

**Darmon Muriel. *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante***

Paris : La Découverte, 2013, 280 p.

**Séverine Kakpo**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4263>

DOI : 10.4000/rfp.4263

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 122-124

ISBN : 978-2-84788-521-7

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Séverine Kakpo, « Darmon Muriel. *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 184 | 2013, mis en ligne le 22 avril 2014, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4263> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4263>

---

« capital humain », maximiser leurs profits scolaires et par suite professionnels.

Le chapitre trois s'intéresse à la question de « l'échec » en premier cycle à l'université. Là encore, l'effort consistant à remonter aux chiffres (pourtant officiels...) permet de rompre avec les stéréotypes habituels, dont les fonctions politiques mériteraient d'ailleurs d'être interrogées. Déjà, le détour par l'histoire révèle que ce problème n'a rien de neuf attendu qu'aussi loin qu'on peut remonter dans l'histoire des statistiques universitaires ce taux est relativement stable. Et qu'aujourd'hui en France, le taux de « décrochage » est même inférieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE. Mais surtout, cette « notion-écran » d'échec recouvre une très grande diversité de situations, la plupart des étudiants concernés ne connaissant pas un échec complet, mais se réorientant suite à leur passage dans telle discipline, université, secteur, niveau, etc. On retrouve alors la très grande diversité des usages sociaux des études supérieures que la conception tubulaire, formaliste et implicitement très normative, étudie sans le savoir, ainsi que la fonction de carrefour de l'université qui, en raison de son ouverture, permet à des étudiants provenant de milieux sociaux et scolaires variés de se côtoyer dans un même espace.

Enfin, le chapitre quatre revient sur le cas de ces étudiants gêneurs, ou de ces « enfants de la démocratisation », que certains souhaiteraient pouvoir orienter « pour leur bien » vers des filières professionnelles censées mieux correspondre à leurs « goûts » et « aptitudes ». Or, ce qu'oublient les partisans d'une orientation plus « rationnelle », par ailleurs souvent soucieux d'économies budgétaires, c'est que l'aspiration au savoir, ou plus simplement à des connaissances libres et gratuites permettant à chacun de s'épanouir, de découvrir, comme de développer ses « facultés » pour employer un vocable ancien à double sens, n'est pas l'apanage d'un groupe scolaire (et donc social) déterminé. Et l'ouvrage de R. Bodin et S. Orange souligne bien la position spécifique de l'université qui, à la différence d'autres secteurs de l'enseignement supérieur recevant une population préalablement sélectionnée, standardisée, et par suite souvent particulièrement conformiste et généralement prise en charge de manière particulièrement « scolaire », accueille un public nettement plus diversifié et souvent en quête de savoir.

Pour conclure, nous voudrions souligner combien l'ouvrage de R. Bodin et S. Orange est précieux pour mieux comprendre la position structurellement « critique » de l'université. En effet, et en raison de son ouverture sociale accrue, des libertés qu'elle accorde tant aux étudiants qu'aux enseignants, l'université est par excellence le lieu d'une démocratisation potentielle des savoirs, comme

d'une recherche libre et gratuite. En fait, et à l'heure de la contre-révolution managériale des universités françaises, cet ouvrage nous paraît non seulement exemplaire mais aussi salutaire. Car en plus de rétablir quelques vérités occultées, il a le mérite de poser à nouveaux frais la question des missions scientifiques, sociales et plus largement politiques de l'université et donc des valeurs qui sont les siennes aujourd'hui.

Charles Soulié

Université de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, CESSP

---

DARMON Muriel. *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte, 2013, 280 p.

Dans l'ouvrage qu'elle publie aux éditions La Découverte – dans la collection « Laboratoire des sciences sociales » –, Muriel Darmon nous livre une étude très originale des classes préparatoires, centrée sur l'analyse de leurs « fonctions techniques » d'apprentissage. Défendant la légitimité d'une approche longtemps disqualifiée par la sociologie française au profit de la seule analyse des « fonctions sociales » d'exclusion rituelle des classes préparatoires, M. Darmon s'intéresse à l'institution préparatoire en tant que lieu de sociogenèse des *habitus*, c'est-à-dire en tant qu'institution de « fabrication d'une jeunesse dominante ».

L'étude de M. Darmon s'appuie sur l'analyse des données issues d'une enquête de terrain de longue durée (deux ans) conduite sur quatre classes préparatoires (scientifiques et économiques) d'un lycée qui occupe une place « intermédiaire » dans la hiérarchie symbolique des classes préparatoires, entre les grands lycées parisiens et les petites « prépas » de province. Le corpus mobilisé est conséquent : une centaine d'entretiens réalisés avec les mêmes élèves (à différents moments de leur première et deuxième année) mais aussi avec des enseignants et des personnels administratifs, et une centaine d'heures d'observation réalisées en commission de sélection, en classe, en « colle », dans les conseils de classe et réunions diverses, et au cours de moments forts, formels ou informels, de l'année.

La première partie de l'ouvrage (chapitres 1 et 2) interroge la nature et le fonctionnement du dispositif préparatoire. Refusant de céder à la tendance sociologique qui voit trop rapidement dans les classes préparatoires une incarnation évidente des « institutions totales » analysées par Goffman, M. Darmon fait de « l'identification institutionnelle » des classes préparatoires une question de recherche (chapitre 1). L'analyse des différentes

propriétés de l'institution préparatoire la conduit à forger le concept spécifique d'« institution enveloppante » pour rendre compte du caractère ambivalent de cette institution, « puissante mais non totalitaire », « violente mais soucieuse du bien-être de ses membres ». La contradiction n'est qu'apparente : l'emprise exercée par l'institution pour « mettre au travail » les élèves est d'autant plus forte qu'elle est moins brutale et qu'elle « opère en individualisant plutôt qu'en homogénéisant ». M. Darmon identifie là un dispositif spécifique de « gouvernance des personnes » dont elle fait l'hypothèse qu'il n'est pas réductible aux seules classes préparatoires.

Le chapitre 2 poursuit le travail d'« identification institutionnelle » des classes préparatoires, mais en changeant de point de vue et en se focalisant, dans la lignée des travaux de Goffman, sur « les techniques mises en œuvre par les élèves de classes préparatoires pour modifier clandestinement leurs conditions de vie, tourner les restrictions de la vie préparatoire et faire parade aux exigences institutionnelles ». M. Darmon traite de la manière dont les élèves – dans une « vie souterraine » à la classe préparatoire – fraudent, freinent, chahutent, s'évadent, « font du tourisme », voire « détournent l'activité institutionnelle », en utilisant l'encadrement préparatoire pour « éviter la fac » ou se « former dans des bonnes conditions » avant de rejoindre l'université. Elle s'intéresse également à la façon dont ils parviennent à se préserver des territoires d'autonomie – dans une vie « à côté » ou « en dehors » de l'institution, en soufflant, en relâchant, en rêvant de partir, ou encore en vivant des relations amoureuses. Ces formes de résistance, d'adaptations secondaires attestent de la prégnance de l'institution et de la force de son pouvoir.

La seconde partie de l'ouvrage (chapitres 3 et 4) analyse les effets dispositionnels des classes préparatoires. Le troisième chapitre s'intéresse à la socialisation temporelle et à « l'apprentissage du temps ». L'auteur montre comment l'institution préparatoire fait incorporer aux élèves des rapports au temps particuliers, qui sont globalement ceux des classes dominantes. Face à l'urgence structurelle qui caractérise le temps préparatoire, les élèves sont conduits à développer des formes d'usage « intensif » et rationalisé du temps. Ils proscrivent les « temps vides », à savoir les temps qui sont perdus pour le travail ou qui ne sont pas « activement récréatifs ou enrichissants », c'est-à-dire « qui ne peuvent pas servir le travail par d'autres voies ». « Casée » dans les plages horaires les moins productives des élèves pour réaliser des entretiens avec eux, la sociologue a elle-même pu faire concrètement l'expérience de ces « dispositions planificatrices ». Tous les élèves ne sont cependant pas logés à la même enseigne ; la socialisation temporelle s'exerce en effet différemment selon les individus, selon le type de rapports au temps dont eux-mêmes

sont porteurs. À la figure du « dominant temporel », qui est capable de « s'extraire du contexte temporel commun de l'urgence et de prendre des décisions d'usage du temps qui ne consistent pas en de pures réactions aux contraintes », s'oppose celle du « dominé temporel » (plus souvent issu de milieux modestes), qui subit le temps comme « une malédiction, une fatalité ».

Le quatrième chapitre – sans doute l'un des plus passionnants – s'intéresse à la socialisation intellectuelle des élèves. La sociologue montre comment l'institution socialise les élèves à partir de deux schèmes apparemment incompatibles, mais dont la « coexistence » constitue bien le « cœur des apprentissages » en classes préparatoires : le premier est un « schème pragmatique », qui fait de la « vérité » « ce qui marche au concours » ; le second est un schème « élitiste et exigeant », qui se réfère à un « absolu disciplinaire ». Cette double nature de la socialisation préparatoire renvoie à la double fonction des classes « prépa » : à leur « face utilitaire d'institution de préparation » et à leur « face noble de sommet de la légitimité scolaire ». L'auteur montre que cette disposition « scientifique » – une fois intériorisée – conduit les élèves à développer un rapport « enchanté » aux disciplines et fidèle aux définitions légitimes de l'excellence scientifique comme « vision ». M. Darmon s'intéresse aussi aux ratés de la socialisation préparatoire. Elle dresse le portrait d'élèves pour lesquels « l'intériorisation précoce et profonde de la disposition scientifique empêche ou limite celle du schème socialisateur pragmatique ». Inversement, pour d'autres élèves, c'est la disposition pragmatique qui l'emporte sur la disposition scientifique. M. Darmon fait l'hypothèse que chacun des deux schèmes a « des affinités particulières avec un type de socialisation familiale de classe ou de fraction de classe » (« technocrates » vs « intellectuels », selon l'opposition empruntée à A. van Zanten), ce qui en expliquerait l'intériorisation plus ou moins aisée ou les résistances qu'elle suscite.

Le dernier chapitre s'intéresse aux variations des socialisations préparatoires. Les deux filières étudiées se distinguent nettement en ce qu'elles sont fondées sur « des philosophies éducatives » très différentes, qui renvoient à « deux politiques pédagogiques de transformation des personnes » bien distinctes. Alors que prédomine en « prépa » scientifique un modèle classique de la transformation scolaire, prédomine davantage en « prépa » commerciale une « pédagogie de l'homme total ». Les élèves y sont invités à s'engager dans un « travail sur soi », où « expression de soi » et « transformation de soi » sont constamment intriquées. Reprenant le modèle développé par B. Lahire dans son travail sur les « manières d'étudier », M. Darmon montre que la frontière entre « séculiers » et « réguliers », initialement pensée comme rassemblant les

« 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<sup>e</sup> 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