

Moralisation

Guy VINCENT

Professeur de sociologie à l'Université Lumière Lyon II

Selon le *Dictionnaire de la langue française* de Littré, vers 1872, le mot «moralisation» est un néologisme. Il signifie : «action de moraliser, de rendre moral, de donner des principes moraux». Littré donne un seul exemple d'emploi, mais il est important pour notre propos : «la moralisation des masses par l'instruction».

Bien que le terme date du XIX^e siècle, et sans commettre d'anachronisme, on a cru pouvoir définir par celui-ci (Vincent, 1980) l'entreprise même de scolarisation telle qu'elle se déploie à partir du XVII^e siècle. L'école à proprement parler, comme disait Durkheim, ne serait pas un lieu où l'on enseigne, et donc où l'on enseignerait éventuellement, entre autres choses, la morale (chrétienne, laïque, civique...); par l'ordre scolaire, par les bien nommées «disciplines» scolaires, elle serait essentiellement, dans nos sociétés, le lieu, l'espace spécifique et séparé, où l'on «rend moraux» les enfants et les jeunes.

Les débats récents et actuels sur le retour de l'école à ce qui serait sa fonction de transmission des savoirs, les débats sur la fin supposée de l'école républicaine, sur la manière de redéfinir une morale laïque et une éducation morale, pourraient donc être éclaircis en référence à cette problématique.

Approche contemporaine

• En 1995, le rapporteur de la Commission chargée, après avoir consulté des élèves, des universitaires et des hommes politiques, de réfléchir sur les problèmes d'éducation en France et de faire des propositions de réforme, prenait très nettement à partie l'opinion selon laquelle l'école devait se centrer ou se recentrer sur sa tâche d'instruction, ainsi que le relativisme culturel aboutissant à proscrire toute éducation morale. Les termes «morale», «valeurs communes», «socialisation», et même «civilisation» étaient utilisés dans cette définition des tâches actuelles de l'école.

«C'est bien l'école – et souvent elle seule – qui a la responsabilité, non pas traditionnelle mais nouvelle, d'assurer, à l'école primaire et plus encore au collège, l'apprentissage de la socialisation... L'école ne peut pas limiter son office à la tâche, déjà ardue, de transmettre des savoirs et un minimum d'instruction civique à des enfants qui parleraient en y entrant la langue de l'instituteur et recevraient au sein de leur famille des leçons de conduite, de morale ou d'histoire. Il lui faut prendre en compte ces

apprentissages absents et aller parfois jusqu'à civiliser ces élèves démunis sans renoncer à sa première mission, qui est d'instruire» (pp. 97-98).

[...] «Comment spécifier l'obligation qu'a désormais l'École, non plus de former des citoyens, comme celle de Jules Ferry, mais de rendre apte à la vie sociale ? Il ne saurait évidemment s'agir de savoirs disciplinaires [...] C'est du projet d'établissement, de la vie scolaire, de la bonne utilisation des temps de cours libres d'emploi que doivent procéder la transmission et l'inculcation de quelques savoir-faire primordiaux sans lesquels il n'est pas d'insertion sociale ou professionnelle possible».

[...] «La question de l'enseignement des valeurs est l'une des plus difficiles qui se posent aujourd'hui à l'institution scolaire. Une conception intransigeante du devoir de laïcité, c'est-à-dire de neutralité à l'égard des croyances et des convictions, a conduit à l'abandon progressif de toute référence explicite à la morale quotidienne...

Pour bien vivre ensemble, il faut avoir clairement en partage un minimum de valeurs communes» (Fauroux, 1996, pp. 97-102).

Il n'est certes pas juste, comme on le verra ci-dessous, de considérer comme «nouvelle» et non pas «traditionnelle» cette finalité de l'école que l'on pourrait appeler socialisatrice-moralisatrice. Mais cette forte prise de position a le mérite de mettre en évidence ce qui oppose une conception républicaine (au sens étymologique de la *res publica*) de l'école, à une conception libérale qui s'affirme à nouveau aujourd'hui en France, et qui correspond au modèle scolaire d'autres pays européens. Au nom de la démocratie libérale, il est en effet possible de laisser le soin aux différentes communautés (définies par la religion, par l'origine nationale, etc.) de transmettre aux enfants leur conception du monde, leurs valeurs, leurs mœurs et leur morale. Une école commune aurait alors pour tâche essentielle de transmettre des savoirs et des savoir-faire, et en second lieu d'instruire les élèves sur les institutions politiques et les règles principales du fonctionnement démocratique.

Dans la conception républicaine de l'école, d'une école commune et définie comme «instruction publique», la tâche essentielle de celle-ci est de former le citoyen, capable d'exercer et de conserver sa souveraineté. De ce point de vue, une partie de ceux qui aujourd'hui dénoncent l'école «de Jules Ferry» souhaitent «dépasser l'inachèvement» de la promesse républicaine, et orienter la réforme de l'école vers «une socialisation non autoritaire» (Plénel, 1985, pp. 452-453). La critique de l'école républicaine dans sa version III^e République (caractère «limité» et «pratique» des savoirs enseignés, inclusion dans les programmes, comme une matière parmi les autres, de l'enseignement d'une morale et de l'instruction civique) peut alors accompagner une sorte de retour aux sources – celles des Lumières et de la I^{re} République. L'une des plus fortes réaffirmations des responsabilités éthiques de l'école qui ait été faite ces dernières années se trouve dans les *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaborées par les professeurs du Collège de France (notamment Pierre

Bourdieu) à la demande du président de la République, en 1984. Cette responsabilité éthique constitue même le « principe » n° 1 de ces propositions ; elle n'est pas distincte de l'enseignement des sciences comme forme de connaissance et d'activité rationnelle, et se concilie avec la reconnaissance de la pluralité des cultures :

« 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 sagesses et des sensibilités culturelles. »

Tout en s'interdisant de se définir par rapport à telle ou telle orientation morale, 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. Dans cette perspective, l'histoire des sciences et des œuvres culturelles, enseignée dans les formes appropriées à chaque niveau, devrait fournir des antidotes contre les formes anciennes ou nouvelles d'irrationalisme ou de fanatisme de la raison. De même les sciences sociales devraient introduire à un jugement éclairé sur le monde social et offrir des armes contre les manipulations de toute nature... »

Sans aller jusqu'au détail des programmes, ces propositions indiquent néanmoins comment pourraient être conçus certains enseignements, de manière à inclure la transmission de valeurs : parmi les fonctions possibles de l'histoire, par exemple, pourrait être privilégiée sa contribution à l'*« apprentissage de la tolérance, à travers la découverte de la différence, mais aussi de la solidarité entre les civilisations »* (Collège de France, 1985, pp. 13-14).

- La prolongation de la scolarité obligatoire, la création du collège « unique », la diversification des flux migratoires, l'intégration des questions d'éducation dans des politiques urbaines définissant et traitant les zones « défavorisées », ces divers phénomènes ont conduit, dans de nombreux écrits, à une reprise de la question de la morale à l'école, et à la réélaboration de notions comme « morale civique », « morale laïque », « morale républicaine », etc. La diversité des réponses aux problèmes sociaux et des définitions, ou plutôt des conceptions de la fonction de moralisation attribuée à l'école est grande : on pourrait en tracer l'éventail entre les deux extrêmes constitués par l'éthique d'un côté, de l'autre la simple « police » des familles populaires et des populations immigrées. Mais il est difficile d'établir des lignes de démarcation entre éthique, morale, éthos, civilité (la Révolution française créa une civilité républicaine...). Si donc l'on veut bien essayer de dégager un problème central, sous-jacent à cette question, ce serait, comme l'a montré Jean-Claude Forquin (1993), celui de la raison, qu'il s'agisse des analyses des sociologues après Max Weber sur le processus de rationalisation caractéristique des sociétés modernes, ou des discussions entre philosophes rationalistes sur la morale et les valeurs.

Sans réduire l'éducation morale à l'enseignement d'une morale, mais au contraire en tenant compte de ce que, à la suite des sociologues anglo-saxons, on appelle le curriculum caché, et donc des manières d'enseigner, de l'«ordre» imposé en classe comme dans l'établissement, la question inévitable est toujours celle de la possibilité et surtout de la légitimité de la transmission de valeurs et de normes (Kant doutait de la possibilité de l'éducation morale au sens où il définissait la morale ; Weber avertissait les étudiants qu'ils ne devaient pas attendre du professeur qu'il parle en prophète). Pour tenter de donner une réponse positive à cette question, de multiples voies sont explorées aujourd'hui (Forquin, 1993). Des philosophes, notamment J. Habermas, redéfinissent la raison et son universalité. Le courant anglo-saxon de la philosophie analytique aborde les problèmes d'éthique par une théorie du langage moral : en quoi les énoncés moraux sont-ils distincts des énoncés factuels ? Mais il faut surtout citer, parce que directement liés à une pédagogie morale, les travaux du psychologue américain Lawrence Kohlberg. Il propose une approche en termes de développement cognitif (étude des jugements moraux portés par des enfants, de la manière dont ces jugements sont élaborés), et donc de stades de développement : il devient à la fois possible et légitime d'aider l'enfant à franchir ces stades. On échappe à la fois au relativisme pédagogique (liberté laissée à l'élève d'affirmer n'importe quoi, pourvu que cela soit «authentique») et à la réduction de la morale scolaire au maintien de l'ordre quotidien dans la classe (Forquin, 1993).

En France, la question des valeurs à l'école (Houssaye, 1992), celle de la «construction de la loi» par l'enfant et de sa «détermination éthique» (Meirieu, 1995) sont également posées en relation avec l'exigence d'universalité, une universalité qui serait mise à l'épreuve dans l'acte même de transmission. Ces réflexions à caractère pédagogique s'appuient souvent sur un ensemble de recherches qui se sont considérablement développées ces dernières années, et dans lesquelles le problème de l'enseignement d'une morale laïque est traité non seulement en relation avec celui de l'éducation civique, mais grâce à une reprise critique – par des historiens, des sociologues, et des philosophes – d'une philosophie de la République (et de la démocratie), qui, de Condorcet à Claude Lefort, avait connu quelques éclipses. On doit se contenter ici de renvoyer à des recueils de textes commentés comme *La République et l'école* (Coutel, 1991) ou *Éduquer le citoyen ?* (Canivez, 1990), et de citer un texte de deux philosophes, parmi ceux qui ont le plus contribué au renouveau actuel de la philosophie politique et de la sociologie du politique :

«La référence à cette idée républicaine renferme donc bien aussi une référence aux valeurs qui sont celles de l'humanisme moderne depuis l'Aufklärung, puisqu'elle renvoie à la supposition que l'espace public – la res publica – se fonde idéalement sur la possibilité d'une communication rationnelle entre les hommes. Bien plus, elle affirme l'unité, au moins en droit, de l'humanité, par opposition à la barbarie qui, quelque forme

qu'elle prenne, revient toujours à penser l'humanité comme essentiellement divisée (que ce soit en races, en classes ou même en cultures hétérogènes)» (Ferry, Renaut, 1985, pp. 178-179).

Cette reprise critique d'une tradition républicaine, attentive à la diversité historique des formes de rationalisation, de rationalité et de rationalisme, ouverte sur l'avenir d'une «socialisation démocratique» (Lefort, 1988) est d'autant plus intéressante qu'elle offre une alternative à une politique et à une pédagogie, qui cherchent parfois à légitimer en invoquant la «Loi» au sens anthropologique d'interdit fondateur de toute société humaine, ou bien encore la Civilité au singulier, une réponse répressive à la «violence» (des «jeunes», des collégiens de certaines «banlieues»...), en oubliant au surplus la violence exercée par l'école elle-même ou les multiples violences subies par les habitants de ces «cités» (Bourdieu, 1993, p. 86).

Approche historique

Selon une vue linéaire et superficielle de l'histoire, l'école aurait été d'abord «chrétienne», puis laïque, et, à la fin du XIX^e siècle, l'école «de Jules Ferry», reprenant les projets de l'époque révolutionnaire, aurait purement et simplement remplacé l'instruction religieuse par «l'instruction morale et civique», article n° 1 des nouveaux programmes. Mais cela revient à oublier d'abord ce que Durkheim, dans son cours sur l'«Histoire de l'enseignement en France» en 1904, s'était longuement efforcé de montrer, à savoir que, si l'école «à proprement parler» apparut tôt dans notre histoire (selon lui au V^e siècle) et fut une institution d'Église, elle fut aussi dès le départ intrinsèquement laïque : *«un fait domine tout notre développement scolaire et pédagogique : c'est que si l'école a commencé par être essentiellement religieuse, d'un autre côté, dès qu'elle fut constituée, on la vit tendre d'elle-même à prendre un caractère de plus en plus laïque. C'est que, dès le moment où elle apparaît dans l'histoire, elle portait en elle un principe de laïcité. Ce principe, elle ne le reçoit pas du dehors, on ne sait comment, au cours de son évolution : il lui était congénital»* (Durkheim, 1969, p. 33). Si l'on ajoute que, pour le sociologue, cette école est un lieu unique où tout ce qui se fait a une direction unique, à savoir susciter «un certain habitus de notre être moral» et que c'est là une différence fondamentale avec l'Antiquité, où l'enfant allait chercher auprès de maîtres différents les savoirs, les techniques et les arts que chacun lui transmettait, on comprend que Durkheim définisse l'école (construction historique apparue à un certain moment dans certaines sociétés) comme *«un milieu moral organisé»* (*idem*, p. 39).

Durkheim voyait donc dans l'œuvre scolaire de la III^e République, à laquelle il avait participé, d'une part l'aboutissement du processus de laïcisation, ou de «sécularisation», d'autre part la continuité du primat de l'éducation morale (comme formation de l'homme toutefois, et non plus

du chrétien) sur l'éducation intellectuelle : *«Aujourd'hui encore, écrit-il, l'éducation intellectuelle a pour principal objet non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie»* (idem, p. 38).

Des expressions comme «habitus de notre être moral» ou «polarité de l'âme» sont particulièrement fortes. Cela explique peut-être d'une part la date de naissance que Durkheim attribue à l'école, d'autre part et surtout qu'il finisse par déclarer que la loi scolaire, morale de l'école comme société, doit être considérée comme «sainte» par l'élève.

C'est donc en reprenant de manière critique ces analyses que l'on a pu (Vincent, 1980), donnant à l'école pour date de naissance le ^{xvii}^e siècle, en relation avec la constitution de l'État moderne, établir une sorte de parenté entre l'école du ^{xviii}^e siècle, appelée «chrétienne», et l'école de la fin du ^{xix}^e, puis souligner la coupure ^{xviii}^e-^{xix}^e (Vincent, 1994), contrairement à l'image mythique que les pédagogues de l'époque de Jules Ferry ont voulu imposer. L'analyse de l'émergence et des avatars de la «forme scolaire», comme forme historique nouvelle de socialisation, la réfère aux transformations qui ont eu lieu dans le politique, ou plus exactement dans les rapports entre le religieux et le politique (dont les rapports États-Églises ne sont que la surface juridique). Le néologisme «moralisation» peut servir de concept pour désigner ce qui est la fonction essentielle de l'école dès le ^{xviii}^e : apprendre aux enfants à soumettre leur conduite à des règles impersonnelles. Mais il faut aussi en même temps souligner les différences, les ruptures dans cette histoire, en particulier la rupture que représente, en France surtout, la définition qu'une partie des hommes des Lumières ont donnée de ce qu'ils ont appelé l'«instruction publique».

L'école «primaire» à laquelle les lois et les textes (en particulier le *Dictionnaire* de F. Buisson) de la période 1880-1890 donneront son contour juridique et pédagogique, a commencé à se construire vers 1830 : l'obligation, pour les communes, de créer des écoles publiques et pour les départements de créer des Écoles normales formant les nouveaux «instituteurs» et «institutrices», a précédé l'obligation pour les familles d'envoyer les enfants dans les écoles. Ces contraintes légales visent le peuple, et visent sa moralisation, garante de son intégration dans un ordre politique et social. De très nombreuses déclarations l'attestent, notamment celle de Victor Cousin en 1833, au retour d'une enquête qu'il avait eu mission d'effectuer sur les écoles de Prusse : *«L'on ne peut nier que, de tous les moyens d'ordre intérieur, le plus puissant ne soit l'instruction générale. C'est une sorte de conscription intellectuelle et morale»*. Si Cousin défend l'idée d'une instruction étendue à tous, c'est que pour lui sa finalité est morale, même pour les catégories de population qui reçoivent un enseignement de type scolaire : ce fils d'ouvrier, normalien,

conseiller libéral de Guizot, est aussi un professeur de philosophie qui a inventé l'éclectisme et tenté de créer une discipline d'enseignement appelée philosophie, à caractère moral et spiritualiste, profondément distincte de la philosophie élaborée en dehors des lycées... par des philosophes.

Pour le XIX^e siècle, l'action pédagogique doit commencer très tôt pour être efficace. L'époque 1830 est aussi celle où l'on entreprend de transformer en écoles les institutions accueillant, avant l'âge de la scolarité primaire, les enfants des classes populaires. Avant même que les salles d'asile soient transformées en «écoles maternelles», on leur donne pour objectif la moralisation: «*Indépendamment des avantages de sûreté et de salubrité qu'elles offrent pour les petits enfants, si souvent et si dangereusement délaissés dans les classes pauvres, les salles d'asile ont le mérite de leur faire contracter, dès l'entrée dans la vie, des habitudes d'ordre, de discipline, d'occupation régulière, qui sont un commencement de moralité*» (circulaire du 4 juillet 1833, cf. Plenel, 1985, p. 48). Les salles d'asile deviennent des écoles en ce sens que les jeunes enfants doivent y recevoir des «principes élémentaires» de lecture, d'écriture et de calcul, mais les Instructions, rééditées en 1883, précisent à nouveau que cet enseignement élémentaire est un moyen: «*Il faut, au moyen de ces différents exercices... leur donner (aux enfants) des habitudes d'obéissance, d'ordre et d'application.*»

Si les disciplines – au sens de matières d'enseignement sous la forme scolaire – sont subordonnées à la discipline comme fondement, et non pas seulement commencement, de la moralité, on comprend le sens que pourrait avoir la formule de Littré («la moralisation des masses par l'instruction»). On comprend aussi l'affirmation de Marion dans le Dictionnaire dirigé par F. Buisson: «*Dans l'objet total de la pédagogie, l'éducation morale prime tout le reste*». Dans son cours à la Sorbonne de 1902, intitulé précisément *L'Éducation morale*, Durkheim s'efforcera de justifier, par sa théorie sociologique, la place et la nature de la discipline dans l'école primaire. On méconnaît, disait-il, le rôle moral important de la discipline scolaire lorsqu'on y voit un simple moyen d'assurer l'ordre extérieur, la tranquillité de la classe et le bon déroulement de la leçon: c'est par elle, et à l'école seulement, non dans la famille, que l'enfant apprend «le respect de la règle», apprend à faire son devoir parce que c'est son devoir. La discipline, ajoutait-il, «*est la morale de la classe, comme la morale proprement dite est la discipline du corps social*» (Durkheim, 1938, p. 170). Une morale, des règles, auxquelles le maître lui-même est soumis, ou en tout cas que son autorité incarne: Durkheim n'ignore pas, au contraire, que l'école dont la III^e République a achevé la construction est l'école d'une société démocratique: dans une telle société, il ne peut y avoir d'autre autorité que celle de la «*loi impersonnelle, tirant son ascendant de son impersonnalité même*» (*idem*, p. 179). Rien, dans l'école, ne doit donc apparaître comme l'expression de la volonté personnelle du maître: «*il faut qu'il fasse comprendre aux enfants que (la règle) s'impose à lui comme à eux*» (*idem*, p. 178).

C'est donc, au XIX^e siècle, l'école elle-même, par son «organisation pédagogique» incluant une relation instituteur-élève bien spécifiée, qui fait l'«éducation morale» et plus précisément (cela est sans cesse rappelé) l'éducation morale du peuple. On ne saurait certes négliger l'«instruction» morale et civique, l'enseignement d'une morale, qui fit l'objet de nombreux débats, rapports et instructions dans les années 1880. Aujourd'hui, l'analyse, faite par des historiens, des cahiers d'écopiers montre bien quelle fut l'importance, dans les écoles françaises, de cette morale laïque (Baubérot, 1997) qu'il était de bon ton de brocarder il y a quelques décennies. Cependant, cette morale recouvre en les englobant parmi les autres (devoirs envers la famille, etc.) les devoirs du citoyen, et cette «instruction» reste subordonnée à l'éducation. Par là cette école rompt avec les idées révolutionnaires dont elle se réclame souvent, et avec les institutions (les Écoles centrales, l'École normale de l'an III...) que la Révolution française avait tenté de mettre en place.

La notion d'«instruction publique», inventée au XVIII^e siècle, n'était pas, en effet, une simple catégorie administrative, mais un concept philosophique : il n'y a pas de république sans instruction publique, parce que l'ignorant, celui qui ne peut faire usage de sa raison, ne peut être ni un citoyen exerçant sa souveraineté, ni un sujet moral.

On connaît la formule de Kant, publiée en 1784 : «Sapere aude! Aie le courage de te servir de ton propre entendement. Voilà la devise des Lumières». (Kant, 1947, p. 83). Ceux qui ont eu ce courage, qui ont fait «un usage public de leur raison», ne peuvent plus accepter d'obéir, c'est-à-dire de se soumettre à un pouvoir quelconque, ecclésiastique ou civil, qui s'exercerait sur eux de l'extérieur. Dans la préface de la première édition de la *Critique de la raison pure*, Kant décrivait déjà cette marche vers les Lumières qui accomplit un changement dans les rapports politico-religieux : «Notre siècle est particulièrement le siècle de la critique à laquelle il faut que tout se soumette. La religion, alléguant sa sainteté, et la législation de sa majesté veulent d'ordinaire y échapper; mais alors elles excitent contre elles de justes soupçons et ne peuvent prétendre à cette sincère estime que la raison accorde seulement à ce qui a pu soutenir son libre et public examen» (Chartier, 1993, p. 379).

Selon Condorcet, auteur du «Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique», plus encore que pour Kant (chez qui le concept de «raison pratique» opère une certaine dissociation entre connaissance et moralité), «le dernier mot revient à l'exercice théorique et savant de la raison : si les connaissances peuvent parfois exister sans liberté et sans mœurs, en revanche, le droit élémentaire et la morale naturelle ne peuvent se passer des connaissances. De sorte qu'après avoir parcouru le cercle et après avoir examiné la réciprocité qui enchaîne l'instruction, le droit et la morale, on doit conclure à l'absolue nécessité des lumières» (Kintzler, 1984, p. 66). Si les «instituteurs», dans l'éphémère École normale de l'an III, devaient s'instruire au contact direct des plus

grands savants de l'époque, c'est qu'ils devaient transmettre à tous les élèves les «éléments» de tous les savoirs, autrement dit l'usage de la raison, qui en faisait des êtres libres, donc des êtres moraux et des citoyens.

Lorsque l'école du deuxième et du troisième tiers du XIX^e siècle – et certaines des philosophies qui l'accompagnent – subordonne «l'éducation intellectuelle» – qui n'est déjà plus l'instruction – à l'éducation morale, définisse celles-ci tout d'abord par la discipline, insiste sur les devoirs du citoyen – respectueux des lois – plus que sur ses droits et sur l'exercice de sa souveraineté, il devient possible de la comparer à l'école du XVII^e siècle, même si elle rompt avec les écoles (primaires et secondaires) restaurées par l'Empire.

Qu'apprend l'écolier dans ces écoles d'un type nouveau (dont le modèle a été perfectionné et codifié par J.-B. de La Salle) créées au XVII^e siècle dans toutes les villes de France, et explicitement destinées à «tous les enfants», y compris ceux du «peuple», qui pourtant n'ont pas besoin d'avoir été scolarisés pour exercer les métiers auxquels ils sont destinés? En lisant «dans» les Civilités, «dans» le catéchisme, en copiant soigneusement les nombreuses sortes d'écritures, selon la progression graduelle d'exercices prévus, le nouvel «écolier» apprend essentiellement l'obéissance à des règles, il apprend les règles (des manières de manger, d'écrire,...) selon des règles, qui sont constitutives de l'ordre scolaire, qui s'imposent à tous (à commencer par le silence pour les maîtres eux-mêmes), et dont certaines sont inscrites en «Sentences» sur les murs de la salle d'école.

Soumettre toute sa conduite à des règles et faire usage de sa raison ne sont pas identifiables. La philosophie et les institutions d'enseignement de la I^{re} République peuvent permettre, sans sortir de l'histoire, de ses ruptures et de ses revirements, de critiquer l'école de la III^e République. Si le concept de moralisation peut être utilisé pour penser la scolarisation (l'imposition et la généralisation de la forme scolaire), l'analyse historique conduit sans doute à distinguer l'«auto-contrainte» au sens de N. Elias (1990) et l'autonomie, l'école et l'instruction publique.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUBÉROT J., *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Seuil, 1997.
 BOURDIEU P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
 BUISSON F., *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1887.
 CANIVEZ P., *Éduquer le citoyen. Essais et textes*, Paris, Hatier, 1990.
 CHARTIER R., «Trajectoires et tensions culturelles de l'Ancien Régime», in *Les formes de la culture*, Paris, Seuil, 1993.
 Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, 1985.

- COUTEL C., *La République et l'école, une anthologie*, Paris, Presses-Pocket, 1991.
- DURKHEIM É., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969, 2^e éd.
- DURKHEIM É., *L'éducation morale*, Paris, Alcan, 1938.
- ELIAS N., *La dynamique de l'Occident*, Paris, Presses-Pocket, 1990.
- FAUROUX R., *Pour l'école*, Paris, Calmann-Lévy/Documentation française, 1996.
- FERRY L., RENAUT A., *Philosophie politique*, Paris, PUF, 1985, t. III.
- FORQUIN J.-C., «L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale», in *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993.
- DE GAUDEMAR P. (dir.), *Durkheim sociologue de l'éducation*, Paris, L'Harmattan/INRP, 1993.
- KANT E., *La philosophie de l'histoire*, Paris, Aubier, 1947.
- KINTZLER C., *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Folio-Essais, 1984.
- HOUSSAYE J., *Les valeurs à l'école*, Paris, PUF, 1992.
- LEFORT C., «La pensée politique», dans «À quoi pensent les philosophes?», in *Autrement*, n° 102, novembre 1988.
- MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.
- PLENEL E., *L'État et l'école en France, la République inachevée*, Paris, Payot, 1985.
- VAN HAECHT A., *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, De Boeck, 1990.
- VINCENT G., *L'école primaire française: étude sociologique*, Paris-Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980.
- VINCENT G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

POUR APPROFONDIR

- CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, texte présenté et commenté par C. Coutel et C. Kintzler, Paris, Edilig, 1989.
- FILLOUX J.-C., *Durkheim et l'éducation*, Paris, PUF, 1994.
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- LEFORT C., *L'invention démocratique*, Paris, Fayard, 1991.
- RICCEUR P., *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986.