

LIGNIER Wilfried. *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*

Paris : La Découverte, 2012, 358 p.

Jean-Yves Rochex



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3726>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 130-134

ISBN : 978-2-84788-379-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Yves Rochex, « LIGNIER Wilfried. *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3726>

contraintes, en particulier normatives, pouvant leur faire barrage ». Anne Barrère rend compte de la gestion de cette « démesure » par les jeunes qui doivent organiser la temporalité et l'enchaînement des activités, qu'il s'agisse des loisirs organisés (clubs sportifs, école de musique, de danse...) ou de pratiques plus informelles traditionnelles ou « modernes » (comme les jeux sur Internet). Or cette « mise en cumul » n'est pas sans poser des problèmes aux parents comme aux institutions qui font preuve, selon elle, d'une certaine impuissance à l'encontre de la suractivité adolescente, à laquelle ils posent des limites « à géométrie variable ». L'exposition de l'expérience adolescente de la démesure et de sa gestion pragmatique sont l'occasion pour l'auteure de nuancer la critique classique du « trop-plein », même si l'équilibre à trouver reste problématique.

Les deux chapitres suivants intitulés « À la recherche de l'intensité » (chapitre 3) et « Au défi de la singularité » (chapitre 4) poursuivent l'enquête sur la base d'études de cas, de témoignages individuels ou de rencontres collectives (groupes de collégiens, de lycéens). Anne Barrère présente ainsi différentes stratégies utilisées par les adolescents pour résoudre la tension entre l'expérience de l'intensité maximale (« être à fond dedans ») et l'ennui absolu : quête de nouvelles activités, *turnover*, changements des contextes, des relations et des ambiances, engagement personnel ludique ou performance et compétition... Elle montre que les adolescents sont tout à fait capables de mettre en place des formes adaptées d'implication. Face à la fabrication sociale et scolaire standardisée, le défi de la singularité est une autre épreuve auquel est confronté l'adolescent. Anne Barrère définit ainsi différents « exercices des sois » grâce auxquels les adolescents affirment leur singularité *per se* (démarcation, authenticité, création, compétition, etc.) et au sein du groupe de pairs (tolérance, résistance, etc.).

Last but not least, le dernier chapitre (« Cheminer ») concerne la projection dans l'âge adulte. Que ce soit à travers la « vie rêvée » ou le « deuil des rêves », les adolescents essaient de faire tenir ensemble projections idéales et réalités institutionnelles, liées en particulier à l'orientation et à la sélection scolaire. La métaphore du cheminement fournit à l'auteure l'occasion d'une analyse fine de la maturité, où la reconnaissance du principe de réalité n'implique pas le renoncement aux rêves, et où les activités électives jouent un rôle central, ne serait-ce que par le processus d'évaluation informelle qu'elles impliquent, entre « improbable raccourci », « sentier laborieux » ou abandon pur et simple. Avec la relativisation possible du rôle de l'école, peut-être faut-il voir dans ces cheminements « singuliers et sinueux », conclut Anne Barrère, une épreuve centrale de formation.

Ce livre, affirme l'auteure en conclusion, ne vise pas à rassurer. Il montre seulement au fond que les adolescents,

plongés dans cet univers de consommation et de pratiques, souvent en dehors de tout cadrage institutionnel, « ne s'en sortent pas si mal ». Non seulement les activités électives socialisent, mais elles participent de la culture scolaire en proposant un véritable « curriculum alternatif » et constituent une « culture gratuite » et désintéressée. C'est pourquoi Anne Barrère propose de repenser l'éducation à partir des activités électives, et invite l'institution scolaire à se situer face à cette « éducation alternative » plutôt qu'à s'y opposer systématiquement. Tel est le sens du beau titre de ce livre, *L'éducation buissonnière*, qui s'inscrit dans la veine de travaux récents sur l'éducation informelle (Brougère & Bézille, 2007 ; Brougère & Ulmann, 2009). Le grand mérite de ce livre est de proposer une analyse approfondie et originale de l'expérience adolescente en s'appuyant sur des bases empiriques solides. Anne Barrère n'ignore pas les limites de son étude. Elle souligne les différences, nuance souvent ses propos, et se refuse à toute généralisation hâtive. Mais en proposant des catégories d'analyse complexes et denses de l'expérience adolescente, elle pose des jalons pour une meilleure compréhension du « monde-vie » des jeunes d'aujourd'hui, et pose pertinemment la question des rapports entre « éducation buissonnière » et institution scolaire.

Alain Marchive

Université Bordeaux-Segalen, LACES

BIBLIOGRAPHIE

- BROUGÈRE G. & BÉZILLE H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.
- BROUGÈRE G. & ULMANN A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.
- GLASER B. & STRAUSS A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.

LIGNIER Wilfried. *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. Paris : La Découverte, 2012, 358 p.

Ce livre, par lequel Wilfried Lignier rend compte d'un travail de thèse remarqué, est tout à fait bienvenu. Il analyse la construction sociale de la figure des enfants dits « surdoués » ou « intellectuellement précoces¹ » et la manière dont, issue du discours militant, elle accède au tournant du siècle au statut de catégorie de l'action publique. S'appuyant sur une enquête menée auprès de responsables associatifs, de parents et de psychologues, il montre qui sont les parents ayant recours au diagnostic de précocité intellectuelle pour leurs enfants, ce qu'ils en attendent et ce qu'ils en font, mais aussi

comment ils privatisent à leur profit le travail et l'autorité de « l'expertise psychologique », avec l'assentiment de certains professionnels de ce champ, pour renforcer leur pouvoir privé sur le destin éducatif de leurs enfants et maximiser leurs chances de réussite dans un contexte d'exacerbation de la concurrence au sein de l'école massifiée. L'analyse sociologique qu'il nous propose bouscule nombre de préjugés et d'idées reçues sur une thématique et une notion problématiques, aussi bien quant à leur statut scientifique que quant aux usages sociaux qui en sont faits. Au delà de son objet propre, cet ouvrage ouvre des perspectives de réflexion très stimulantes, aussi bien sur les stratégies scolaires de certaines fractions des classes privilégiées que sur les évolutions contemporaines des conceptions et des politiques éducatives et sur les logiques individualisantes qui les sous-tendent. Il se conclut par un plaidoyer en faveur d'une sociologie de l'enfance plus sensible aux modes socialement différenciés de « penser et de faire l'enfance », mais également aux logiques sociales et aux modes de revendication qui visent « à constituer publiquement ces manières de penser et de faire l'enfance comme très réelles, très légitimes, très nécessaires » (p. 340), entreprise de re-sociologisation ou de re-politisation de l'enfance dont le travail de Wilfried Lignier constitue sans nul doute une contribution notable.

Le premier chapitre de l'ouvrage est consacré au processus de légitimation de la cause des enfants précoces, qui va aboutir à sa reconnaissance officielle comme nécessitant une action publique d'État. En France, et à la différence des États-Unis ou d'autres pays anglo-saxons, ce n'est que tardivement et timidement que la question des enfants à quotient intellectuel élevé a surgi sur la scène publique. Si elle est apparue dans les années soixante-dix comme cause militante, portée par une poignée de militants réunis en associations, il lui faudra plusieurs décennies pour s'imposer, au prix d'un intense *lobbying* et d'un repositionnement rhétorique, comme problème public, porté par le champ médiatique, et appelant à une prise en considération et des mesures institutionnelles. C'est par un recentrement du registre politique (faisant des « surdoués » un gisement de ressources, une richesse nationale, laissés en jachère) au registre psychologique et individuel – recentrement qui conduira à substituer au vocable surdoué les qualificatifs « intellectuellement précoce » ou « à haut potentiel » – que s'opèrera ce processus de légitimation sociale et politique. L'accent sera mis non plus seulement sur la spécificité ou la différence qui caractériserait certains enfants d'intelligence supérieure, mais sur la souffrance, les difficultés ou la fragilité qui en résulteraient à cause de l'incapacité d'un système éducatif trop uniforme, voire trop égalitariste, à prendre en considération cette différence, à y adapter ses modes de fonctionnement. Ce discours, insistant sur la fragilité ou la souffrance liées à la supériorité intellectuelle de ces enfants

et sur la nécessité d'améliorer leur bien-être à l'école, va rencontrer, à la fin des années quatre-vingt-dix, un champ médiatique télévisuel prompt à mettre en scène les difficultés et les malheurs privés, et cette coalition entre intérêts militants et intérêts médiatiques va créer les conditions politiques de l'engagement de l'État. Dans un contexte de mise en cause du « collègue unique », et d'importance croissante prise, dans les politiques et idéologies éducatives, par les rhétoriques et doxas de « l'enfant au centre » ou du « respect » des différences et de la diversité (des rythmes, des talents ou des besoins propres à chaque enfant), et de la « différenciation » de la pédagogie et des parcours scolaires, les responsables du ministère vont faire preuve d'une écoute et d'une bonne volonté inédites en faveur de la cause des enfants précoces, depuis le patronage accordé à des colloques et congrès organisés par les associations qui la défendent, jusqu'à la création d'un groupe de travail ministériel. Le rapport Delaubier, issu de ce groupe de travail et publié en 2002 sous le titre *La scolarisation des enfants « intellectuellement précoces »*, exercera un effet de légitimation sans précédent. Ce rapport apparaît pour une large part comme une traduction institutionnelle du discours associatif militant. Établissant un lien entre précocité et handicap en mettant en exergue « les difficultés associées de manière contre-intuitive à une intelligence hors norme », il inaugure un mouvement – que les alternances politiques n'infléchiront pas – qui va voir le ministère multiplier les textes promouvant la notion de précocité intellectuelle auprès de ses propres agents, et désignant à l'action publique et professionnelle des catégories de « publics spécifiques » appelant un traitement particulier. Mouvement que décrit et analyse Wilfried Lignier à propos de la précocité, mais dont on peut penser – on y reviendra – qu'il déborde largement cette question et infléchit l'ensemble des politiques éducatives mises en œuvre en ce début de siècle.

Le second chapitre s'intéresse, lui, au champ de la psychologie. L'auteur y montre combien « l'ascension de la précocité intellectuelle au statut de catégorie d'État a correspondu à l'enclenchement d'un processus de scientification, sans que l'on puisse dire exactement si cette correspondance vaut ou non causalité » (p. 86). Le nombre de publications – scientifiques et de vulgarisation – traitant de la précocité s'accroît considérablement à partir des années deux mille. Choissant la plupart du temps une définition purement conventionnelle de la précocité (QI supérieur à 130), elles adoptent fréquemment un point de vue très proche du discours militant, reposant sur une conception de la précocité et de l'intelligence comme réalités en soi, comme caractéristiques intrinsèques des individus, conception essentialiste que l'auteur qualifie à juste titre de « discutée et discutable » (même si on aurait aimé qu'il pousse plus avant la discussion et la critique d'une telle conception au sein même du champ de la psychologie). Si la plupart reprennent

une mise en cause de l'école comme cause de souffrance et de fragilité parce que ne permettant pas la réalisation du potentiel des enfants concernés, d'autres – en particulier une étude menée par Pierre Vriгдаud à partir des données de l'INED – montrent que la représentation d'un enfant précoce en difficulté dans le système scolaire n'est pas confirmée par les résultats de recherches quantitatives. Du côté des psychologues praticiens, l'offre de bilans et l'intérêt, voire la spécialisation, pour la précocité, apparaît comme une niche professionnelle permettant de maintenir une activité libérale dans un contexte très concurrentiel. La demande parentale de diagnostic qui leur est faite est néanmoins paradoxale en ce que les parents en attendent essentiellement une confirmation de leur intuition et un appui à leurs stratégies scolaires (ce qu'atteste l'accroissement des demandes parentales en fin d'année scolaire, quand s'anticipe la question du passage dans la classe supérieure, voire du « saut de classe »). Bien loin du registre de la souffrance ou de la pathologie que les discours militants associent à la précocité, celle-ci apparaît « comme un diagnostic éminemment voulu par les parents », et dissocié de tout souci de soin ou de prise en charge (ce qu'atteste le fait qu'il est très rare que les parents donnent suite à la consultation une fois le diagnostic posé). Cette dissociation montre combien la pratique clinique est phagocytée par une logique sociale de pure expertise, mais aussi combien l'activité et l'autorité des professionnels concernés est, avec leur assentiment, instrumentée et privatisée par les parents, au service de leurs stratégies éducatives.

Qui sont les parents et les enfants concernés par la précocité ? Les résultats de l'enquête par questionnaire (N = 514) menée auprès de parents adhérents de l'AFEP (Association française pour les enfants précoces) démentent radicalement l'image « démocratique » de la précocité intellectuelle comme une nature ou une virtualité intrinsèques, susceptibles de caractériser tout individu, indépendamment de son sexe ou de son milieu socio-économique – image complaisamment diffusée par les associations et les médias. L'enquête révèle une surreprésentation massive, parmi les parents concernés, de ceux qui sont fortement diplômés et appartiennent, souvent depuis plusieurs générations, aux catégories sociales privilégiées et, parmi celles-ci, à celles qui disposent d'un fort capital économique (on retrouve ici les mêmes caractéristiques que celles qu'a mises au jour Anne-Claudine Oller concernant les familles ayant recours au *coaching* scolaire). Elle montre de même, quel que soit le milieu social, une surreprésentation massive des garçons (75 % des enfants enquêtés), révélant que les parents jugent bien moins pertinent et nécessaire de faire tester leurs filles que leurs fils, l'« excellence » de celles-ci étant pensée comme spécifiquement scolaire, plus facile à « gérer » dans et par l'école, que celle des garçons, qui serait proprement psychologique, et donc plus problématique pour l'école, selon

une logique pratique qui épouse étroitement les stéréotypes de genre. L'enquête montre également que le diagnostic de précocité est sollicité et porté à un très jeune âge (en moyenne à 6 ans et 10 mois), et l'est d'autant plus tôt que les parents sont de milieu social élevé et/ou fortement diplômés. Ce qui, avec l'importance du recours à l'enseignement privé et d'un contrôle parental fort sur les activités extra-scolaires, atteste « un souci très intense, chez nombre de parents, de la temporalité éducative propre à leur enfant », souci mis en œuvre d'autant plus facilement que sont surreprésentées, parmi les familles enquêtées, les mères fortement diplômées et sans activité professionnelle, lesquelles invertissent leur capital culturel non employé sur le marché du travail dans une quasi-professionnalisation pédagogique de l'espace familial. À l'encontre de la vision militante de l'enfant précoce en difficulté à l'école ou maltraité par celle-ci, les données récoltées par Wilfried Lignier montrent que 65 % des enfants enquêtés sont en avance à l'école, et que 15 % ont deux, voire trois ans d'avance. L'« échec scolaire » de ces enfants paraît donc très rare, même si environ un tiers des parents font état de problèmes avec l'école.

Le quatrième chapitre de l'ouvrage rend compte de la façon dont les parents auprès desquels l'auteur a pu recueillir des entretiens, ont recours et donnent consistance à la précocité et à la « noblesse de l'intelligence ». Wilfried Lignier y montre que, si le discours parental rapproche parfois la précocité de la maladie ou du handicap, les troubles évoqués paraissent à la fois peu spécifiques et peu récurrents d'un enfant ou d'une famille à l'autre, et n'ont donné lieu, dans aucune des familles rencontrées, à un suivi ou à une prise en charge médico-psychologiques substantiels. Ce qui domine le discours et les pratiques familiaux est bien plutôt une posture de prise de distance et de défiance à l'égard « du quasi monopole qu'exerce l'école quant à l'évaluation et à la certification de la valeur intellectuelle des enfants » (p. 226), et ce d'autant plus que les parents ont éprouvé pour leur propre compte, et redoutent pour leurs enfants, la valeur incertaine ou décevante de titres scolaires de moins en moins rares. Cette défiance peut aller plus loin, au point où « l'appropriation de la précocité intellectuelle semble aller de pair avec une moindre évidence de la légitimité éducative de l'école, y compris pour des apprentissages typiquement scolaires » (p. 244). À cette emprise de l'école, les parents opposent non seulement le diagnostic de la précocité, dont le caractère chiffré est censé garantir l'objectivité, mais aussi les « performances » de leur enfant censées donner consistance à ce diagnostic. Celles-ci sont présentées non seulement comme extraordinaires, mais surtout comme « produites de façon autonome et spontanée, hors apprentissage parental ou scolaire », comme ne pouvant dès lors être que l'expression d'une « nature », d'une caractéristique essentielle des enfants concernés, soit donc d'une « noblesse psychologique » au nom de laquelle et pour laquelle l'institution scolaire

devrait accepter de faire des exceptions à ses modes de fonctionnement ordinaires.

De fait, il s'agit bien, pour les parents qui ont recours au diagnostic de précocité et qui tentent de le faire valoir à l'école, d'obliger celle-ci, en obtenant d'elle qu'elle traite l'enfant de façon spécifique, non en fonction des critères et des propriétés qu'elle reconnaît ordinairement, mais au nom d'une « réalité » qui lui est extérieure et attestée par une autorité autre. S'il s'agit pour les parents de faire valoir la précocité de leurs enfants face à une école jugée trop commune, voire trop égalitaire ou supposée niveler par le bas, cette démarche ne débouche presque jamais sur une rupture radicale et définitive avec l'institution, mais sur la revendication et la négociation, parfois conflictuelles, de mesures particulières telles qu'une attention spécifique portée à l'élève, sa scolarisation dans une classe ou une filière « nobles » (classe musicale, bilingue...) et surtout l'accélération de sa scolarité par un passage anticipé au CP ou un saut de classe ultérieur. L'avance scolaire apparaît ainsi comme « le privilège par excellence de la précocité » (p. 316), répondant, en particulier au niveau primaire où l'école différencie peu les enfants, aux intérêts de parents soucieux d'agir très précocement pour optimiser le destin scolaire et social de leur progéniture. Si nombre de récits parentaux font état d'une réticence, voire d'une hostilité, de l'institution scolaire et de ses agents à reconnaître la précocité et à accepter de lui réserver un traitement spécifique, il convient néanmoins de se garder de considérer le point de vue de l'école sur la précocité comme monolithique et imperméable à celui des parents. De fait, si les discours et les revendications militants et parentaux trouvent une traduction dans l'institution scolaire – tant sur le plan réglementaire que sur celui des aménagements offerts aux enfants concernés – c'est bien parce que cette institution et ses agents sont perméables à la conception essentialiste de l'intelligence et au type d'expertise psychologique sur lesquels ils se fondent.

Au final, comme le dit Wilfried Lignier, l'analyse sociologique des pratiques parentales et des aménagements institutionnels associés à la précocité ou à la petite noblesse de l'intelligence ouvre, au-delà de son objet premier, à « une analyse plus large des stratégies scolaires contemporaines propres à certaines fractions des classes moyennes et supérieures », portant non seulement sur leur plus ou moins grande proximité avec l'institution scolaire, mais aussi sur leur « possibilité différentielle d'agir sur l'ordre scolaire, en particulier lorsqu'il est en principe identique pour tous » (p. 333). S'il n'était que cela, cet ouvrage serait déjà un apport notable à la sociologie de l'éducation et de l'enfance. Mais il me semble qu'il ouvre également d'autres perspectives, concernant l'évolution des idéologies et politiques éducatives et leur pénétration croissante par une conception essentialiste de l'intelligence et, plus généralement, des élèves et de leurs

caractéristiques en fonction desquelles l'école est de plus en plus sommée de se « différencier ». Wilfried Lignier souligne le fait que la rhétorique de la précocité est sous-tendue par une doxa selon laquelle les institutions au sens large (l'école, le langage...) seraient moins (voire ne seraient pas) condition de possibilité (et matrices de construction) de l'intelligence, du développement ou de l'« excellence », mais bien plus (ou au contraire) limites ou obstacles imposés de l'extérieur à l'expression ou à la réalisation d'une nature, d'un potentiel ou d'une virtualité fondamentalement indépendant(e) de toute construction sociale ou institutionnelle. Il est toutefois permis de penser que cette rhétorique essentialisante, mobilisant un discours ou une vulgate psychologique individualiste, vaut aujourd'hui dans l'institution scolaire bien au-delà de la question spécifique de la précocité, qui en serait plus un cheval de Troie qu'une exception. À preuve la profusion de discours et de dispositifs incitant l'institution scolaire à se différencier pour tenir compte de la diversité des « talents », des « rythmes », des « besoins spécifiques », des « potentiels » ou des « formes » d'intelligence ou d'excellence dont seraient porteurs les élèves ou les différentes catégories d'élèves. Un symptôme de ces évolutions des doxas et des politiques éducatives vers une problématique de plus en plus individualiste et de moins en moins référée à une approche sociologique peut être vu dans le fait que la catégorie « enfants précoces ou talentueux » (en anglais *gifted and talented pupils*) et la thématique de l'excellence sont aujourd'hui les figures centrales autour desquelles s'opère, en France comme dans de nombreux pays européens, la reconfiguration en cours des politiques d'éducation prioritaire, passées en quelques décennies d'une visée de compensation et de lutte contre les inégalités sociales face à l'école, à une rhétorique d'« égalité des chances » et une visée de maximisation des potentiels et des chances individuelles de réussite qui n'ont plus grand chose à voir avec les objectifs de démocratisation qui étaient à l'origine de ce type de politique (cf. Demeuse, Frandji, Greger *et al.*, 2008, 2011 ; Rochex, 2010).

Jean-Yves Rochex

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, ESCOL-CIRCEFT

NOTE

- 1 Pour ne pas alourdir ce texte, on utilisera désormais les termes « enfant(s) précoce(s) » ou « précocité » sans plus recourir aux guillemets indiquant la distance nécessaire à l'égard d'une telle terminologie.

BIBLIOGRAPHIE

DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 1 : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.

OLLER A.-C. (2012). *Coaching scolaire, école, individu. L'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Savoie.

ROCHEX J.-Y. (2010). « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? » In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin, p. 94-108.

LOEFFEL Laurence. *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2009, 136 p.

La recherche fondamentale se soustrait aux pressions de l'immédiateté, et précisément grâce à cela il arrive qu'elle offre une ressource bienvenue aux démarches concrètes ou au débat commun – mais il est rare qu'elle semble à ce point « tomber à pic ». L'ouvrage coordonné par Laurence Loeffel interrompt le long silence sur la « morale laïque » qui contraste avec les débats passionnés et récurrents sur la laïcité, tout en « relevant le défi » de se demander comment cette notion peut prendre sens aujourd'hui, sachant qu'elle serait « plus justement appelée morale commune ». Cette *considération inactuelle* apparaît on ne peut plus d'actualité, après l'annonce ministérielle récente, mais cela par l'effet d'un étonnant décalage de calendrier. C'est en 2009 en effet que cette réflexion a pris corps, après la réintroduction, en 2008, dans les programmes de l'école primaire, d'une « instruction civique et morale », par un ministère se réclamant d'une référence à Jules Ferry. Il fallait donc, semble-t-il, mettre quelque chose au clair de cette filiation symbolique proclamée (prétendue ?), en tout cas « mal connue ». Il s'avère que cette mise au clair se révèle opportune et précieuse, nullement périmée au delà de sa date d'élaboration, c'est à-dire au delà des changements de ministère ou de programmes, précisément parce que fondamentale.

L'ensemble est organisé en trois parties : « La morale laïque et l'école », « La morale laïque : nouvelles questions, nouveaux enjeux », et en troisième partie des annexes, dont une bibliographie présentée thématiquement, fort utile à qui voudra (citoyen, enseignant ou chercheur) se repérer dans le champ de cette question et trouver des outils pour sa réflexion.

Sous l'intitulé « La morale laïque et l'école », les communications apportent de précieuses mises au point sur les débuts de la morale laïque et les versions successives

de sa teneur, ce qui permet de « ne pas l'idéaliser ». Pierre Kahn conteste l'amalgame entre Condorcet et Jules Ferry, et montre d'emblée ce qui les distingue, même si le second connaissait bien et admirait l'œuvre du premier. Si Condorcet définit bien le principe (sans le terme puisque laïcité est un néologisme du XIX^e siècle) qui sépare croire et savoir, public et privé, le problème pour Jules Ferry était moins celui des savoirs que celui d'une éducation du citoyen – par les savoirs sans doute, mais en vue de la République. Là est le rapport de la morale laïque et de l'école de la République. La morale laïque, dans sa visée, c'est la morale nécessaire au citoyen, mise au programme par un *État éducateur*. Cette morale civique consiste en « l'éducation au sentiment d'appartenance à la communauté politique dans laquelle l'enfant, futur citoyen, sera amené à exercer ses droits » annonce Laurence Loeffel dans sa présentation (p. 12). Cette morale civique ne peut être que laïque, séparée de toute attache confessionnelle : on sait qu'il fallait pour Jules Ferry éviter tout ce qui pouvait, dans la nation que devait engendrer l'école, séparer à nouveau « les deux jeunesses », celle qui se référait à la Révolution française et celle qui se réclamait – ou était réclamée – de l'Église catholique. Cette morale implique certes une approche rationnelle ou raisonnée. La question, montre Pierre Kahn, n'est pas seulement celle d'un rapport à la vérité, mais celle d'une éducation qui apprend ce qu'est être citoyen dans une *forme scolaire* (comme l'a montré Prairat, qu'il cite). Il reste que ce qui est commun à Jules Ferry et à Condorcet est « qu'il n'y a pas en toute rigueur l'idée d'un enseignement de la morale laïque, mais l'idée d'un enseignement laïque de la morale ».

Mais la morale laïque est-elle « laïque parce que vraie » ? Quelle est donc la teneur de cette morale que la mémoire collective représente comme « simplette et conservatrice » ? En fait la teneur de la morale laïque a varié. Une première version comportait, ce qui ne manque pas d'interroger nos « évidences » contemporaines, des devoirs envers Dieu. Puis la recherche de justifications selon les seules ressources de la raison, distinctes dans leur principe et leur teneur des justifications religieuses de la morale, a fait reposer sur les sciences la légitimité recherchée. Ainsi a-t-on convoqué un temps les suggestions de l'hypnose pour étayer le processus de moralisation ou, pour le justifier, les impératifs de l'hygiène, et les recommandations de la criminologie, comme le montre Jean Gresh. Cette morale pouvait rechercher dans la grande encyclopédie darwinienne de Marcelin Berthelot des appuis « scientifiques », ajoute Jean Baubérot – et « justifier » alors par la science les inégalités entre hommes et femmes auxquelles on croyait et tenait... Jean Baubérot rappelle que la morale laïque a eu ses zones d'ombre : le statut de la femme, l'absence de critique à l'égard de l'État républicain, le cataclysme de la grande guerre... La morale laïque « a peiné à se renouveler ». Pourtant au delà de ses variations et de ce manque d'auto-critique, les valeurs fondatrices