

NOTES DE LECTURE

Coordination [Bruno Poucet](#)

Armand Colin | « Carrefours de l'éducation »

2021/1 n° 51 | pages 193 à 232

ISSN 1262-3490

ISBN 9782200933494

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2021-1-page-193.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Coordination Bruno Poucet

Université de Picardie Jules Verne (CAREF)
bruno.poucet@u-picardie.fr

Dan Arbib, Elena Partene (dir.). «La Philosophie générale», *Le Philosophoïre*, vol. 54, n° 2, automne 2020, 214 p.

Consacrer un numéro de revue à la notion de «philosophie générale» est une excellente initiative. En France, cette notion, apparemment bien connue des agrégatifs et des professeurs de philosophie du 2^d degré ou du supérieur, reste, en vérité, largement impensée. Qu'est-ce donc qu'une bonne copie de philosophie générale? Qu'est-ce donc qu'un cours, à l'université, de philosophie générale? Si personne ne nous interroge, nous en avons l'intuition. Mais dès qu'il s'agit de répondre précisément à cette question, nous sommes dans l'embarras. Faut-il s'en plaindre?

Oui et non... Oui, parce que la philosophie générale n'étant pas une suite de généralités, il convient de mieux en définir la nature, ne serait-ce que pour aider les étudiants. Non, parce que l'intention de vouloir dire à tout prix *ce qu'est* la philosophie générale peut paradoxalement sembler antiphilosophique. Après tout, nombre de rapports de jury d'agrégation ne laissent-ils pas entendre que les meilleures copies de philosophie générale s'imposent par elles-mêmes? À l'instar de l'idée vraie qui, chez Spinoza, est *ipso facto* norme du vrai et du faux, la bonne copie de philosophie générale prouverait le mouvement en marchant et se reconnaîtrait sans qu'il soit besoin d'exhiber tous les critères d'une telle reconnaissance. «Si, un moment, le lecteur a oublié qu'il corrigeait une copie du concours de l'agrégation pour se retrouver sur un chemin et dans un domaine autres et plus libres, où devient possible, à chaque pas, la rencontre toujours étrange de la chose même, il est certain, infailliblement, que les exigences du concours auront elles-mêmes alors été accomplies supérieurement», écrit Emmanuel Cattin (*Rapport de jury de l'agrégation externe*, 2013, p. 15). La question, sous cet angle, n'est pas tant: «*Qu'est-ce qu'une bonne copie ou un bon cours de philosophie générale?*» mais plutôt: «*Qui en est capable?*». Et la réponse, certes plus mythologique que logique, ne fait pas mystère: la philosophie générale ne peut être que le fruit d'un esprit libre, c'est-à-dire d'un esprit, qui n'ayant nul besoin de s'opposer pour se poser (contrairement d'ailleurs à l'esprit fort, encore assujéti aux doctrines qu'il combat), déjoue toute classification et ne peut, s'il doit l'être, qu'être librement reconnu par la communauté de ses pairs, et non au moyen de quelque critérium strictement académique. Tout un imaginaire collectif conditionne ainsi, nous semble-t-il, même encore aujourd'hui dans un contexte de démocratisation des études secondaires et

supérieures, nos représentations de la philosophie et du métier de professeur de philosophie. Ce que suggérerait continûment, au fil des générations d'étudiants et d'enseignants, la notion de « philosophie générale », c'est l'irréductibilité non seulement d'un savoir qui excède toute discipline scolaire mais aussi d'une transmission qui excède toute didactisation. Le jury de l'agrégation attend *seulement* du candidat « qu'il fasse exactement ce qu'il attend de lui-même » (*Rapport...*, 2007, p. 28), qu'il fasse « confiance à [sa] capacité d'initiative et à [sa] créativité philosophique contrôlées par le jugement » et tienne « un discours philosophique personnel » (*Rapport...*, 2015, p. 14 et p. 25), afin de réussir un « exercice qui fait la singularité d'une pensée authentique » (*Rapport...*, 2017, p. 10). Exercice qui ne confère certes pas un statut de philosophe à part entière, ni *a fortiori*, de génie philosophique, mais qui distinguerait déjà le professeur de philosophie de ses collègues des autres disciplines.

Dans ces conditions, on peut se demander, d'un point de vue épistémologique, si les philosophes de profession, surtout s'ils ont été formés en France, sont vraiment les mieux placés pour réfléchir à la notion de « philosophie générale ». Sans un certain effort de psychanalyse du savoir ou de mise à distance sociologique de certaines représentations professionnelles, le projet de philosopher sur la « philosophie générale » est-il réellement pertinent ? Ne risque-t-il pas de se transformer en un exercice de « philosophie générale », dont le thème, en quelque sorte « hors programme », serait « La Philosophie générale » ? D'un autre côté, on voit mal comment parler rigoureusement de « philosophie générale » sans être soi-même un philosophe de profession, et qui plus est, sans être passé, en France, sous les fourches caudines des concours de recrutement. Comment faire ? Faut-il, au nom d'un certain réquisit d'objectivité, faire avant tout du syntagme « philosophie générale » un objet à *expliquer*, par exemple dans le cadre d'une histoire de l'éducation, et plus précisément d'une histoire de l'enseignement de la philosophie en France, ou faut-il plutôt s'en tenir à une approche plus *compréhensive*, où des philosophes particulièrement concernés par l'usage de ce syntagme, éprouveraient le besoin d'en réexaminer le sens ?

Que les deux coordinateurs de ce numéro, D. Arbib et E. Partene, aient été particulièrement sensibles, dans la construction de ce dossier, à de tels enjeux épistémologiques, c'est certain. Leur « Éditorial » (p. 5-11) révèle bien, quitte à faire trébucher de son piédestal la « Philosophie générale », l'espèce d'omerta qui frappe une notion taboue encore largement impensée. Puisqu'il ne s'agit évidemment pas, pour la « philosophie générale », de s'en tenir à des généralités, de quelle « généralité » est-il donc question ici ? Ou, pour le dire autrement, quel est ici le degré ou le dosage de « précision » visé ? Et la question est d'autant

plus épineuse que la généralité ou la précision recherchées ne semblent jamais déterminées, ni *a priori* ni *a posteriori*, par des objets, universels ou particuliers, indéterminés ou spéciaux, dont la philosophie générale aurait, à l'instar de l'ontologie ou de la métaphysique, à s'occuper. Si les contours de la philosophie générale ne sont pas « objectivement » délimités par ses objets, n'est-elle qu'une pure rhétorique sans ancrage et sans lest ? Faut-il plutôt dire que son « objet » est un objet de type éducatif ? Elle ne serait alors rien d'autre (mais l'enjeu est essentiel) qu'une méthode philosophique, un ensemble d'exercices aussi rhétoriques que spirituels, pour former l'Homme, à la fois libre et raisonnable, tel que l'ont rêvé et le rêvent aujourd'hui encore les philosophes et les pédagogues. Mais, dans ce cas, l'histoire des systèmes et des doctrines philosophiques ne constitue-elle pas le matériau privilégié d'une « philosophie générale » qu'on définit pourtant habituellement comme le contraire d'une « histoire de la philosophie » ? Comment lever ce paradoxe ?

Une chose est sûre : le but de ce dossier n'est sûrement pas de s'en tenir à des réponses convenues ou à des distinctions toutes faites (par exemple, « apprendre la philosophie / apprendre à philosopher »), quitte à accentuer délibérément le paradoxe que nous venons d'évoquer, comme le font d'ailleurs la plupart des auteurs de ce dossier. Pour étayer leur propre travail de définition de la philosophie générale, ces derniers n'hésitent pas, en effet, à *faire de l'histoire de la philosophie*. D. Arbib s'appuie sur Descartes, E. Partene sur Kant et Hegel, Yoën Quian-Laurent sur Pascal, Louis Guerpillon et Johanna Lenne-Cornuez sur d'Alembert, Alexandre Feron sur Sartre, et Aurélia Peyrical sur Theodor W. Adorno, en nous offrant au passage une traduction de *Sur l'étude de la philosophie* (1955).

En ce point, le lecteur se demandera sans doute si ce numéro de revue sur « La Philosophie générale » n'est pas avant tout un ouvrage d'histoire de la philosophie sur les différents sens de la notion de « philosophie générale » chez les grands auteurs de la tradition. En outre, il se demandera peut-être, au fil de cette succession ou juxtaposition, en droit indéfinie, d'articles qui sont autant de dissertations brillantes (la contribution d'E. Partene est, sur ce point, un modèle du genre), si la normativité qui sous-tend l'ensemble, celle, académique, des concours de recrutement ou des expertises universitaires, ne confère pas, ici ou là, aux analyses les plus subtiles (voir, par exemple, l'analyse de « l'honnêteté » chez Pascal), un aspect tout de même très convenu. Ce qui n'est certes pas un défaut. Comme nous le notions plus haut, la volonté de radicalité et d'objectivité des coordinateurs de ce dossier les autorise à ne rien exclure *a priori* du champ de leur enquête, ni la perspective d'une refonte radicale et contemporaine de la notion de « philosophie générale », ni celle d'une réintégration académique de

NOTES DE LECTURE

cette notion dans le giron de l'histoire de la philosophie, ni même celle d'une absence de définition.

En tout cas, on saisit mieux ici, rétrospectivement, la logique de ce dossier. Les deux entretiens-débats qui, après l'éditorial, ouvrent la réflexion, l'un avec Pascal Engel qui, déjà en 1998, s'efforçait de « réinventer la philosophie générale » dans la revue *Le Débat*, l'autre avec Frédéric Laupies qui la réinvente sous nos yeux (le lecteur a soudain le sentiment de philosopher en sa compagnie, avec simplicité et aisance, sur des sujets pourtant difficiles, comme si la philosophie pouvait devenir populaire et pas seulement générale), ont justement pour but d'ouvrir le plus possible le champ des combinatoires conceptuelles, de briser d'emblée le cercle du Même. On perçoit mieux aussi l'impact de la contribution de Bruno Poucet qui, lui, est historien de l'éducation. Son enquête minutieuse (à partir de certaines archives inédites), sa relecture des programmes officiels et sa reconstitution d'une histoire française de la « philosophie générale » (qui, sur le plan de la dialectisation des concepts, notamment ceux de métaphysique et de théodicée, est bien davantage que la simple « esquisse » annoncée dans le titre de l'article) valent ici comme une sorte de centre de gravité du dossier: en amont et en aval de ce solide pivot historique, les autres auteurs peuvent dériver à leur gré, et réinventer, sans crainte, la philosophie générale.

Alain Panero, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Jean-Michel Barreau, Xavier Riondet (dir.). *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*. Nancy: PUN-Éditions universitaires de Lorraine, coll. « Questions d'éducation et de formation », 2019, 309 p.

La sensibilisation des élèves mais aussi des enseignants à la question du respect des valeurs de la République est l'un des buts prioritaires de la politique éducative française. Que la publication d'un ouvrage sur les « valeurs en éducation » soit donc, en 2019, opportune, c'est évident. Reste à savoir si ce livre apporte vraiment, soit de nouvelles idées dans ce domaine, soit, pourquoi pas, des procédés inédits à promouvoir dans les classes.

Ce que l'on peut d'abord noter, c'est que J.-M. Barreau et X. Riondet prennent soin, dans leur introduction (p. 5-13), de retracer les conditions de la genèse de l'ouvrage qu'ils ont coordonné, ce qui apporte un éclairage précieux sur plusieurs types d'enjeux qui, ici, s'entremêlent.

Certes, l'enjeu prioritaire est bien de s'interroger à nouveaux frais sur la nature et le devenir des valeurs en éducation (égalité, solidarité, pacifisme, exemplarité, dialogue, objectivité, neutralité, tolérance, bienveillance, hospitalité, respect, etc.). Mais, parallèlement, l'enjeu est aussi, pour les différents auteurs qui

appartiennent tous à une même équipe et à un même laboratoire (l'équipe *Normes & Valeurs* du LISEC) de réaliser ensemble un ouvrage qui atteste la vitalité de leurs recherches, voire, par une sorte de mise en abyme, la vitalité des valeurs de transmission qui les relient les uns aux autres, quel que soit leur statut ou leur grade (en l'occurrence, on dénombre chez les contributeurs 4 PU, 7 MCF dont 3 HDR, 3 docteurs et 4 doctorants). Sans compter, comme le rappellent les deux directeurs de ce volume, que *Les valeurs en éducation* parachève des discussions qui, dans le cadre d'un séminaire reconduit d'année en année, s'appuyaient sur l'analyse de certains ouvrages d'Eirick Prairat, fondateur de l'équipe en 2007, et professeur de sciences de l'éducation autant que philosophe de l'éducation.

Sous cet angle, on ne s'étonnera donc pas de retrouver ici, en guise de préambule aux autres contributions, un texte très synthétique d'É. Prairat, intitulé «La valeur: controverses philosophiques, débats éducatifs». É. Prairat exhibe, en quelques pages, les grandes logiques qui, depuis une cinquantaine d'années, gouvernent les débats, philosophiques et/ou éducatifs, sur les valeurs. Il montre l'intérêt mais aussi les limites de chaque logique ou partition conceptuelle (souvent dualiste: norme /valeur; subjectif/objectif; etc.), et met en évidence un risque de formalisme (dans ces débats, chaque terme en jeu renvoie par une sorte d'effet de miroitement des signifiants et des signifiés, à un opposé qui, par contraste, lui donne un sens que lui-même ne tient que de son opposé), suggérant ainsi qu'un retour à l'expérience s'impose; ce qui, *semble-t-il*, ouvre judicieusement la voie aux autres auteurs du volume.

Si nous disons «semble-t-il», c'est parce que, d'un certain point de vue, il se pourrait que le coup d'envoi talentueux de É. Prairat produise, malgré lui, quelques effets de contraste tangentiellement contre-productifs pour la suite. Non pas qu'il s'agisse de comparer le style très maîtrisé d'un universitaire chevronné et celui, forcément évolutif, d'un doctorant (voir, par exemple, ici, le texte de Manon Grandval intitulé «Valeurs proactives dans les établissements de la protection de l'enfance»), ce qui n'aurait aucun sens. Mais, par rapport aux enjeux évoqués plus haut, on doit tout de même signaler deux tensions.

Première tension: sur un plan méthodologique ou épistémologique, il n'est pas sûr que l'articulation prairaitienne de représentations *philosophiques* et de modélisations *scientifiques* aille de soi, et que les débats philosophiques sur *l'éducation* soient de même nature, et relèvent du même régime de vérité, que les débats, internes aux sciences de l'éducation, sur les *apprentissages*. D'où une certaine perplexité toujours possible du lecteur devant le risque d'un télescopage des paradigmes en jeu. Autrement dit, les quatre grandes questions qui constituent les titres des parties de l'ouvrage (et dénommées «amorces» parce

qu'elles déclenchent les analyses: Amorce 1. Qu'est-ce qui vaut d'être conservé? Amorce 2. Que veut dire transmettre les valeurs? Amorce 3. Comment les valeurs traversent-elles les institutions? Amorce 4. Quels horizons valoriser en éducation?), appellent-elles des réponses «positives» qui renouvellent les modalités d'apprentissage, ou rouvrent-elles surtout de nouveaux débats éducatifs dans le champ «polémique» de la philosophie?

On dira sans doute que sur une question aussi complexe que celle des valeurs, il est légitime de vouloir, dans le sillage d'É. Prairat, se défier de tout risque de réductionnisme. Les modélisations des sciences humaines et les représentations philosophiques devraient donc pouvoir, dans le cadre d'une interdisciplinarité assumée, coexister et même se compléter.

Toutefois, le lecteur un tant soit peu attentif s'apercevra qu'en deçà du plan annoncé, et de la répartition bien équilibrée des quinze contributions, une ligne de fracture originaire transparaît en filigrane, entre d'un côté, des auteurs qui tentent de relever rigoureusement ce défi de l'interdisciplinarité (le texte de Pierre Gégout, intitulé «L'effondrement de la dichotomie *enseigner des faits / enseigner des valeurs?*» est, en ce sens, un modèle du genre), et d'autres qui mettent surtout l'accent sur les apprentissages parce qu'ils se veulent prioritairement chercheurs en sciences de l'éducation.

De là une deuxième tension possible, à l'intérieur, cette fois-ci, du champ des sciences de l'éducation et/ou des didactiques: sur un sujet aussi épineux que celui de la conservation et de la transmission des valeurs éducatives, et notamment républicaines, que vaut l'expertise de chercheurs, jeunes ou moins jeunes, qui, contrairement à beaucoup de leurs aînés (par exemple, ici, É. Prairat), ne bénéficient plus forcément aujourd'hui d'une solide culture générale et/ou d'une vraie formation scientifique hors du seul cadre des sciences de l'éducation (par exemple, en histoire, en physique, en philosophie, en sociologie, etc.)? Traiter, «en spécialiste», une question pointue dans une thèse de doctorat, et mener, à cette occasion, des expérimentations pédagogiques et/ou didactiques auprès de publics scolaires, cela suffit-il à faire d'un chercheur un expert sur des questions interdisciplinaires, graves et délicates, qui, en toute rigueur, excèdent peut-être son domaine de compétences?

Sur ce point, il faut saluer la vigilance de Guy Lapostolle qui a le mérite de ne pas laisser totalement impensé cet aspect des choses. Dans son texte intitulé «Les conflits de valeur en sciences de l'éducation: conséquences, et aiguillons de l'évolution des recherches dans le champ» (p. 217-231), il recense en effet les collusions possibles entre sciences expertes et politiques éducatives. Si les doctorants d'aujourd'hui deviennent les experts de demain, et qui plus

est, renseignent les acteurs politiques, la question de leur propre « expertise » doit tout de même être posée, quitte à briser le mythe d'une reconnaissance scientifique, purement désintéressée, des pairs par les pairs. Dans un domaine de recherches comme celui des normes et des valeurs, qui est, qu'on le veuille ou non, en prise directe sur l'économique, le politique et l'opinion publique, un volume dit « de laboratoire » doit donc toujours, d'une façon ou d'une autre, répondre à des attentes institutionnelles qui conditionnent en partie son contenu.

Quoi qu'il en soit, le lecteur ainsi prévenu éprouvera, sans préventions mais aussi sans illusions, beaucoup de plaisir à lire des études qui, tout en s'inscrivant dans une problématique commune (celle d'une définition des valeurs à conserver et à transmettre, *via* l'école, aux générations présentes et futures), se suffisent à elles-mêmes et peuvent donc être lues séparément. Par exemple, Anne Ruolt centre son analyse sur une publication méconnue, « Les voyages d'Adolphe », une série de sept articles aux allures de « roman éducatif » ou de « leçon de choses urbaine » (p. 41), publiés par Guizot, entre 1811 et 1813, dans les *Annales de l'éducation*. André Pachod nous propose, lui, une recontextualisation pertinente du *Code Soleil*, bien connu autrefois dans les écoles normales et désormais oublié. Disons que l'on peut repérer ici deux grands modèles d'analyse à l'œuvre. Certains auteurs mettent plutôt en perspective, d'un point de vue historique, nos systèmes d'enseignement mais aussi les systèmes de représentation dont ils dépendent (voir notamment J.-M. Barreau, X. Riondet, E. Nal, ou encore J.-M. Perez et L. Chalmel), tandis que d'autres explorent, expérimentations pédagogiques ou didactiques à l'appui, les conditions matérielles (géographiques, psychosociologiques, etc.), et non plus transcendantes (et donc formelles), d'un partage effectif de valeurs en droit universalisables (voir notamment T. Bouchez-Gimenez, C. Point, F.-M. Prot, C. Letz, ou encore H.-L. Go et A. Kawarabayashi qui cosignent un texte).

Alain Panero, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Reine-Marie Bérard, Bénédicte Girault, Catherine Rideau-Kikuchi (dir.). *Initiation aux études historiques*. Paris: Nouveau Monde éditions, 2020, 456 p.

Cet ouvrage collectif (27 auteurs dont les 3 directrices, soutenu financièrement par 13 universités françaises) est d'abord un manuel généraliste d'historiographie destiné aux étudiants du premier cycle universitaire, comme il en existe déjà de fameux, dont les *Douze leçons sur l'histoire d'Antoine Prost* (Seuil, 1996) ou *Historiographies. Concepts et débats* de Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt (Gallimard, 2010). Pourquoi donc en écrire un nouveau ?

NOTES DE LECTURE

Tout d'abord, ce manuel est «bi-média», c'est-à-dire qu'en plus du livre papier (par ailleurs de très belle facture avec une mise en page, une impression couleur et des illustrations de grande qualité), est proposée une plateforme web en accès libre, conçue comme un véritable outil pédagogique: <https://www.numeriquepremium.com/e-manuels>

Innovante dans sa conception, moins dans la forme pédagogique des exercices proposés, elle permet notamment un travail des étudiants (questions de lecture de textes ou d'analyses de documents originaux) et un suivi à distance pour les enseignants. La version numérique est aussi parsemée de cartes et images interactives ainsi que de nombreux liens hypertextes vers des ressources variées afin d'approfondir les concepts, méthodes ou connaissances (articles scientifiques sur Cairn, Persée ou OpenEdition, films documentaires en replay, émissions de radio en podcast, notes critiques d'ouvrages, sites Gallica et Retronews de la BNF, du Maitron ou L'histoire par l'image...). L'ambition avouée des auteurs est ainsi de donner à l'histoire universitaire une place dans le champ des didactiques. Cette démarche passe par une «approche décloisonnée de la discipline», des entrées par les outils (concepts, débats, sources, méthodes) et des mises en pratique par une lecture rapprochée des archives et des travaux des historiens et historiennes d'aujourd'hui.

En effet, ce manuel se veut aussi une réflexion sur l'écriture de l'histoire au ^{xxi}^e siècle. Ainsi, la première partie du livre invite le lecteur à s'interroger sur les supports, les lieux et les langues sur, où et dans lesquelles un même événement est raconté. Surtout, cette même partie sur les sources de l'historien fournit de remarquables synthèses inédites sur l'utilisation des sources orales, iconographiques (fixes et animées), sonores et numériques. La deuxième partie de l'ouvrage est beaucoup plus traditionnelle car elle revient de manière classique et plus ou moins connue sur la question de la périodisation et les grands domaines des historiens de l'Antiquité, du Moyen Âge, des temps modernes et de l'époque contemporaine. En revanche, les troisième et quatrième parties – intitulées respectivement «La fabrique de l'histoire» et «Approches, confluences, débats» – renouent en partie avec l'originalité des premières pages. D'utiles chapitres portent sur des approches renouvelées de la pratique historique: les méthodes quantitatives, la cartographie, la vulgarisation de l'histoire et la place des historiens dans l'espace public, ou l'histoire environnementale.

Quant aux historiens de l'éducation et chercheurs en sciences de l'éducation, ils n'y retrouveront probablement pas (ou très peu) leurs centres d'intérêt, mis à part quelques allusions: la *paideia* de l'aristocratie grecque (p. 177), la campagne de collecte de témoignages oraux du service d'histoire de l'éducation dans les années 1990 (p. 116), un exemple de base de données extrait d'une

prosopographie des élèves scientifiques de l'École normale supérieure (p. 320), «l'alphabétisation, l'éducation et l'accès différentiel à l'enseignement» parmi les premiers travaux d'histoire des femmes en France dans les années 1970 (p. 395). Mais ce n'est bien entendu pas l'objet du livre dans lequel chacun pourra essentiellement découvrir ou redécouvrir les incontournables du métier d'historien. Les riches réflexions qu'il propose sur la discipline historique en feront certainement très vite un outil de référence pour tous les étudiants (y compris en master ou doctorat, et préparant les concours de l'enseignement), ainsi que les enseignants et les chercheurs. Ce type d'ouvrage est indispensable à la vitalité de l'activité intellectuelle et scientifique. Il s'inscrit en effet dans le prolongement d'une démarche et d'une tradition qui s'efforcent d'étudier les écrits des historiens en respectant les règles élémentaires de la méthode historique. En cela, il représente un modèle du genre, entre synthèse exigeante et réflexion sur une discipline et ses champs de recherche, dont le titre n'est d'ailleurs pas sans rappeler la célèbre *Introduction aux études historiques* de Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos (1897).

Julien Cahon, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Stéphane Bonnéry, Étienne Douat (dir.). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris: La Dispute, 2020, 163 p.

Ce petit livre est le premier à offrir une lecture scientifique du processus éducatif pendant la crise sanitaire du printemps 2020 et le grand confinement. En quelques semaines (l'ouvrage est paru en août 2020), Stéphane Bonnéry et Étienne Douat ont réussi à réunir autour d'eux une équipe de 12 chercheurs pour comprendre ce moment particulier pour les enseignants, les élèves, leurs familles et ainsi saisir la situation de l'ensemble du système d'enseignement français «avec les armes de la sociologie et des sciences de l'éducation» (p. 12). Portés par «une sorte de réflexe de chercheur», les coordonnateurs de l'ouvrage se veulent néanmoins prudents et modestes dès les premières pages, en se gardant bien d'assimiler «un tel projet réalisé dans l'urgence et sous mesure de confinement à une recherche académique classique» (p. 12). En effet, il s'appuie sur des matériaux relativement limités (entretiens, questionnaires, courriels, échanges sur les réseaux sociaux, documents ministériels publics) et mobilise des travaux antérieurs à la crise afin d'éclairer les limites structurelles, plus ou moins connues, du système éducatif, creusées ou révélées un peu plus par la conjoncture sanitaire (inégalités éducatives, décrochage scolaire, précarités enseignantes...). Tel est le «parti pris» de ce livre, explicité dès l'introduction, qui se défend d'être un «pamphlet» (p. 15-19). L'hypothèse fil rouge de l'ensemble est «l'instrumentalisation politique de la crise» dans l'Éducation

NOTES DE LECTURE

nationale, symbolisée par la «continuité pédagogique» qui n'est pas uniquement «la confirmation d'un mépris de classe auquel nous a habitués le pouvoir macronien, depuis 2017» (p. 20-21).

Les 8 chapitres qui structurent le livre couvrent tous les degrés du système éducatif. Les deux premières contributions, de Fabienne Montmasson-Michel puis Daniel Thin, portent sur le premier degré: l'une analyse «l'étrange parenthèse pédagogique» quand l'autre se centre sur «la scolarisation de l'espace familial». Les deux textes, complémentaires, montrent bien les comportements et réactions des acteurs de terrain, leurs difficultés et les réponses apportées durant cette période, ce qui leur permet de déconstruire l'idée d'une «continuité pédagogique». Dans le chapitre 3 – le premier des trois qui s'intéressent au second degré – Étienne Douat et Clémence Michaux font de même en étudiant le rôle déterminant des conseillers principaux d'éducation (CPE). Le chapitre 4, qui se demande si le confinement n'a pas été un précipité de la réforme du lycée voulue par Jean-Michel Blanquer, est plutôt descriptif et ne fait pas vraiment la démonstration de l'hypothèse avancée (Igor Martinache). Le suivant retient l'attention car il analyse la situation (oubliée) de l'enseignement professionnel confiné (Séverine Depoilly et Fabienne Maillard). Les deux articles suivants sont également passionnants dans la mesure où ils interrogent les apprentissages universitaires à distance du côté des étudiants, de manière détaillée, précise et nuancée (chapitre 6: Gaële Henri-Panabière, Pierre Mercklé et Rémi Goasdoué; chapitre 7: Mathias Millet et Stéphane Vaquero). Enfin, la dernière contribution, en surplomb, analyse l'extension des logiques managériales dans l'éducation nationale (Laurent Frajerman).

En définitive, le lecteur peut avoir un sentiment mitigé en refermant ce livre. Il apporte sans aucun doute des éclairages intéressants sur cette période, notamment sur le vécu de divers acteurs de terrain (élèves, parents, étudiants, enseignants, CPE, personnels administratifs), qui ne sont ni occultés ni pris dans une causalité unique, descendante du sommet de l'État vers la «base»: plusieurs chapitres montrent ainsi leurs adaptations, bricolages et résistances. Cependant, ce livre a aussi fait le choix délibéré d'une grille de lecture suivant les grands paradigmes idéologiques, et qui déduit ce que font les acteurs politiques d'une simple adhésion à ces idées. Certes, cette lecture institutionnelle et idéologique n'est pas exclusive ici mais elle présente un travers que bien des recherches sur les politiques éducatives permettent d'éviter. Comme le rappelle François Jacquet-Francillon dans un ouvrage collectif au titre évocateur, *Le politique doit-il se mêler d'éducation ?* (ENS éditions, 2016), la notion de politique éducative n'a «pas le sens de l'application d'une doctrine, ni d'un mouvement de rationalisation d'une réalité désordonnée. C'est plutôt un traitement

de situations problématiques et un traitement lui-même pluriel, qui peut tenir compte ou ignorer certaines contraintes, qui peut mobiliser ou ignorer des principes formels, des visions politiques ou idéologiques, plus ou moins cohérentes. Un ensemble d'*arrangements*, plutôt qu'un système cohérent.» En l'espèce, il faudra attendre les conclusions de plusieurs études lancées par des équipes universitaires ainsi que l'ouverture des archives ministérielles pour éventuellement avoir une connaissance plus fine des modalités de la prise de décision dans ce contexte. Enfin, cet ouvrage a le mérite de montrer l'apport important des sciences sociales dans l'appréhension d'un phénomène loin d'être uniquement sanitaire et d'illustrer la continuité de la recherche universitaire à l'heure des confinements, tout en lançant des pistes pour de futurs «chantiers» de recherche, comme le rappelle justement la conclusion.

Julien Cahon, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Lodovica Braidà, Brigitte Ouvry-Vial (dir.), avec la collaboration d'Élisa Marazzi, Jean-Yves Samacher. *Lire en Europe, textes, formes, lectures (xviii^e-xxi^e siècle)*. Rennes: PUR, 378 p.

Un ouvrage dense qui pose la question à l'ère du numérique, des transformations réalisées dans l'histoire de la lecture du xviii^e siècle à nos jours, mais aussi les caractéristiques des nouveaux lecteurs, des modalités d'appropriation des textes dans un environnement éditorial qui développe de nouvelles stratégies, et enfin les contraintes relatives à la lecture. Dans le xxi^e siècle qui est le nôtre, il est opportun de se demander comment les lecteurs se confrontent aux textes imprimés, numériques, comment ces textes circulent dans les différents lieux de lecture: publics, privés, virtuels, en présentiel...

Une première partie de cet ouvrage se consacre aux «évolutions et révolutions de la lecture». Plusieurs auteurs y contribuent. Rosamaria Loretelli se penche sur la lecture silencieuse, la construction un contexte narratif et la naissance du roman moderne au xviii^e siècle. Elle explique que lorsque la lecture est devenue silencieuse, il a fallu que le récit s'adapte. L'auteur s'attache à montrer que le contexte dans l'épopée orale est différent de celui des récits à lire seul silencieusement. Il y a eu ainsi passage d'un type de narration à l'autre. L'auteur prend les exemples de *Perceval* de Chrétien de Troyes et d'*Orgueil et préjugés* de Jane Austen. Jean François Botrel ensuite s'attache à travailler sur les images et l'évolution de la lecture en France et en Espagne au xix^e siècle. Il montre que le règne de l'image entraîne l'apparition de nouveaux lecteurs et de nouvelles façons de lire sinon «d'autres lectures de sens» (p. 54). Jean-Yves Mollier s'intéresse à la révolution culturelle silencieuse dans la France de la Belle époque et en particulier l'expansion de l'impression de millions de magazines, quotidiens ou

NOTES DE LECTURE

catalogues. C'est la diffusion de *la semaine de Suzette, Lisette, Pierrot*, les albums de *Bécassine* et de *Tintin*, l'irruption de la fédération nationale catholique et la parution de *Romans à lire et romans à proscrire*. La « lecture partagée et lecture de masse en Amérique du Nord et au Royaume-Uni au début du ^{xxi}^e siècle » sont évoquées par Danielle Fuller et De Nel Rehberg Sedo. Les nouvelles technologies de la communication (liseuses, tablettes, smartphones) ont permis le développement de nouvelles communautés de lecture.

La deuxième partie se consacre aux nouveaux lecteurs, aux nouvelles collections et aux interactions entre les éditeurs et les lecteurs. Alessia Castagnino se penche sur les « lecteurs, éditeurs et stratégies de traduction en Italie au ^{xviii}^e siècle », pays qui a connu à cette époque une révolution de la lecture avec des lecteurs qui s'intéressent aux œuvres publiées en France, en Angleterre et dans les pays de langue allemande. Elle conclut que « les adaptations linguistiques et stylistiques représentent seulement l'aspect macroscopique de la question de la traduction » (p. 128). Les « débuts de la littérature enfantine et ses usages en Grand Bretagne 1740-1840 » sont évoqués sous la plume de Matthew O. Grenby.

Damiano Rebecchini dans « Comment les paysans russes lisaient leurs classiques, le cas de Gogol » s'appuie sur les versions de l'œuvre de Gogol produites par les auteurs populaires pour un public paysan dans les années 1880 et les réactions des groupes de paysans enregistrées par les maîtres d'écoles lors des lectures des textes de Gogol. Les auteurs populaires ont retranché, simplifié mais aussi ajouté des éléments dans les textes originaux. De ce fait, le Gogol des paysans est différent de celui des lecteurs cultivés. Dans « les collections de littérature espagnole et leurs lecteurs dans l'Europe du ^{xix}^e siècle, transferts culturels et identité nationale », Raquel Sanchez explique que les créations culturelles ont servi d'instruments d'auto-reconnaissance pour un peuple mais aussi servent d'image extérieure. Après avoir brossé l'histoire de la littérature dans l'Espagne du ^{xix}^e siècle, l'auteur examine des collections par exemple la « Bibliothèque des auteurs espagnols » (Madrid 1846). Elle conclut ceci : « il semble y avoir chez les éditeurs une tendance à présenter la production culturelle européenne [...] comme un ensemble homogène et [...] hétérogène dans sa diversité et sa pluralité » (p. 188). L'article suivant de Christine Rivalan Guégo intitulé : « Quand le plaisir s'en mêle, avènement du lecteur et renouvellement de l'offre de lecture dans les collections de grande diffusion (Espagne, début ^{xx}^e siècle) » interroge la quête du lecteur et ses pratiques de lecture. Le scandale lors de la parution du livre *la Vie de Jésus* de Renan et les outils de conseil aux lecteurs et aux prescripteurs de livres par l'Église catholique, sont des points de réflexion de l'article de Nathalie Richard dans « Les dangers du livre, catholicisme et encadrement de la lecture en France autour de 1860 ». Le dernier article de cette deuxième partie

est centré sur la «vulgarisation de qualité aux éditions du Seuil, conditions éditoriales pour la diffusion de nouvelles formes de savoir (1945-1965)». En effet vers 1944, les éditions du Seuil tentent de relancer leurs activités en particulier la série «Microcosme».

La troisième et dernière partie intitulée: «Formes, supports et modalités de lecture», comporte sept articles et se centre sur la pluralité des formes matérielles sous lesquelles les textes arrivent aux destinataires aux nouveaux lecteurs... Le premier de Lodovica Braidà «Livres à lire et à oublier, les romans en Italie au XVIII^e siècle» met en relation les acquisitions des études littéraires sur le roman en Italie, et celles de l'histoire du livre et de la lecture. Une situation contradictoire apparaît: d'une part, des ferments culturels et éditoriaux, et de l'autre, une méfiance envers le roman qui finit par faire barrage à la production. Laura Suarez de la Torre dans «lectures européennes, lecteurs mexicains, imprimés et pratiques de la lecture dans le Mexique du XIX^e siècle» montre que la Couronne exerçait un veto et un contrôle sur la commercialisation des livres, ce qui a eu pour conséquence d'empêcher le développement en Nouvelle Espagne d'ateliers d'imprimerie et la circulation des publications. Avec un Mexique qui avait un taux de plus 90 % d'analphabètes, l'article montre comment les libraires ont joué un rôle prépondérant en tant que médiateurs de culture, et comment s'est effectué un vrai changement de l'offre des éditions. Il y a eu ainsi un vrai lectorat élitiste qui maîtrisait l'anglais et le français dans ces éditions en espagnol, en français et en anglais. Ceci permet de comprendre l'extraordinaire bagage culturel de certains Mexicains qui s'imposèrent comme politiciens et intellectuels. «La diffusion de l'édition de Curmer de *Paul et Virginie* et sa reproduction dans l'édition mexicaine, copie ou adaptation?» est l'objet de l'article de Maria Esther Perez Salas Cantu. Elle expose que les livres illustrés ont connu un franc succès à partir de 1830 et en particulier que les illustrations servent de témoignage du passé. Matthew Rubery dans «La grande guerre et la bibliothèque sonore au Royaume-Uni» évoque l'histoire du livre parlant et à son impact sur la vie des personnes handicapées. Rosa Lishaugen dans «Leur œuvre nous enseigne la vue juste de notre passé. La lecture de masse des classiques nationaux dans la Tchécoslovaquie staliniste». Cette lecture des classiques nationaux a souvent été une stratégie utilisée par les lecteurs pour échapper à l'idéologie de la production littéraire, les programmes scolaires offrant un aperçu du projet politique mémoriel des communistes. Brigitte Ouvry-Vial est l'avant dernière communicante avec son article «à l'horizon, le livre, représentations littéraires du livre et de la lecture», elle se penche sur les représentations du livre de la fin du XIX^e siècle à nos jours et conclut que la lecture littéraire ne fonctionne plus actuellement comme un *habitus*. En conclusion, un ouvrage très riche

sur l'histoire de la lecture du XVIII^e siècle à nos jours, les nouveaux lecteurs, les nouvelles modalités d'appropriation des textes, et les nouvelles stratégies éditoriales.

Anne Delbrayelle, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Hélène Buisson-Fenet, Olivier Rey (dir.). *École et migration: un accord dissonant?* Lyon: ENS éditions, 2020, 88 p.

École et migration: c'est peu dire que cet ouvrage, tiré de la septième rencontre des «Entretiens Ferdinand Buisson», le 11 décembre 2018, aborde un sujet explosif. Comme les éditions précédentes de celle-ci, l'ouvrage (accessible librement en ligne), croise regard de chercheurs et de praticiens. Comme le soulignent les coordinateurs de l'ouvrage, Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey dans leur introduction, les confusions sont nombreuses entre origine migratoire (qui concerne les parents, mais pas forcément les élèves), expérience migratoire vécue et minorité ethno-culturelle.

Tout d'abord, que fait l'école à l'immigration, et vice-versa? Claire Schiff, partant à la fois de ses travaux sur les élèves migrants dans le second degré, et sur un rappel des principaux résultats des recherches, souligne trois points cruciaux. Tout d'abord, la France se situe dans une situation intermédiaire entre les pays avec de forts taux de réussite scolaire des enfants migrants (cas des États-Unis) et ceux ayant de plus faibles résultats en la matière (comme l'Allemagne). Ensuite, l'âge d'arrivée se révèle déterminant pour le parcours scolaire: plus il est tardif, plus le «rattrapage» est difficile et plus est élevé le risque de décrochage scolaire. Enfin, l'auteure faisant un sort à un discours simpliste, «l'intégration» attendue est ambivalente pour les résultats éducatifs: les élèves migrants, d'autant plus qu'ils sont plus fréquemment en éducation prioritaire, réussissent mieux quand ils sont socialement plus isolés.

Mathieu Ichou se propose quant à lui d'analyser statistiquement les effets propres de l'origine migratoire sur les résultats de la «seconde génération». Là aussi, il souligne l'importance des facteurs et des capitaux de départ (niveau d'étude des parents, investissement et attentes vis-à-vis de l'institution scolaire, groupe d'origine) sur les trajectoires des enfants nés de familles immigrées. Il montre qu'il existe indéniablement un «effet migration» sur ceux-ci, et en même temps, que les parcours de scolarité (il en distingue cinq idéaux-types) se révèlent particulièrement variés. Ainsi, le parcours d'échec scolaire (21 %) est équivalent en termes numériques au parcours de réussite (20 %). Mathieu Ichou conclut sur l'importance fondamentale de la société d'origine des migrants: souvent oubliée au profit des seuls facteurs socio-économiques, elle joue pourtant lourdement.

Dernier point de vue de chercheure, Geneviève Mottet analyse la question complexe des statistiques ethniques, à partir de l'expérience du canton de Genève. Celui-ci, particulièrement multiculturel (39,5 % des élèves sont étrangers), constitue un terrain tout choisi. En effet, si la catégorisation ethnique paraît comme utile pour repérer les difficultés spécifiques des minorités, elle entraîne aussi l'idée que l'immigration serait un « problème ». De plus, Geneviève Mottet souligne qu'elle écrase d'autres réalités (ainsi le rôle, encore relativement peu étudié en Europe, des enseignants eux-mêmes issus de minorités ethniques), comme les parcours individuels.

Les praticiens confirment, par leurs expériences, ces analyses savantes. Régis Guyon, rédacteur en chef de la revue *Diversité* (Canopé), expose son expérience auprès des populations roms ayant fui les guerres balkaniques, puis au sein du Casnav de l'académie de Reims et enfin au sein de Canopé. Il note qu'au sein d'un même groupe de migrants, les parcours migratoires peuvent fortement varier. Ainsi, pour les Tchétchènes, qui ont fui les guerres, le moment du départ est déterminant sur les parcours sociaux et scolaires (plus on est parti tard, plus les difficultés sont importantes). Jean-Luc Vidalenc (de la DSDEN du Rhône) et Simon Keste (directeur d'école élémentaire) soulignent respectivement combien l'épineuse question linguistique et l'assistance aux enseignants sont cruciales pour une bonne scolarisation des enfants arrivants. Olivier Rey, dans la synthèse des débats, met en évidence deux enjeux liés: les modalités de l'accueil des élèves migrants, et l'articulation entre langue familiale et langue scolaire. S'ils dépendent de l'infinie diversité des situations individuelles, ils constituent néanmoins un élément central d'un parcours d'éducation réussi.

Ismail Ferhat, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Monique Dagnaud, Jean-Laurent Cassely. *Génération surdiplômée. Les 20 % qui transforment la France*. Paris: Odile Jacob, 2021, 297 p.

La sociologue, directrice de recherche au CNRS, spécialiste de la jeunesse a publié notamment *Le modèle californien* (2016), tandis que le journaliste à *L'Express* s'intéresse principalement aux questions de consommation et de modes de vie. Quand une sociologue et un journaliste unissent ainsi leurs talents, cela donne un ouvrage lisible et accessible, loin de toute érudition parfois pesante, mais pour autant un ouvrage informé et reposant sur une enquête solide et argumentée. Deux enquêtes ont permis de croiser les résultats: une enquête quantitative sur 900 personnes (dont 350 à bac +5), une enquête qualitative (avec 40 entretiens). Ces deux enquêtes sont complétées par la visite de « lieux fétiches » fréquentés par cette élite culturelle, à savoir des *start-up* ou des

lieux de *coworking* si on veut reprendre à notre compte l'esperanto de ce milieu culturel, à savoir l'anglais international qu'ils parlent tous.

Le livre, organisé en quatre parties suivies d'annexes donnant la structure de l'enquête et la manière dont les travaux précédents ont proposé une réflexion sur ce type de population (25 à 40 ans), permet de mieux saisir la complexité. L'enquête part d'un constat: on est entré dans une ère de la massification des éduqués. En France, cela fait 1,6 million d'étudiants à l'université et près d'un million dans les très grandes, moyennes ou petites écoles. Cette caractéristique n'est pas française et traverse l'ensemble des pays du monde: nous sommes entrés dans l'ère de l'économie de la connaissance. Or, nous sommes en France un pays qui a une particularité: nous accordons une importance plus grande qu'ailleurs aux diplômes. Certains ou certaines préparent polytechnique dès la maternelle, d'une certaine manière! L'ouvrage s'intéresse donc au 20 % des plus diplômés – les surdiplômés – titulaires au minimum d'un master d'un diplôme d'école plus ou moins grande ou d'un doctorat. Qui sont-ils? Quelles sont leurs caractéristiques? Leurs ambitions? Or, ces surdiplômés croisent aussi ceux qui disposent des plus hauts revenus. Ne vivent-ils pas repliés sur eux-mêmes? N'ont-ils pas fait sécession avec le reste de la société, enfermés qu'ils sont dans leur univers culturel où la bonne alimentation est de mise, où l'anglais est une quasi-langue native, où la pratique de la communication est efficace et où l'entregent, les relations sociales, l'engagement efficace dans le travail et souvent important permet, très vite, d'acquérir les fonctions les mieux rémunératrices? C'est la thèse que défend Jérôme Fourquet dans *L'Archipel français* (Seuil, 2019). Or, les auteurs s'efforcent d'en relativiser les attendus, en soulignant, et c'est tout l'intérêt de l'ouvrage, qu'une partie de ces «sur-diplômés» sont au cœur de la contestation sociale et alimente une volonté de rénovation et de transformation de la société.

Reprenant les analyses de sociologues américains ou anglais, notamment celles de David Goodhart (*Les deux classes*, 2019), deux catégories principales de population peuvent être distinguées: «ceux qui sont de partout» et «ceux qui sont de quelque part». Les premiers (20 %) sont mobiles et ont la planète pour village pour reprendre l'expression de Mac Luhan, ce sont les enfants de la globalisation, les seconds (50 %) sont attachés à un territoire, entre les deux il y a les flottants (30 %) qui penchent tantôt vers les uns, tantôt vers les autres.

S'il y a une proximité culturelle forte entre les uns et les autres, il s'agit non d'un bloc uni mais de plusieurs îlots distincts. Il y a le 1 % des ultra-riches (on dirait les 200 familles des années 1930) où l'on trouve des diplômés qui ont réussi au-delà de ce qu'ils pouvaient espérer et quelques rares rentiers: on est passé en effet d'une classe fondée sur la rente à une classe qui a construit son

ascension sociale sur le salaire et sur le patrimoine qu'ils ont pu constituer. Mais la masse de ceux qui sont l'objet de l'étude ce sont les 19 % qui constituent l'élite culturelle qui fixe les normes de la vie sociale par l'éducation reçue, par les préoccupations qui sont les leurs (en matière d'environnement, de vie sociale, d'alimentation, de préoccupation sanitaire). Et les 10 % des plus aisés ont un revenu de 3 700 € net par mois qui leur permet, sans être des nantis des « riches », de ne pas avoir trop le souci du lendemain et de se constituer un patrimoine. Ils veulent un retour « sur investissement » des études longues, difficiles et sélectives qu'ils ont pu faire et s'estiment légitime à l'exiger de la part de la société. Ils iront ailleurs s'ils ne trouvent pas satisfaction en France. Et ils circulent souvent ailleurs. Car, ailleurs, c'est le monde où ils habitent. Pour autant, ils ne sont pas tous limités à appartenir simplement à cette élite culturelle et à en tirer le bénéfice maximal, mais une partie d'entre eux sont parmi ceux qui inventent de nouvelles façons de faire société, de faire de la politique, de construire la vie dans l'entreprise: refus des hiérarchies verticales, volonté de bien être, de culture sportive, d'organisation politique nouvelle qui fasse confiance à celle et à ceux qui osent, qui sont attentifs à la qualité de l'environnement et à la qualité de vie. On les retrouve à gauche et chez les écologistes et bien entendu dans la République en marche. Sont-ils des dissidents du système? Pas réellement, mais pour autant ils veulent le faire fonctionner autrement. Tel est l'intérêt de cet ouvrage qui suit le chemin des sur-diplômés, leur impact sur l'organisation sociale et politique.

Bruno Poucet, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Keren Desmery. *Éducation à la liberté responsable? Les perspectives d'un enseignement moral et civique*. Paris: Jean-Marc Savary éditeur, 2020, 337 p. (préface de Jean Baubérot).

L'ouvrage de Kéren Desmery est tiré d'une thèse soutenue en 2016, dont le sujet est la genèse de l'EMC (enseignement moral et civique) et les débats qui y ont participé. Le sujet se révèle à la fois ardu et particulièrement d'actualité: pourquoi, en septembre 2012, le Ministère de l'Éducation nationale s'est-il lancé dans une vaste et ambitieuse réforme de l'éducation civique?

Cette matière, traditionnellement dépourvue d'épreuves dans les examens nationaux, était en effet jusque-là plutôt marginalisée dans les pratiques d'enseignement, comme le soulignait Géraldine Bozec dans un rapport pour le CNESEO en 2016. La volonté de la renouveler supposait la conjonction alors inédite de deux éléments, et nettement affirmée chez Vincent Peillon. Ceux-ci étaient l'intérêt pour l'éducation à une morale laïque et la laïcité (p. 22-25). L'auteure, pour ce faire, s'appuie sur trois sources: un large dépouillement documentaire, des

NOTES DE LECTURE

entretiens avec une cinquantaine d'acteurs, et enfin l'exploitation du questionnaire aux enseignants lors de l'élaboration de l'EMC en 2014-2015.

Tout d'abord, comment en arrive-t-on à l'EMC ? Kéren Desmery retrace l'histoire de l'éducation civique et de ses enjeux éthiques depuis la III^e République (créer une morale commune raisonnable, promouvoir la dignité humaine et un individualisme libéral). Comme elle le souligne fort justement, ce projet somme toute modéré s'opposait frontalement aussi bien au conservatisme religieux, au respect aveugle des hiérarchies qu'au darwinisme social. Elle s'inscrit dans l'ambition civique de la III^e République, comme l'ont montré notamment les travaux d'Odile Rudelle, d'Yves Deloye et de Pierre Rosavanvallon : fonder un citoyen éclairé, pondéré et apte à participer à la souveraineté du peuple. Néanmoins, les dirigeants républicains étaient prudents, comme le montre la lettre du 17 novembre 1883 de Jules Ferry aux instituteurs. De plus, le camp républicain était loin d'être uniforme, tant les sensibilités philosophiques y étaient diverses.

Dès l'entre-deux-guerres (notamment *via* l'action de Paul Lapie, qui retire en 1923 « les devoirs envers Dieu » des instructions officielles, mais les maintient dans une circulaire), cette éducation républicaine, à dimension spiritualiste, reflue. Allègement des programmes et modification de ceux-ci font perdre à l'instruction civique de son importance progressivement – un phénomène qui est allé croissant jusqu'aux années 1980. L'expérience vichyste ne contribue pas peu à faire perdre de son prestige à cette matière, instrumentalisée en véritable propagande du régime (p. 47-48). Les années 1960 et 1970 voient même une forme d'effacement de l'éducation civique. Si René Haby tenta initialement de la relancer, lui-même lui préféra en collègue une initiation sociale et économique.

Les années 1980 voient le grand retour du sujet (p. 56), dont Jean-Pierre Chevènement fut le symbole. Le mouvement se traduit, notamment dans l'enseignement élémentaire en 2008, par le retour affirmé des termes d'éducatifs morales et civiques. Le projet de Vincent Peillon, en 2012, est en réalité source de débats, voire de tensions. Si le ministre, spécialiste de Ferdinand Buisson, veut une « morale laïque », les experts missionnés évitent soigneusement d'aller dans ce sens, parlant d'enseignement moral et civique. La loi de « refondation de l'école », le 8 juillet 2013, reprend cette dernière formulation : la « morale laïque » semblait devoir susciter trop de réticences pour se déployer sereinement, comme le montre de manière convaincante l'auteure.

Kéren Desmery s'attaque ensuite dans une deuxième partie, à la genèse administrative et à l'écriture du programme l'EMC, en commençant par le groupe d'experts (p. 109) chargé de réfléchir au programme. Dirigé par Pierre Kahn, professeur des universités en sciences de l'éducation, ce groupe travaille sous trois ministères différents (Peillon, Hamon, Vallaud-Belkacem), qui se révélèrent parfois en

désaccord sur ce qui est à attendre du groupe d'experts (p. 111). Plus dramatiquement, les attentats de janvier 2015 percutèrent de plein fouet la rédaction des programmes d'EMC. Enfin (p. 146-147), comment placer l'EMC dans la formation initiale mais aussi continue, en pleine réforme des ESPE (aujourd'hui INSPE)? L'auteure montre bien que la genèse de l'EMC fut «sous contrainte» à la fois des enjeux politiques, des réformes éducatives et de l'actualité.

Pour le montrer, Kéren Desmery procède ensuite à une lecture exhaustive des variations des projets d'EMC du 18 décembre 2014, du 10 avril 2015, et le programme final du 25 juin 2015. Elle souligne les variations non négligeables entre ces trois versions, confirmant à la fois les divergences sur les contenus, mais aussi la pression des événements, ainsi les attentats et les changements ministériels. Ainsi, (p. 195), l'enseignement du fait religieux, un temps intégré aux sujets possibles, est éliminé durant l'année 2015. En sens contraire, la laïcité, pas si présente dans le projet du 18 décembre, connaît une véritable inflation dans les suivants.

Dans une troisième partie (p. 221 et suivantes), l'auteure s'intéresse à la mise en œuvre prônée par l'EMC. En effet, par son écriture souple (à la fois «curriculaire» et «spiralair»), ce programme laisse une liberté didactique et pédagogique assez rare, notamment pour des enseignants d'histoire-géographie qui sont traditionnellement dotés de programmes très précis sur leur mise en œuvre. Cependant, la dimension volontariste du programme appelle à promouvoir des valeurs bien identifiées. Ceci est particulièrement le cas pour la laïcité, prise entre souci de discussion et souhait croissant d'y faire conformer les élèves, surtout après les attentats de 2015 (p. 227 et suivantes). C'est ce que l'auteure qualifie de volonté «éthico-pratique» de l'EMC (p. 280).

Kéren Desmery souligne fort justement les tensions entre les projets à l'origine de l'EMC, ses ambitions initiales et sa réalisation. Enseigner la morale dans une société sous tensions sur les questions de valeurs n'est pas chose aisée. Surtout, elle confirme combien l'école est, décidément, un objet de politique en France. L'implication d'élus, de ministres, de responsables de partis dans l'écriture du programme d'EMC démontre à l'envi que cette saisie n'a pas faibli jusqu'à aujourd'hui.

Ismail Ferhat, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Michel Fabre. *Éducation et [post] vérité. L'épreuve des faits*. Paris: Hermann, 2019, 256 p.

Professeur émérite en sciences de l'éducation, spécialiste de philosophie de l'éducation, Michel Fabre aborde ici une question cruciale pour l'éducation: celle de la formation de l'esprit critique. Dans cette perspective il interroge

l'idée de vérité qui, ces derniers temps, se trouve mise à mal et en concurrence directe avec les «fake news».

Dès l'introduction, l'auteur présente les fondements de son questionnement. Il rappelle que «notre conception occidentale de l'éducation est liée à l'idée de vérité», que c'est depuis Platon que le but de la philosophie est de s'intéresser à l'éducation, conçue comme une initiation à la vérité (p. 5); et que désormais notre rapport à la vérité est devenu problématique. Son projet, à partir de ce constat, «est de tenter une clarification de l'idée de factualité à travers les controverses philosophiques qui la problématisent afin de fournir des outils conceptuels susceptibles d'armer la vigilance épistémologique des enseignants et des éducateurs dans leurs rapports aux faits et à la contestation de ceux-ci par les élèves» (p. 7). S'appuyant sur un certain nombre de concepts thématiques au xx^e siècle, l'auteur interroge les intérêts et les limites du constructivisme qui, en théorisant les rapports entre vérité et faits, peuvent encourager des postures tantôt relativistes tantôt crispées à l'égard des faits.

Organisé autour de l'objectif d'aider les enseignants, l'ouvrage est structuré de façon rigoureuse en trois parties intitulées «Faits et enquêtes», «Faits et constructivisme» et «Enjeux politiques et éducatifs»; chacune d'entre elles est subdivisée en neuf chapitres dans lesquels l'auteur présente la pensée et les concepts élaborés par les philosophes convoqués pour penser cette question. Sont ainsi convoqués tour à tour Russell et Dewey, Habermas et Rorty, Nietzsche, Eco, Bouveresse et Foucault, Latour, Butler et Nussbaum, Arendt. Autant de noms auxquels se réfèrent régulièrement les sciences de l'éducation et les philosophes de l'éducation. Michel Fabre en bon pédagogue prend le temps d'expliquer pourquoi il convoque ces auteurs en quoi les concepts et théories qu'ils ont développés apportent un éclairage sur le problème qu'il examine et comment ils lui permettent de penser la question et contribuent à la façon dont il y répond.

Dans la première partie, l'auteur s'attache à cerner les questions qui se posent lorsque l'on tente de définir un fait. Il identifie ainsi plusieurs questions: celle du mode d'existence des faits, celle de la valeur et du statut du construit. Dans le deuxième chapitre, à partir de l'opposition entre Russell et Dewey sur la question de l'enquête, il étudie la question du tangible, qui ne va pas de soi pour Dewey: selon Russell, nous avons directement accès aux faits, quand, pour Dewey, cet accès aux faits passe par le processus de l'enquête. Or, ainsi que le rappelle l'auteur, cette question est d'autant plus importante que la démarche d'enquête est présente dans le *curriculum* scolaire. Pour M. Fabre, dans un monde devenu problématique, une éducation à l'enquête est donc nécessaire. Le chapitre trois, intitulé «Vérité et *linguistic turn*: Habermas et Rorty», rappelle l'importance du

«*linguistic turn*» qui fait du langage la possibilité de penser: puisque notre perception dépend des catégorisations linguistiques, nous ne pouvons pas avoir un accès direct à la réalité. L'auteur montre comment Habermas et Rorty, tout en se référant tous les deux au *linguistic turn*, s'opposent sur la façon de penser les faits et la réalité. Pour Rorty, dans la mesure où on peut sortir du langage et où la «vérité se réduit à la justification» (p. 71), il vaut mieux rechercher le bien plutôt que le vrai. Habermas, de son côté, soutient l'idée de vérité qui, selon lui, résulte d'une double confrontation, d'abord avec «le réel et sa résistance et ensuite avec la contradiction que nous portent les autres» (p. 77). Michel Fabre sort de cette opposition en convoquant à nouveau Dewey et en rappelant que pour celui-ci le langage permet tout à la fois la communication et la contextualisation de l'expérience (p. 82). Dès lors, sa façon de penser l'expérience comme étant tout à la fois «le fait de faire une expérience et ce dont on fait l'expérience» (p. 80), permet «d'échapper au contextualisme de la connaissance auquel se trouve réduit le *linguistic turn*» (p. 82). En conclusion de ce chapitre, c'est grâce à une théorie de l'enquête «qui permette de distinguer établissement et fabrication des faits» que peut être instaurée une critique des faits alternatifs et des théories du complot (p. 85). Le dernier chapitre s'intéresse à la question de l'interprétation et à ses limites puisque la question des faits réside également dans le rapport entre sens propre et sens figuré. L'auteur s'appuie principalement sur les travaux de Friedrich Nietzsche, Paul Ricoeur et Umberto Eco. À la suite de ce dernier, il conclut qu'il y a des limites à l'interprétation et que l'ouverture des sens d'un texte est portée par le sens littéral du texte qui correspondrait à «la factualité du sens» (p. 103).

Dans le chapitre sept qui ouvre la deuxième partie, l'auteur s'intéresse à une conception éthique et politique de la vérité en prenant appui sur les derniers travaux de Michel Foucault, notamment sur les idées de «vraie vie» et de *parrêsia* (le dire vrai). Selon M. Fabre les analyses de Foucault sur le «dire vrai» constituent «des outils intellectuels pour penser notre propre rapport à la vérité» (p. 126) et à partir de l'idée de «parresiaste», il affirme que toute vérité dépend tout autant de l'éthique du «parresiaste» que de la façon dont il a mené son enquête. L'auteur expose et analyse ensuite la pensée du sociologue B. Latour. Selon, M. Fabre, si le concept d'«acteurs réseaux» proposé par B. Latour constitue «une innovation importante pour la sociologie de la connaissance» (p. 138), il est cependant important d'établir une distinction entre les différents modes d'existences et entre les signes et les choses. Le chapitre huit qui clôt cette partie est consacré à la question du sexe et du genre. L'auteur prend le temps d'analyser les ouvrages de Judith Butler et expose les implications de ses travaux. Selon la philosophe américaine, les normes sociales et le langage contribuent à assigner un genre à chaque sexe alors qu'il faut les distinguer. Il présente ensuite

le point de vue de la philosophe Martha Nussbaum, pour laquelle les travaux de J. Butler ne servent pas les luttes féminines d'émancipation. Pour l'auteur cependant le dialogue ainsi instauré entre biologie, sociologie et psychologie est particulièrement fécond, dans la mesure où il tend à dénaturaliser les normes.

La troisième partie de l'ouvrage s'intéresse aux « enjeux politiques et éducatifs ». Elle s'ouvre sur un chapitre consacré à Hannah Arendt pour laquelle la fragilité des faits et des événements les expose à la déformation: ni le philosophe, ni le politique ne peuvent être selon elle des « diseurs de vérité ». Pour M. Fabre cette question est essentielle puisque le rôle de l'école laïque est bien d'éduquer au politique. Il résout ce paradoxe en montrant que pour Arendt et Dewey, la démocratie, lieu de l'articulation et de la vérité, est avant tout un but, et que le rôle de l'école consiste à donner aux élèves les moyens d'œuvrer à ce but. Selon lui, l'éducation aux médias qui permet de distinguer l'idée argumentée de l'opinion via l'enquête y participe pleinement. Dans le chapitre huit « École et conflits de vérité », l'auteur analyse deux cas dans lesquels les conflits de vérité sont vifs et font l'objet de polémiques voire de refus à l'école: le créationnisme et le négationnisme. Il conclut que ces « conflits de vérité tiennent à la surdétermination idéologique de thèses » qui sont totalement différentes des véritables enquêtes (p. 212). Enfin, le dernier chapitre « Factualité et paradoxe éducatifs » rappelle que les enseignements dispensés à l'école sont fortement perturbés par le mensonge, le complotisme et un rapport très élastique à la vérité. Il étudie ainsi trois paradoxes: celui de Pinocchio, celui de Bouvard et Pécuchet et celui du baron de Münchhausen afin de prévenir contre des attitudes qui en réaction aux difficultés d'enseigner la vérité et la science à l'école pourraient être contre productives.

L'ensemble est complété par une riche bibliographie ainsi qu'un index des concepts abordés. Cet ouvrage est bien écrit et se lit facilement. Les propos de l'auteur sont illustrés de façon rigoureuse et il est aisé de suivre sa démonstration. En bon pédagogue, Michel Fabre explique clairement chacune des théories convoquées et montre ses incidences et ses limites dans les questions qui agitent l'école. Autant d'atouts pour conseiller cet ouvrage aux enseignants; non seulement aux enseignants déjà en poste, mais aussi, et peut-être surtout, aux enseignants stagiaires ainsi qu'à tous les éducateurs qui ont la responsabilité d'éduquer les plus jeunes.

Béatrice Finet, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Ismail Ferhat (coordonné par). «La Picardie: un territoire éducatif à part?», *Revue du Nord*, hors-série, collection «Histoire», n° 39, 2020, 267 p.

Ce numéro à part (dans tous les sens du terme) a été réalisé dans le cadre du projet Preuve (CAREF, CREHS, CHSSC) soutenu par la région Hauts-de-France.

Il s'agit d'un point d'étape de quatre années d'une recherche collective et interdisciplinaire, et de la publication de la journée de restitution publique effectuée le 5 juin 2019.

Dans l'introduction de ce hors-série, Ismail Ferhat indique pourquoi et comment a été posé ce problème: «Pourquoi étudier l'école spécifiquement en Picardie? Le constat [...] semble établi depuis plusieurs décennies: le territoire picard connaît une sous-performance tendancielle depuis les années 1960, en matière d'éducation et de formation par rapport à la France métropolitaine [...] Une telle situation pose trois questions successives, qui représentent autant de défis: la manière de la nommer, de la dater, de l'expliquer. Première interrogation, comment peut-elle être qualifiée? Dès les années 1970, au sein des instances régionales, le constat – ou ce qui apparaissait comme tel – d'un "retard" propre à la Picardie en matière de formation est mentionné [...]. La seconde question est celle de la chronologie. La Picardie n'a pas toujours été en difficulté scolaire [...]. La troisième question est celle de l'explication d'un tel retard».

Après une réflexion opportune sur la fabrication des statistiques scolaires et leurs usages, Bruno Poucet montre de façon tout à fait étayée qu'au XIX^e siècle la Picardie avait réussi une scolarisation primaire de «proximité», mais qu'elle n'a pas su s'adapter aux conditions d'un nouveau type de scolarisation qui prend sa source dès les années 1930 et qui s'accélère dans les années 1950, notamment les déplacements vers les villes.

L'étude de Maryse Cuvillier est précieuse (même si elle est limitée à un seul département de la Picardie, à savoir la Somme) car elle est centrée sur un domaine trop souvent laissé de côté: celui du primaire supérieur (écoles primaires supérieures et/ou cours complémentaires). Et cela lui permet de formuler non sans raison une hypothèse intéressante: «les traits spécifiques que présente l'Académie d'Amiens en 1964 s'expliquent peut-être en partie par le choix en matière de développement de l'enseignement primaire supérieur [...]; c'est un modèle [de proximité et de scolarisation relativement courte] qui a fonctionné jusqu'aux années 1930-1940, mais qui s'est avéré inadapté ensuite», en raison notamment des changements dans les implantations économiques et les types de formation qu'elles impliquaient.

L'étude de Jean-François Condette sur le «développement de l'enseignement secondaire de 1840 à 1939» ne porte pas seulement sur les trois départements picards (Aisne, Somme, Oise), mais aussi sur les départements du Nord et du Pas-de-Calais, ce qui lui permet des comparaisons inédites intéressantes. Jean-François Condette a pu établir notamment la part des différents départements dans le total des élèves du secondaire masculin. Cela le conduit à mettre en

évidence «une densité moindre d'établissements secondaires en Picardie liée aux réalités démographiques, à une moindre urbanisation et à un plus faible vivier d'élèves». D'autres investigations, notamment quant à l'implantation différenciée du secondaire féminin dans les différents départements (plus faible en Picardie) l'amène à se poser la question d'«un manque de volontarisme politique au niveau éducatif» (dans les départements picards). Et il est significatif que l'intitulé du dernier chapitre de son article interroge finalement non seulement quant à un «manque d'ambition» mais aussi quant au «recours à une offre scolaire de proximité» en Picardie.

L'étude neuve et fort bien étayée de Julien Cahon met en évidence les difficultés multiples qui ont pu surgir durant les guerres et qui ont pu particulièrement impacter deux au moins des départements picards (l'Aisne et la Somme ayant été notamment sur la ligne de front durant la Première Guerre mondiale), ainsi que les multiples façons de tenter d'y faire face (ce qui ne manque pas d'intérêt, tant s'en faut). S'il y a bien une antienne qui règne en Picardie, c'est l'évocation des guerres afin de conforter le recours au retard picard pour penser les décalages avec les résultats de l'ensemble de la France métropolitaine et l'expliquer. Julien Cahon a donc beaucoup de mérite en la prenant de front et en osant poser la question qui fâche: «les guerres font-elles baisser le niveau scolaire?», et en y répondant de façon nuancée voire carrément dubitative (au moins quant au temps long...).

Les études d'Alain Maillard («Le langage de la mauvaise réputation») et de Lucie Mougenot («La Picardie et les Picards: construction d'une image dans la littérature aux XIX^e et XX^e siècles») sont originales et tout à fait intéressantes, mais posent le problème de l'articulation entre les différents temps envisagés. L'étude, plus classique, d'Arnaud Desvignes et de Thomas Venet intitulée «hétérogénéité territoriale et performances scolaires dans l'Académie d'Amiens» pose le même type de problème, mais en l'occurrence quant à l'espace de référence premier ou dominant. Celle de Thomas Venet, Lucie Mougenot et Julien Moniotte sur «Le sentiment d'auto-efficacité des élèves en Picardie» est intéressante en elle-même, mais aurait pu être menée dans quelque région que ce soit et n'apporte finalement rien de tangible quant au supposé «retard picard».

Il n'en va pas de même pour la dernière contribution, rédigée par Ismail Fehrat: «Les politiques scolaires budgétaires du conseil régional de Picardie face à la mobilité éducative, années 1980 – années 2010». Sa centration sur la problématique: densification de l'offre scolaire de proximité ou politique liant «mobilité éducative et mobilité géographique» tire un fil qui vient bien en conclusion de nombre des études présentées dans ce riche numéro de la *Revue du Nord*.

Claude Lelièvre, Université de Paris

Chantal Jaquet (dir.). *Faire de l'histoire de la philosophie ou les présents du passé*. Paris: Classiques Garnier, 2020, 225 p.

L'histoire de la philosophie est souvent reléguée, soit au rang d'une activité de recherche académique, soit au rang d'un enseignement, certes utile, mais néanmoins trop peu en prise avec les problématiques du temps présent. Demander, comme c'est le cas ici, à une douzaine d'enseignants-chercheurs (la plupart de l'université de Paris 1 – Panthéon-Sorbonne) de reconsidérer, à partir de leur pratique actuelle et personnelle, ce qui a pour nom «histoire de la philosophie», semble donc tout à fait opportun. D'autant qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'autre livre traitant de cela.

Pour l'historien de la philosophie, comme pour tout historien, l'enjeu est toujours, comme le rappellent la quatrième de couverture et le sous-titre de l'ouvrage, de revivifier le passé pour vivifier le présent. Il convient néanmoins de ne pas s'en tenir à des lieux communs. S'il est clair qu'en matière d'histoire de la philosophie, les enjeux ne sont pas nouveaux, cela n'est toutefois vrai qu'à l'intérieur d'une même épistémè ou d'un même système de représentation. Or, dans le contexte qui est le nôtre, celui d'une postmodernité qui a renouvelé à la fois notre conception du Sens et les conditions de son déchiffrement, les historiens sont contraints, surtout s'ils sont philosophes, de peser leurs mots et de dissiper les équivoques. Que peut bien signifier aujourd'hui la coalescence du passé et du présent si la notion d'Esprit n'a plus cours, si l'idée d'Universel est battue en brèche et si le concept de Fondement lui-même apparaît obsolète? Comment faire de l'histoire de la philosophie si toute «continuité» n'est plus qu'un miroitement rémanent de signifiants? À la limite, pourquoi utiliser encore le syntagme «histoire de la philosophie»? Le temps n'est plus où un Bergson pouvait encore prétendre ressaisir, au nom d'une durée-mémoire, l'intuition originelle et unique d'un autre esprit philosophique. Le temps n'est plus où un Bréhier écrivait son histoire de la philosophie sans s'interroger un seul instant sur les conditions de possibilité et de validité d'un tel récit. Les apports de la linguistique, du structuralisme, de la sémiologie ou de la psychanalyse ont modifié nos façons de poser les problèmes. Les théories de la «déconstruction» ont eu raison de la figure transcendante ou transcendantale de la Raison pure. Les philosophes, qu'on le regrette ou non, sont devenus sceptiques et/ou pragmatiques, ce qui doit forcément déteindre sur les pratiques des historiens de la philosophie.

On le devine, ce livre est réservé à un public motivé. Certes, l'«Introduction» de C. Jaquet (qui a dirigé l'ouvrage) semble un instant promettre la simple réhabilitation d'une histoire de la philosophie que l'on connaît bien (celle des manuels de lycée ou des monographies universitaires). En outre, le plan, cadre à la symétrie

parfaite (deux parties et, à l'intérieur de chaque partie, deux sous-parties), paraît ouvrir des voies bien balisées et faciles d'accès, du moins pour les étudiants de philosophie (puisque'il s'agirait seulement ici de déterminer les conditions d'une nouvelle objectivité minimale, d'allure kantienne, dans le champ de l'histoire de la philosophie: quelles méthodes? Quel objet? Quels types de limites?). Enfin, les résumés (de trois à quatre lignes) de toutes les contributions (cf. p. 219-221) semblent garants de l'intelligibilité du propos.

Mais très vite les choses se compliquent. Ce qui, lors du colloque des 5 et 6 octobre 2018 – organisé par le Centre d'histoire des philosophies modernes de la Sorbonne et dont la présente publication constitue les actes –, allait peut-être de soi (l'unité de temps et de lieu d'un colloque peut toujours valoir comme un principe d'univocité des discours!), semble ici plus incertain, comme si la cohérence de l'ensemble était soudain en péril. À vouloir aboutir des écrits tous singuliers (d'un côté, par exemple, le travail de fourmi d'A. Yuva sur la pensée franco-allemande des années 1794-1815, de l'autre, l'élan spéculatif de Q. Meillassoux balayant tous les faux problèmes), le risque est bel et bien de faire implorer le projet même d'un livre. Jeu d'écriture risqué donc, mais dont la règle est la même pour tous: chacun doit s'efforcer de présenter, en quelques pages, à la fois l'objet (voire, les résultats) de ses investigations et sa méthode de travail.

Jeu studieux qui évoque à la fois celui du Parménide de Platon (avec ses «hypothèses») et celui de la Logique du sens de Deleuze (avec ses «séries»). Il s'agit d'agencer treize textes (jamais dénommés «chapitres») qui sont autant d'illustrations d'une nouvelle histoire de la philosophie en train de se faire, d'une méthodologie inédite en train de s'inventer. Et d'abord, quels trompe-l'œil déjouer et comment être sûr de ne pas s'illusionner de nouveau en pensant les déjouer?

P.-M. Morel montre que les catégories historiographiques, par exemple, celle de naturalisme, sont réductrices. S. Marchand démontre, lui, qu'un mode d'existence comme le scepticisme est un existentiel (une manière radicale d'être-au-monde) et non un «fait» constructible par quelque science humaine. S'inspirant de la philosophie des sciences, A. Séguy-Duclot nous rassure sur notre pouvoir de connaître: on peut être relativiste sans être irrationaliste car certains modèles interprétatifs, même s'il ne s'agit que de modélisations, sont plus fécondes que d'autres. Connaissant bien les excès de l'idéalisme absolu, A. Yuva rappelle, elle, que la complexité du maillage spatio-temporel sur lequel travaille l'historien de la philosophie devrait le préserver, par avance et par chance, de tout fantasme de transparence totale.

Ensuite – deuxième palier du questionnement précédent – comment être sûr que des philosophes, qui restent des hommes et appartiennent à des institutions

qui les rétribuent, ne se racontent pas (et ne nous racontent pas) d'histoires, au sens trivial de l'expression ?

Sur ce point délicat, B. Binoche a le mérite, dans son texte qui est une sorte d'introduction renouvelée, de relancer un questionnement qui menaçait de se figer. T. Barrier montre, lui, que l'historien de la philosophie doit tenir compte des ruptures épistémologiques qui scandent l'histoire d'un désir de savoir qui est aussi un désir de domination, de soi comme des autres. C. Bonnet souligne que toute partition instituée du champ philosophique en grandes et petites philosophies est métastable.

Doit aussi être réexaminée la question, convenue mais obsédante, des rapports entre philosophie et histoire de la philosophie. Car l'histoire de la philosophie n'est peut-être qu'une ruse pour faire surtout de la philosophie et non de l'histoire... ou l'inverse, ou encore pour réintroduire subrepticement une Philosophie pérenne. Pour B. Bachofen, l'opposition persistante entre, d'un côté, le philosophe créateur de concepts, et, de l'autre, l'historien collectionneur d'antiquités, doit être sérieusement critiquée dans le cadre d'une épistémologie qui reste toutefois à construire. C. Jaquet préfère, elle, poser le problème autrement: le moteur de toute pratique philosophique, générale ou historique, peu importe, est un effort d'attention à ce qui, dans un texte, est Autre; et cet effort intellectuel, qui conditionne tout «dialogue», y compris posthume, mais que rien ne conditionne, n'a rien à voir avec une quelconque divination ou sympathie occulte. Q. Meillassoux, n'hésitant pas à rebattre les cartes, démontre, lui, que les grandes intuitions philosophiques demeurent incommensurables, et que l'histoire à prendre en compte est surtout celle de nos manières de nous persuader du contraire.

Enfin, pour conjurer tout enclos transcendantal, les trois derniers auteurs montrent que toute métalogue ou métahistoire qui prétendrait avoir arpenté tout le champ de l'un et du multiple, du possible et de l'impossible, du même et de l'autre, ne serait qu'un nouveau mythe. Se focalisant sur la notion de contexte historique, É. Marquer démontre que si les œuvres majeures sont bien conditionnées par un contexte, ce dernier nous apparaîtrait sans doute différemment sans elles; ce qui veut dire qu'elles ont l'incroyable pouvoir de transmuter toute histoire close en une histoire ouverte. A. Benoit nous rappelle, elle, qu'il faut transformer radicalement notre pratique de l'histoire de la philosophie; une lecture dite «symptomale», comme celle de Marx par Althusser, nous y aiderait puisqu'elle redéfinit le statut du commentateur: ce dernier devient le co-auteur de l'œuvre et pas seulement son interprète. F. Fruteau de Laclos nous confronte, lui, sans ménagement, à nos propres démons: les méthodes des historiens de la philosophie restent, malgré leurs efforts, occidentalo-centrées. Gageons qu'une

telle entreprise, de haute voltige, saura trouver son public, y compris parmi les amateurs de manuels d'histoire de la philosophie ou de monographies.

Alain Panero, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

David Koussens, Charles Mercier, Valérie Amiraux. *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*. Paris: Classiques Garnier, 2020, 180 p.

Comment faut-il entendre ce titre qui n'est ni un abécédaire ni un dictionnaire de la laïcité ? Il s'agit en fait de voir comment la laïcité, sortant de la sphère purement juridique de ses origines, est reprise, revisitée, déclinée notamment par certains partis politiques, par des religieux, par des enfants. Ces investigations résultent des travaux d'une journée d'étude de science politique organisée à Bordeaux par un membre du Lacès et deux chercheurs canadiens. À dire vrai, les chapitres de ce livre sont, à l'exception de l'un d'entre eux, essentiellement consacré au cas français, à la différence de ce que qui a pu être fait dans un autre ouvrage d'I. Ferhat et de B. Poucet, *La laïcité en question, perspectives croisées* (APU, 2019). Ce n'est pas non plus un ouvrage qui explore de nouvelles sources d'archives mais qui plutôt les met en perspective. En revanche, il est procédé à des enquêtes très précises et riches d'enseignement à la lecture des journaux ou des témoignages d'enfants.

Comme désormais beaucoup de chercheurs, l'affaire de Creil est un marqueur pour penser les vocabulaires nouveaux de la laïcité. Et c'est à partir de là que le livre se construit, reprenant en partie les analyses faites, et l'auteur reconnaît sa dette, à l'ouvrage dirigé par I. Ferhat (*Les foulards de la discorde, retours sur l'affaire de Creil*, éd. de l'Aube, 2019). Il s'agit ici du chapitre de Rémi Lefebvre consacré au parti socialiste qui mène l'analyse au-delà de la période où l'on s'était arrêté dans le livre d'I. Ferhat (2004), pour montrer que le parti est profondément divisé sur la question et use d'un vocabulaire différent et disons-le antagoniste: les identitaires, les partisans de l'ouverture et ceux qui se retrouvent sur la position d'Aristide Briand, acteur du compromis historique aboutissant à la loi de 1905. D'une certaine manière ce vocabulaire sert de mistigri pour démarquer les différentes écuries au sein du parti socialiste en 2017 avec le succès que l'on sait. Antérieurement, cela a permis de se démarquer de la position du président Sarkozy. Mais le trouble est grand chez les socialistes qui doivent non plus, comme en 1905, séparer l'Église catholique (essentiellement) de l'État mais accepter d'intégrer une nouvelle religion, la seconde de France désormais, l'Islam. Bref, le parti est désemparé et ne parvient pas à penser la question. Qu'en est-il du côté de l'extrême droite représentée par le Rassemblement national ? Sylvain Crépon souligne que le Rassemblement national se distingue par sa capacité à se montrer sous des apparences nouvelles par rapport à la laïcité,

tout en masquant le discours traditionnel et de fond qui est le sien: le discours anti-immigré lié à une approche identitaire de la nation française où se croise des restes du maurassisme et du différentialisme porté par l'ex-club de l'horloge: la laïcité devient la défense de la culture française à laquelle les immigrés extra-européens sont incapables de s'intégrer. On aurait aimé dans la suite des analyses un chapitre consacré à la droite française et un autre à la République en marche dans la mesure où le vocabulaire sur la laïcité est là aussi disparate.

En revanche, nous avons un chapitre bien informé sur le vocabulaire de la laïcité tel qu'il est décliné par l'Église catholique. Yann Raison du Cleuziou permet de mieux comprendre les enjeux de la loi sur la laïcité en cours de discussion au Parlement. D'une certaine manière, c'est le retour de cette confession religieuse sur la scène politique qui a parfaitement intégré et le discours républicain et la loi de 1905 au point d'en être l'une des défenseurs acharnés, ne souhaitant pas que soit remis en cause les équilibres auxquels nous sommes parvenus. En définissant ce que l'auteur appelle «catho-laïcité», les évêques se veulent ainsi, pour toutes les religions présentes dans l'hexagone, la matrice de la laïcité républicaine. L'Église catholique retrouve ainsi une manière de *leadership*, parlant un vocabulaire laïque qui devrait servir de modèle aux autres confessions. Néanmoins, cette position n'est pas celle de tous les catholiques qui épousent la cause de ceux qui ont peur de l'Islam, d'où les difficultés internes qui surgissent là aussi.

Les trois derniers articles sont consacrés à une étude sémantique de la laïcité, soit dans une comparaison entre la France et le Québec: les deux collègues canadiens, D. Koussent et V. Amiraux, montrent ainsi avec des analyses très précises de la presse que l'on arrive à une véritable essentialisation, utilisée dans les deux pays, des termes de laïcité et d'accommodement raisonnable, sans rien forcément connaître précisément à la question et en ignorant superbement les nombreux travaux sur le sujet: c'est du commérage qui ont pour effet de polariser les débats. On est d'un camp ou de l'autre, du bon ou du mauvais côté. Charles Mercier, de par ses fonctions à l'INSPE, a pu mener une enquête auprès des élèves qu'il a pu rencontrer au cours des visites de stage. Certes l'échantillon est réduit (150 élèves) mais il permet de rencontrer des élèves qui, en général, se sont approprié le vocabulaire de la «nouvelle laïcité» telle qu'on la retrouve avec Abdennour Bidar limitant l'expression religieuse à l'école. Cécile Alduy conclue d'une certaine manière l'ouvrage (c'est le dernier chapitre) en soulignant que l'attitude des français reste, malgré les vocabulaires différenciés, mais minoritaires, attachés à un vocabulaire où la laïcité apparaît comme une réalité humaniste, non stigmatisant, républicaine et qui dépasse les clivages religieux et politiques.

En définitive, il y a bien des vocabulaires de la laïcité, vocabulaires qui instruisent des divisions dans la société française, divisions qui ne sont peut-être pas aussi profondes qu'on pourrait le penser.

Bruno Poucet, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Mohand Saïd Lechani. *Du bon usage de la pédagogie*. Préface d'Anne-Marie Chartier. Paris: Les chemins qui montent, 2017, 187 p.

Cet ouvrage est composé principalement d'un recueil de six textes écrits par Mohand Saïd Lechani, alors instituteur en Algérie pour les élèves «indigènes», donc non européens. Né en 1893, scolarisé en Haute-Kabyle, il fut envoyé à l'école française suite à l'étendue de l'obligation scolaire aux indigènes en 1900. Il devint lui-même instituteur à partir de 1912. Sa scolarité, sa formation, son métier se sont ainsi déroulés en dehors du système scolaire réservé aux Européens. Mohand Saïd Lechani fut un enseignant engagé, militant, car confronté aux inégalités majeures dues à la colonisation et à un immense défi: il avait la conviction profonde que le relèvement du peuple pouvait passer par l'école, par l'instruction. Il mit alors au point, progressivement, une méthode globale destinée à lier l'enseignement de la lecture à celui de l'oral et de l'écrit en langue française, pour les enfants algériens issus essentiellement des classes populaires. Son parcours et ses écrits montrent un fort attachement à l'histoire et aux méthodes de l'enseignement du français, notamment pour les non-francophones. Ainsi, son travail met en avant un questionnement relatif aux méthodes préconisées par l'école normale pour enseigner à l'école indigène. C'est à partir des travaux de Decroly, Claparède ou encore Freinet qu'il expérimente dans sa propre classe et développe sa méthode globale. L'ouvrage est ainsi composé d'une préface d'Anne-Marie Chartier, de six textes de Mohand Saïd Lechani, puis de quelques annexes (rapports d'inspection, autres extraits, réflexions, postface de Mazin Azouaou).

Dans le premier texte écrit en 1933 et intitulé «un essai de méthode globale de lecture de notre enseignement», l'auteur explique sa volonté de changer de méthode en prenant appui sur les travaux suisses et belges pour enseigner autrement la lecture dans sa classe de quarante-six élèves. Il observe en effet – avec sa méthode qui consiste d'abord à travailler sur de très courtes phrases – que les enfants apprennent énormément de nouveaux mots français et en comprennent le sens. Ensuite, s'en suit une phase de comparaison entre différents mots, alors décomposés en syllabes mais sans toutefois perdre leur forme globale. L'enseignant propose alors de nombreux jeux à ses élèves, leur fait construire des tableaux, manipuler des étiquettes, pour combiner ainsi l'apprentissage de la lecture, du langage et de l'écriture. Ce texte vise ainsi à exposer et partager une méthode inédite.

Le deuxième texte intitulé «À la recherche d'une méthode rationnelle pour l'enseignement du français à l'école indigène» est écrit en 1934; il marque une profonde déception de l'auteur qui, un an après l'écriture et la diffusion de son précédent article, n'a perçu aucune trace de mise en œuvre de sa méthode. Dans ce texte, il insiste pour convaincre du fait que la méthode actuelle de l'enseignement indigène mérite d'être questionnée. Il dénonce ainsi la tendance qui consiste à faire du vocabulaire, plutôt que du langage. De fait, les élèves ne tirent pas parti des mots qu'ils apprennent, ne peuvent dialoguer alors que le dialogue est la forme caractéristique du langage. La spontanéité des échanges ne fait pas partie de l'enseignement alors qu'elle semble essentielle; les élèves apprennent des séries de mots (noms communs) avec la méthode préconisée au plan national alors que dans le dialogue ce type de mots est assez peu présent: une réforme s'impose. Sa méthode globale consiste à proposer des «bains de langage». Mohand Saïd Lechani regrette aussi qu'il n'y ait pas de classification de mots à connaître qui soit partagée, pour guider l'enseignant, comme c'était le cas en Suisse.

Le troisième texte est une expertise écrite et présentée en 1951 devant une assemblée de linguistes. Il s'adresse donc à des personnalités du monde des lettres et de l'éducation. Les «réflexions d'un instituteur indigène d'Algérie sur le français élémentaire» visent de nouveau à émettre de fortes réserves vis-à-vis de l'enseignement du français en classe qui est particulièrement réduit pour les enfants indigènes comparativement à l'enseignement dispensé pour les européens. Cette simplification est pour l'auteur à l'origine de nombreuses difficultés en privant les indigènes du côté éducatif et culturel de la langue. Une adaptation pédagogique est nécessaire; celle-ci s'appuie sur une prise en considération de l'enfant, de ses goûts, aspirations, besoins et habitudes. Ce texte destiné à convaincre met en avant la grande question du sens des apprentissages et l'importance du «mécanisme de la phrase» dans cet apprentissage.

Le quatrième texte, «le langage au cours préparatoire», est écrit et présenté en conférence en 1963. L'auteur recommande de distinguer de façon très explicite le langage des exercices oraux de français comme le vocabulaire, l'élocution ou la conjugaison. Les préconisations de Mohand Saïd Lechani prennent appui sur des observations en classe, mais surtout sur le fait que les enfants, quand ils sont ensemble, rient, dialoguent, partagent, etc. et ne font pas de «monologues» comme cela est enseigné majoritairement. Ces observations sont alors comparées à la morosité des leçons. L'auteur aborde aussi dans ce texte le fait qu'il semble indispensable d'aimer les enfants, et d'user de méthodes plus naturelles pour les faire apprendre. La clé du désir d'apprendre est dans la relation entre le maître et l'élève. Ainsi, dès le CP, des leçons concrètes, vivantes pour

NOTES DE LECTURE

familiariser l'enfant avec le mécanisme de la langue orale sont privilégiées pour au contraire éviter les répétitions laborieuses et ennuyeuses de phrases-types.

Ensuite, le cinquième texte s'adresse aux enseignants débutants. Cette « lettre aux débutants » datant de 1963 fait part en premier lieu du constat selon lequel de très nombreux nouveaux instructeurs sans formation ont été recrutés. Cet article leur est décerné pour les aider à accomplir leur mission et les guider. Mohand Saïd Lechani leur transmet des conseils administratifs, pratiques et pédagogiques.

Enfin, le sixième et dernier texte de ce recueil écrit en 1963 également et intitulé « l'alphabétisation des illettrés d'Algérie » aborde le grand problème de l'alphabétisme depuis l'indépendance du pays notamment. L'auteur préconise de mener une grande enquête nationale pour identifier les besoins réels et définir un plan d'ensemble. Ces actions doivent concerner les adolescents et les adultes et pour cela, l'auteur recommande aussi d'étudier les moyens mis en œuvre à l'étranger, dans d'autres pays confrontés à ce phénomène. L'action de l'État est indispensable mais nécessite aussi des initiatives privées pour trouver des fonds, du matériel, des locaux. Dans ce dernier texte, l'auteur renouvelle ses conseils pédagogiques et de méthodologie pour aider cette fois-ci les adultes.

Grand défenseur de l'enseignement primaire, Mohand Saïd Lechani souhaitait l'émancipation des « indigènes », et cette émancipation nécessitait d'acquérir une maîtrise suffisante de la langue française pour pouvoir ensuite permettre au peuple de revendiquer ses droits. Pendant toute sa carrière il a ainsi tenté de diffuser ses idées innovantes pour l'époque, bousculant alors le conservatisme ambiant tout en témoignant d'une attention bienveillante aux besoins des enfants.

Lucie Mougnot, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Jean-Noël Luc (dir), Jean-François Condette, Yves Verneuil. *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle*. Paris: Armand Colin, 2020, 412 p.

Il y a un demi-siècle, les éditions Armand Colin ont publié une *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967* d'Antoine Prost qui a été un ouvrage phare dans ce domaine. Elles viennent de publier à nouveau une *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle* qui devrait faire date également.

Les trois auteurs de ce livre de synthèse sont des historiens professionnels dûment reconnus comme l'a été Antoine Prost. Le directeur du nouvel ouvrage, Jean-Noël Luc, est professeur émérite d'histoire contemporaine à Sorbonne université; Jean-François Condette est professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Lille; et Yves Verneuil, historien, est professeur en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2.

En outre de leurs recherches et publications personnelles en histoire de l'éducation, ils ont pu s'appuyer sur de nombreuses publications dans ce domaine qui se sont multipliées au cours de ce dernier demi-siècle. Antoine Prost avait pu parcourir et établir seul la bibliographie qui pouvait compter en 1968. Les auteurs n'ont pas été de trop à trois pour tenter la même opération (impossible désormais en toute exhaustivité), même s'ils ont dû admettre certaines restrictions pour rester dans le cadre limité dévolu par leur éditeur en donnant l'exemple pour leurs propres parutions qu'ils n'ont pas toutes mentionnées – tant s'en faut – en dépit de leur intérêt. Mais il fallait choisir, pour eux comme pour les autres. Il reste que le champ investigué et mentionné est vaste, diversifié et fort utile, comme il se doit dans toute bonne synthèse.

Il n'y a pas de notes de bas de page dans cet ouvrage, contrairement à l'usage, car l'éditeur les voulait de toute façon rares; et les auteurs ont préféré dans ces conditions qu'il y ait un peu plus de texte pour être un peu plus à l'aise dans la rédaction de leur synthèse (et éviter un très grand arbitraire dans le choix de ces notes de bas de pages).

Bien sûr, comme il est noté dans l'introduction générale, «l'esprit et la taille de cet ouvrage ont imposé des schématisations, des allusions et même des silences» mais, «au moins les lectrices et lecteurs sont-ils alertés, à plusieurs reprises, sur les limites des généralisations, qui masquent l'enchevêtrement de plusieurs temporalités, nationales, régionales ou locales, le large spectre des contextes et la multiplicité des destins individuels». C'est le prix à payer inéluctablement pour toute synthèse d'envergure afin de dégager des perspectives ou axes forts, pourvu qu'ils soient opportuns et étayés. Et c'est généralement tout à fait le cas. Il est remarquable que tout cela n'a pas invalidé pour autant – tant s'en faut – l'essentiel de l'ouvrage d'Antoine Prost, même s'il arrive qu'il y ait parfois des précisions voire des inflexions bienvenues dans le nouvel ouvrage de synthèse qui vient d'être publié.

Il y a bien sûr en plus l'évocation méthodique et synthétique de changements qui ont pu avoir lieu dans le système éducatif durant tout ce dernier demi-siècle; et cela dans une tonalité foncièrement mesurée et pesée, éloignée de toute polémique superfétatoire et de parti pris clivant.

Il est non moins remarquable que certains thèmes sont apparus qui n'existaient pas (ou à peine) dans l'ouvrage d'Antoine Prost. On sait depuis longtemps que l'histoire racontée par les historiens change non seulement en raison des approfondissements que l'on peut avoir sur telle ou telle question, mais aussi parce que les questions que l'on pose au passé changent en raison des questions du présent.

NOTES DE LECTURE

On a ainsi deux chapitres bien documentés sur «L'École dans la Grande Guerre» et «L'École dans la Seconde Guerre mondiale» des aperçus sur «L'école aux colonies: réalisations et limites» (pour le primaire) et «ouverture internationale et réalisations coloniales» (pour le supérieur); des passages plus nombreux et plus fournis sur l'enseignement des filles (intégrant la question du genre).

En revanche, signe des temps (de notre temps) l'affrontement entre le public et le privé qui était l'un des axes majeurs de l'ouvrage d'Antoine Prost (et pour cause) est bien évoqué, mais n'est plus l'un des principes de construction de l'ouvrage.

Le plus significatif sans doute est la façon dont les deux ouvrages se terminent. Avec Antoine Prost (qui a déposé son manuscrit juste avant mai 68) on se trouve dans une période de réformes résolues déjà faites, en cours ou envisagée, et l'on se projette volontiers vers l'avenir. L'ouvrage d'Antoine Prost se termine donc par un dernier chapitre au titre évocateur: «Genèse des problèmes actuels» déclinés en sous-chapitres aux titres non moins significatifs: «l'école unique des origines à nos jours»; «l'explosion scolaire et l'ébranlement de la société enseignante»; «l'université en question». Bref, il y a des problèmes; mais ils sont là et posés pour être résolus.

L'ouvrage de Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil qui vient de paraître se termine lui aussi sur une problématisation générale, mais aux titres et sous-titres dans une toute autre tonalité, surtout à partir du chapitre 4 de la Partie IV (la dernière): «radiographie du désenchantement scolaire depuis les années 1970» suivi d'une conclusion aux sous-titres eux aussi significatifs: «un enrôlement à contresens de l'histoire de l'école»; «au-delà de la sinistrose», «vive l'École quand même».

Bref, par l'étendue et la précision des éléments présents dans cet ouvrage de synthèse sur un temps ayant de la profondeur, par la multiplicité des thèmes évoqués (certains nouveaux voire «chauds») et par les questionnements implicites ou explicites mis en œuvre, cet ouvrage devrait faire date.

Claude Lelièvre, université de Paris.

Sophie Hébert-Loizelet, Elise Ouvrard (dir.). *Les Carnets aujourd'hui, Outils d'apprentissage et objets de recherche*. Caen: Presses universitaires de Caen, 2019, 210 p.

Issues de trois journées d'études intitulées «carnets d'artistes, d'élèves et de chercheurs: carnets de dessin, de lecture et d'écriture: manières de faire, manières de penser l'enseignement et la recherche» (décembre 2012, février et mars 2013) à l'ESPE de Caen Normandie, ces contributions, croisent les regards

sur un petit objet presque anodin: le carnet. Après une définition minutieuse et dense du carnet dans l'introduction écrite par Sophie Hébert-Loizelet et Elise Ouvrard, dix articles sont répartis en trois parties et composent cet ouvrage: lecture littéraire, écriture créative, Pratiques du carnet à l'école primaire, D'une approche anthropologique à une approche interculturelle.

Dans une première partie: «Lecture littéraire, écriture créative», trois articles se côtoient. Le premier d'Anne Schneider «Comment parler des livres que l'on n'a pas lus. Les paradoxes du carnet de lecture», fait un clin d'œil à Pierre Bayard et à son ouvrage du même nom. L'auteure interroge l'activité de lecteur et son rapport à la littérature. Elle cherche à savoir s'il y a des traces de lectures réelles ou fausses, tronquées, dans les carnets des élèves de CM1 CM2 suivis sur deux ans. Elle conclut que pour les enseignants, le carnet permet de «transcender le rapport à la lecture de l'enfant» (p. 39). Le deuxième article de Stéphanie Lemarchand intitulé: «Le carnet dialogique pour un passage à la réflexivité, expériences en lycée professionnel» interroge la réception des textes dans deux classes de lycée professionnel via l'utilisation d'un carnet dialogique. Il s'agit pour les élèves de réagir aux écrits de leurs camarades et en particulier, permettre à chaque élève «de s'engager via le carnet de lecture dans une démarche réflexive de sa propre lecture?» (p. 42) et permettre à chacun de trouver sa place dans le groupe classe et dans les échanges entre pairs en développant l'apprentissage coopératif. Le passage à l'écrit permet à l'élève d'être plus attentif à ce qui se dit en classe ensuite. Le troisième article «Le carnet dans l'enseignement de l'écriture littéraire au lycée» écrit par Yves Renaud tente de répondre à la question: comment enseigner la création littéraire à l'école? La recherche porte sur des adolescents de 15 à 17 ans du canton de Vaud en Suisse. L'auteur définit le carnet en le distinguant du cahier. Le carnet est un support particulier, lieu du processus d'écriture, singulier, linéaire, encourageant la lecture éclatée et relativement stable (p. 67), mais le carnet permet surtout la désacralisation de l'écriture (p. 69) dans le milieu scolaire.

La deuxième partie: «pratiques du carnet à l'école primaire» comporte quatre articles. Catherine Rebiffé et Roselyne Le Bourgeois-Viron, s'intéressent aux carnets en maternelle et en particulier la production écrite dans des carnets rassemblant photographies, dessins, dictées à l'adulte. Les auteures travaillent sur la représentation du temps à partir d'une expérimentation menée avec des sabliers, elles suivent pendant trois mois seize élèves de moyenne section et neuf élèves de grande section dans une classe maternelle en zone d'éducation prioritaire. Les carnets permettent de voir des traces de certaines évolutions, dabs l'utilisation de l'écrit [...] les élèves ont fait l'expérience d'un nouvel outil à la fois mémoire et objet de travail de mis à distance critique» p. 94).

«Les carnets de la grande guerre pour enseigner l'histoire à l'école primaire, l'exemple du carnet Renefer» constituent le thème du deuxième article écrit par Dominique Briand. L'auteur pose la question des apprentissages en liaison avec l'utilisation du carnet Renefer, artiste et soldat de la Grande Guerre et se demande comment didactiser ce carnet avec des élèves de cycle 3. Il encourage les enseignants à développer des projets d'enseignement de l'histoire avec ces carnets car ils constituent des témoignages historiques. Marie-Laure Guegan articule aussi apprentissages et carnet mais cette fois dans le domaine des arts plastiques. Dans son travail intitulé «Dans les plis du carnet: pratique du carnet en arts plastiques à l'école primaire à partir de l'œuvre de Miquel Barcelo», elle analyse les carnets de l'artiste où sont consignés croquis, dessins, peintures, collages, etc... nécessaires aux créations futures de l'artiste. Elle prend pour point de départ une séance proposée par une stagiaire dans une classe de CM2 pour montrer qu'il est essentiel de faire découvrir ces carnets aux élèves car ce sont des «objets de contemplation et de réflexion [...] démarche singulière d'un artiste» (p. 128). Elise Ouvrard se penche sur une expérimentation menée dans quatre classes (1 CE2, 1 CM1 et 2 CM2) parties en Angleterre. «Le carnet de voyage à l'école primaire: un outil de mise en œuvre de l'approche par compétences?» montre qu'il est possible d'inscrire le carnet dans l'approche par compétences. Il permet surtout de développer l'autonomie des élèves et favorise, dans une moindre mesure, de travailler l'interdisciplinarité. Le «carnet pourrait permettre à l'ensemble des élèves de maintenir le fil des apprentissages et de garder trace de l'évolution de soi» (p. 153).

La troisième et dernière partie: «D'une approche anthropologique à une approche interculturelle» comporte trois articles. Elisabeth Schneider dans «Le téléphone mobile comme carnet: considérer la polytopie adolescente» aborde un sujet d'actualité chez les adolescents: le téléphone portable. Elle montre dans une perspective ethnographique, à partir d'une étude conduite entre 2010 et 2013 sur une vingtaine de lycéens que le téléphone portable permet de s'engager dans l'action, et permet «plus précisément des processus d'individuation et de socialisation» (p. 165). Elle développe le thème de la polytopie scripturale pour montrer les liens entre les processus d'écriture, les activités et les déplacements avec le téléphone mobile. Magalie Jeannin s'intéresse au «blog comme carnet médiatique multimodal en contexte interculturel», blog individuel et collectif en milieu d'études supérieures auprès d'étudiants *Erasmus* ou de type *Erasmus*. Elle démontre la pertinence de cet outil à plusieurs titres: «il confère à la langue et à la culture cible une dimension pragmatique et expérientielle [...] il propose un support reflétant les enjeux fondamentaux de l'éducation interculturelle» (p. 181) et permet de se focaliser sur l'expérience interculturelle

qui découle de la mobilité étudiante. Enfin, Corinne Le Bars clôt cet ouvrage avec un article qui a pour titre: «Du récit de vie en voyage au carnet de voyage: un nouveau dispositif de formation». Elle se base sur une recherche franco-québécoise menée à l'institut régional du travail social Normandie-Caen ayant pour objectif de cerner les effets et les enjeux des mobilités internationales pour études. Seize récits de vie en voyage de seize jeunes professionnels ayant fait un stage au Québec entre 2009 et 2012 sont analysés ainsi que des entretiens semi-directifs menés auprès des cadres et des intervenants ayant reçu des jeunes stagiaires internationaux. L'auteur redéfinit le carnet de manière épistémologique et montre bien que ce carnet de voyage présente des possibilités qui sont nombreuses, il est à la fois: journal; recueil de souvenirs, mais surtout il «favorise les échanges avant, pendant et après un voyage mobile ou immobile» (p. 194). Un ouvrage dense qui cerne avec des regards complémentaires un outil fréquemment utilisé en classe aujourd'hui.

Anne Delbrayelle, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)

Bruno Poucet (études réunies par) avec la collaboration de Joël Bisault, Antoine Kattar et Alain Maillard. *L'éducation en tension(s)*. Arras: Artois Presses Université, 2021, 275 p.

Ce livre est le résultat de travaux menés au sein du Centre amiénois de recherche en éducation et formation (CAREF) sur le thème «l'éducation en tension(s)». Comme le dit dans l'introduction Bruno Poucet, «cet ouvrage est représentatif de la volonté du centre de recherche: faire dialoguer des chercheurs venus d'horizons différents (sciences de l'éducation dans ses différentes composantes disciplinaires que sont l'histoire, la psychologie, la didactique, la sociologie, la science politique) et d'autres disciplines telles que la philosophie, la littérature, les mathématiques, les sciences et techniques sportives, la psychologie sociale». Excusez du peu... Les types ou domaines de «tensions» se déclinent dans cet ouvrage en quatre parties.

Dans la première partie, il s'agit, à partir d'études particulières, de progresser dans la compréhension de la nature de certaines tensions entre le local, le national et le global. Par exemple Jean-Louis Yérima Banga indique comment le système scolaire de la République centrafricaine a été déstructuré par l'application du programme d'ajustement structurel imposé par la Banque mondiale. Ismail Fehrat montre comment la tension locale dans un collège de l'Oise lors de ce qui a été appelé «l'affaire du foulard» s'est transformée en tension nationale. Julien Cahon rend compte des tensions multiformes dans la France des années 1970 entre un État national toujours très centralisé et les communes. Et enfin Alain Maillard indique comment le processus d'accélération contemporain (un

NOTES DE LECTURE

phénomène « global ») met sous pression temporelle les acteurs de l'enseignement sur leur lieu même de travail et de vie.

La deuxième partie intitulée « Tension(s) dans la transmission des savoirs » rassemble notamment les contributions de Lydie Laroque (« Tensions autour de la littérature de jeunesse comme objet de savoir »), de Maryse Decayeux-Cuvillier (« Tensions entre utilitaire et éducatif dans l'enseignement mathématique en primaire ») et de Brigitte Frelat-Kahn qui met en évidence « Quelques figures de la transmission » fort éclairantes.

La troisième partie intitulée sobrement « Tension(s) dedans/dehors » rassemble seulement deux contributions, quelque peu exotiques en regard de l'ensemble de l'ouvrage mais qui ne sont pas dénuées de sens : celle de Lucie Mougnot « Renforcement des inégalités entre les élèves par la prédominance du sport en EPS » et celle d'Émile-Henri Riard « Projet et tensions dans la transmission à l'adolescence ».

La quatrième partie intitulée « Tension(s) épistémiques » se trouve de fait quelque peu en surplomb par rapport aux trois autres parties. Ce n'est certes pas de l'ordre de l'évidence pour toutes les contributions. Mais cela existe déjà au moins de façon latente pour les contributions d'Anne Delbrayelle (« L'étude de la langue à l'école : quelles tensions ? ») ou celle de Christine Berzin (« Du laboratoire au terrain ; tensions entre questions éducatives et recherches en psychologie »). Et c'est manifeste et éclatant pour la dernière contribution, tout à fait réflexive et éclairante, à savoir celle d'André Robert (à lire absolument pour ceux qui s'intéressent de près à l'épistémologie des sciences de l'éducation).

Claude Lelièvre, Université de Paris

Jean-François Thémimes, Patricia Tavignot (dir.) *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question.* Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2019, 328 p.

L'ouvrage présente une étude longitudinale mettant en relation les conceptions du métier d'étudiants en formation professionnelle dans les centres normands – IUFM puis ESPE – et les différentes réformes de la formation des Professeurs des écoles au même moment.

La méthode de recueil des données par questionnaire et leur traitement particulièrement fin propose une photographie des perceptions « des compétences associées au métier de professeur des écoles et [...] des compétences construites durant leur formation initiale » lors d'enquêtes en 2007, 2012 et 2015. Le début de l'étude est issu des travaux du séminaire de recherche « Professionnalisation

des enseignants au service de la réussite scolaire des élèves de Normandie» mené par les deux IUFM de Caen et de Rouen, de 2003 à 2011. L'enquête de 2012 suit la réforme de la mastérisation de 2010 et celle de 2015 prend en compte les effets de cette mastérisation et de la réintroduction de l'alternance formation-travail en deuxième année.

La première partie cadre la recherche. Un premier chapitre développe le cadre théorique qui a été à l'origine de la conception des questionnaires; cadre qui définit ce que l'on peut entendre par professionnalisation, développement professionnel pour ces néophytes qui débutent dans un contexte complexe voire en tension entre modèle universitaire, culture de métier et injonctions ministérielles évoluant à un rythme rapide. Le chapitre 2 est particulièrement important car il définit la conception des questionnaires, les conditions de recueils de données mais surtout la démarche statistique innovante à l'œuvre dans les trois enquêtes. Le questionnaire est fondé sur une reprise du référentiel de compétences professionnelles de 2007 dont 28 «traits de compétences» ont été extraits. Pour chacun d'entre eux, il était demandé s'il était: important, faisable, «en cours dans votre pratique» et avec qui il se construisait. Cette dernière question a été affinée en 2012 et 2015. Le traitement des données par l'analyse statistique implicite a permis d'établir, pour un répondant précis, des liens entre des réponses à différents items voire la ou les réponses qui structurent l'ensemble de ces liens. Cette méthode implicite a pu également relier ces éléments à des informations concernant «l'histoire individuelle des répondants» collectées dans le questionnaire.

La deuxième partie de l'ouvrage présente une approche globale des résultats des trois enquêtes successives. Alors qu'en 2007, les répondants ont une vision assez cohérente du métier, ceux de 2012 et de 2015 en ont une appréhension quasiment déstructurée. Ainsi les auteurs évoquent-ils pour 2015 «la persistance d'une vision éclatée du métier projeté et du métier en construction»; métier en construction qu'ils déclarent souvent avoir construit «seul».

À partir des résultats de l'approche globale, les auteurs ont choisi, dans la troisième partie, de focaliser leurs analyses sur «la dimension didactique, le rapport à la recherche et la dimension collective du travail». De 2007 à 2015, la dimension didactique du métier perd de son importance au profit d'une prise en charge plus individualisée des élèves, ce que préconise le référentiel de compétences; la dimension collective du travail, *a contrario* des injonctions institutionnelles, se resserre autour de collectifs informels soutenant les débutants; enfin le rapport à la recherche n'est pas sans ambiguïté quand celle-ci se déroule dans l'urgence de la formation en alternance.

NOTES DE LECTURE

La quatrième partie se centre sur les «items critiques de la professionnalité des débutants». La demande institutionnelle de différenciation des apprentissages, de prise en compte de tous les élèves laisse les débutants démunis face aux exigences didactiques des apprentissages qui ne sont plus au cœur de la formation. Le besoin de délibération et de soutien face à l'épreuve de la classe n'est pas réellement comblé par les instances de formation et de suivi, incitant les stagiaires à se tourner vers des collectifs informels. Enfin, les formés ballottés entre les différentes exigences des formateurs peinent à articuler dans leurs classes enjeux didactiques et progression des élèves.

La cinquième partie se fonde sur ces constats pour explorer quelques pistes de réflexion concernant la formation, proposant non pas des plans de formation clés en main mais plutôt une recherche collaborative associant chercheurs et formateurs et prenant en compte les résultats des trois enquêtes présentées dans l'ouvrage.

En conclusion, un ouvrage qui devrait alimenter une réflexion collective des formateurs de différents statuts sur ce que former des enseignants suppose dans un environnement soumis à un rythme de réformes qui s'emballe.

Roselyne Le Bourgeois, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)