De « l'éducation de la démocratie » à la « socialisation démocratique »

Guy Vincent

La critique de l'école républicaine – au sens de l'école de la III^e République – accompagne son élaboration, sa mise en place, toute son histoire de 1830 à aujourd'hui. Les professeurs, – de Durkheim à Pierre Bourdieu –, en ont été souvent chargés et s'en sont chargés. Le mouvement ouvrier, on l'oublie trop souvent aujourd'hui, s'en est chargé aussi...

En 1902 et 1903, l'École des Hautes Études en Sciences sociales organise non sans difficultés une série de conférences suivies de débats sur « la réforme de l'éducation dans la France démocratique du XX^e siècle ». Elles ont été immédiatement publiées (Alcan) sous le titre : *L'éducation de la démocratie*. L'une des questions centrales est formulée de la manière suivante (par Alfred Croiset, Doyen de la Faculté des Lettres de Paris) : « les besoins de la démocratie en matière d'éducation ». Les esquisses de réponse utilisent des termes qui sont toujours d'actualité : neutralité, danger d'« insignifiance », « unité morale », « morale civique », etc... La question elle-même est souvent formulée dans les mêmes termes aujourd'hui, par exemple par P. Canivez dans le recueil de textes *Éduquer le citoyen* : « *Quelle forme d'éducation est légitime et nécessaire dans une démocratie, pour une restauration de la République ?* »

Ces analyses de 1902 et les propositions de réforme qui devaient les suivre étant donc d'un grand intérêt, on peut se demander ce qu'apporte le concept de « socialisation démocratique ». Pour ma part, je l'ai énoncé sans vraiment l'utiliser, en l'empruntant à Claude Lefort, à la fin d'un ouvrage collectif, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, publié en 1994. Il me paraît pouvoir faire avancer une théorie de la socialisation – dont l'élaboration se poursuit depuis la création du GRPS en 1976 –, dans une démarche qui, loin d'être théoricienne, se confronte sans cesse à un terrain : celui notamment de la politique de « l'espace éducatif » conduite par la ville de Saint-Fons depuis

plus de 10 ans. D'autres terrains plus restreints (établissements scolaires, classes, écoles d'art, etc.) sont également analysés par des étudiants en doctorat.

La socialisation

Le concept de socialisation, tel que nous le définissons, est le concept central d'un paradigme sociologique, c'est-à-dire d'une conception du social, qui se démarque du structuralisme, mais surtout de Durkheim ; on sait que pour lui le social est extérieur aux individus, réduits à l'animalité. Le social exerce une contrainte sur les individus : c'est cela la socialisation, qui en fait des êtres humains. Cette théorie – toujours présente aujourd'hui, et dont la prégnance peut se comprendre dans la mesure où elle semble rejoindre le sens commun et le sens courant du terme socialisation –, cette théorie explique, et donc justifie, en matière d'éducation, la contrainte qui s'exerce sur la famille (le père de famille n'élève pas ses enfants comme il veut, dit Durkheim), l'autorité et le pouvoir du maître d'école, la discipline scolaire, etc. À la fin de sa vie, redoutant les dangers qui guettent les sociétés démocratiques, dangers dus aux libertés individuelles, Durkheim en vient même à dire qu'il faudra inculquer à l'enfant « la religion de la règle »...

Contre l'idée d'une socialisation subie, d'une part, en référence d'autre part à la phénoménologie telle que l'avait élaborée Merleau-Ponty (référence parfois ignorée ou laissée de côté aujourd'hui, par exemple chez Cl. Dubar ou F. Dubet), j'ai défini la socialisation comme la réalisation d'une certaine manière d'être ensemble et d'être-au-monde. Il faudrait même employer le verbe réfléchi : « se socialiser ».

Cette « manière » définit la spécificité de chaque groupe et vaut pour tout groupement – qu'il s'agisse du couple, de la nation... Elle passe par des formes et des processus (procès) qui peuvent être observés et analysés par les sciences de l'homme.

Cette « réalisation » est incessante : la production de la société par elle-même, comme disait A. Touraine (mais nous avons volontairement évité ce terme de production), implique la reproduction, mais aussi la possibilité du changement. Comme le disait Renan de la nation : tout groupement doit être refait chaque matin. Ainsi conçue, la socialisation est sans cesse en train de se faire, de se défaire, de se refaire. Elle peut toujours se faire autrement. Les dérives, les déviances, la dé-socialisation font partie de la socialisation. Il faut analyser les révoltes, les refus dans leurs significations, donc dans leur positivité.

Ainsi, le changement est inscrit au cœur du social, et le concept complémentaire de socialisation, dans le paradigme, est celui d'historicité. Nous sommes des êtres de relations, et il faut essayer de penser, après Merleau-Ponty, le social comme intersubjectivité. Nous sommes des êtres sociaux de part en part, y compris dans notre psychisme, des êtres historiques, et donc il faut continuer à relier psychanalyse et sociologie compréhensive et historique (c'est ce que faisait déjà Merleau-Ponty). Dans la relation aux autres, nous pouvons nous faire objets, nous pouvons renoncer à l'historicité. Peut-être pourrait-on aller jusqu'à dire, dans une conception « moderne » du sujet, que nous pouvons être plus ou moins sujets, et que cela dépend aussi des conditions d'existence, puisque le sujet est toujours « en situation ».

C'est autour du problème de l'historicité que peuvent converger, me semble-t-il, l'approche psychanalytique et l'analyse sociologique de la socialisation démocratique. Je ne peux ici que donner rapidement trois références. La première est littéraire : dans *Le livre du rire et de l'oubli*, Milan Kundera décrit un être renonçant et contraint de renoncer (l'histoire individuelle est inséparable de l'histoire collective) à son historicité.

« *Un passeur emmène Tamina dans une île peuplée d'enfants. Après avoir refusé, elle accepte "leur langage", c'est-à-dire de participer à leurs jeux sexuels. Finalement, il lui semble que le voyage n'était pas une machination et qu'elle se trouve là où elle désirait être, il lui semble être "retournée en arrière", dans un temps sans poids ni remords. "Pour la première fois de sa vie, son corps avait du plaisir loin de la présence de l'âme qui n'imaginait rien, ne se rappelait rien..." "Ce corps dont l'histoire de l'amour avait écrit chaque partie, sombrait dans l'insignifiance, et cette insignifiance était un soulagement et un repos".* » (p. 202-205).

La seconde référence est l'interprétation que donnait Merleau-Ponty, dans la *Phénoménologie de la perception* et dans *Sens et non sens*, de la pensée de Freud et de la cure psychanalytique. Au cours de celle-ci, un être enfermé dans la répétition et la rumination du passé, retrouve l'historicité – va et vient entre le passé et un avenir dont le sens n'est inscrit nulle part –, et retrouve une liberté qui est « *la reprise créatrice de nous-même* » (*Sens et non sens*, p. 48).

Or – et cette troisième référence n'arrive pas par hasard –, dans *L'invention démocratique* comme dans *Essais sur le politique*, Claude Lefort définissait le totalitarisme comme « *société sans histoire* » et, inversement, la démocratie comme « *société historique par excellence* », parce que le sens de ce qui y advient « *demeure toujours en suspens* ».

En inscrivant le changement et l'historicité au cœur du social, on y inscrit aussi le conflit, mais les conflits ne sont pas, ou pas seulement des rapports de force dans des champs structurés, ils sont des conflits sur le sens à donner à l'existence commune (sens au double sens de signification et de direction).

Le concept de socialisation tel que nous l'avons défini sous-tend des analyses des formes (sociales et historiques) dans lesquelles la socialisation se réalise. Mais nous plaçant au niveau le plus général des sociétés, il nous permettrait d'échapper aux découpages institutionnels (la famille, l'école, le droit, le travail, etc), découpages reproduits par la délimitation des champs de la sociologie traditionnelle. Donc il nous permettrait de rompre avec les catégories de la pratique, les notions communes (« les jeunes des banlieues », par exemple), notions utilisées dans les problématisations sociales et leur traitement journalistique. Par conséquent on devait refuser par principe de découper la socialisation en « socialisation familiale », « socialisation scolaire », « socialisation politique », « socialisation professionnelle ». On doit aussi, a fortiori, refuser au départ les découpages au deuxième degré : par exemple traiter de la question de l'« éducation du citoyen » en envisageant d'abord l'instruction civique à l'école, au collège, au lycée, puis l'exemple donné par les parents, etc.

On voit que la question de la socialisation démocratique ne peut être réduite, dans cette problématique, à celle des rapports entre « système d'enseignement » et « système politique ».

La question de la socialisation démocratique est plus large et plus fondamentale que tout cela : elle remet en question l'école elle-même comme forme sociale, comme forme sociale et historique, donc transitoire.

Les concepts de *modes de socialisation et de forme scolaire* ont été élaborés pour conduire cette analyse critique.

Modes de socialisations et forme scolaire

Se socialiser c'est réaliser une certaine manière d'être au monde et d'être aux autres. Chaque société peut donc être décrite et analysée dans son mode de socialisation.

Nous appelons « mode scolaire de socialisation » le mode de socialisation, caractéristique des sociétés européennes depuis le XVI^e/XVII^e siècles dominé par la « forme scolaire ». La forme scolaire comme forme de relation sociale apparaît à un moment de l'histoire de nos sociétés : elle se constitue d'abord

dans l'école (« l'école à proprement parler », disait Durkheim, qui n'est pas une réalité éternelle et universelle), plus précisément les écoles urbaines du XVII^e (écoles paroissiales, écoles « chrétiennes » de J. B. de Lassalle, collèges nouvelle manière...). Puis elle s'étend en dehors de l'école, supplantant les anciennes formes de l'apprendre, – par exemple dans les arts (voir les travaux de N. Heinich), dans les sports... on ne joue plus au ballon, on va dans une école de football, de rugby... Il y a des UERAPS... -. Elle domine les relations entre générations, les diverses pratiques sociales (celles que nous appelons culturelles), l'ensemble des rapports sociaux. Nous avons parlé de « pédagogisation » de ces relations, y compris aujourd'hui les relations politiques. (Des gouvernants déclarent devant les manifestations de rue : ils protestent parce qu'ils ne nous ont pas compris, nous allons mieux communiquer notre politique...).

Le terme « forme scolaire » a été repris de Roger Chartier, qui l'utilisait dans son livre sur *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, pour désigner précisément cette nouvelle forme de l'« apprendre » qui caractérise l'école, et qui se substitue peu à peu à l'apprendre par voir faire et ouï-dire caractéristique des sociétés traditionnelles. Aujourd'hui, en France, on peut encore assister à de telles transformations : voir par exemple les recherches de Geneviève Delbos et Pascal Jorion sur « la transmission des savoirs » dans les métiers du sel.

Qu'est-ce que l'école, qu'est-ce que la forme scolaire ? C'est d'abord un espace séparé des autres espaces de vie sociale, un espace clos, organisé en vue de l'activité de cet être social historiquement nouveau qu'est l'écolier. (Au XIX^e siècle, on parle d'« organisation pédagogique » ; au XVII^e, on parlait d'ordre).

C'est deuxièmement un temps spécifique : le temps de l'école dans la vie, dans l'année, l'emploi du temps de la journée. Le temps scolaire (j'y insiste dans un article à paraître en 98), caractérisé par la répétition, le découpage de « séquences » isolées les unes des autres, est un temps an-historique. Le découpage des tâches, l'« abstraction » – construction de règles d'exécution, auxquelles l'élève doit se conformer à chaque étape, caractérisent « l'exercice », un exercice qui n'est plus « spirituel » comme dans la transmission – tradition religieuse, et qui constitue le cœur de l'activité scolaire. Une activité présentant des caractères différents de ceux du travail, comme l'a montré Ph. Perrenoud, de même que les disciplines sont des constructions sociales

très spécifiques par rapport aux savoirs et savoir-faire, dont elles portent souvent le nom (voir les recherches d'André Chervel, et du SHE-INRP).

En analysant ainsi cette forme spatio-temporelle on définit la relation sociale qu'elle constitue, la relation pédagogique. Je l'ai définie comme obéissance à des règles impersonnelles, reprenant les concepts de Max Weber dans sa théorie de la domination. À titre d'hypothèse heuristique et donc de façon polémique, je dirais que l'école ne transmet pas, n'a pas pour « fonction » de transmettre, les savoirs ou des savoirs, la culture ou même une partie de la culture. (J'ajoute que la forme scolaire ne se limite pas à l'école primaire, et qu'aujourd'hui comme à d'autres périodes – celle de Victor Cousin entre autres – elle s'étend vers l'enseignement supérieur...). On met l'enfant à l'école, disait Kant, pour qu'il apprenne à soumettre sa conduite à une régularité et à des règles.

Au début de la construction et de la codification de la forme scolaire (notamment dans *La conduite des écoles chrétiennes*) il est précisé que la relation maître-écolier n'est pas une relation d'enseignement (le maître doit parler le moins possible, il doit observer comme les écoliers la règle du silence). Ce n'est pas une relation de soumission de l'écolier à la volonté personnelle du maître : l'un et l'autre suivent des règles. L'écolier apprend à écrire selon des règles extrêmement minutieuses, avec des gestes étroitement codifiés (voir *Surveiller et punir*) ; il apprend à lire dans des « civilités », donc apprend des règles de civilité, il apprend des règles de calcul, etc...

Lorsque Durkheim, fin XIX^e/début XX^e, déclare à juste titre que « la » discipline n'est pas un moyen pour permettre l'enseignement, qu'elle est l'ordre même de la classe comme ordre social. Lorsque, tout en reconnaissant l'ancienneté et l'irréversibilité du processus historique de rationalisation et de laïcisation, il proclame que l'éducation intellectuelle est, et donc doit être, subordonnée à l'éducation morale. Lorsqu'il définit cette éducation morale que doit donner l'école du XX^e siècle par trois éléments, le premier étant l'esprit de discipline, le second l'attachement aux groupes sociaux, et le troisième l'autonomie de la volonté. Lorsqu'il développe ces thèses, qui ne font selon lui qu'expliquer et justifier ce qu'est l'école de la III^e République, on peut penser que Durkheim définit une simple « variante » de la forme scolaire constituée au XVII^e siècle. La nouveauté (relative), c'est que le maître parle, explique, justifie lorsque c'est possible les préceptes d'une morale dite « rationnelle » : l'éducation morale doit comporter un **enseignement** de la morale laïque.

À juste titre, des historiens (J. Baubérot) montrent aujourd'hui l'importance réelle de la diffusion de cette morale laïque : il n'en demeure pas moins qu'elle insistait davantage sur les devoirs du bon citoyen (des devoirs parmi d'autres) que sur ses droits ou sa souveraineté.

Forme scolaire et formes politiques

La forme scolaire telle que nous venons d'en esquisser le concept (qui est lui-même une forme d'intelligibilité : cf. le « type-idéal »), paraît donc bien avoir été historiquement dominante. Ce qui signifie (corollaire) que, aujourd'hui comme hier, des variantes, des alternatives, des contre-modèles s'ébauchent ou parfois même se construisent : la substitution des Oratoriens aux Jésuites dans les collèges d'Ancien Régime, les Plans d'éducation et les Écoles centrales de la Révolution, l'école mutuelle, les diverses réalisations d'écoles « nouvelles », l'espace éducatif de Saint-Fons, ce que des enseignants font dans leur classe...

L'hypothèse centrale qui a guidé nos recherches de sociologie historique est la suivante : du XVII^e à nos jours, les avatars de la forme scolaire (y compris les dérives, résistances, contre-modèles évoqués) doivent être mis en relation avec les transformations politiques dans nos sociétés, plus exactement les transformations dans le politico-religieux, – la naissance et le développement de l'État moderne. Les acteurs historiques l'ont souvent vu et dit : Tocqueville, dans *L'Ancien Régime et la Révolution* citait Turgot :

S'adressant à Louis XVI (avant d'être disgracié...), Turgot préconisait « *une certaine instruction publique donnée par l'État, d'après certains procédés et dans un certain esprit* ». Il écrivait au Roi : « *Les enfants qui ont maintenant dix ans se trouveront alors les hommes préparés pour l'État, affectionnés à leur pays, soumis non par crainte mais par raison, à l'autorité, secourables envers leurs concitoyens, accoutumés à reconnaître et à respecter la justice.* »

(C'est en suivant cette hypothèse que Régis Bernard – dont les recherches ont porté sur les « petites écoles » rurales, sur le rapport entre scolarisation et urbanisation –, mettait récemment en relation les emplois-jeunes avec les nouvelles formes de contrôle social que développe notre société, notamment pour affronter les problèmes créés par certaines catégories de jeunes). Mais reprenons les termes de Turgot : « raison », « autorité », « justice ».

La question que nous devons nous poser aujourd'hui, en référence à la « socialisation démocratique », est celle du rapport à la règle. Obéir à une

règle, fût-elle « impersonnelle », et agir selon sa raison, est-ce la même chose ? L'auto-contrainte, telle que l'a définie Élias, est-elle autre chose qu'une des modalités de l'imposition de la règle, passant surtout par un conditionnement ? « Expliquer » la règle à l'écopier, – au sens d'explicitier et donner divers motifs – est-ce la même chose que l'inciter à faire usage de sa raison ? Et si la forme scolaire, dont la généralisation caractérise notre mode de socialisation, se définit par l'obéissance à des règles impersonnelles, alors ne faut-il pas aller jusqu'à dire que la socialisation démocratique exclut la forme scolaire ?

Les nouvelles recherches conduites ces dernières années sur le XVIII^e siècle, sur les philosophes des Lumières et les institutions révolutionnaires (notamment l'École Normale de l'an III, dont les historiens viennent de republier les cours), m'incitent à marquer davantage peut-être que dans mes premiers travaux la rupture du XVIII^e, et à opposer « règle » et « raison ». (J'ai suivi en cela les remarques critiques que m'avait faites Roger Chartier).

La publication des textes de Condorcet, en particulier ses participations aux travaux des assemblés (les quatre mémoires de 1791), permet de mieux comprendre comment le terme « instruction publique » est chez lui un concept philosophique, et non une catégorie administrative. Il ne dit pas simplement que l'école doit être publique, d'État, payée sur fonds publics, offerte à tous à la mesure de leurs capacités... L'instruction publique est le fondement de la République : parce que l'instruction « élémentaire » comporte les éléments de tout savoir, elle permet à chacun de faire usage de sa raison, d'échapper à l'ignorance et aux préjugés, d'éviter le joug des tyrans, c'est-à-dire de tout pouvoir (ecclésiastique ou civil) exercé de l'extérieur (Voir aussi Kant : « Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ? »). L'instruction publique fait le citoyen : elle crée un nouveau rapport politique.

Mais le XVIII^e, ce ne sont pas seulement des philosophies et des « Plans d'éducation ». Les institutions créées par les assemblées révolutionnaires (les historiens ont commencé à les étudier de près, surtout depuis le bicentenaire) méritent également réflexion. Évoquons rapidement les Écoles centrales à travers l'usage qu'en fit Stendhal (cf. *Vie de Henri Brulard*). Ces écoles reposaient sur le principe des cours correspondant aux différents domaines du savoir, et les horaires permettaient aux élèves de faire un choix de plusieurs cours. Le jeune Stendhal, qui est à la recherche d'un savoir « non hypocrite », peut comparer des enseignements, et aussi un livre des « Éléments » d'Euclide qu'il trouve chez lui : il compare, et demande à ses professeurs si les parallèles

se rejoignent ou non à l'infini... Voilà une appropriation critique du savoir.

L'École Normale de l'an III, dont l'existence fut très brève à cause des conditions climatiques et politiques, devait fonctionner selon les deux principes suivants :

1- Les plus grands savants de l'époque (« sciences » au sens large : Volley enseigne, en la fondant, une histoire qui est une science sociale et non plus un récit mythique) enseignent les éléments-fondements des sciences aux formateurs d'« instituteurs », nouveaux êtres sociaux, destinés à remplacer les maîtres d'écoles et régents.

2- 2e principe : « l'art d'enseigner » doit être le moins possible distingué de la méthode d'élaboration des sciences, c'est-à-dire de la méthode scientifique : l'unité des sciences est celle du savoir rationnel, de l'usage de la raison (dans une version du rationalisme nouvelle par rapport à celle de Descartes).

Ajoutons deux précisions et remarques :

- ce qu'on pourrait lire comme refus de la pédagogie est, comme toute pratique pédagogique, indissociable d'une forme de relation politique. L'usage de la raison correspond à la création d'une « opinion publique » au sens critique (cf. R. Chartier, reprenant Kant et Habermas, Chartier, 1993)

- l'« instruction publique » est souvent définie dans les textes, notamment législatifs, comme « éducation intellectuelle, éducation morale » (et « éducation physique »). En effet, l'homme éclairé est non seulement citoyen (exerçant sa souveraineté), mais, indissociablement, sujet moral, gouvernant sa conduite par sa raison.

L'instruction publique, telle qu'elle avait été non seulement pensée mais plus qu'à demi-institutionnalisée sous la Ière République, permet ainsi de critiquer l'école de la IIIe République. Et cette critique s'effectue dans et par l'interprétation historique, dans et par l'action historique à laquelle elle est liée, donc sans aller chercher dans le ciel des idées et des valeurs d'une *pedagogia perennis*.

Dans notre histoire présente, à la recherche d'un avenir, la critique ainsi entendue continue à s'exercer. On le voit notamment à Saint-Fons.

Saint-Fons : un laboratoire de socialisation démocratique ?

La politique d'éducation conduite par la ville de Saint-Fons depuis la fin des années 70 est probablement l'une des plus intéressantes à analyser pour plusieurs raisons :

1- À la différence de beaucoup d'expériences pédagogiques faites depuis plus d'un siècle à l'échelle d'un établissement d'éducation, ou même d'une classe, elle visait à créer, à l'échelle de la commune, un « espace éducatif » et ne cachait pas sa prétention à valoir comme préfiguration ou/et laboratoire d'une autre école à l'échelle nationale. (cf. F. Best et al., *Naissance d'une autre école*, La Découverte, 1984).

L'espace éducatif a englobé surtout les écoles maternelles et primaires ; il a inclus la création d'un Lycée professionnel expérimental ; il tente aujourd'hui seulement d'inclure le collège.

2- Cette politique, qui s'est présentée comme une politique d'aménagement du temps scolaire ou de modification des « rythmes scolaires », fait en réalité de ce réaménagement un moyen d'instauration de l'espace éducatif. Cet espace en effet se définit par l'articulation – et non pas la simple juxtaposition – des activités scolaires et d'activités périscolaires. Activités périscolaires, c'est-à-dire sportives, culturelles et socioculturelles, pratiquées obligatoirement par tous les écoliers après 15 h 30. Dans chaque groupe scolaire, des réunions de coordination entre instituteurs et animateurs (incluant des parents) ont lieu et doivent avoir lieu régulièrement. Les difficultés de cette coordination ont été l'un des points importants sur lesquels ont porté nos enquêtes : on y reviendra dans un instant.

3- La troisième originalité de cette politique et de cette expérience est d'inclure une idéologie et une philosophie. Dans *Naissance d'une autre école*, et d'autres publications plus locales, une critique de l'« école de Jules Ferry », mais aussi du modèle libéral appliqué à l'éducation, est souvent conduite en référence à la philosophie des Lumières, en particulier à la pensée de Condorcet. C'est pourquoi, selon les initiateurs de cette politique, l'école - et l'école conçue d'une certaine manière, - doit rester au centre de l'espace éducatif. L'espace éducatif est plus que l'école ouverte : il reconnaît et favorise tout ce que l'enfant apprend en dehors de l'école, y compris dans sa famille, son milieu socioculturel (Saint-Fons comporte un pourcentage record d'enfants d'immigrés). On attend de la participation de l'enfant et des jeunes à des activités artistiques, sportives, ludiques (escalade, théâtre, échecs...) qu'ils y développent toutes leurs capacités.

Mais l'école serait ce lieu central où toutes les expériences des enfants, toutes les pratiques, toutes les activités se réfléchissent, se jugent à la lumière

de la raison. L'école, dès le cycle pré-élémentaire, est-il précisé dans *Naissance d'une autre école*, l'école **d'un État républicain authentiquement démocratique** (p. 132) doit devenir « *l'école de la parole, du jugement, de la critique constructive qui mue la révolte en valeur de renouvellement* ».

Voilà donc quelle était et quelle est la politique de l'espace éducatif. Dans les observations que nous avons faites, on peut retenir en référence à notre propos, les quelques points suivants :

a) la restructuration de l'espace scolaire dans un groupe scolaire construit il y a quelques années, et dont le prototype va être étendu aux autres écoles de la commune : la Maison des 3 espaces.

b) les tentatives multiples, en particulier dans cette maison, mais aussi auparavant dans d'autres écoles, pour introduire dans l'enseignement des méthodes inspirées des divers courants pédagogiques étiquetés « méthodes nouvelles ».

c) les tentatives pour faire accepter ou même élaborer par les élèves les règles de la vie scolaire : explication et contractualisation du règlement, conseils d'élèves, etc.

d) les conflits entre enseignants et animateurs, renvoyant sans doute aux relations contradictoires entre activités scolaires et activités péri-scolaires. Il y a, d'une part, des tendances à l'hégémonie du scolaire : certains enseignants insistaient, lors des réunions de coordination et d'évaluation, pour que les enfants ne se dispersent pas dans des « initiations » à des activités multiples, pour qu'une durée suffisante et une certaine progression soit introduite dans les activités péri-scolaires (au départ chaque enfant pouvait choisir 3 ou 4 activités par année). Les réactions des animateurs et responsables d'enseignement culturels étaient doubles : tantôt ils réagissaient en refusant de laisser scolariser les activités culturelles, ou même sportives, tantôt ils s'efforçaient de montrer que l'enfant découvrant dans le sport la nécessité des règles peut mieux les accepter qu'à l'école, où on les lui impose par contrainte.

Certains enseignants en venaient aussi à dénoncer l'« indiscipline » qui régnait dans les activités périscolaires et qui tendait, selon eux, à envahir l'école (certaines activités péri-scolaires sont organisées dans les locaux scolaires). Autrement dit la relation animateur-enfant tendait à détruire la relation maître-élève.

e) la « résistance » objective du collège, mais aussi certaines des difficultés rencontrées au niveau primaire, peuvent être interprétées comme étant dues

principalement à deux caractéristiques fondamentales de la forme scolaire : les disciplines et l'emploi du temps.

Pour conclure et surtout rouvrir le débat, on pourrait examiner quelques propositions.

Au slogan d'Illich « déscolariser la société » (slogan qui avait paru, dans les années 70, aller dangereusement dans le sens de la société libérale) ne pourrait-on substituer : déscolariser l'école. Ou, pour mieux dire, revenir au concept d'« instruction publique », dont le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson, à la fin du XIX^e siècle, soulignait qu'il était une invention de la Révolution française.

Déscolariser, cela signifierait sans doute ôter à l'enseignement son caractère disciplinaire (c'est-à-dire le lien entre « la » discipline et « les disciplines »). De ce point de vue, certaines des « propositions pour l'enseignement de l'avenir » rédigées en 1985 par les professeurs du Collège de France, évoquent celles que faisaient en 1902, les auteurs de l'éducation de la démocratie :

« Un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesse et des sensibilités culturelles... L'École ne peut se dérober aux responsabilités éthiques qui lui incombent inévitablement. C'est pourquoi l'un de ses objets majeurs pourrait être d'inculquer les dispositions critiques qu'enseignent les sciences de la nature et les sciences de l'homme » (Les Professeurs du Collège de France).

« L'âme de l'enseignement doit être l'amour de la vérité méthodiquement démontrée... S'il sait entendre ainsi son rôle, il formera des esprits libres et actifs... Et du même coup, sans inutiles professions de foi, il aura travaillé de la seule manière qui ne comporte aucune déception au progrès de la démocratie et de la République » (A. Croiset, *L'éducation de la démocratie*).

G. Vincent

Groupe de recherche sur la socialisation
Université Lyon II

BIBLIOGRAPHIE

- J. BAUBÉROT, *La morale laïque contre l'ordre moral*, édition du Seuil, 1997.
- F. BEST et al., *Naissance d'une autre école*. La Découverte, 1984.
- P. CANIVEZ, *Éduquer le citoyen ? Essais et textes*. Hatier, 1990.
- R. CHARTIER, M. M. COMPÈRE, D. JULIA, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. SEDES, 1976.
- R. CHARTIER, « Pouvoirs et cultures », *Cahiers de recherche du GRS*, n° 11, 1993.
- J. A. de CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, présenté par C. Coutel et K. Kintzler, Edilig, 1989.
- Ch. COUTEL, *La République et l'école, une anthologie*, Presses-Pocket, 1991.
- N. ELIAS, *La dynamique de l'Occident*, Presses-Pocket, 1990.
- J. Cl. FILLOUX, *Durkheim et l'éducation, Présentation et Textes*, PUF, 1994.
- E. KANT, « Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ? », dans *La philosophie de l'histoire*, Aubier, 1947.
- E. LAVISSE et al. *L'éducation de la démocratie*, F. Alcan, 1903.
- Cl. LEFORT, *L'invention démocratique*, Fayard, 1991.
- Cl. LEFORT, « La pensée du politique », dans « À quoi pensent les philosophes », *Autrement*, n° 102, Novembre 1988.
- Cl. LEFORT, *Essais sur le politique*, Seuil, 1993.
- M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, 1952.
- M. MERLEAU-PONTY, *Sens et non sens*. Nagel, 1948.
- M. MERLEAU-PONTY, *Les aventures de la dialectique*, Gallimard, 1955.
- G. VINCENT, *L'école primaire française étude sociologique*, PUL, 1980. (2^e édition à paraître en 1998).
- G. VINCENT et al. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* PUL, 1994.
- G. VINCENT, « L'école normale de l'an III de la 1^{ère} République française » dans *Paedagogica historica, International Journal of the History of education*, XXVII, 1991-92, p. 215-230.
- G. VINCENT, « Politiques d'éducation et municipalités : le cas de Saint-Fons », dans A. HENRIOT-VAN ZANTEN et al. *Politiques scolaires urbaines*, Éd. du PPSH, GRS, Lyon, 1996.