Kambouchner Denis. *L'école, question philosophique*

Paris : Fayard, 2013, 354 p.

François Jacquet-Francillon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4266>

DOI : 10.4000/rfp.4266

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 124-126

ISBN : 978-2-84788-521-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

François Jacquet-Francillon, « Kambouchner Denis. *L'école, question philosophique* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 184 | 2013, mis en ligne le 22 avril 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4266> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4266>

« prépas » (par opposition aux étudiants de l'université) divise aussi le monde préparatoire. À l'ascétisme régulier, extra-mondain, des scientifiques s'oppose en effet l'ascétisme séculier, intra-mondain des commerciaux. En conclusion de l'ouvrage, la sociologue soutient l'idée que ces cultures de classes (scolaires) sont aussi des cultures de classes (sociales).

Investissant un terrain jusqu'ici peu investi par la recherche, l'ouvrage de M. Darmon remet en cause bon nombre d'idées reçues sur les classes préparatoires, et apporte – à travers l'analyse du fonctionnement et des effets socialisateurs de l'institution préparatoire – une importante contribution à la compréhension des processus de reproduction de l'ordre social.

Si de nombreux aspects de l'institution préparatoire sont traités dans cette étude foisonnante, rigoureuse – et rédigée dans une langue qui en rend la lecture très agréable –, on peut cependant regretter que l'analyse reste un peu trop centrée sur la vie préparatoire « en train de se faire ». Le lecteur reste en effet un peu « sur sa faim » quant à la question de « l'interpénétration du passé social » et du « présent de la socialisation préparatoire », le passé social des élèves étant souvent appréhendé d'une manière assez fruste (essentiellement à partir de la profession des parents). Il aurait été pertinent (et méthodologiquement possible à peu de frais, semble-t-il) de se pencher davantage sur la question de la socialisation opérée en amont, au sein de la famille (une « institution enveloppante », elle aussi ?) dans la perspective de mettre en évidence les effets de continuité, de synergie ou de contradiction à l'œuvre entre socialisation familiale et socialisation préparatoire. Cette remarque ne minimise en rien bien sûr la grande qualité de ce travail.

Il convient en outre de souligner la richesse du travail théorique opéré par M. Darmon, qui fait toujours un usage réflexif des concepts sociologiques qu'elle mobilise (ceux de Foucault ou de Goffman pour l'analyse des institutions, mais aussi beaucoup d'autres) et les met toujours rigoureusement à l'épreuve de ses données empiriques, loin de toute logique « applicationniste ». Elle propose en outre des nouvelles théorisations, à propos des formes de pouvoir institutionnel notamment, qui semblent particulièrement fécondes.

À bien des égards, le travail de M. Darmon constitue donc un modèle d'enquête sociologique, entre travail de défrichage de nouveaux territoires sociaux et travail de construction théorique excédant le cadre de la seule analyse de l'objet dont il est question.

Séverine Kakpo

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

KAMBOUCHNER Denis. *L'école, question philosophique*. Paris : Fayard, 2013, 354 p.

Qu'une intervention de philosophie soit requise pour appréhender les évolutions de notre système éducatif, pour interpréter les difficultés que cette évolution provoque, et, surtout, pour orienter en conséquence les *pratiques éducatives*, telle est l'affirmation initiale de ce livre – qui ajoute des études originales à des textes plus anciens quelque peu remaniés. L'argument a de quoi surprendre, venant d'un auteur aussi présent et actif dans l'institution philosophique française (à la Sorbonne, à l'École normale supérieure, naguère au jury de l'agrégation, dont il fut le Président, et dans divers comités officiels chargés de concevoir l'enseignement philosophique des lycées...) et, de ce fait, porteur d'une tradition qu'on peut à bon droit qualifier, d'après ses propres codes, d'académique et « théorétique ». Mais l'éducation, assure Denis Kambouchner, compte au nombre des questions premières de la philosophie, même si, à quelques exceptions près, ce domaine de la vie sociale intéresse peu les philosophes d'aujourd'hui (c'est un domaine déserté, mais récemment déserté, si l'on sait que sa période d'efflorescence fut le XVIII^e siècle européen).

Dans cet ordre d'idées, sans se contenter, soit d'illustrer des paradigmes venus d'ailleurs, par exemple des théories politiques, soit de poursuivre des conflits engendrés par l'approbation ou la désapprobation de telle ou telle doctrine éducative ou pédagogique, la philosophie de l'éducation et, singulièrement, la philosophie de l'école, contribuent ici à fonder, et d'abord à identifier, pour les valider ou les invalider, des *principes d'action publique*. Rien n'interdit l'étude et le commentaire des auteurs et des doctrines, si doctrines il y a, mais seulement lorsque ces exercices, qui d'ailleurs occupent plusieurs chapitres consistants de l'ouvrage, ouvrent à la compréhension et à la transformation des principes qui régissent l'institution scolaire actuelle, telle qu'elle va. Et elle va d'autant plus mal, d'après l'auteur, que, justement, certains principes se délitent tandis que d'autres sont brouillés. Tels sont donc l'objet et l'enjeu de la réflexion philosophique : les principes, c'est-à-dire aussi les *normes* de l'enseignement. Ces normes s'observent en outre à trois niveaux : premièrement au niveau des « problématiques de l'apprentissage », deuxièmement au niveau de « l'histoire et [de] l'avenir de la culture intellectuelle », troisièmement au niveau de « la consistance des savoirs enseignés » (p. 35 à 38).

Deux caractères marquants de ce travail doivent être soulignés. D'abord une très agréable condition de lecture. Dans ce livre, D. Kambouchner fait preuve, non pas seulement d'une réelle clarté de langage et de style dans la

forme, mais aussi d'un grand scrupule intellectuel dans le fond. Ici, nulle concession à la facilité polémique. Sont donc renvoyées dos à dos les deux tentations rhétoriques les plus courantes, d'une part celle de l'effondrement de l'éducation à l'âge de la démocratie individualiste, d'autre part celle, presque inverse, de la transformation pédagogique nécessaire dans une société qui n'admettrait plus la transmission « verticale » ou « frontale » des connaissances. Dans cette perspective, il n'est pas de « pensée adverse » qui ne soit examinée avec patience, et, pour tout dire, comme dans un dialogue équitable. C'est le cas avec des sociologues qui, très visibles sur un terrain sans cela abandonné aux experts en tout genre, semblent tirer le philosophe par la manche à chaque moment de sa réflexion. Durkheim tout d'abord, à qui est consacré un remarquable chapitre ; Bourdieu assurément, dont la contestation fort corrosive de l'« autorité pédagogique » pourrait obérer toute tentative de refondation philosophique de la culture scolaire ; ou bien encore, plus proches de nous, François Dubet et Marie Duru-Bellat, tant leur proposition d'une « école juste » et l'incontournable prise en compte des inégalités de réussite des élèves, pourraient obscurcir le choix pourtant crucial des contenus de l'enseignement et des orientations culturelles que ces choix actualisent.

Un autre caractère intéressant de l'ouvrage concerne sa méthode. C'est une précaution dans laquelle on peut voir l'autre face, rationnelle cette fois, du scrupule moral évoqué à l'instant. D. Kambouchner affirme en effet que son propos ne dépassera pas les limites du *sens commun* (sauf cas particuliers apportés par la spécialisation des problèmes). En l'occurrence, l'idée d'un sens commun réfère à Kant ; elle s'applique à tout jugement qu'on peut supposer, en droit sinon en fait, énonçable par tout un chacun, et qui peut ainsi faire l'objet d'une communication universelle. Insistons sur l'importance de cette précaution : à défaut, la philosophie de l'éducation, dans son ambition pratique, risque de ne formuler que des propositions volatiles, un peu comme des mots d'esprit qu'on oublie pour passer aux choses sérieuses... des politiques et de leurs experts.

Dans ce livre, qui demande plus qu'une lecture : une étude, la « question philosophique » est déployée en deux temps. Une première partie recherche les fondements culturels de l'action pédagogique, et, pour ce faire, elle décrit l'« horizon » des normes fixant « la nature précise de ce qui est à enseigner et à évaluer ». La seconde partie explore les « arrière-plans » de l'évolution au terme de laquelle notre enseignement prend congé des normes anciennes pour s'en remettre à des préceptes nouveaux. D. Kambouchner porte son intérêt vers les œuvres qui ont, avec le plus de fermeté, déclaré la vacuité des principes traditionnels : comme Rousseau qui entame le règne du livre, Diderot qui abolit le privilège des classiques,

Durkheim qui dénonce la prééminence des humanités, et Foucault qui renonce à la posture même de professeur. Le tout, sans nostalgie excessive, s'achève par une réflexion vivifiante sur le cas, plus rare, d'un vieux précepte appelé à un bel avenir (mais à quel prix ?) : « retrouver en soi l'enfant ».

Sans entrer tout à fait dans un argumentaire foisonnant, déplié en plusieurs chapitres de la première partie, sur les thématiques de la crise de l'enseignement (chapitre 2), de l'autorité pédagogique (chapitre 3), de la culture scolaire (chapitre 4) et de l'école juste (chapitre 5), deux thèses majeures méritent une attention spéciale. D'abord, une fois admis que l'enseignement s'étaye, sinon sur une essence pérenne, du moins sur une structure fonctionnelle, qui n'est autre que la relation « de parole à parole », la relation verbale du maître et des élèves, il faut comprendre les conditions d'*objets* auxquelles cette relation accueille et anime un processus d'éducation véritable. Que faut-il entendre par ces objets (la culture scolaire), qui doivent être légitimement appris parce qu'ils sont porteurs ou vecteurs de la substance éducative de l'enseignement ? En ce point, la proposition de l'auteur est d'une grande originalité. D'après lui, ce ne peuvent être que des « objets au sens fort » (p. 99), des objets institués et signifiés dans une *transcendance*. Mais ne pensons pas trop vite que cette transcendance impose l'éloignement, la séparation, ou même la soumission de l'individu à un ordre sacré. Qu'il s'agisse de lettres ou de sciences, d'art ou de technique, de mots ou de chiffres, de sens ou de formes, etc., la transcendance est une dimension de la culture dès lors que celle-ci promet un idéal – de vérité, de beauté, de justice ou en général de pensée ou d'action. Et c'est dans sa relation à l'idéal que le sujet, être éduqué ou « apprenant », qui se donne un domaine d'intérêt, un projet de maîtrise, etc., peut se représenter le savoir objectif comme étant certes en dehors de lui, et intemporel, mais aussi bien *pour lui*, et dans le temps (on pense ici à l'article de Simmel sur *Le concept et la tragédie de la culture*, 1911). D'où la nécessité d'un *relèvement* de la culture scolaire. Cette proposition, loin de l'avatar technocratique d'un « socle commun de connaissances et de compétences », condamne par la bande, on l'aura compris, tout discours de type « constructiviste » (le thème du savoir « construit » par l'élève lui-même dans la dynamique de son développement – mais il vaudrait mieux parler de « constructionnisme », puisque le « constructivisme », avant d'être une vulgate psychologique et pédagogique, est une méthode scientifique d'approche des faits sociaux). Voilà pour les principes – dont une douzaine sont précisément énoncés dans le chapitre 4.

Mais si « l'expérience du transcendant » fournit « une définition acceptable de l'éducation en général » (p. 97),

c'est aussi parce que, seconde thèse (qui précède la première), l'éducation, et l'enseignement qui la met en œuvre sur la base des objets de culture « au sens fort », peuvent et doivent conduire les sujets, peut-être à une accumulation, mais plus encore à une *mathesis* du savoir (rappelons que D. Kambouchner est aussi connu comme spécialiste de Descartes). La *mathesis*, c'est l'essence même de la culture objective et subjective, de l'éducation voulue par le maître et espérée par l'élève, donc un point de perfection enseignante, parce qu'elle promeut une libre circulation dans la connaissance, un pouvoir de connexion des langages et des idées, de comparaison des formes, de mise en relation des époques, des œuvres, des textes, etc., toutes choses qui dessinent des *cartographies* cognitives (p. 74 et 75).

Ainsi comprise, la *mathesis* excède tout calcul pédagogique, elle ne relève pas d'une prévision méthodique. C'est un appel que le maître adresse à l'élève et qui dépend simplement (si l'on peut dire) du haut degré de communicabilité conféré à sa matière. De ce fait, rien n'interdit de penser que cette *mathesis* désigne ce que cet élève conquiert au-delà d'une transmission, de quelque nature qu'elle soit, didactique ou informelle. L'enseignement peut bien trouver sa condition principale dans une tradition léguée, intacte, de génération en génération – autre vulgate, inspirée par le fameux article d'Hannah Arendt sur *La crise de l'éducation* (1960). Mais que le « monde » du passé et des ancêtres s'adresse aux vivants, et que cet « horizon » de symboles collectifs se dépose dans les consciences individuelles, cela ne résout pas la question de la transmissibilité des savoirs et des valeurs. L'univers de culture et d'éducation envisagé par D. Kambouchner mobilise d'autres ressources de la pédagogie et, plus encore, de l'enfance. Par analogie, relisons le roman d'Hermann Hesse, *Le jeu des perles de verre* (*Das Glasperlenspiel*, 1943 : le grand roman de la culture scolaire au xx^e siècle). On y suit les progrès d'un garçon qui, d'âge en âge, franchit toutes les étapes qui le mènent de la prime jeunesse à la position magistrale la plus élevée, d'une conscience obscure de la vie à la plus profonde spiritualité, et des savoirs parcellaires à la plus puissante synthèse (le jeu !). Or très tôt dans ce parcours se révèle à lui l'une de ces harmonies mystérieuses qui donnent force aux processus de culture et d'éducation. C'est en l'occurrence l'harmonie qui rassemble dans une intuition sensible, et – voilà l'important – dans une *connaissance toute personnelle*, quelques accords de Schubert, l'éveil d'une nouvelle saison et le parfum du sureau. Dans cette unité, communicable mais pas transmissible, le héros reconnaît alors « quelque chose de stable et de valeur absolue » ; si bien, précise-t-il que : « Dès les premières notes de l'accord, je sens de nouveau aussitôt, en toutes circonstances le parfum âcre de la plante, et l'union de ces deux

éléments représente pour moi les prémices du printemps » (édition du Livre de poche, 1999, p. 128).

François Jacquet-Francillon
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

MAROY Christian (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, 2013, 256 p.

L'*accountability*, ses différentes configurations et ses limites, ont été bien étudiées sur le plan empirique par les chercheurs anglo-saxons mais peu de travaux leur ont été consacrés dans l'espace francophone. C'est le mérite de l'ouvrage coordonné par Christian Maroy de contribuer à ce champ de recherches à partir majoritairement d'exemples tirés des expériences québécoises, belges et françaises. Le livre propose d'étudier les significations, les usages et les effets des politiques de régulation par les résultats en interrogeant les trajectoires à l'œuvre dans différents pays mais aussi les outils mobilisés pour les mettre en œuvre, leurs conditions de réception et d'usages par les acteurs, et les effets attendus ou inattendus qu'ils peuvent produire.

C. Maroy précise dès l'introduction que l'obligation de rendre compte mise en œuvre dans les pays francophones et européens diffère profondément de l'*accountability* anglo-saxonne, le pilotage par l'évaluation y étant moins intrusif et coercitif. Il donne plus place à une réflexivité parmi les décideurs politiques et les professionnels. Il n'en ressort pas moins des traits communs par-delà les finalités et les outils propres à chaque contexte national. S'est donc institué progressivement un nouveau paradigme politique centré sur l'amélioration des résultats scolaires et de la performance des systèmes éducatifs en termes d'efficacité, d'équité ou d'efficience. Ces politiques donnent à voir un « gouvernement par les nombres » qui place les instruments statistiques (indicateurs, *benchmarks*, etc.) au centre du pilotage alors que se développent des outils d'évaluation des compétences des élèves à l'échelle nationale et internationale. De plus, cette obligation de rendre compte induit des changements importants dans l'organisation des établissements scolaires et leur gouvernance locale.

À partir de ces constats, l'ouvrage, en s'inspirant de la sociologie de l'action publique et en croisant plusieurs disciplines, propose de montrer comment les logiques d'action transnationales véhiculant ce nouveau paradigme sont interprétées, réorientées, médiées et parfois neutralisées. Les contributions sont attentives aux opérations de traduction, de re-problématisation et de négociation opérées par des acteurs intermédiaires en fonction de