DURLER Héloïse. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015, 214 p.

Gaële Henri-Panabière

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4861>

DOI : 10.4000/rfp.4861

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 145-147

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Gaële Henri-Panabière, « DURLER Héloïse. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4861> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4861>

tional, le programme « grande école » et le recrutement sur concours restent des sources centrales de légitimité. Les critères concurrents de classement ont pour effet de renforcer les hiérarchies préexistantes : les écoles les plus « scolaires » et les mieux cotées sont aussi les plus chères et celles qui sélectionnent les étudiants aux origines sociales les plus élevées.

Cet ouvrage, très bien documenté et argumenté, éclaire une histoire qui restait en grande partie méconnue. Sur ces établissements dispersés géographiquement sur le territoire français et réticents à livrer des informations qui pourraient compromettre leur image, ce livre réussit la gageure de proposer un tableau historique embrassant plus d'un siècle, s'appuyant à chaque étape sur une synthèse de la littérature et sur de riches données.

Il est l'occasion de réinterroger d'une manière nouvelle la notion de « grande école », appellation aux contours flous, et la question des frontières et des hiérarchies scolaires. Le cas des écoles de commerce, qui constituent un modèle à part dans l'enseignement supérieur français du fait de leur statut privé et de leurs liens avec les chambres de commerce, pose la question de l'articulation entre la quête de reconnaissance académique et les logiques de marché, et plus généralement celle des effets de la mise en concurrence des établissements, dont on voit bien comment elle contribue à accroître les logiques ségrégatives.

Un travail de cette ampleur suscite forcément quelques frustrations. On regrette par exemple de ne pas plus entrer à l'intérieur des ESC et d'avoir peu d'informations sur les pratiques pédagogiques. Il aurait aussi été utile, pour analyser la tension entre les logiques académiques et économiques, d'en savoir plus sur les enseignants, l'évolution de leurs statuts, les circulations entre les écoles et les entreprises. Mais ces regrets sont suscités avant tout par la richesse du travail réalisé, qui donne des clés pour comprendre le succès de ces formations et, au-delà, les formes nouvelles d'articulation entre modes de pensées gestionnaires et logiques académiques.

Anne-Catherine Wagner

Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne, CESSP-CSE

DURLER Héloïse. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015, 214 p.

Si l'autonomie est une norme qui se retrouve dans différentes sphères d'activité, c'est au sein de l'école que la recherche d'Héloïse Durler permet d'en comprendre les enjeux. Solidement ancrées empiriquement et conceptuellement, ses analyses articulent des approches sociologiques souvent séparées dans d'autres travaux.

La première partie de l'ouvrage présente le cadre théorique et les conditions de production des données de la recherche réunis dans un seul chapitre. La notion d'autonomie s'est assez rapidement imposée comme le « problème » au prisme duquel le terrain d'H. Durler pouvait être interrogé. L'enquête, de plus de trois ans (de février 2006 à juin 2008), s'est déroulée dans une école genevoise réunissant classes « enfantines » et « primaires ». Les observations (200 h) ont été menées pendant les heures de classe mais également lors d'échanges plus ou moins formels entre enseignants et entre enseignants et parents et ont été complétées par des entretiens avec cinq des enseignants observés, dix élèves ainsi que dans neuf familles. Par ailleurs, quatre élèves d'origines populaires ont été suivis de manière plus intensive, H. Durler s'étant immiscée dans leur famille dans le cadre d'une proposition d'aide aux devoirs. Ce chapitre est aussi l'occasion d'un travail sur la « définition indigène » de l'autonomie. Renvoyant à un « client idéal » (Becker), l'élève « autonome » correspond à un modèle historiquement situé dont l'auteure analyse les caractéristiques en s'appuyant à la fois sur la notion d'*auto-contrainte* issue de travaux socio-historiques (de Durkheim à Vincent en passant par Elias) et sur celle d'*engagement* davantage mobilisée en sociologie du travail (Monchatre) ou en psychologie sociale (Joule et Beauvois). Cet élève idéal, ayant intériorisé tant les contraintes dans lesquelles il peut mouvoir son action que la nécessité des enjeux d'apprentissage, représente à la fois le point de départ et l'objectif des pratiques enseignantes analysées en mobilisant le concept de *dispositif pédagogique* (Bonnéry, 2009), concept permettant de saisir et d'interpréter dans le même mouvement les principes d'action, les présupposés et les modalités précises des pratiques observées.

L'analyse des « dispositifs pédagogiques de l'autonomie » se décline dans la deuxième partie de l'ouvrage selon quatre formes d'engagement attendu de

la part des élèves (chapitres 2 à 5) renvoyant « à la fois à la maîtrise de processus cognitifs (engagement intellectuel), aux possibilités de contrôle de l'organisation pratique du travail (engagement instrumental), à la responsabilité individuelle (engagement moral) et aux goûts et besoins personnels (engagement expressif) » (p. 104). Ils présupposent et cherchent à produire un élève *réflexif vis-à-vis* de son activité cognitive (habitué à considérer son expérience comme objet d'un questionnement, à expliciter ses procédures de raisonnement et à évaluer ses erreurs), un élève capable d'*administrer* seul son travail d'apprentissage dans un cadre temporel donné, un élève tendant à se sentir *responsable de* et *concerné par* son activité en classe, et enfin *manifestant un désir et un plaisir* pour celle-ci. La typologie proposée permet de saisir dans le détail des discours et des pratiques scolaires, les différentes dimensions en jeu et d'enrichir notablement l'idéal-type de l'élève autonome que Bernard Lahire (2001) avait commencé à établir. Ainsi, les attentes en termes de rapport au temps des élèves sont-elles précisées de manière particulièrement intéressante à travers l'exemple des « plans » ou « contrats de travail », supports d'utilisation plus ou moins complexe (fiches de travail rangées dans des pochettes, liste d'activités à faire et à renseigner) à partir desquels les élèves doivent « gérer » seuls une série d'activités prédéfinies dans l'ordre de leur « choix ». Devant maîtriser des techniques d'objectivation du travail fait¹ et à faire ainsi que l'usage des outils de planification de leurs actions (calendrier, emploi du temps), les élèves sont aussi enjoins à savoir « s'occuper » (de manière scolairement pertinente) dans les nombreux moments où l'activité n'est pas directement cadrée par les enseignants.

La troisième partie de l'ouvrage rassemble trois chapitres proposant d'autres angles d'analyse des dispositifs de l'autonomie. Le sixième chapitre met en lumière les contradictions traversant ces dispositifs au sein desquels les élèves sont enjoins à exercer leur « liberté » mais dans un cadre précis (par exemple en travaillant à leur rythme mais au « bon » rythme) d'une part, à travailler « pour eux-mêmes » (et non par obligation, pour pouvoir se vanter de faire mieux que les autres ou pour faire plaisir à l'enseignant) tout en étant sans cesse évalués, jugés et comparés entre eux d'autre

part. Le chapitre 7 s'attache à décrire les « stratégies de survie » des enseignants (inspirées des catégories de Woods) face à ces contradictions et aux réactions non conformes des élèves ainsi que leur travail d'orientation des pratiques des parents (dont il s'agit notamment de faire des « auxiliaires pédagogiques » en les enrôlant dans l'aide aux devoirs et en cadrant la manière dont ils s'y prennent). C'est plus largement sur un rapport de continuité entre socialisation familiale et scolaire que semble reposer l'opérationnalité du modèle de l'élève autonome et le dernier chapitre s'ouvre d'ailleurs sur les appropriations inégales de ce modèle par les élèves et leurs parents. Les analyses de ces inégalités s'appuient sur les cas de quatre élèves issus de milieux populaires qu'H. Durler a pu observer à la fois en classe et chez eux. Si le corpus de données sur ce qui se joue dans ces familles est bien léger au regard de celui que représentent les observations en classe, l'articulation des deux sources est suffisamment rare pour en apprécier la démarche, d'autant qu'elle permet de montrer des variations importantes dans les attitudes de ces familles peu dotées scolairement depuis les comportements d'opposition jusqu'à l'expression d'évidences partagées.

La gêne que l'on peut ressentir à la lecture de l'ouvrage provient de la récurrence des termes de la « nouveauté » du modèle de l'élève autonome, ou de la « transformation » des rapports entre enseignants et élèves, dans la mesure où il est difficile de dater l'« ancien » modèle (l'auteure précise d'ailleurs très honnêtement dans son premier chapitre qu'elle ne peut opérer de comparaison, son étude portant sur une école particulière), d'autant que, pour certaines analyses, ce sont des travaux datant de plusieurs décennies (notamment ceux de Bernstein ou de Woods) qui sont mobilisés et qui montrent davantage de continuités que de ruptures. On peut se demander si le modèle de l'élève autonome ne serait pas une version exacerbée de l'élève « raisonnable et raisonné », au principe des pratiques pédagogiques de l'École du peuple. Même si l'accentuation du poids de l'engagement expressif liée au développement et à l'influence des pédagogies actives² semble faire peu de doute, cela mériterait certainement une analyse comparative spécifique.

Cela n'enlève rien à la qualité du travail de description et d'analyse proposé dans cet ouvrage par ailleurs bien écrit qui reprend avec rigueur et efficacité un

1 H. Durler (p. 67) pointe avec pertinence que ces injonctions font écho à la « discipline du reporting » dont S. Monchatre (2004) note le développement dans le monde du travail et notamment auprès des ouvriers qu'elle a étudiés.

2 Pédagogie particulièrement prégnante dans l'école étudiée comme cela est précisé par l'auteure.

conséquent héritage de travaux sur les inégalités d'apprentissage et invite à des mises en perspectives intéressantes en mobilisant des travaux relevant d'autres champs de recherche.

Gaële Henri-Panabière
Université Paris-Descartes, CERLIS

Bibliographie

- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n°167, p.13-23.
- LAHIRE B. (2001). « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, n°135, p.151-161.
- MONCHATRE S. (2004). « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion ». *Revue française de sociologie*, vol. 45, p.69-102.

FABRE Michel. *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin, 2015, 312 p.

Publié chez Vrin dans la collection « Philosophie de l'éducation », l'ouvrage de Michel Fabre se situe dans le prolongement de ses travaux sur John Dewey, travaux entrepris en 2009 avec la publication de *Philosophie et pédagogie du problème* et poursuivis en 2011 avec son ouvrage *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. La visée qui anime cet ouvrage est toutefois différente et d'une certaine manière plus ambitieuse, car il s'agit de rétablir la question éducative chez Dewey dans l'ensemble des relations organiques qu'elle noue avec l'ontologie, la logique, l'éthique, la politique et l'esthétique. John Dewey en effet, Michel Fabre insiste sur ce point, a élaboré une philosophie complète et l'on ne comprendrait ni sa théorie de l'éducation ni sa pédagogie si nous devions les amputer de l'ensemble philosophique auquel elles appartiennent pleinement. Il s'agit aussi, c'est la thèse de l'auteur, celle qui donne son titre à l'ouvrage, de montrer que le pragmatisme de Dewey forme bien un nouvel humanisme, un humanisme du temps présent. Or comment caractériser le temps présent ? Par son caractère problématique, durablement et structurellement problématique, que Dewey a perçu très tôt et qu'il s'efforce de comprendre et d'assumer

en ménageant un espace théorique et pratique qui prend acte de la révolution galiléenne et qui se situe dans le prolongement de l'esprit des Lumières. En ce sens, Michel Fabre le précise, John Dewey est un philosophe résolument moderne.

L'ouvrage présenté ici est constitué de trois grandes parties comprenant chacune quatre chapitres, encadrées par une introduction et une conclusion générale. Comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage, Michel Fabre propose une « lecture de John Dewey ». Cette lecture, philosophique, se montre attentive au caractère organique de la pensée de John Dewey et aux interpellations nombreuses que lui adresse la problématique du monde actuel. Une lecture, qu'est-ce à dire ? Cette lecture se veut d'abord un « retour aux textes », d'autant plus essentiel que l'œuvre de Dewey est abondante, souvent nouée à des contextes polémiques où on lui a fait dire une chose et son contraire ; elle est aussi une exploration systématique, systématisme voulant dire ici « unité », celle qui relève d'une « démarche issue de l'expérience », dimension centrale de cette philosophie et désignée par le terme d'« enquête », que Dewey applique à tous les aspects d'une philosophie complète ; elle est génétique et structurale, à la fois soucieuse de retracer la formation de la pensée de Dewey et de dégager les articulations fortes qui viennent provisoirement la définir. La lecture de Michel Fabre se présente enfin comme un point de vue, celui « qui fait de l'expérience la catégorie maîtresse de la philosophie de Dewey et de l'éducation comprise comme le développement et l'enrichissement de l'expérience » (p. 15). Dans cette perspective, si l'éducation couvre deux chapitres de l'ouvrage, elle en constitue pourtant le thème transversal, la problématique éducative formant le fil conducteur de la pensée de Dewey. Elle est si importante qu'il va jusqu'à faire de la philosophie la théorie de l'éducation dans ses aspects généraux, position qui engage un double projet : celui de réformer l'éducation par une philosophie de l'expérience et celui de reconstruire le discours philosophique en lui donnant la forme de l'enquête.

La première partie de l'ouvrage (chapitres I à IV), intitulée « De l'expérience à l'enquête », a pour point de départ « l'ontologie phénoménologique » qui se déploie dans *Expérience et nature* (1925) de John Dewey. Michel Fabre s'emploie à ressaisir la genèse d'une notion centrale de sa philosophie, celle d'expérience, et à l'ouvrir vers un amont et un aval. Vers un amont d'abord où l'on voit bien que la notion d'expérience de l'idéalisme allemand constitue l'héritage premier de