d'une vieille blessure, jamais cicatrisée, sur laquelle la conjoncture actuelle et les événements politiques ne cessent de jeter du sel.

En effet, la mémoire du « Nous » est référée en France à l'universalisme républicain, à la rupture fondatrice et émancipatrice qu'est la Révolution française. Le suffrage universel et la conscription lient citoyenneté et nationalité. Cette leçon est la pierre angulaire la Troisième République et Jules Ferry fait graver « Liberté, Égalité, Fraternité » au fronton des écoles. C'est cette France, patrie des Droits de l'Homme, que doivent faire aimer les maîtres enseignant son histoire et sa géographie. Un tel universalisme a pourtant sa face d'ombre : les femmes françaises ne seront pas citoyennes avant longtemps. Les indigènes des colonies non plus. Reconnus comme sujets et non comme citoyens, ils doivent servir la France dans l'armée, mais ils n'ont ni droit de vote, ni droits sociaux, ni libertés publiques. Statut juridique inégalitaire, donc, mais « les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures », écrit le même Jules Ferry.

L'assimilation demeure donc « une promesse différée d'égalité », promesse jamais tenue (sauf au prix du sang versé, à Verdun ou ailleurs). La doctrine de l'assimilation n'a été investie que dans un seul lieu, l'école. Les instituteurs, écrit F. Lorcerie, en firent « un vecteur de la foi en l'assimilation, posée comme idéal », idéal toujours piétiné jusqu'aux indépendances. L'intégration à l'américaine (immigrants de tous statuts sociaux, issus de pays non colonisés) n'a pu se reproduire pour les immigrants d'Afrique du Nord ou d'Afrique noire, massivement sous-qualifiés, de culture musulmane et anciens sujets coloniaux. Ceux-ci partagent avec la France-métropole une histoire ancienne, mais qui, quarante ans après « les événements » de 1954-1962 (délai générationnel bien connu des anthropologues), est prisonnière des mémoires sélectives et des amnésies antagonistes : les « revendications identitaires » participent de ce retour du refoulé.

Or les politiques doivent affronter la question dans une conjoncture propice à tous les replis sécuritaires. Quand le « Nous » national est attaqué par la mondialisation économique et par les nouvelles frontières de l'Europe, les « majoritaires » se découvrent des craintes ou des indignations qui ne recourent pas les clivages politiques classiques (sur l'exception culturelle française, la laïcité, les politiques migratoires, les sans-papier). Parmi les « minoritaires », les enfants des immigrés d'Afrique du Nord revendiquent d'autant plus d'autres solidarités supranationales (arabes, musulmanes, islamiques) qu'ils sont plus « désaffiliés » de leur pays d'origine. Dans ce contexte de crise des états-nations, les inégalités de traitement persistantes (discriminations) dans l'accès à l'emploi, au logement, aux loisirs, aux services publics alimentent les particularismes les plus visibles ou les plus « ostentatoires » (acculturation).

Quelle philosophie politique permettrait de « penser » les tensions ethniques et les voies pour les lever ? Comment concevoir une culture commune ? Françoise Lorcerie relit dans cette optique Rawls et Taylor, pour qui une société doit assurer à chacun « les bases sociales du respect de soi-même » ; Walzer, qui oppose le régime de tolérance des minorités aux USA où l'on peut être italo-américain, juif-américain, et celui de tous les États-nations d'Europe où un tel trait d'union est impossible ; Habermas, qui cherche dans la discussion publique, « l'agir communicationnel », une issue pragmatique propre à pacifier les conflits (certaines pratiques Freinet apparaissent ainsi très « habermassiennes »).

Pour tous ces penseurs, la cohésion sociale d'une démocratie repose non sur une culture (même dominante), mais sur les principes républicains que sont l'égalité, la liberté et la loi. Cet l'universalisme normatif, fondé sur le droit, n'est pas l'universalisme idéologique français, qui peut déduire des mêmes Droits de l'homme des positions pratiques opposées (la liberté d'expression des élèves et l'interdiction des signes religieux, la laïcité comme abstention ou comme engagement, etc.). Cependant, les seules avancées juridiques ne peuvent « changer les représentations de l'identité et de l'altérité par décret ». Quand les dispositifs de solidarité nationale se fissurent et que l'histoire-mémoire collective est en butte aux particularismes de tous ordres, les institutions publiques en charge de l'identité nationale se trouvent dangereusement exposées, et en première ligne, l'école.

Ainsi, à suivre ce parcours de recherche, l'espace relevant de la responsabilité des acteurs (politiques, intellectuels, pédagogues) est étroit, mais ouvert. Il s'agit de reformuler les fins et les moyens d'une lutte « contre l'injustice », sur un front particulier mais brûlant, dans une

conjoncture historique plus propice aux anathèmes qu'aux analyses. Cette façon de nouer théorie et pratique produit donc un livre profondément engagé, qui se tient pourtant à l'écart de toute polémique. Il définit d'entrée ses propres limites (« Il ne s'agirait pas qu'après avoir été traitée en tabou, l'ethnicité passe pour la clé des difficultés de la société ou de l'école »). Il ne s'adresse pas à des lecteurs pressés ou dont l'opinion est faite. Ceux qui sacrifieront quelques heures pour suivre l'itinéraire parcouru en plusieurs années par les auteurs ne sortiront pas forcément indemnes du voyage. Mais n'est-ce pas le rôle d'une recherche de faire bouger nos façons de penser, et, peut-être, de croire et de faire ?

Anne-Marie Chartier  
Service d'Histoire de l'Éducation – INRP

---

MILLET (Mathias). – **Les étudiants et le travail universitaire**. Lyon : PUL (Presses Universitaires de Lyon), 2003. – 253 p.

Issu d'une thèse de doctorat soutenue en 2000, ce premier livre de Mathias Millet vise à mettre à jour une dimension peu étudiée dans la sociologie des manières d'étudier, à savoir le rôle de la matrice disciplinaire (entendue comme matrice de socialisation) sur les pratiques intellectuelles des étudiants. Sans nier l'influence des conditions sociales d'origine et des positions occupées dans l'espace des positions scolaires par les publics estudiantins, il s'agit de porter l'attention sur les logiques cognitives et didactiques des matrices disciplinaires, sur leur organisation matérielle et temporelle et sur la *nature des savoirs* qu'elles diffusent. Aussi l'hypothèse centrale est de montrer que, si la composition socio-démographique des publics étudiants est une variable structurante, elle n'est pas le seul ni le principal déterminant des variations des manières d'étudier et du rapport aux études des étudiants.

L'intérêt principal de cet ouvrage est de penser les logiques cognitives à l'œuvre dans le travail universitaire à partir de la forme et de la matérialité même des savoirs et des actes de travail, des outils et des techniques de travail (les formes de textes, de lecture, d'expression écrite...). Cette dimension des pratiques estudiantines est sans cesse mise en perspective avec l'organisation spatiale et surtout temporelle des études.

La démonstration repose sur les références théoriques incontournables (au moment où la recherche était menée) en matière de sociologie des pratiques universitaires – champ dans lequel l'auteur se situe tout en y marquant sa spécificité. Cependant, les filiations les plus fondatrices de

l'approche de Mathias Millet sont à rechercher en dehors de ce champ. En premier lieu dans la lecture de Jean-Claude Passeron, pour l'analyse du statut épistémologique des sciences humaines (1) ; en second lieu dans les travaux de Jack Goody (2) pour l'analyse des contraintes cognitives qu'engage une forme de savoir ; en troisième lieu, dans l'approche socio-historique de Roger Chartier (3) – même si les productions de l'historien sont relativement peu citées – pour l'examen précis des modes d'appropriation différentiels des produits culturels (ici les savoirs universitaires) à partir de leur matérialité et sans négliger la question des conditions sociales de leur « réception ».

Du point de vue méthodologique, les analyses sont menées en comparant les manières d'étudier en 3<sup>e</sup> année de médecine et de sociologie. L'auteur mobilise un important corpus d'entretiens, qu'il croise avec une série de documents écrits (notes de cours des étudiants, notes de lecture, etc.) et une documentation détaillée de l'organisation des études et des programmes. Ce matériau est par ailleurs confronté aux données statistiques de l'Observatoire de la Vie Étudiante, interprétées dans le cadre de la recherche de Bernard Lahire sur les manières d'étudier (4). Plus largement, et plutôt de que démultiplier les contextes d'observation, Mathias Millet privilégie une approche intensive de son « objet », en vue de mieux quadriller les réalités étudiées. La comparaison de deux matrices disciplinaires fortement différenciées, s'inscrivant différemment dans l'histoire et dans le présent du champ des études universitaires, permet en outre d'appréhender de manière idéale-typique les principes de variations du travail universitaire. Enfin, précisons que les étudiants enquêtés ont été choisis sur la base d'une variation des milieux sociaux d'origine et des conditions matérielles de la poursuite dans les études. Le variable sexe est prise en compte, mais un peu à la marge, afin de rendre compte d'une éventuelle division sexuelle du travail et des modes d'appropriation des savoirs.

La démonstration du livre s'élabore en trois grandes étapes. Dans la première, l'auteur s'intéresse à la morphologie sociale des étudiants des deux matrices disciplinaires retenues. Il montre que la filière disciplinaire, en tant que cadre cognitif, met d'une part en œuvre des propriétés pédagogiques qui structurent un ensemble de savoirs, des formes d'encadrement, des modes d'apprentissage ; agit d'autre part en tant que filtre social et scolaire de ses publics, en raison de sa légitimité sociale et institutionnelle, de ses niveaux de sélection, des chances objectives d'avenir qu'elle offre. Ainsi, une filière sélective comme la médecine induit une homogénéisation des étudiants et des modes d'appropriation des savoirs (de leurs conditions sociales d'origine et de leur type de baccalauréat). À l'inverse, la sociologie se caractérise par

l'hétérogénéité de ses publics estudiantins, et infère sur les modes d'appropriations des savoirs qui sont pluriels et donc plus complexes à saisir qu'en médecine.

La seconde étape de l'ouvrage porte sur la nature des savoirs, les relations d'apprentissage et les techniques intellectuelles observables dans chacune des disciplines étudiées. C'est à ce niveau de l'étude que toute l'originalité de l'approche se manifeste. Au sein des matrices disciplinaires comparées, les savoirs sont plus ou moins codifiés, plus ou moins stabilisés, laissant de la sorte une part plus ou moins grande à la pédagogie silencieuse du travail de transmission des savoirs. La variation de la nature des savoirs des deux disciplines tient d'abord de leur histoire mais aussi de leur réalité institutionnelles. Ensuite, intervient leur statut épistémologique. En tant que science empirique et historique de l'interprétation de phénomènes (sociaux) guère réitérés, la sociologie est constituée de savoirs et de savoir-faire non totalement stabilisés en corpus homogène. Cette diversification du savoir sociologique exige chez les apprentis sociologues de combiner des compétences variées, théoriques et scolaires, empiriques et pratiques car liées aux exigences du métier de chercheur (construire un objet de recherche, formuler des hypothèses, élaborer des protocoles d'enquête, etc.). La médecine s'organise au contraire en un système de savoirs rationalisé, issu de l'uniformisation de la connaissance et de la codification du travail clinique. Dès la 3<sup>e</sup> année d'étude, la médecine mêle des compétences théoriques à des compétences pratiques. Mais, à l'inverse des étudiants de sociologie, les médecins ont à mémoriser un corpus constitué, à se familiariser avec le diagnostic (lors de stages) qui répond à des protocoles très précis.

La troisième et dernière étape du livre est consacrée à l'analyse du travail effectif des étudiants. En suivant l'axe de la lecture et l'axe de la copie (prises de note de cours, d'ouvrage...) en vue de ne pas démultiplier les principes d'analyse – et en poursuivant la démarche comparative entre les matrices disciplinaires –, l'auteur repère alors les catégories d'action et de perception des étudiants ou, dit autrement, les logiques pratiques et cognitives à l'œuvre dans leurs pratiques intellectuelles-universitaires « ordinaires ». Par exemple qu'est-ce que « copier » pour un étudiant en 3<sup>e</sup> année de médecine ou pour un étudiant en 3<sup>e</sup> année de licence de sociologie ? Quelles logiques cognitives cet acte d'écriture induit-il pour les uns et les autres selon les significations qui lui sont accordées au moment de sa réalisation (copier pour mémoriser, copier pour visualiser, copier pour savoir...) ? L'approche analytique est ici minutieuse, complexe également, prenant en compte les appropriations « secondaires » (singulières) des étudiant(e)s de chaque matrice disciplinaire.

Si d'aucuns peuvent au final regretter que l'auteur ne s'en réfère jamais à l'espace des sciences de l'éducation portant sur la nature des savoirs (5), ni d'ailleurs à la sociologie du Curriculum, en revanche il faut bien constater que la sociologie des savoirs que propose Mathias Millet s'apparente plus à la « sociologie didactique », telle qu'elle se présente dans le dialogue mené par Bernard Lahire avec Samuel Johsua (6). De fait, la nature des savoirs, les dimensions matérielles et cognitives des pratiques d'étude, ainsi que les conditions sociales de leur transmission et appropriation sont questionnées dans leur interdépendance – non analysées pour elles-mêmes en vue de mesurer leur « action » propre sur les manières d'étudier.

Ce parti pris a l'avantage de déjouer les tentatives de lecture « utilitariste » de l'ouvrage, puisqu'à aucun moment l'auteur ne propose, même indirectement, des solutions pour modifier telle dimension des manières d'étudier, en vue de lutter, par exemple, contre les appropriations inefficaces des savoirs ou contre l'« échec » à l'université. La sociologie des savoirs conjuguée à une sociologie de la socialisation universitaire que propose Mathias Millet gagne ainsi en pertinence, s'inscrivant de manière originale dans le champ des études sur les pratiques universitaires.

Sylvia Faure

Université Lyon 2

Groupe de Recherche sur la Socialisation

## NOTES

- (1) J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Nathan, 1991.
- (2) J. Goody, *La Raison graphique*, Minuit, 1979.
- (3) Cf. R. Chartier, *L'Ordre des livres*, Collection de la pensée, AL EA 1992.
- (4) B. Lahire (collab. de M. Millet et E. Pardell), *Les Manières d'étudier*, La Documentation française, 1997.
- (5) Cf. la note de synthèse de S. Alava et M. Romainville, « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre 2001, p. 159-180.
- (6) B. Lahire, « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4/2, 1999, p. 39-40.

---

NUSSBAUM (Martha C.). – **Cultivating Humanity : a classical defense of reform in liberal education.** Cambridge (USA) & London (England) : Harvard University Press, 1997 (1<sup>re</sup> éd.). – 328 p.

En lisant le livre de Martha Nussbaum, *Cultivating Humanity*, on pourra se représenter non seulement les débats sur le multiculturalisme aux États-Unis, mais aussi les changements réels que ce courant d'idées a engendrés dans les universités américaines ces trente dernières

années. D'abord, le curriculum s'est ouvert aux cultures et civilisations non-européennes, et cela dans tous les domaines, qu'il s'agisse d'esthétique, de théorie politique ou de théorie morale. Ensuite, l'accent mis sur la diversité a fait naître de nouvelles spécialisations comme les études afro-américaines et les études féministes, qui ont aussi contribué à transformer profondément l'orientation des cours et des recherches universitaires ; si bien que les étudiants doivent généralement choisir, en plus des cours sur les grandes œuvres de la culture occidentale, traditionnellement obligatoires en première et deuxième années, au moins un cours sur une civilisation non-occidentale ou bien sur une question faisant intervenir la diversité ethnique ou les différences sexuelles. Enfin, dans toutes les matières, il est devenu courant de faire référence à l'expérience des Noirs, des femmes ou en général des « minorités », qui, auparavant, n'étaient pas mentionnées.

Mais si le multiculturalisme a profondément contribué à réformer tant le curriculum que les pratiques pédagogiques dans l'ensemble du système éducatif américain, d'un autre côté, l'opposition à ces changements a été vigoureuse. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, cette opposition a répandu l'idée qu'on imposait une idéologie et qu'on sacrifiait les valeurs fondamentales de la culture à une mode douteuse, en faisant régner l'absence de rigueur dans le contenu même des cours. C'est dans ce climat de soupçon généralisé envers l'enseignement universitaire que M. Nussbaum a formé le projet de son livre, et qu'elle s'est proposé de défendre les réformes en question, en montrant, par-delà les scandales et les passions, ce qui constitue selon elle leur intérêt fondamental.

M. Nussbaum, qui enseigne à l'Université de Harvard (et qui a publié de nombreux ouvrages, tant sur la philosophie antique que sur des questions contemporaines), vise d'abord à rétablir ce qu'elle estime être la vérité des faits. Pour cela, elle a effectué, avec quelques-uns de ses étudiants, des enquêtes dans une quinzaine d'universités d'où sont tirés des exemples de cours, des réflexions d'enseignants sur leur travail et des témoignages d'étudiants sur l'enseignement qu'ils reçoivent (1). Le but de l'auteur n'est donc pas d'idéaliser la situation de l'enseignement universitaire, ni de nier les difficultés réelles que peuvent rencontrer les enseignants sur le terrain, mais de faire comprendre au public américain que l'esprit dans lequel ont été réalisés tous ces changements doit être défendu.

L'éducation universitaire est généralement considérée aux États-Unis, sous sa forme idéale en tout cas, comme une éducation libérale : on entend par là une éducation qui ne se limite pas à des finalités professionnelles, et dont le but est de former non pas seulement des spécialistes, ni des agents économiques, mais des êtres humains complets.

Ainsi, l'étudiant doit pouvoir être exposé à de nombreuses disciplines, même très éloignées de sa propre spécialisation. Selon M. Nussbaum, c'est l'esprit de cette éducation libérale, qu'il faut absolument maintenir, en comprenant que des évolutions dans les méthodes ou les contenus de l'enseignement ne trahissent pas forcément cet esprit, mais qu'ils sont devenus nécessaires étant données d'une part l'évolution des échanges dans le monde et d'autre part les disparités sociales, raciales ou sexuelles face au savoir, aux États-Unis. Sur ce point, elle s'oppose à E.D. Hirsch, partisan de limiter le curriculum secondaire et universitaire à une liste d'œuvres canoniques : elle montre ce qui est pour elle la faiblesse de l'idée de « cultural literacy », développée par cet auteur, en soulignant que si l'on donne pour but à l'éducation la maîtrise d'un ensemble d'informations élémentaires, on ne traite que de moyens et non pas véritablement des fins de l'éducation.

En effet, plus fondamentalement, il s'agit selon M. Nussbaum de revenir au concept même d'éducation libérale, et c'est dans les textes des Stoïciens, eux-mêmes inspirés par l'idéal socratique de la vie soumise à un examen, que M. Nussbaum trouve le sens le plus rigoureux et l'analyse la plus développée de ce concept. Cette référence à la philosophie stoïcienne est en outre motivée par l'importance qu'a pu avoir la lecture des Stoïciens sur la naissance de la nation américaine, les Pères Fondateurs ayant été nourris de cette philosophie, comme l'indique l'auteur dans son livre sur l'éthique dans la pensée hellénistique, *The Therapy of Desire* (1994).

Ce que M. Nussbaum retient des textes stoïciens c'est d'abord qu'une éducation est « libérale » en ce qu'elle libère l'esprit de celui qui est éduqué, et non pas en ce qu'elle est réservée à certains (c'est pourquoi, selon Musonius Rufus, les femmes et les esclaves aussi doivent faire de la philosophie). Cette éducation, entendue comme libération et acquisition de l'autonomie, se concrétise, selon Cicéron et Sénèque, de plusieurs manières : premièrement par l'étude des auteurs – mais une étude qui initie la réflexion et ne dispense pas de l'effort personnel de penser ; deuxièmement par l'exigence d'examiner de manière rationnelle sa propre vie et de délibérer sur la manière dont il faut vivre – ce qui suppose que l'on se libère « des liens de l'habitude et de la coutume » ; troisièmement par la faculté de se considérer comme « citoyen du monde » – c'est-à-dire le fait d'être capable de se sentir concerné par l'humanité entière, au-delà de sa propre nation ou de son propre groupe, et d'examiner de manière critique des croyances et des coutumes.

Or, pour l'auteur, aucune de ces fins n'est étrangère aux changements qui ont eu lieu dans les universités américaines ces dernières années. L'objet de son livre est plus

encore de faire comprendre que ce sont précisément ces réformes qui doivent permettre de réaliser les finalités de l'éducation universitaire ainsi entendue comme *éducation humaniste*, en référence à la tradition gréco-latine. Sa position se développe alors sur cinq axes principaux. En premier lieu, elle évoque la capacité d'empathie et d'imagination à travers les études littéraires et artistiques : car, pour rendre l'être humain sensible à l'altérité, ouvert aux autres, il ne suffit pas de lui apporter des connaissances, il faut aussi que l'imagination soit le phare de cette compréhension d'autrui. Le deuxième axe, c'est l'étude des autres cultures, étude rendue d'autant plus nécessaire que les formes prises par les échanges et par l'économie mondiale, qui multiplient les contacts entre individus de cultures éloignées, appellent une éducation qui prépare les étudiants à ce genre d'interactions, qui évite l'incompréhension et la méconnaissance des autres en offrant une connaissance des différences. Troisième axe, cet humanisme restera injuste et incomplet s'il ne reconnaissait pas la contribution des Noirs à l'histoire de la nation et s'il ne considérait pas la culture afro-américaine comme une culture à part entière. Le quatrième axe du nouvel humanisme est le développement des études féministes dont M. Nussbaum note qu'il a été à la fois nécessaire pour réparer les inégalités entre les sexes, et profitable à tous les domaines du savoir et de la culture, puisque ces études ont permis de renouveler toutes les disciplines, que ce soit la théorie politique, l'histoire, l'étude de la littérature, l'étude de la religion. Enfin, le dernier axe est l'étude de la sexualité humaine, étude elle aussi nécessaire selon l'auteur pour aider à créer une société juste et une humanité consciente et lucide.

Certes, M. Nussbaum admet que la mise en œuvre de cette éducation humaniste pour le monde contemporain présente des difficultés. Notamment, tous ces nouveaux sujets de cours supposent en amont un travail interdisciplinaire de la part des enseignants. D'autre part, il ne suffit pas de donner aux étudiants des connaissances sur les autres cultures ou sur les autres formes d'expérience du monde : encore faut-il susciter chez eux l'intérêt et le désir d'apprendre des choses sur les autres, ce qui n'est pas toujours facile, surtout dans les universités où la population étudiante est relativement homogène. Tout cela nécessite, de la part de l'enseignant, à la fois l'enthousiasme et la capacité d'entraîner les étudiants dans une découverte, et une grande rigueur intellectuelle : cela, afin d'éviter à la fois de tomber dans l'étroitesse d'esprit et dans un romantisme un peu facile qui rend incapable de critiquer ce qui est autre. M. Nussbaum insiste par conséquent sur l'équilibre entre le développement de la capacité à éprouver de l'empathie et à se sentir concerné par les autres, et le développement de la capacité de distinguer, dans toutes les coutumes et croyances, celles qui sont valables de celles qui ne le sont pas, et ce par la pratique de l'examen rationnel, du débat, de l'argumentation. Car lutter contre les préjugés et les stéréotypes ne signifie pas que l'on doit s'abstenir de

juger les pratiques et croyances des autres. Être tolérant n'implique pas la suspension du jugement normatif, et il faut bien distinguer la tolérance, qui a pour but de préserver la liberté de tous, et le scepticisme, qui considère que tous les choix ont une égale valeur.

Il n'est pas non plus question d'accepter que chaque minorité se replie sur une célébration de sa propre différence, ce qu'on qualifierait en France de « communautarisme » (en un sens assez singulier par rapport à la terminologie américaine). M. Nussbaum met en garde contre une interprétation anti-humaniste du multiculturalisme, celle qui animerait un « esprit de revendication identitaire [...] qui se contente de célébrer la différence sans aucun esprit critique et refuse la possibilité même d'intérêts communs, d'une compréhension commune, et même celle du dialogue ou du débat, qui permettent à l'homme de prendre une distance par rapport à son propre groupe ». Par exemple, si les études afro-américaines permettent, bien sûr, d'aborder la question si sensible du racisme, il est également important d'aider les étudiants à se demander jusqu'où doit aller la loyauté envers sa propre communauté, et si cette appartenance communautaire empêche ou non de se définir comme citoyen du monde.

Selon M. Nussbaum, il n'y a donc pas lieu d'accuser les enseignants universitaires d'être les propagateurs d'une idéologie dangereuse, ni les universités d'être le lieu du « politically correct » le plus risible. Ce genre d'accusation, affirme-t-elle, a d'ailleurs eu pour effet de jeter le discrédit sur les universités, en accentuant un préjugé anti-intellectualiste déjà bien présent dans la société américaine. Certes, réaliser le projet de la vie rationnellement examinée suscite inmanquablement les railleries et le ressentiment. Aujourd'hui, l'acharnement avec lequel une partie de l'opinion américaine stigmatise l'éducation universitaire est à comprendre selon l'auteur comme une espèce de peur de la remise en cause, et surtout une peur de l'examen rationnel des diverses conceptions de la vie. Cependant, en mettant en œuvre une manière féconde de confronter des traditions de pensée diverses, et de les comprendre en identifiant du même coup des soucis communs à tous les hommes, l'enjeu serait bien, comme c'était déjà le cas dans la conception stoïcienne de l'éducation, de créer une humanité plus consciente d'elle-même, plus ouverte aux autres, et de faire ainsi des citoyens du monde capables de ne pas confondre le familier avec le naturel.

Sylvie Bach

## NOTES

- (1) Son matériau d'analyse est constitué principalement d'interviews, faites par elle-même avec quatre assistants, mais aussi de documents divers et surtout de rapports écrits demandés à des « informateurs » appartenant à chaque campus, le tout étant destiné à décrire les changements de curriculum et l'apparition des nouvelles formes d'éducation.