

Edwy Plenel, *La République inachevée. L'Etat et l'Ecole en France* (Paris, Payot, 1985) 479 pp.

Cet ouvrage se présente d'emblée comme une "lecture politique" de la genèse, de l'expansion et de la crise de l'institution scolaire, depuis la Révolution Française jusqu'à nos jours. L'ambition paraîtrait démesurée si par politique il fallait entendre les politiques scolaires. Encore que celles-ci soient analysées dans l'ouvrage, principalement pour la période 1945-1985, c'est surtout du politique qu'il s'agit, c'est à dire de la forme moderne du pouvoir. L'histoire de l'école - de la forme scolaire - trouve son intelligibilité si on la rapporte à un nouveau mode de domination, et, pour désigner cette articulation, l'auteur reprend une expression de Gramsci: l'Etat éducateur.

L'analyse est donc historique et sociologique. Cet ouvrage, savant, utilise la plupart des travaux français publiés depuis vingt-cinq ans sur l'école. Il le fait sans aucun éclectisme, et l'on n'hésitera pas à y voir une contribution originale et décisive à une "lecture" de l'école que l'auteur ne prétend pas avoir inventée, mais dont il affirme à juste titre l'importance. Cette analyse se veut enfin critique, car c'est "l'actualité (qui) réclame l'histoire" (p. 11). Elle l'est aussi bien à l'égard de la nouvelle idéologie scolaire, qui se développe actuellement en liaison avec le néo-libéralisme, qu'à l'égard des politiques successives des ministres français de l'éducation depuis 1981. Ce caractère critique de l'analyse est le résultat d'une méthode qui privilégie "le jeu des contradictions" par rapport aux "causalités uniformes" (p. 12) et aux "mécanismes" (p. 34-35; voir aussi p. 104 la définition de l'Etat).

Nous insisterons surtout, dans ce compte-rendu, sur la première et la quatrième partie, qui analysent la construction, puis la déconstruction de la forme scolaire, ou plutôt du "modèle républicain". (La deuxième partie porte sur les "acteurs", enseignants et parents d'élèves; on y trouve des analyses et interprétations nouvelles sur la constitution et l'évolution du "corps" enseignant et sur l'apparente revanche des "consommateurs d'école". La troisième partie porte sur l'espace scolaire, en allant "du bâtiment à la nation" et "de l'architecture au territoire", sans oublier le cas extrême, et par la même probant, de l'école coloniale.)

L'insertion propre à la France, de la question scolaire dans le débat politique et dans la question sociale ne se comprend que si l'on admet que l'institution scolaire française "dessine une figure épurée de l'Etat éducateur" (p. 18). Dans tous les pays d'Europe l'apparition de la forme scolaire est liée à un nouveau mode de domination (qui consiste d'abord, selon l'auteur, à "conformer"), mais le cas de la France est une sorte de cas-limite, ce qui peut s'expliquer par la radicalité de la Révolution dans ce pays et par les traits distinctifs de sa bourgeoisie. Cas-limite en ce sens que le modèle scolaire s'inscrit dans la

domination politique elle-même (p. 53) et que l'imbrication de l'école au pouvoir d'Etat façonne les pratiques scolaires comme les discours pédagogiques. Cette imbrication est théorisée à la fin du XIXe siècle, qui en voit l'achèvement, par un auteur comme Durkheim (notamment dans *L'éducation morale*, dont plusieurs passages essentiels à cet égard sont cités).

Mais E. Plenel s'élève contre les visions instrumentalistes de l'Etat et la conception fonctionnaliste de l'école, insistant au contraire non seulement sur l'autonomie institutionnelle, mais sur le caractère contradictoire de cette autonomie (en cela il pense s'opposer à Pierre Bourdieu). C'est même par l'exacerbation de ces contradictions qu'il expliquera la crise actuelle de l'école, qui est évidemment une "crise de la forme Etat éducateur" (p. 27) et dont la "contre-réforme" néo-libérale est une manifestation.

Nous ne pouvons ici, bien sûr, résumer ces analyses, toujours très bien documentées, qui nous conduisent (de manière d'ailleurs non linéaire, puisqu'on va toujours du présent au passé, selon des angles d'attaque complémentaires) de l'école des Frères des écoles chrétiennes à l'oeuvre scolaire de la IIIe République et aux lois d'aide à l'enseignement privé. Contentons-nous donc de signaler quelques moments où l'analyse historique nous a paru particulièrement efficace.

Dans les "progrès contradictoires" et les "régrès" (expression empruntée à E. Reclus) de la forme scolaire, il est un aspect essentiel que les grandes hypothèses sur l'Etat éducateur rendent plus intelligible: le passage de la discipline scolaire à la psycho-pédagogie. La discipline d'école telle qu'elle se constitue au XVIIe siècle, puis à la fin du XIXe avec la suppression du travail des enfants, n'est pas une technique, mais l'armature de l'école: elle dit, par conséquent, la vérité de l'action pédagogique. Celle-ci consiste à conformer, et, par là, d'abord à uniformiser. Négation des différences qui, parée d'autours égalitaires, a pour enjeu la suppression de l'altérité culturelle, la négation de l'identité des dominés. La discipline fait de l'école un univers spécifique ("l'enfance isolée"), l'univers de la règle, comme l'avait montré déjà Durkheim, avec son double caractère: l'impératif et la régularité.

Si cet univers est loin de s'être disloqué (les pratiques qui le définissent, la relation "pédagogique" sont loin d'avoir disparu même après 1968, comme en témoignaient diverses enquêtes sociologiques), d'autres pratiques prennent la relève: il s'agit des techniques ébauchées, parallèlement à l'école obligatoire, donc dès la fin du XIXe siècle, dans le traitement des réfractaires scolaires (Binet parlait des "anormaux d'école"). Ces techniques sont liées à une forme d'individualisation qu'à la fois elles théorisent (l'enfant être unique) et produisent: méthodes d'étude psychologique et médicale, elles relèguent à l'arrière plan le vécu social de l'élève et pathologisent les

échecs comme les déviances. Dans l'école de la Ve République, les questionnaires sur le comportement de l'enfant, les fiches, les dossiers scolaires portent "l'illusion psycho-pédagogique" à son comble: illusion ou fantasme d'une "mécanique éducative", d'une "fonctionnalité parfaite" de l'institution scolaire, garantie par la connaissance de l'enfant (p. 92). Ces "sciences" (notamment la psychologie) sont en fait imbriquées aux opérations de tri et de classement: servant à détecter les décalages avec la norme culturelle de l'école, elles sont "le supplément d'âme de la relégation" (p. 97).

Mais l'analyse critique, qui révèle les illusions comme telles, ne s'arrête pas là. Car si le libéralisme tend aujourd'hui à dénoncer l'égalitarisme, à naturaliser le jeu inégalitaire (qui serait un droit à la différence), il faut aussi voir que la "mystique égalitaire" et la mythologie étatique sont imbriquées (p. 103): la hiérarchie sociale et culturelle étant transformée en norme scolaire, l'apparente égalité des chances entre le boursier et l'héritier conforte l'illusoire autonomie de l'Etat qui s'en porte garant.

E. Plenel nous met cependant en garde contre la notion d'Etat-moloch, contre toute conception du pouvoir d'Etat comme manipulation. L'histoire institutionnelle n'est pas, dit-il, celle d'une admirable mécanique étatique. La "forme Etat-éducateur" n'abolit pas plus les contradictions que les autres formes étatiques: elle en vit. Rien ne permet autant de montrer la fécondité de cette hypothèse que l'histoire de "l'enseignement intermédiaire" (Ecoles primaires supérieures, EPCI, Cours complémentaires ...). Cette analyse a le mérite de resituer le problème, aujourd'hui crucial, des collèges, et celui de l'enseignement professionnel dans la longue et tâtonnante série des réponses étatiques aux rapports de forces, aux luttes et aux contradictions.

Mais c'est surtout dans la dernière partie de l'ouvrage, dans l'analyse de ce qu'on appelle la question scolaire (la question de l'école publique et de l'école privée), que la théorie de l'Etat éducateur bouscule les opinions courantes et apporte des principes d'intelligibilité. Au point que des faits postérieurs à la publication du livre (par exemple les réactions suscitées par le port du voile islamique dans des établissements publics) paraissent à posteriori y avoir été prévus ...

Ce serait s'enfermer dans le cadre polémique délimité par les partisans de l'école privée que de considérer la question scolaire comme un chapitre sans cesse rouvert des rapports entre l'Eglise et l'Etat. Depuis la loi Debré de 1959 (première loi d'aide à l'enseignement privé sur fonds publics), l'école privée "dit en pointillé un nouveau statut de l'école tout entière" (p. 376), manifeste une montée du libéralisme scolaire et démontre une logique du passage d'un Etat démocratique à l'Etat libéral.

C'est donc la forme du pouvoir d'Etat qui se joue dans la question scolaire. Au début de la III^e République, il s'agissait d'élaborer un nouveau mode ou "dispositif d'assujettissement" ("la République a fait l'école, l'école fera la République", proclamait la *Revue Pédagogique* en 1883). Avec la Ve République, il s'agit d'une redéfinition de l'Etat éducateur (p. 362), sous le masque d'une critique du service public et de l'Etat.

Les derniers chapitres de l'ouvrage veulent donc être l'analyse de la "déconstruction du modèle républicain". Cette déconstruction n'est pas interrompue par l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, car celle-ci, repliée sur les mythes laïcs ou piégée par certaines idées de droite, ne paraît pas avoir de modèle nouveau à opposer au libéralisme scolaire, défini de la manière suivante: la liberté de choix prime l'égalité de condition, la diversité l'emporte sur l'unité, les valeurs de concurrence et d'émulation succèdent à la norme unique. L'Etat serait simplement le garant de cette concurrence, impliquant à terme l'éclatement du service public.

Ces notions de liberté et diversité méritent d'être analysées. En reprenant les études faites sur l'enseignement privé et ses fonctions sociales, on peut dire que, s'il y a bien en un sens, après la seconde guerre mondiale, constitution d'un système d'enseignement privé, avec son administration parallèle à celle de "l'éducation nationale", les établissements privés sont extrêmement divers. Ils sont censés répondre à la demande des familles, incitées par le "consumérisme éducatif" à manifester leurs exigences (d'enseignement religieux, mais aussi et surtout d'environnement social, de pédagogie, etc). Mais cette apparente liberté cache les énormes inégalités sociales entre familles. De telle sorte que le libéralisme, peut-on conclure, tend à la mise en oeuvre des mécanismes sélectifs par les familles elles-mêmes (p. 383). On comprend alors l'expression (qui est le titre d'un chapitre): "l'Etat masqué". L'auteur retrouve les accents de Tocqueville pour nous décrire cet "Etat pur et froid cependant, dont l'assurance de durée serait proportionnelle à un jeu accru de la société civile sur les marges, l'inessentiel et le secondaire, le local et le particulier" (p. 435).

On voit donc que le slogan "moins d'Etat" recouvre un nouveau partage du pouvoir, ou plus exactement une dépossession, une réduction de la sphère politique au cercle du pouvoir (deux concepts qu'il importe de distinguer). Le morcellement du système éducatif, et par conséquent son incompatibilité avec tout ferment d'unité nationale, la renaissance des identités plurielles renforcent les limites du jeu politique républicain. Le modèle libéral contredit l'invention révolutionnaire, invention à la fois politique et pédagogique: la fusion de l'éducation et de la démocratie (p. 429). L'alternative à ce modèle consisterait donc, et c'est là l'"épilogue" politique de l'ouvrage, à actualiser la promesse républicaine, à dépasser son inachèvement (on

voit l'importance de la première partie du titre: "la République inachevée").

Plusieurs formules permettent de préciser le sens de ce dépassement: "production sociale du pouvoir", "socialisation non autoritaire" (p. 452-453). Mais de nouvelles formes du politique impliquent (et là encore il faut revenir à l'acte fondateur) une certaine forme scolaire. L'analyse des contradictions qui traversèrent les projets de réforme postérieurs à 1981 (ceux des deux ministres de l'éducation nationale A. Savary et J.P. Chevènement), permet de dégager la question centrale: pédagogie et savoir. La maîtrise des savoirs est aujourd'hui, plus que jamais, un enjeu social et politique fondamental. On ne saurait donc se contenter de rechercher un "mieux être" à l'école, ni de rappeler la nécessité des apprentissages de base (lire, écrire, compter, connaître l'histoire). Il faut préciser comment l'école transmettra les savoirs, car cela est lié à la citoyenneté.

Sur ces problèmes, que s'étaient posés les hommes de la Convention de 1793, qui se poseront à nouveau demain en France avec la réforme de la formation des enseignants (Instituts universitaires de formation des maîtres), s'achève un ouvrage, dont nous n'avons pu rendre compte que très partiellement, qui est à la fois une "synthèse", un ensemble d'analyses à partir de documents de base (textes, statistiques, ...), et une "thèse". Un ouvrage d'histoire toujours d'actualité, et du plus grand intérêt.

GUY VINCENT, Lyon