

**FILLOUX (Jean-Claude), *Épistémologie, éthique et sciences de l'éducation*. Paris :L'Harmattan, col. « Savoir et formation », 2001, 242p.**

**Laurence Loeffel**

DANS **CARREFOURS DE L'ÉDUCATION** 2002/1 n° 13 , PAGES IV À IV  
ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 1262-3490

DOI 10.3917/cdle.013.0172d

Date de mise en ligne : 01/01/2008

**Article disponible en ligne à l'adresse**

<https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-1-page-IV?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

✓ **DUBREUIL (Bertrand)** (sous la direction de), *Pédagogies en milieux populaires*. Paris : L'Harmattan, 2001.

Dans la réflexion entreprise sur la pédagogie différenciée, l'acte d'enseigner a depuis quelques décennies constitué à la fois un objet d'étude privilégié mais aussi un sujet de discordes. Le débat induit de longue date par les notions d'instruction et d'éducation a été repris, au moins en partie du fait de l'émergence de difficultés croissantes de la relation pédagogique dans certains lieux. Ce livre coordonné par Bertrand Dubreuil reprend la discussion et tente, par une réflexion croisée, de proposer des pistes d'action. *Pédagogies en milieux populaires* fait suite à une enquête menée dans deux collèges de Creil. Il se veut un « état de réflexion à prolonger » dont la ligne conductrice est le décalage culturel entre l'école et les élèves de milieux populaires (cf. la note de lecture du n° 9 de *Carrefours de l'éducation*).

En nous mettant face à ce problème crucial, il nous entraîne vers une autre discussion non moins importante qui est celle du sens de l'école. C'est cette trame que nous retrouvons tout au long de cet ouvrage collectif. Car c'est là l'originalité de ce travail ; il laisse la parole à des personnes d'horizons assez différents mais menant un combat similaire.

Il y a tout d'abord Bertrand Dubreuil, chercheur en sociologie et formateur ou Philippe Meirieu, professeur d'université, directeur de l'IUFM de Lyon. Mais, nous trouvons également des contributions d'enseignants de collège. Enfin, la parole a été donnée à des personnes ayant eu peu, jusqu'à présent, l'occasion de s'exprimer de façon écrite sur l'école, l'enseignement et l'aide qui peut être apportée en dehors de l'école. En effet ce livre a su déjouer, en partie, le piège de l'amalgame entre milieux populaires et milieux issus de l'immigration grâce à la contribution de jeunes adultes issus de ces milieux. En exposant concrètement leur expérience, leur motivation, leurs doutes, leurs convictions, ils ont su énoncer la spécificité des problèmes culturels et sociaux se posant dans les lieux où ils exercent.

Plutôt que de s'appesantir sur un discours souvent entendu de décalages comme par exemple l'écart entre le langage et les valeurs des jeunes issus des milieux populaires et ceux de l'école, ce livre prend le pari de démontrer, en reprenant cependant les résultats de travaux connus (notamment ceux de Jacques Lautrey, de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron) que ce décalage est bien réel et complexe mais qu'il n'est pas insurmontable.

En effet, dès l'introduction, Bertrand Dubreuil a pris le parti d'offrir une approche diversifiée en mélangeant les différentes contributions et en laissant au lecteur la liberté d'établir lui-même des liens et des correspondances entre les différents récits.

Les deux premières parties sont plutôt historiques et sont l'œuvre de deux

professeurs de collègue. Patrick Despeaux, revient sur la perte de rituels (distributions des prix, compositions trimestrielles...). Restaurer une certaine ritualisation pourrait permettre de redonner un certain sens à la scolarité. Jean-Michel Zakhartchouk, connu pour ses nombreux ouvrages sur la pédagogie et ses contributions aux *Cahiers pédagogiques* s'offusque d'une lecture qu'il juge erronée de l'histoire de la pédagogie : « *Les hussards noirs, contrairement à la légende colportée par certains de nos penseurs actuels qui réécrivent l'histoire de la République, n'étaient pas indifférents aux différences individuelles.* » Il nous dit aussi d'une part, la nécessité de partir de la réalité de l'élève sans le laisser « *prisonnier de ses origines* » et d'autre part, l'importance nouvelle d'une généralisation des questions relatives aux situations d'apprentissage en posant cependant la spécificité des ZEP. Les contributions suivantes sont celles d'animateurs dans un centre socioculturel de Creil. Khaled et Youssef Boulhamane, Dan et Ammar spécifient l'importance de leur activité professionnelle, symbole d'une intégration sociale réussie. Ce qu'ils mettent en avant c'est l'intérêt de la notion d'aide comme accompagnement scolaire et le désir exhibé du développement de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves. Ces animateurs insistent aussi sur la nécessité de respecter le jeune, de façon à ce qu'il se respecte et qu'il respecte l'autre. Des témoignages marquent la difficulté du dialogue entre les élèves et l'enseignant.

Ce sont les récits d'intégrations réussies que nous retrouvons également dans les textes de Mariam Abid, aide

éducatrice et de Hicham Boulhamane, informaticien. La prise de conscience personnelle de leur double culture, des difficultés inhérentes à cette situation dont celle d'avoir du mal à s'identifier à une école traditionnelle est énoncée parallèlement à la source de richesses potentielles qu'elle détient.

Plus loin, les témoignages du directeur du centre socioculturel, Jacky Hamel, et d'une animatrice au sein d'une association d'accompagnement scolaire, Jeannine Hernandez complètent cette approche. La précarité sociale de certaines familles et la difficulté scolaire de leurs enfants ont nécessité une réflexion sur les démarches à utiliser dans ces lieux périscolaires pour provoquer, chez ses jeunes, le déclic de s'en sortir, de restaurer une bonne image d'eux-mêmes. C'est une mise en confiance progressive qui s'opère et quand cela se passe bien, le développement du plaisir d'apprendre. Martine Funten avance la notion de *compagnonnage cognitif* pour spécifier la relation pédagogique devant s'instaurer entre le documentaliste et l'élève. Ce système de communication et de savoirs (on pense notamment à la notion d'étayage de Jérôme Bruner) doit permettre à l'enfant de ne pas se transformer en consommateur et à l'enseignant de susciter un rapport individualisé au savoir.

C'est dans un essai de construction des savoirs que nous retrouvons plusieurs enseignants livrant, chacun à leur façon, leurs « *ruses pédagogiques* », Michèle Paris en mathématiques, pose la question de la motivation de l'élève en difficulté et explique le travail entrepris dans sa classe sur les règles du jeu de

l'oie. Cette démarche a un objectif double : d'une part, essayer par une approche différenciée, de combattre certains comportements inhibés, des attitudes de retrait voire de rejet par rapport au savoir ; d'autre part, permettre à l'élève de s'affirmer et d'affirmer sa réussite. À la fin du livre, Jean-Michel Zakhartchouk, en nous montrant la difficulté de l'acte d'enseigner, nous indique la nécessité de faire évoluer les pratiques ; être enseignant c'est jeter des ponts entre le monde de l'élève et celui de l'école. C'est par exemple utiliser *Le Bossu de Notre-Dame* pour parvenir au texte de Victor Hugo. C'est, nous dit-il, le difficile défi de partir des besoins et de la réalité des élèves, de ce qui fait sens pour eux, sans pour autant vulgariser la culture, et parvenir à une réelle appropriation des savoirs.

La conclusion en forme de synthèse apportée par Bertrand Dubreuil met en relief différents points issus des réflexions précédentes. Il nous fait ainsi réfléchir sur les contradictions de l'école qui, par l'intermédiaire de certains de ses acteurs, avance un discours ambivalent où l'on affirme ne pas préparer à un métier et parallèlement où l'on montre la nécessité de réussir dans des disciplines bien précises pour accéder à des formations reconnues. Il voit d'ailleurs dans les difficultés occasionnées par des publics scolaires difficiles l'occasion de renouveler les démarches pédagogiques. Il s'oppose ainsi à des discours dont celui qui consiste à mettre en avant le handicap socioculturel tout en oblitérant toute tentative de remédiation.

Nous retrouvons dans les dernières

pages la reprise de points essentiels de la conférence de Philippe Meirieu : « *Entre Homère et le rap, quelle culture enseigner à l'école ?* ». Le discours est virulent et marque bien les limites de la démarche de l'enseignant : « *Dans la constitution française, "l'instruction est obligatoire", mais ce que nous découvrons chaque jour, c'est que "l'apprentissage ne se décrète pas"* ». Il incite tout enseignant à développer la motivation et le sens à travers trois approches : la mise en avant de l'« utilité » des savoirs scolaires, la médiation de l'objet permettant à l'enfant de laisser de côté ses problèmes psychoaffectifs et sociologiques et enfin, le travail possible sur les questions fondatrices permettant de faire entrer du symbolique dans l'apprentissage.

Par ces diverses contributions, ce livre nous donne donc le témoignage d'un travail engagé dans la vie de ces milieux dits populaires et réussit à allier une réflexion théorique et des essais de réponses aux multiples questions soulevées par la difficulté de l'acte pédagogique.

Christine Brisset, IUFM d'Amiens, CURSEP

✓ **DUPUIS (Pierre-André), PRAIRAT (Eirick) (dir.), *École en devenir, école en débat*. Paris : L'Harmattan (2000) « Le Forum », 117 p.**

Cet ouvrage émane des Actes du Colloque organisé par le SGEN-CFDT Lorraine dans le cadre de « Questions d'éducation » le 24 novembre 1999 au Palais des Congrès de Nancy. Les six conférences se proposent de mettre en évidence un certain

nombre d'aspects et de contradictions que revêt la crise de l'école aujourd'hui.

Le premier texte présenté nous livre les réflexions de Jean Pierre Pourtois et Patricia Nimal (université de Mons-Hainaut, Belgique) sur les finalités de l'éducation à l'ère post-moderne. D'après ces deux auteurs nous assistons aujourd'hui au passage d'une conception holiste de l'éducation (transmission de savoirs d'une génération à une autre) à une conception reposant davantage sur la construction identitaire de l'individu, construction n'excluant pas cependant la participation citoyenne. Ces transformations supposent nécessairement le recours à diverses pratiques éducatives telles que pédagogie psychanalytique, pédagogie humaniste rogerienne, pédagogie du projet, pédagogie différenciée, pédagogie active, behavioriste, interactive, pédagogie du chef-d'œuvre, pédagogie institutionnelle.

Dans la seconde conférence, Geneviève Jacquinot (Paris 8) étudie les relations entre « *les dernières technologies* » et l'école, et plus particulièrement les questions auxquelles elles nous confrontent car « *les NTIC ne sont des panacées que si on les utilise pour ne pas se poser de questions* » (p. 35). Leur rôle, le sens de leur utilisation, les finalités poursuivies, leur contribution à l'acquisition de la nouvelle identité professionnelle des enseignants sont ici présentés ainsi que la mise en évidence de leurs limites. « *En fait, il s'agit moins de les appeler à la rescousse pour chercher à résoudre d'anciens problèmes... que d'élaborer une nouvelle pensée de l'école* » (p. 43) : en effet, si les technologies de l'information et de la communication

transforment nos rapports aux savoirs (stockage – accès – transmission – utilisation...), ce domaine n'entrera dans le champ de la culture que si l'école et ses acteurs participent à son élaboration.

Agnès Van Zanten (CNRS-Fondation nationale des sciences politiques) nous propose, quant à elle, une analyse de la notion de ségrégation, plus révélatrice que celle d'inégalité de notre système scolaire actuel. La fabrication des « *exclus de l'intérieur* », selon l'expression de P. Champagne et P. Bourdieu dans *La misère du monde* (1993) repose sur un certain nombre d'effets cumulatifs (par exemple l'interaction entre les types de publics scolaires et la qualité des offres de formation) mais aussi sur les résultats pervers, imprévus, voire paradoxaux de certaines politiques telles celle de la « *carte scolaire* » ou celle des ZEP ainsi que de certaines pratiques des autorités locales. Les stratégies des familles relatives au choix ou au rejet de certains établissements ainsi que celles des administrateurs contribuent encore à accentuer l'écart entre l'élite scolaire et les élèves en difficulté. Il va de soi que ces différents aspects nuisent à la constitution d'un sentiment d'appartenance nationale ainsi qu'à l'idée d'un service public d'éducation.

Le texte suivant, issu de la conférence de Marie Duru-Bellat (IREDU-université de Bourgogne) s'interroge sur les démarches mises en place en vue de la démocratisation de l'école dans les pays européens. Il est impossible de ne pas constater que l'ouverture de cette institution à un public de plus en plus large s'est nécessairement accompagnée de

processus ségrégatifs : orientation, création d'options hiérarchisantes, unification des cursus... et d'une inflation des diplômes. La démocratisation par le fonctionnement (recul des choix d'orientation, suppression des filières au début du secondaire, développement des « itinéraires bis » dans l'enseignement technique par exemple...) ne s'avère guère plus efficace. Si bien que la formule « *ce qui se joue à l'école pèse peut-être peu par rapport à ce qui se joue en dehors d'elle* » (p. 82) continue, hélas, de valoir partout à différents degrés. Même s'il est devenu banal d'affirmer que « *démocratiser l'école passe par la démocratisation de la société* », il n'en reste pas moins que seules les transformations opérées sur les inégalités de vie des différents groupes sociaux qui fréquentent l'école peuvent s'avérer efficaces.

Les discours sur l'univers scolaire foyers de contradictions internes font vendre. François Dubet (université de Bordeaux 2) examine certaines d'entre elles. Les crises de cette institution seraient dues pour les uns à son immobilisme et à sa fermeture, pour les autres à la succession de ses réformes. Trop excessives ces positions empêchent une véritable évolution du système éducatif, évolution qui, dans une société démocratique concerne l'ensemble des citoyens et pas uniquement le monde scolaire et ses syndicats. L'auteur se réfère ici aux idées qu'il avait avancées dans son rapport sur les collèves, et en particulier si « *l'école balance entre la nostalgie et une série de réformes et d'efforts d'adaptation qui semblent dépourvus de principes, il est temps de lui dire ce que la société attend d'elle* » (p. 106).

La synthèse de cette journée mais aussi les ouvertures possibles sont présentées par Claude Pair (professeur émérite, ancien recteur). Il semble que la volonté de démocratisation caractéristique de l'école durant ces dernières années ne se soit pas réellement accompagnée de la prise en compte de la diversité du public scolaire. La production d'exclus scolaires est là pour en témoigner. Parmi les évolutions souhaitables, soulignons le partenariat nécessaire de l'école avec les familles et notamment les plus défavorisées ceci afin de rectifier certaines représentations négatives les concernant. « *Une éducation au choix, à la liberté* », éducation valorisant l'imagination, les facultés créatrices, l'esprit de décision est à construire. Une formation professionnelle dans l'éducation de tous doit aussi être présente.

Ainsi, « *la dialectique entre unité et diversité* », alors réexaminée conduirait-elle à de réelles perspectives de changement susceptibles d'améliorer l'idéal démocratique. Le rappel de ces quelques idées essentielles nous semble plus que jamais nécessaire et la mise en place d'une culture commune plus que jamais d'actualité.

J. Seux, CURSEP, IUFM de Picardie

✓ **KAHN (Pierre), *Condorcet, L'école de la raison*. Paris: Hachette éducation, col. « Portraits d'éducateurs », 2001, 128 p.**

**U**n petit livre qui rendra bien des services aux étudiants et apportera également beaucoup aux lec-

teurs de cette revue. Selon les principes mêmes de la collection, il s'agit d'un ouvrage d'initiation qui comporte trois parties : un essai qui puise aux meilleures sources sur la vie et la pensée de Condorcet, un choix de textes significatifs de l'auteur, et enfin une confrontation des principales idées de Condorcet avec les questions éducatives d'aujourd'hui.

Faire une biographie d'un tel auteur était une gageure, c'est la raison pour laquelle Pierre Kahn a décidé de retracer celle-ci dans la mesure où elle est en lien avec l'éducation. Condorcet est l'homme de la rupture : rupture avec sa première éducation, reçue chez les jésuites, comme il était de coutume pour un enfant « *bien né* » ; rupture avec une conception radicale de la Révolution, conçue comme « *instant zéro de d'une nouvelle naissance de l'homme et de la société* » (p. 6). Chez Condorcet, il y a l'idée que l'individu peut s'affranchir des préjugés de sa naissance, s'affranchir de son passé et s'en défaire : en ce sens il y a un progrès continu de l'espèce humaine qui suppose une maturation, celle-ci passe par des étapes dont certaines sont des moments privilégiés dans une histoire individuelle qui peut conduire à la découverte de l'universel. C'est cette maturation qui lui vaudra de mourir tragiquement, refusant de se soumettre à la constitution rédigée à la hâte par les Montagnards.

Homme des Lumières, davantage disciple de Kant que de Rousseau, très vite il est gagné à l'idée, nouvelle à l'époque, qu'il faut éduquer le peuple afin qu'il comprenne mieux et soit moins victime des préjugés et des manipulations pos-

sibles : il faut développer l'autonomie de la volonté, perspective kantienne s'il en est. Le parti philosophique ne partage guère en effet l'idée d'un progrès des lumières par l'éducation de tous. Voltaire, par exemple, est adversaire résolu de l'instruction du peuple. Antipopuliste par excellence, Condorcet pense ainsi que la propagation de l'éducation est une condition nécessaire pour que la volonté générale ne se trompe point et ne conduise pas à l'erreur. Elle n'est donc pas un absolu : en ce sens, il faut une véritable « *école de la raison* » pour reprendre le sous-titre de ce livre.

Pierre Kahn bat en brèche bien des préjugés. Il montre ainsi que les finalités de l'éducation chez Condorcet doivent être mieux comprises : il faut procéder là aussi à une « *maturation* » de notre connaissance de l'auteur. Inventeur de la distinction instruction/éducation ? Non : c'est un lieu commun de la pensée révolutionnaire. Mais des penseurs de la révolution comme Rabaut Saint-Étienne mettent en premier lieu l'éducation, ce n'est pas le cas chez Condorcet : l'instruction doit être la « *force et la consistance de la nation* », elle doit durer la vie entière, elle est universelle et ne saurait se limiter au progrès d'un peuple particulier. Instruire, en ce sens ce n'est pas seulement informer, engranger des connaissances, instruire c'est ordonner le savoir fin de le rendre intelligible. On assiste ainsi à la mise en place d'une véritable « *pédagogie de la raison* » qui laisse ainsi peu de place à l'imagination.

Plusieurs conséquences sont mises en évidence par Pierre Kahn : l'instruction est l'instauration de la véritable égalité,

car elle supprime toute dépendance ; l'ignorance est l'auxiliaire de l'oppression, le savoir élémentaire doit donc être mis à la disposition de tous, ce qui permet de ne pas se soumettre à une raison étrangère. Tous ne sauront pas la même chose – façon de reconnaître l'existence de différences intellectuelles entre les individus – mais tous ont droit aux connaissances nécessaires pour assurer leur autonomie. En ce sens, l'élite devra être institutrice du peuple pour que celui-ci soit libre en découvrant l'universalité du savoir.

Comment sera alors organisée l'école ? Elle doit posséder quatre caractéristiques principales : organisée en degrés, entièrement gratuite, non obligatoire et laïque. Il y a une inégalité des savoirs, à condition que ceux-ci ne servent pas l'oppression, mais le progrès commun et l'intérêt de tous (p. 75), au bénéfice du progrès de la connaissance. Il est clair qu'ici l'auteur attire notre attention sur les déformations que nous faisons subir à la pensée de Condorcet lorsqu'on l'attire dans le giron de l'école de Ferry : si l'école est gratuite, c'est bien parce qu'elle doit être offerte à tous en fonction du seul mérite et non d'une sélection par l'argent, si elle n'est pas obligatoire c'est parce que les parents ont une responsabilité première et fondamentale en matière d'instruction : ce n'est pas une école pour l'État mais une école pour la raison qui doit être édiflée. Des précautions, en ce sens, doivent être prises : pas de ministère, pas de corporations enseignantes, pas de monopole, mais l'existence d'un secteur concurrentiel facteur d'émulation, au service de la découverte de la vérité universelle.

On l'aura compris relire ainsi Condorcet n'est pas sans risque pour l'auteur : il les assume pleinement sans polémique inutile (ce qui nous change de nombre d'ouvrages consacrés à l'école) mais avec fermeté. Il montre ainsi que les « récupérations » de la pensée de Condorcet sont de plusieurs ordres, mais souvent mal venus que l'on se situe du côté de Ferry ou des néo-républicains d'aujourd'hui, pourfendeurs du pédagogisme : il leur faudra relire alors Condorcet, ce petit ouvrage en main, pour les aider à comprendre qu'il leur faut chercher ailleurs l'inspiration, s'ils estiment devoir persister. Bref, le moindre intérêt de ce livre est de souligner avec force qu'il n'est pas possible d'instrumentaliser un tel auteur. En ce sens, celui-ci peut continuer à nous aider à penser, c'est-à-dire contribuer au progrès de la connaissance.

B. Poucet CURSEP, UPJV.

✓ **FILLOUX (Jean-Claude), *Épistémologie, éthique et sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, col. « Savoir et formation », 2001, 242 p.**

L'ouvrage de Jean-Claude Filloux constitue une reprise critique d'articles, de communications, de notes de lecture écrits à partir des années soixante-dix. Les textes réunis sont répartis dans le cadre d'une double problématique : épistémologique (qu'en est-il de l'éducation comme objet de science ?) et éthique (une éducation éthique est-elle souhaitable, possible ?). Bien que parfois fort anciennes, ces

contributions frappent par le caractère actuel du propos. La question de la fondation épistémologique des sciences de l'éducation est plus que jamais à l'ordre du jour avec ses conséquences : à quelle légitimité les sciences de l'éducation peuvent-elles prétendre et à quelle autorité dans le domaine de la praxis ? Quel est l'avenir des recherches en sciences de l'éducation ? Sciences sans objet ou sciences qui ne se construisent qu'à travers des épistémologies disciplinaires déjà constituées (histoire, sociologie, psychologie, biologie), les sciences de l'éducation posent encore le problème de leur unité. Ne sont-elles pas condamnées à constituer une mosaïque de discours plus ou moins cohérents (et plus ou moins légitimes) sur l'éducation ?

Domaine trop rarement exploré (occulté par celui de l'éducation morale et civique), l'éthique dans le champ éducatif ouvre pourtant des perspectives inédites sur la violence (de l'enseignant, de l'apprenant, de la relation pédagogique, de l'institution scolaire), l'angoisse, la liberté, ne serait-ce que par les apories, les silences, les non-dits qu'il met en évidence (cf. *Sanctions et punitions à l'école : Durkheim critique de Tolstoï*, 2<sup>e</sup> partie, chap. III). La question d'une éducation éthique dont Jean-Claude Filloux perçoit les prémices chez Tolstoï ou Durkheim (2<sup>e</sup> partie, chap. I et II) n'est pas une interrogation marginale : elle s'inscrit dans la logique d'un itinéraire de recherche qui a pris toute la mesure des impasses de l'éducation morale.

La question de l'éthique n'est pas sans lien avec l'épistémologie des sciences de l'éducation comme le souligne l'au-

teur : « l'épistémologie des sciences de l'éducation renvoie à celles des sciences humaines en général. *Il faut, alors, comprendre que des problèmes d'éthique se trouvent liés aux problèmes épistémologiques*<sup>1</sup> » (p. 38). C'est autour de la question du sujet, centrale d'une contribution à l'autre, que se tisse le fil conducteur.

Poser la question de « l'éducation comme objet épistémique spécifique » oblige en effet à s'interroger sur le sujet épistémique : des « sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation » (1<sup>re</sup> partie, chap.1), il y a « décentration radiale » : du désir du pédagogue nécessairement centré sur « une demande opératoire d'aménagement d'une pratique éducative » au « désir d'un savoir, d'une recherche fondamentale sur le fait éducatif ». Le chercheur et le praticien diffèrent « par essence ». En faisant la démonstration que l'objet « éducation » ne préexiste pas à l'enquête de l'historien qui reconstitue « archéologiquement » ce que les différentes pratiques fondent comme « objet », « quel objet éducation elles produisent » (chap. III), en s'appuyant sur les principes épistémologiques du « nouvel esprit historique » (Marrou), il est permis d'assigner à l'histoire de l'éducation une fonction « critique » et « cathartique » qui « joue dans l'imaginaire pédagogique le rôle d'un retour sur soi-même ». Interrogeant l'éducation, la psychanalyse apparaît dans sa véritable dimension d'« éthique du Sujet », plus que comme « science du sujet ». Elle est, dans son principe même et dans ses réquisits épistémologiques, une mise en question du sujet dans son rapport au

1. En italiques dans le texte.

savoir, qu'il s'agisse du rapport au savoir du psychanalyste ou du désir de savoir de l'analysant <sup>2</sup>. La valeur heuristique d'un savoir psychanalytique « appliqué » à l'éducation est donc faible, sinon nulle, comme le souligne Jean-Claude Filloux (chap. V). En revanche, la psychanalyse est un référent précieux pour appréhender la relation pédagogique dans ce qu'elle porte de dimension inconsciente : phénomènes de transferts et de contre-transferts, jeu des désirs, désirs d'emprise, projections, identifications. Les travaux de Francis Imbert <sup>3</sup> servent ici d'analyste privilégié. Reste que, si la psychanalyse a moins sa place dans la formation des enseignants comme corpus de savoirs que comme « éthique du Sujet », la question de la formation des enseignants à une telle posture se pose. D'une manière plus générale, c'est la question de la formation des enseignants à une approche clinique des processus à l'œuvre dans l'éducation en milieu scolaire qui est ici posée.

Jean-Claude Filloux apporte à ces questions des éléments de réponse dans la deuxième partie de l'ouvrage. Tout d'abord par un retour sur Tolstoï et Durkheim qu'il appréhende ici du point de vue de l'éthique (*Violence et liberté dans la pédagogie de Tolstoï, Personne et sacré et Individualisme et droits de l'homme chez Durkheim*), s'interrogeant ensuite sur les conditions d'une « éducation

éthique » pensée dans le prolongement d'une éducation morale et civique considérée, à bien des égards, aujourd'hui, comme improbable, et dont elle propose un dépassement <sup>4</sup> (chap. IV, « Éducation morale ? Éducation éthique ? »). Dans le cadre scolaire, l'auteur propose deux voies privilégiées : une « éducation aux droits de l'homme, de droits vécus en situation scolaire », comme « propédeutique à une prise de conscience proprement éthique » ; un travail pédagogique au niveau du sens d'un règlement intérieur pensé sur le modèle du concept kantien de « *parergon* » et pouvant « être l'occasion de la construction ou de l'émergence d'attitudes sur ce qu'est un univers de valeurs au travers d'un univers de normes ». On peut se demander, toutefois, si, en milieu scolaire, la visée éthique est à même de dépasser le simple stade de la sensibilisation, de l'initiation ou de la propédeutique, quand elle ne tombe pas dans la moralisation ou, s'agissant des droits de l'homme, dans le « droit de l'hommisme » et la « politique de la pitié » <sup>5</sup>. Les termes « éducation » et « éthique » ne sont-ils pas antinomiques, l'éducation supposant un dispositif normé, l'éthique faisant signe vers une exigence, une interrogation sans doute impossible à normer ? C'est cette question de fond que suggèrent les approches de Wittgenstein comme de Lévinas auxquelles Jean-Claude Filloux se réfère : que le « sujet

2. Cf. les travaux de Jean Clavreul, en particulier : « L'éthique psychanalytique en question », in *Le désir et la loi. Approches psychanalytiques*, Paris : Denoël, col. « L'espace analytique », 1987.

3. Cf. notamment : *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris : ESF, 1994 ; *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*, Paris : ESF, 1996.

4. Cf. aussi J.-C. Filloux : « Éducation civique, éducation morale, éducation éthique », in *Recherche et formation* n° 24, 1997, p. 97-111.

5. Cf. Bruno Karsenti : « Les droits de l'homme et la politique de la pitié », in *Cités* n° 5, Retour du moralisme ? Les intellectuels et le conformisme, Paris : PUF, 2001, p. 43-48.

éthique » soit compris comme « *sujet en relation originnaire avec l'autre comme tel* » (Lévinas), ou que l'éthique soit considérée comme naissant d'un « *désir de dire quelque chose sur la signification ultime de la vie, du bien absolu, de ce qui a une valeur absolue* » (Wittgenstein), l'éthique ne relève-t-elle pas d'une forme de transcendance par définition hors de prise de tout dispositif de « *formation* » compris inévitablement comme processus de « *conformation* » ?

Laurence Loeffel, CURSEP, UPJV.

✓ **POUCET (Bruno) (dir.), *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999, Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, « Documents. Actes et rapports pour l'éducation », 2001, 273 p.***

Le colloque sur la loi Debré, organisé sous la responsabilité de Bruno Poucet, par le Centre universitaire de recherches en sciences de l'éducation et en psychologie de l'université de Picardie, présente plusieurs avantages. Il associe des chercheurs de diverses disciplines, histoire, sociologie, philosophie, sciences juridiques. Il donne la parole aux seuls grands témoins, Jean Cornec, militant laïque, Edmond Vandermeersch, responsable de l'enseignement catholique, mais pas aux acteurs essentiels que sont les hommes politiques ou les syndicalistes de l'enseignement (absence compensée par la communication d'André Robert et par leurs interventions dans les discussions).

Il fournit une analyse des débats qui suivent les diverses contributions, fait office de sources avec les quatorze textes intégraux annexés. Organisé en deux séquences, l'histoire, la postérité, il s'accompagne enfin d'une chronologie, d'une bibliographie et d'un index.

La loi du 31 décembre 1959, sur les « *rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privé* » doit beaucoup à l'action du premier ministre Michel Debré (Odile Rudelle), d'où l'appellation de « *loi Debré* » après que ce dernier l'eut présentée devant l'Assemblée nationale, se substituant au véritable auteur, le ministre de l'Éducation nationale, André Boulloche, démissionnaire, la veille du débat. « *Ce monument historique de notre vie politique* » (Bernard Toulemonde) inscrit dans le processus engagé depuis les années trente pour créer les conditions d'une ouverture sociale du système éducatif français. Cette « *loi laïque* » (Claude Lelièvre) ne définit que les rapports entre l'État et l'enseignement privé dans un contexte politique nouveau combinant la recherche de l'unité nationale et du pluralisme scolaire. Le principe retenu d'unification contractuelle des différents types d'établissements appellera retouches et précisions en 1971 (étape particulièrement éclairée par les témoignages de Jean Cornec et d'Edmond Vandermeersch), 1977 et 1985.

Évitant les pièges des contenus des enseignements prodigués, la loi entend régler la question du financement en donnant la possibilité aux établissements privés de choisir le type de rapports qu'ils entendent établir avec l'État, le principe des subventions correspon-

dant à une tendance européenne (Jeffrey Tyssens). Les réactions de l'enseignement catholique face à la loi ne furent pas univoques (Bruno Poucet). En contact constant avec les milieux dirigeants, ses représentants évitent qu'il ne devienne un simple « *auxiliaire de l'enseignement public* ». L'aide reçue lui impose des concessions et le contrôle de l'État, par le contrat d'association alors que les responsables catholiques penchent plutôt pour le contrat simple. Ainsi l'entrée « *dans la modernité éducative* » se produit. Cette formule des contrats d'association, encouragée indirectement par les cardinaux (p. 89) en 1960, impose le droit de regard des autorités académiques pour la nomination des maîtres. Il en résulte des situations fort différentes et à termes un échec des intentions du gouvernement d'unifier le corps enseignant. L'Église, dans son ensemble, et les forces catholiques admettent difficilement le contrôle étatique qui risque de mettre en péril la transmission de leurs valeurs éducatives propres. Les personnels des établissements privés, par le biais de leurs organisations syndicales, y voient au contraire un moyen d'assurer une stabilité et des revenus réguliers. La loi constitue pour eux le point de départ d'une fusion professionnelle. Les milieux laïques et les syndicats de l'enseignement public, souvent en osmose, poursuivent leurs luttes ancestrales de défense laïque, occasion notamment pour le SGEN, syndicat enseignant de la confédération chrétienne de rendre lisibles ses engagements laïques. Une campagne, sur le thème « *à école publique, fonds publics, pour l'école pri-*

*vée, fonds privés* » rassemble, autour d'une pétition, bien au-delà de la France de gauche, en cette période de basses eaux depuis l'instauration de la Cinquième République.

Le texte, au lieu de la « *concorde* » (Odile Rudelle) espérée, instaure un « *armistice* », résultat non pas du travail administratif initié par le gouvernement et présenté aux parlementaires, mais de la confrontation entre juristes, universitaires et représentants des milieux politiques favorables à la Cinquième République. Mais armistice ne signifie pas paix et des affrontements s'annoncent. En s'adressant aux établissements privés, l'État entend contourner l'Église en tant que « *puissance* » (Bernard Toulemonde) en introduisant la concertation évolutive sur les bases des principes pérennisés par l'enseignement public (liberté de conscience, neutralité, égalité d'accès, gratuité en cas de contrats d'association).

Quand on regarde les années suivantes, on est frappé par la résistance de la loi en dépit des réajustements qu'elle subit. Vécue dans l'immédiat par les laïques comme une défaite, elle prend par la suite un sens particulier en imposant aux établissements privés sous contrat de respecter la liberté de conscience, et en alignant l'enseignement privé sur les normes de l'enseignement public.

La loi, en isolant l'enseignement dit libre, fait apparaître juridiquement une nouvelle définition en mettant en évidence un seul enseignement en deux types duels, le système public, directement financé par l'État, le système de gestion privée, associé à l'État. Les mots

d'ordre des militants laïques ne disparaissent pas pour autant, mais la loi inaugure une politique d'intervention publique pour un État éducateur respectueux de la liberté des familles (Claude Durand-Prinborgne).

Enfin la loi permet la restructuration des enseignements privés et dans l'émergence d'un corps enseignant redéfini. Désormais, en écho à l'explosion scolaire de Louis Cros, les enseignements de second degré prolifèrent sans que la proportion des écoles élémentaires privées soit mise en péril. Désormais, les motivations religieuses et les clivages sociaux expliquent le choix d'un établissement privé plus protégé. Cette stratégie des familles, mise en évidence depuis longtemps, s'inscrit pourtant, dans les années quatre-vingt-dix, dans une remise en cause des principes antérieurs de fidélité (Gabriel Langouët).

Construction du passé, « *dernier avatar de la conception ferryste* », la loi contribue à décléricaliser l'enseignement et donne aux établissements privés une fonction sociale plus qu'idéologique, permettant aux familles de choisir. Elle apparaît comme une étape dans la modernisation du système d'enseignement français. Par les contestations qu'elle provoque, elle permet les regroupements de défense et malgré les mobilisations massives, se maintient, preuve de la solidité de ses fondements. Tout le mérite de ce livre réside dans les diverses approches de l'élaboration et du devenir de la loi par des regards croisés et complémentaires.

Jacques Girault, université de Paris 13

✓ **KAMBOUCHNER (Dominique)**, *Une école contre l'autre*. Paris : PUF, 2000, 318 p.

Relativement à une tradition « *anti-pédagogue* » qui va de l'ouvrage déjà ancien de J.-C. Milner (*De l'école*) aux analyses plus récentes de H. Beillot et M. Le Du (*La pédagogie du vide*) ou de J.-P. Legoff (*La barbarie douce*) – tradition dont il ne manque pas de souligner la vigueur – le livre de D. Kambouchner présente une double originalité.

Au lieu de critiquer de façon générale et désincarnée ce qu'il juge être le discours « *technopédagogique* » institutionnellement dominant sur l'école, il a choisi d'examiner comment ce discours s'énonçait dans une de ses illustrations les plus visibles et les plus élaborées : l'œuvre de Philippe Meirieu.

Corrélativement, et D. Kambouchner insiste fortement sur ce point dès son introduction, il s'agit pour lui de prendre au sérieux cette œuvre, d'y voir une pensée pédagogique véritable qui a sa cohérence et sa force, avec laquelle il est donc possible de discuter, certes sans complaisance, et dont il est même possible de reconnaître les vérités partielles. La question est de savoir si ces intentions affichées par l'auteur ont été respectées, c'est-à-dire si la pensée de P. Meirieu a toujours été prise dans ce livre, même, bien entendu, pour la critiquer, avec le crédit qu'elle est censée, aux dires même de D. Kambouchner, mériter.

Mais avant de répondre à cette question, il est utile de préciser en quoi l'école de D. Kambouchner se pense

« contre » celle de P. Meirieu.

La conception de l'école défendue par D. Kambouchner a le mérite de la modestie et n'est pas à confondre avec l'outrance et la méconnaissance historique qui accompagne trop souvent le discours laudateur sur « l'école républicaine » lorsque celui-ci s'acharne à dénoncer l'inquiétante modernité du système éducatif. D'une part, en effet, la critique de D. Kambouchner entend se garder « de toute surestimation du pouvoir de l'institution et de la culture scolaires dans l'éducation morale ou même dans celle du jugement » (p. 268) ; d'autre part, elle est sensible aux faiblesses d'un certain discours « républicain » toujours trop prompt à rejeter la cause de la crise de l'école sur la réforme pédagogique elle-même, comme s'il eût été suffisant de laisser l'école en l'état pour empêcher cette crise d'avoir eu lieu (p. 220-221).

C'est bien cependant du côté d'un « certain traditionalisme républicain » (p. 304), dont Condorcet est une des sources explicites, que D. Kambouchner se situe. Relevons-en les traits majeurs : caractère opératoire de la distinction entre enfant et élève (même si cette distinction doit rester relative) ; affirmation de la valeur en soi et de l'autonomie des savoirs, comme de leur caractère organique ; nécessité de définir le maître par sa fonction de transmission ; « impératif catégorique » pour l'école de mettre les élèves le plus tôt possible au contact des œuvres de l'esprit ; mobilisation constante de l'institution et de ses acteurs pour affirmer comme allant de soi, sans se mettre en peine de vouloir à chaque instant la fonder, la légitimité des savoirs transmis et

la nécessité qu'il y a pour les élèves de les apprendre... Il est facile alors de caractériser par opposition le « *nouvel ordre éducatif* » (chapitre IV) dont P. Meirieu serait le porte-parole.

Contre l'idée de savoirs portant en eux-mêmes leur intérêt et leur signification, une volonté d'instrumentalisation à visée éthique ou politique de la culture scolaire dont le but principal, pour Meirieu, serait de « *faire société* ». Contre l'idée même de transmission, une définition de l'enseignant comme « entraîneur ». Contre l'évidence institutionnelle qu'il doit y avoir à enseigner pour les enseignants, à apprendre pour les élèves, l'obscur question du « *sens des savoirs* », ravageuse en ce qu'elle conditionne la mise au travail des élèves à l'installation préalable de ce sens, etc. « *Entre ces deux partis, il n'y pas à espérer que soit tracée une voie médiane* » (p. 304). Quelle que soit la justesse concédée par D. Kambouchner à telle ou telle remarque de P. Meirieu, elle ne saurait donc remettre en cause l'irréductibilité profonde de cette opposition.

C'est que les points d'accord relevés par D. Kambouchner entre P. Meirieu et lui sont aussitôt banalisés ; loin de témoigner d'une quelconque pertinence de la pensée pédagogique, ils relèvent du simple bon sens. Nous en venons ici à la question posée en commençant cette recension : D. Kambouchner prend-il au sérieux autant qu'il le dit la « *pensée* » de P. Meirieu ? Oui, en ce sens qu'il a pris le temps et la peine de lire et d'analyser les principaux ouvrages de son « *adversaire* », et d'en décortiquer les thèses ; mais non, si « *prendre au sérieux* » la pensée de quelqu'un signi-

fie supposer sa sincérité.

C'est ce qui gêne le plus à la lecture d'*Une école contre l'autre*. Car faire de Meirieu le défenseur d'une école communautariste, repliée sur sa dimension éthique et dans laquelle l'enseignant n'a proprement rien à enseigner (p. 247) relève d'un tour de force que D. Kambouchner accomplit avec un incontestable brio mais qui ne convainc guère. Car les propos de Meirieu sur la culture commune, le retour aux questions fondatrices, la nécessité de fonder l'universalité des savoirs sur une éthique de la communication (la référence à Habermas paraît ici évidente), la lucidité que confèrent la connaissance et la fréquentation des œuvres, etc., propos que D. Kambouchner s'ingénie à démonter pour en révéler le sens latent, signifient, si l'on veut bien supposer que celui qui les tient pense ce qu'il dit, l'attachement aux missions classiques de l'école. Le sort, éminemment critique et à mon avis injuste que D. Kambouchner réserve à l'idée de Meirieu selon laquelle l'école doit se proposer d'aider l'enfant à grandir est à cet égard significatif. Car de toute évidence, Meirieu emprunte cette idée à Hegel et à Alain, et l'on voit mal en quoi chez ces derniers, elle contredit la conception de l'école défendue par D. Kambouchner. Il y a quelque chose de pathétique (car ce n'est pas la première fois) à voir Meirieu se faire ainsi reprocher son refus des valeurs traditionnelles de l'école (le rôle de l'instruction dans la formation du citoyen, l'universalité des savoirs enseignés, etc.), alors qu'il ne cesse d'essayer de faire entendre qu'il y est attaché.

Il est vrai que cet attachement se trouve souvent chez lui contredit par une sorte de « libéralisme » pédagogique des plus contestables. D. Kambouchner ne manque pas de s'en prendre à ce libéralisme et sa critique est ici percutante. Mais pourquoi voir en lui la vérité de la « pensée Meirieu », plutôt que de pointer une contradiction ? Pourquoi, autrement dit, hiérarchiser les termes de la contradiction, et ne voir dans l'un des deux qu'une simple apparence ? C'est en ce sens qu'il semble que, contrairement à ses déclarations expresses, D. Kambouchner ne dialogue pas réellement avec son interlocuteur et ne prenne pas véritablement son discours au sérieux. Au bout du compte, que reste-t-il de l'authenticité, de la force et de l'originalité présupposées de la pensée de P. Meirieu ? Une « philosophie qui se ramène à une série de lieux communs » (p. 248-249), une « doctrine ni très claire, ni très cohérente » (p. 297). De sorte que Meirieu n'avait pas tort de conclure la discussion entre lui et D. Kambouchner publiée récemment par la *Revue française de pédagogie* en affirmant que le vrai débat sur l'école n'avait toujours pas été commencé.

Pierre Kahn, IUFM de Versailles

✓ **CARPENTIER (Claude) (coord.)**, *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation*.

**Paris : L'Harmattan, 2001, 382 p.**

**L**es organisateurs du Colloque, organisé par Claude Carpentier et l'équipe du CURSEP, ont voulu faire émerger les problèmes concernant

la construction de la démocratie et l'identité nationale et/ou locale. « *Comment, à travers les contenus d'enseignement, assurer la démocratisation du savoir ainsi que la cohésion sociale de sociétés menacées par la fragmentation et l'exclusion des plus démunis ?* »

Le processus de mondialisation du *curriculum* lui-même semble engagé. Sociologues, philosophes, historiens, psychologues, experts des politiques internationales et experts-témoins d'importantes régions du monde – l'Afrique du Sud et les pays de l'Est de l'Europe – essayent de donner des réponses à ces questions.

À des intervenants si différents, J. Beillerot propose de réfléchir avant tout sur le sens que l'éducation prend dans notre ère d'incertitude où « *les identités ne s'héritent plus* ».

Dans tous les pays du monde des changements profonds touchent la construction psychologique du sujet humain : le virtuel entre dans l'antique distinction entre réel et imaginaire. Les neurosciences bouleversent les conditions même de tous les apprentissages qui exacerberont les débats de l'inné et de l'acquis. » (p. 26). Toutefois, souligne encore Beillerot, notre expérience nous donne des certitudes importantes pour faire une approche critique du présent et pour nous construire une perspective nouvelle pour l'éducation qui est désormais une « *coéducation, une éducation négociée en permanence, ce que savent déjà nombre de parents* » (p. 28). Le point de départ philosophique du colloque a stimulé les intervenants à s'interroger sur le sens présent et futur des changements du *curriculum*, ce qui

constitue une approche originale et intéressante dans une époque où les aspects de la gestion et du financement du *curriculum* (flexibilité, décentralisation, autonomie des établissements, coûts...) ont dominé dans le débat international. L'expérience de l'Afrique du Sud occupe une place importante dans le colloque ; pour ce pays sorti du système de l'apartheid, la réforme du *curriculum* représentait un moyen important pour affirmer la culture du « *Rainbow country* » et les valeurs de la nouvelle constitution. Toutefois, comme A.-M. Berg et C. Carpentier l'expliquent, face aux difficultés de la pacification culturelle, le langage neutre de l'efficacité s'impose et il prétend refouler les tensions vécues par le pays. Le nouveau *curriculum*, qui s'inspire de celui de l'Australie et de la Nouvelle Zélande, donne plus d'importance aux résultats et aux compétences acquises qu'aux contenus (C. Carpentier, p. 169).

La réforme des programmes d'histoire est présentée par C. Carpentier comme exemple de la banalisation des contrastes : face à la difficulté de définir le rôle de chaque groupe social et ethnique dans la construction nationale, le *Curriculum 2005*, fait disparaître l'histoire et laisse la place aux sciences humaines (*ibid.* p. 188).

Le problème d'une école qui reproduit les valeurs du marché et les inégalités sociales se pose aussi pour l'Allemagne de l'Est après la chute du Mur. Ce pays dont le système éducatif était organisé selon une structure unique et où le *curriculum* était le même pour tous, est confronté au système scolaire de l'Allemagne de l'Ouest basé sur la

hiérarchisation des filières et la sélection précoce des jeunes. Elisabeth Flitner s'interroge sur le sens de l'égalité dans les deux systèmes éducatifs : dans la RDA « l'égalité qui fut visée et réalisée à un degré impressionnant, était l'égalité d'acquis scolaires ». Toutefois les valeurs, la culture scolaire ne visaient pas, ainsi qu'à l'Ouest, à une égalité de participation des citoyens à la vie publique, l'école imposait la morale de l'État, le conformisme des comportements. Le processus d'intégration ouvre, selon M<sup>me</sup> Flitner, une possibilité de regard réciproque, cela implique de parcourir l'histoire des expériences des deux parties de l'Allemagne par une approche « laïque » afin d'éviter l'effacement d'une identité qui s'est historiquement construite aussi par l'école.

La transition des pays de l'Est fait aussi l'objet de la réflexion de F. Orivel qui met en évidence les difficultés économiques de construction d'un projet de changement sur une longue période. Quand la Banque mondiale intervient dans ces pays, elle conseille des critères d'ajustement économiques pour qu'ils s'insèrent mieux dans le marché mondial. Cela a des conséquences sur l'intervention du pouvoir public dans l'éducation, sur le *curriculum*, sur la démocratisation et sur la construction d'une identité nationale.

Les conseils des grandes agences internationales ont contribué à construire des politiques éducatives de plus en plus similaires. J. Hallak le souligne (p. 44) en réfléchissant sur la globalisation et son impact sur l'éducation des pays en développement (PED). « *En effet, dans la mesure où la globalisation est*

*fortement liée au principe néolibéral d'accroissement du rôle du marché et de réduction du rôle de l'État, son développement s'accompagne de la réduction des dépenses publiques.* » (p. 45).

À l'époque de la mondialisation, est-il encore sensé de parler d'une culture nationale ? À ce problème répondent plusieurs intervenants : C. Lelièvre parcourt l'histoire du mythe de la Nation dans l'enseignement français. Le mythe de la Nation-guide des valeurs universelles, l'idée que l'école doit contribuer à l'assimilation de tous ceux qui vivent en France au nom de la Raison universelle est mise en crise dans les années 1980. De nos jours, nous sommes face à « *des tentations régressives groupales vers des communautés primaires et à une autre régression qui peut se faire jour, celle du nationalisme régressif* » (p. 337). Est-il possible de dépasser l'alternative tragique entre « *religion de la patrie* » et éparpillement des identités ? Il s'agit, dit C. Lelièvre, de définir ce qui est « *universel* » dans la vie politique, sur ce sujet la France a des références philosophiques importantes : la tradition de la Raison critique de Condorcet qui s'oppose à la « *religion politique* » et qui construit les bases de l'école laïque et démocratique.

Mais, est-il possible de construire une culture laïque en commun dans une époque où la demande d'instruction des familles et des jeunes vise à l'utilité économique ? C'est la question qui reste ouverte dans l'article de Forquin qui, après avoir montré les possibles définitions de savoirs scolaires, et après avoir mis en exergue l'importance des travaux sociologiques sur la sélection des

savoirs scolaires, considère importante la prise en considération du contexte des transformations actuelles de la société et de la culture. Plusieurs logiques sociales pèsent de nos jours sur la culture scolaire : « *La logique du développement scientifique et technologique... la logique démocratique... la logique culturelle de l'individualisme radical et de l'hédonisme consumériste* » (p. 237). Le discours sur les savoirs scolaires se rapproche ainsi de celui de B. Charlot et d'Y. Rochex sur le « *rapport au savoir* » des élèves et donc d'une analyse qui fait référence à la politique, à la psychologie, à la sociologie et à la réflexion sur les contenus de l'enseignement.

Un cadre de référence pluridimensionnel de la situation d'enseignement est aussi considéré important dans l'étude de Christine Berzin sur les dernières contributions de la psychologie à l'étude du fonctionnement cognitif de l'élève et donc du problème de l'échec scolaire. La psychologie a beaucoup approfondi l'étude de la diversité du fonctionnement cognitif, mais la législation scolaire semble encore se pencher sur l'idée que les situations d'échec sont des situations de « *manque* ». Selon C. Berzin, « *les principes pédagogiques de l'éducation cognitive gagneraient à être intégrés aux pratiques pédagogiques disciplinaires dans le cadre de ce qu'on pourrait nommer une approche pédagogique méta-cognitive* » (p. 304).

Dans ce livre, ainsi que nous l'avons déjà souligné, toutes les disciplines sont mobilisées autour du problème de la démocratisation des savoirs. L'historien de l'éducation, B. Poucet, analyse le

débat et les tentatives de réforme de l'enseignement de la philosophie, une discipline « *noble* » que les législateurs français n'arrivent pas à réformer et qui se présente comme « *un symptôme exacerbé de la difficulté de passer de la massification à la démocratisation* » (p. 272). Christine Allemand Ghionda analyse, enfin, le problème de la pluralité linguistique dans l'enseignement et Nicole Mosconi celui d'une culture scolaire qui ne considère pas la femme.

Le livre de Claude Carpentier, contribue à enrichir les études sur le *curriculum* et nous fait comprendre qu'il existe une riche réflexion internationale autour du problème du *curriculum*, importante pour ceux qui veulent construire une école démocratique.

Teresa Mariano Longo, CURSEP, UPJV.

✓ **LOEFFEL (Laurence), Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque. Paris : Hachette éducation (« Portraits d'éducateurs »), 1999, 142 p.**

**A** lors que l'on cherche à l'heure actuelle à redéfinir les objectifs de notre Éducation nationale en insistant notamment sur la nécessité de sa participation à la formation des futurs citoyens, ce petit livre consacré à Ferdinand Buisson nous semble bienvenu car s'il nous permet de découvrir les fondements de l'instruction publique, il nous invite aussi à penser l'école de demain.

C'est à Ferdinand Buisson que l'on doit « *l'élaboration de la première morale laïque enseignée dans les écoles et des pre-*

miers programmes, la défense de la pluridisciplinarité et la mise en œuvre d'une véritable philosophie pédagogique indissociable d'une philosophie de l'éducation ». Le portrait est campé. Et l'on sent bien tout au long de l'ouvrage de Laurence Loeffel combien il convient de rendre hommage à cet homme intègre et passionné qui a su donner au métier d'instituteur « toute sa noblesse ».

Le premier chapitre est consacré à la vie de Ferdinand Buisson, qui fut celle d'un « juste ». Né à Paris en 1841, issu d'un milieu modeste et protestant, il poursuivra des études de philosophie. Hostile à l'Empire il s'exilera en Suisse, exemple de démocratie, où il « consolidera ses convictions républicaines et laïques ». Dès la proclamation de la République il reviendra en France pour s'enrôler dans la Garde nationale. Pendant la Commune il jouera un rôle prépondérant auprès des enfants orphelins et errants et des communards pourchassés. On cherche à expliquer la victoire de l'armée prussienne et on l'attribue à la supériorité de l'éducation allemande. Dans ce contexte naît alors un idéal moral sur lequel s'appuiera le projet de fonder la République par la construction d'une nouvelle éducation nationale. En 1879 Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, appelle Ferdinand Buisson à la direction de l'enseignement primaire. Il y restera 17 ans. De 1896 à 1902 il occupera une chaire de sciences de l'éducation à la Sorbonne, puis en 1902 sera élu député radical de Paris. L'affaire Dreyfus le conduira à contribuer à la fondation de la ligue des droits de l'Homme en 1898. L'année suivante il crée la Société libre pour

l'étude psychologique de l'Enfant qui deviendra par la suite la Société Binet-Simon. En 1927 il obtiendra le prix Nobel de la paix. Cet homme discret, efficace, humaniste, mourra en 1932 dans une petite commune de l'Oise dont il était un conseiller municipal.

Les chapitres suivants décrivent et expliquent le cheminement politique et intellectuel de Ferdinand Buisson. Partant d'une analyse de la situation politique et pédagogique en 1870 Laurence Loeffel exposera ensuite cette philosophie de la laïcité issue de la conviction profonde qu'il fallait rénover l'enseignement primaire. À partir de là s'imposera une nouvelle approche de la démocratie.

Retenons que jusqu'en 1870 l'enseignement primaire était payante, sauf pour les enfants indigents, qu'elle n'était pas obligatoire, que l'assiduité des élèves était toute relative et que le contenu des savoirs à transmettre restait assez rudimentaire. Le rôle de l'Église demeurait encore à cette époque-là prépondérant dans l'éducation. À partir de 1870 les lois scolaires républicaines vont se multiplier, visant à instaurer une éducation libérale et une pédagogie laïque : création d'écoles normales de filles, gratuité de l'enseignement, obligation scolaire, laïcisation des programmes, introduction d'un enseignement civique et moral obligatoire et enfin laïcisation des personnels enseignants. Toutes ces lois secouaient les prérogatives de l'Église et signifiaient l'affaiblissement voire l'effacement des droits de la famille.

Dans ce contexte la nomination de Ferdinand Buisson au poste de directeur de l'Enseignement primaire

n'étonne guère car le protestantisme est considéré comme une « religion laïque ». On retiendra de cette époque la parution entre 1878 et 1887 du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* sur le modèle des grandes encyclopédies pédagogiques allemandes et la consécration de la méthode intuitive « *âme de l'enseignement primaire* », qui débouchera sur une pédagogie de la découverte. L'enfant sera ainsi formé à apprendre par lui-même. Mais Ferdinand Buisson veut plus. Il veut que l'enfant du peuple ait accès aux vérités intellectuelles et morales universelles. Pour cela la pédagogie doit se distancer du dressage, le but du pédagogue devant être de favoriser « *le gouvernement de soi* ». On voit ainsi bien que pour Ferdinand Buisson la question de la liberté sera la préoccupation principale. Cet attachement à la liberté colorera fortement sa conception de la laïcité qui ne sera jamais pour lui une opposition à la religion mais plutôt une neutralité confessionnelle garante de l'éducation morale et sociale. Car c'est à l'État qu'échoit le devoir d'éducation, qui prépare à l'exercice de la démocratie.

Le dernier chapitre insiste sur l'engagement politique de Ferdinand Buisson pour qui l'école laïque et républicaine a vocation à former « *une nation égalitaire par le rapprochement des riches et des pauvres sur le banc de l'école* ». Une école unique mais qui s'attachera à offrir toutes les variétés, toutes les applications du travail. D'où la prolongation de l'obligation scolaire portée à 14 ans, pensée comme une promesse de promotion sociale des classes les plus pauvres.

Une partie du livre enfin est consacrée à des textes choisis de Ferdinand Buisson qui nous permettent d'approfondir les thèmes présentés : la naissance de l'instruction publique, la méthode intuitive, la laïcité et la question de la neutralité, la démocratie et la libre pensée, la morale et la religion...

Au total, ce petit livre nous fait rencontrer un homme de bien, soucieux de la liberté de chacun et du respect que l'on doit à l'enfant ; en avance sur son temps, il s'est attaché à offrir de réelles perspectives à la pédagogie en valorisant notamment la nécessaire démarche « d'apprendre à apprendre ». Les questions soulevées et auxquelles il a cherché à donner des réponses restent en tout cas très actuelles. Une raison de plus pour ne pas négliger cet héritage riche et généreux.

Jacqueline Finkelstein, Cursep, UPJV

✓ **GATHER THURLER (Monica).** *Innover au cœur de l'établissement scolaire.* Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000, (« Pédagogies »), 235 p.

Le livre de M. Gather Thurler est le résultat d'un travail de théorisation qui part d'une recherche de terrain d'une vingtaine d'années, notamment de son rôle de coordonnatrice de la rénovation de l'enseignement primaire genevois<sup>1</sup>. À partir du thème de l'innovation, cet ouvrage est consacré au

1. En France, les établissements (dans le secondaire) et les écoles (dans le primaire) n'ont pas la même réalité administrative, financière, managériale et politique. En conséquence, *Innover au cœur de l'établissement scolaire* intéressera davantage les personnels du second degré.

changement et plus particulièrement aux conditions favorables ou défavorables au changement. Dans cette perspective, il met en avant six dimensions de l'établissement.

**1. L'organisation du travail.** La logique bureaucratique, fondée sur une forte division du travail a fait la preuve de son efficacité, mais elle ne peut pas prendre en charge un changement à long terme. La logique professionnelle, elle, se développe, mais elle renforce l'individualisme et elle est, sans doute, conservatrice. Finalement, ces deux logiques sont prises dans un cercle vicieux. Projet commun, réseaux, régulation, évaluation interne et externe permettent d'en sortir et favorisent « l'emprise des acteurs sur leur destin ».

**2. Les relations professionnelles.** L'individualisme (ou « l'égoïsme collectif ») domine la culture professionnelle des enseignants. M. Gather Thurler distingue d'autres formes de relations professionnelles : la balkanisation, la grande famille, la collégialité contrainte. Plus efficace, la coopération professionnelle fait de la confrontation et du débat un élément moteur de la vie de l'établissement dans la mesure où ils réduisent l'écart entre les représentations et donc les incertitudes de l'action.

**3. L'identité collective, la culture de l'établissement et son rapport au changement.** Au-delà du climat, un établissement est caractérisé par une culture composée de plusieurs strates. L'auteur nous invite à réfléchir sur ce qui permet un changement de culture vers la culture du changement. La relation au changement s'ancre dans l'histoire personnelle de l'acteur et dans son

appartenance à divers groupes. L'auteur distingue douze dimensions de la culture qui influent sur le changement, par exemple : une définition de l'idéal, l'opposition entre utopie et réalisme, le jeu entre uniformité et diversité... Le changement est le fruit d'une action collective au sein d'un établissement qui adopte une « culture du conflit socio-cognitif » et accepte de capitaliser ses expériences.

**4. La capacité de se projeter dans l'avenir.** Le chapitre qui traite de ce thème s'intitule « un établissement en projet » et non « le projet d'établissement » pour souligner ce que la notion de projet a parfois de réducteur. Les établissements en projet sont définis par une culture commune centrée sur la négociation et la régulation, ils sont sensibles aux changements endogènes et aux réformes venues de l'extérieur, ils ont une vision stratégique et symbolique de leur avenir. Le plus souvent, les projets portent sur des règles du jeu ou sur une formation commune ou sur un rapport au milieu local. L'auteur privilégie la logique transformationnelle. Elle est centrée sur la résolution de problèmes et l'élargissement des compétences professionnelles. Les enseignants y sont définis comme des praticiens réflexifs. Dans les faits, la question est de savoir comment l'on passe de l'étincelle initiale (d'une minorité) à l'adhésion d'une majorité dans la durée. L'auteur propose quelques éléments de réponse : logique de l'honneur, proximité, représentation anticipatrice, adhésion par la confrontation...

**5. Le leadership et le mode d'exercice du pouvoir.** Le leader propose des

visions mobilisatrices, il conçoit des stratégies de changement et il prend en compte les valeurs et les croyances de l'établissement. L'auteur distingue plusieurs sources de *leadership* (l'expertise professionnelle, le charisme, le sens de l'organisation...) et plusieurs modalités d'exercice du *leadership* (orienté vers la formation, la culture, les transactions...). Le *leadership* coopératif ou partagé semble le plus efficace. L'auteur envisage même un *leadership* sans leader : l'*empowerment*.

**6. L'établissement comme organisation apprenante.** Il dépasse l'opposition entre développement professionnel et développement organisationnel en créant un équilibre entre action collective et action individuelle. L'apprentissage organisationnel devient un levier pour la réussite des élèves.

L'auteur conclut sur un paradoxe : « Changer les établissements pour qu'ils changent l'école ». Elle insiste sur la nécessité de travailler la conception même de culture. La coopération professionnelle et la responsabilité partagée passent par le débat, notamment avec « l'ami critique », la négociation et une nouvelle définition de l'autorité et du pouvoir. M. Gather Thurler nous invite à un nouveau paradigme du changement.

Ajoutons que les chapitres sont divisés en paragraphes au titre clair et que de nombreux tableaux donnent une vision synthétique des problèmes évoqués. L'auteur aime présenter des dilemmes ou des alternatives et elle analyse des situations diverses avec une grande subtilité. Cet ouvrage d'une grande densité est cependant d'une lecture facile. Il est

aujourd'hui indispensable pour comprendre le fonctionnement de l'établissement. Enfin, insistons sur ce que nous appellerons la démarche systémique de cette recherche. Elle se préoccupe des conditions du changement et bien plus encore du système des conditions du changement, avec son jeu d'interactions, de contradictions et d'effets pervers... Loin d'être une addition de recettes ou un ouvrage de théorie pure, *Innover au cœur de l'établissement scolaire* donne aux acteurs de terrain des outils pour saisir la singularité de leur propre établissement.

Ce livre est d'une grande richesse, il suscite donc de nombreuses questions.

L'auteur insiste sur la dimension culturelle du fonctionnement de l'établissement. Sa démarche est de nature sociologique. Est-elle suffisante pour en rendre compte ? L'approche psychanalytique n'est-elle pas nécessaire pour traiter des croyances, des mythes et des relations de pouvoir dans l'établissement ? Quelques remarques, ici et là, montrent que l'auteur est parfois tentée par ce discours.

Les logiques qui mènent à l'*empowerment* et à l'établissement apprenant sont-elles nécessairement complémentaires ? L'établissement apprenant peut être une organisation en perpétuel changement précisément parce qu'il laisse de grandes marges d'initiatives aux acteurs. Mais l'*empowerment* centré sur l'acteur lui-même ne risque-t-il pas d'être un habillage moderniste de l'individualisme enseignant plutôt conservateur ?

L'auteur ne s'intéresse aux dimensions de l'établissement que dans la mesure

où elles favorisent la réussite des élèves. Mais la culture du changement favorise-t-elle nécessairement les apprentissages des élèves? de tous les élèves? la réalité n'est-elle pas plus hétérogène? Et, notamment dans nos lycées, les élèves ne sont-ils pas déjà acteurs de la vie de l'établissement et non plus sujets passifs comme dans l'ouvrage?

Enfin, nous esquisserons une lecture politique de ce livre. Au-delà de la structure-classe, en deçà des niveaux politiques et hiérarchiques les plus élevés de l'institution, dans le secondaire, l'établissement est aujourd'hui le lieu pertinent de traitement des problèmes éducatifs. Mais une société démocratique peut-elle exister sans un État capable de définir de grandes orientations, de réguler l'ensemble du système éducatif et d'évaluer ses performances? Quel équilibre trouver entre l'établissement et le système? Dans quelle(s) structure(s) et quel(s) réseau(x) se situe-t-il? Quelle est la place de l'acteur? Qu'en est-il du sujet?... Ces questions permettent de définir l'innovation: tantôt alibi, tantôt supplément d'âme, tantôt îlot de changement, tantôt levier de changement.

*Alain Picquenot, directeur du CRDP de l'académie d'Amiens.*

✓ **Alain CHOPPIN (dir.).** *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, anglais.* Paris: INRP/Klincksieck, 1999, 746 p.

**S**pécialiste reconnu de l'histoire des manuels scolaires, Alain Choppin, dans le cadre du programme

Emmanuelle, publiée, avec Bertrand Pinède, le huitième volume de cette collection qui fait référence en matière d'histoire des disciplines scolaires. Emmanuelle est, rappelons-le, une banque de données multicritères qui recense l'intégralité des manuels scolaires parus en France dans toutes les disciplines et pour tous les niveaux d'enseignement, hormis l'enseignement supérieur et ce, quel que soit le type d'établissement. Cette banque permet non seulement de décrire de façon exhaustive la production imprimée concernée, mais également de recenser les lieux de conservation des ouvrages. Elle est interrogeable à distance par minitel (36 16 INRP) et par internet ([www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)).

La version papier ici présentée comporte une présentation, une analyse du contenu, un répertoire des notices (classées par ordre chronologique et alphabétique) et une série de notices et d'annexes (textes officiels, sources). 4329 sont ici recensées. La croissance du nombre d'ouvrages est lente et régulière jusqu'en 1959, elle s'accroît en suite rapidement, puisque la moitié des manuels ont été publiés après cette date – on relève d'ailleurs également qu'un manuel sur cinq est édité à destination des professeurs exclusivement. Si au début, les manuels sont souvent rédigés par un seul auteur, ce n'est plus que le cas du tiers d'entre eux aujourd'hui. Huit éditeurs concentrent les trois-cinquièmes des occurrences. Si désormais la durée moyenne de renouvellement d'un manuel est de six ans, le record de longévité, détenu par un dictionnaire, est de 108 ans!

Un tel outil de travail offre ainsi, par les traitements statistiques qu'il permet, la possibilité de contribuer à écrire l'histoire d'une discipline dont l'importance n'a fait que croître, ces cinquante dernières années, au détriment, de l'Allemand.

Bruno Poucet, CURSEP UPJV

• **Instruments de travail.** – Les Archives nationales et sa Direction des Archives de France offrent à l'historien une moisson d'ouvrages qui pourront l'aider dans sa quête des sources. Ils se répartissent en deux catégories. Des synthèses sur des questions de méthodologie, des inventaires. *Le Témoignage oral aux archives* (1990, 100 p) appartient ainsi que les deux suivants à la première catégorie. Il s'agit d'une méthode élémentaire pour collecter et communiquer ensuite des témoignages oraux. On sait, en effet, que les archives orales se sont développées depuis une trentaine d'années. Néanmoins une méthode rigoureuse doit être pratiquée, des compléments bibliographiques viennent compléter heureusement cet ouvrage. Avec *Les Religions et leurs archives aujourd'hui* (2001, 150 p.) nous lisons le compte rendu de journées d'étude. Celles-ci avaient un double objectif : dresser un état des lieux des archives religieuses quelle que soit la confession considérée, que les archives soient publiques ou privées, offrir quelques pistes de recherche sur des domaines peu explorés, à partir de sources méconnues. On soulignera ici combien l'accès de telles sources est indispensable si l'on veut progresser

dans l'histoire de l'éducation en France. Enfin Christine Nougaret et Bruno Galland, *Les Instruments de recherche dans les archives* (La Documentation française, 1999, 260 p.) offre un bon indice de la qualité actuelle de la recherche archivistique en France puisque leur ouvrage permet de comprendre comment sont codifiés les différents instruments de travail mis à disposition des chercheurs. Les auteurs se livrent à une véritable d'histoire de la classification des documents, aident à saisir le sens du principe du « respect des fonds » et les évolutions nécessaires pour l'avenir de la recherche.

Du côté des inventaires, on dispose désormais d'un outil précieux, Françoise Adnès, *Archives de la Présidence de la République*, Vincent Auriol, René Coty. Il s'agit d'un inventaire analytique qui permet de mieux comprendre le rôle joué par deux anciens présidents de la République, en particulier dans le domaine scolaire, à une époque où de nombreux projets ont été élaborés sans qu'ils voient finalement le jour. On remarquera aisément que le premier président a un grand souci de l'histoire, procédant à la rédaction au jour le jour, de notes qui seront ultérieurement publiées sous forme du *Journal du septennat* alors que le second exerçant une présidence beaucoup plus « discrète » a moins le souci des traces de son action.

Bruno Poucet, CURSEP, UPJV

### Ouvrages reçus

• Claudien DARDY, Dominique DUCARD, Dominique MAINGUENEAU, *Un*