

ASBLF
Colloque de MONS
7-8 Mai 1992

Guy VINCENT
G.R.S.
Université Lyon 2

"Consommation" d'école, droit au savoir et

Instruction publique

Le but de cette communication est de présenter quelques réflexions sur les deux notions importantes et liées entre elles dans les discours contemporains sur l'école : celle de "consommateur" et celle de "marché". Partons de deux interrogations simples. Première question déjà posée au cours de ce Colloque : les comportements (d'élèves, de parents) que l'on dit être des comportements de consommateurs d'école ne peuvent-ils être interprétés autrement, ou de manière plus complexe? Ces comportements, réduits à une signification univoque ("consommation") sont évoqués pour justifier des tentatives de transformation du système d'enseignement, qui iraient dans le sens d'un marché de la formation. Ces tentatives sont aujourd'hui, en France, inscrites dans des politiques locales d'éducation, qui sont souvent (et parfois se proclament comme telles) des politiques libérales. Mais, - et ce sera notre seconde question -, peut-on établir une correspondance entre libéralisme et politiques locales, comme parallèlement entre "jacobinisme" et politique nationale ? Ne peut-il y avoir, n'y a-t-il pas déjà, des politiques locales qui s'inscrivent dans la tradition de l'instruction publique comme fondement de la République, de la forme d'Etat républicain ?

CONSOMMATION D'ECOLE ET DROIT AU SAVOIR

A supposer que les termes "consumérisme éducatif", "consommateurs d'école", employés par R. Ballion dans son ouvrage

publié en 1982, aient été élaborés comme concept sociologique - ce qui ne nous paraît pas être le cas -, l'usage qui en a été fait depuis dans les discours, y compris ceux des sociologues, peut être suspecté. N'avons-nous pas admis trop facilement que se généralisait à l'ensemble des couches sociales une attitude univoque ? Notre vocabulaire est d'ailleurs souvent flottant : nous parlons tantôt des exigences des consommateurs, tantôt des *droits* des consommateurs : or le principe de la défense des droits du consommateur¹ ne nous fait-il pas sortir de la logique du marché ?

Plusieurs recherches récentes ou contemporaines (certaines sont présentées dans les communications à ce Colloque) ont insisté sur la complexité des comportements éducatifs, qu'il est nécessaire, par conséquent, d'analyser : demande accrue de diplômes reconnus, revendication de l'égalité des chances, affirmation d'un droit à la réussite scolaire, etc. Nous avons affaire à une "demande" confuse, voire contradictoire, au surplus captée, détournée, exploitée de multiples manières (et pas seulement par des marchands de biens scolaires)...

L'une des significations de ces comportements sur laquelle il nous paraît nécessaire d'insister, parce qu'elle est cachée par la notion même de "consumérisme" et parce qu'elle apparaît peut être davantage chez les élèves et les étudiants que chez leurs parents, est la revendication d'un droit de savoir et d'un droit au savoir. Elle permettrait peut-être d'expliquer des conduites qui paraissent aberrantes si on les rapporte à une certaine logique, et que l'on a récemment observées et même commencé à étudier. Nous devons nous contenter ici d'évoquer deux exemples. D'abord celui de ces élèves dotés d'un diplôme professionnel (notamment un Baccalauréat professionnel) donnant facilement accès à un emploi, et qui "choisissent" de poursuivre des études supérieures (auxquelles "donne droit" tout baccalauréat), y compris dans des sections réputées sans "débouchés". Le second exemple est celui de ces étudiants dont l'ouvrage *Campus blues* rapporte les propos, et qui déclarent chercher dans leurs études un sens plutôt qu'un débouché professionnel².

Dans l'histoire individuelle et collective, l'émergence du désir de savoir, et encore plus celle de la revendication du savoir, sont à la fois faciles et difficiles. Faciles parceque, comme le montre

¹ Dans le livre auquel nous venons de nous référer (*Les consommateurs d'école*, Stock, 1982), R. BALION, présentant un "exemple-type" de "comportement nouveau en matière de conduites éducatives", l'assimilait à "celui du lecteur de Que choisir" (op. cit. p. 216).

² Didier LAPEYRONNIE et Jean-Louis MARIE, *CAMPUS BLUES*, Ed. du Seuil, Coll. Epreuves des faits, 1992.

l'analyse d'itinéraires d'élèves, il suffit au fond de peu de choses pour donner l'envie d'en savoir plus. Faciles parce que le désir de savoir porte d'abord sur les choses les plus simples, les plus proches de la vie quotidienne. Difficiles parce que le savoir est, - selon des modalités variables avec les époques et les sociétés, - interdit ou préservé (réservé) de multiples manières.

Ces propositions sont pour l'instant des hypothèses de recherches et nous nous contenterons ici de les illustrer en rapprochant deux textes de dates et d'origine très différentes. Le premier est un texte de Jean Giono, et il présente pour nous l'intérêt non pas d'être écrit par un contempteur du progrès et de la société de consommation, mais de montrer comment l'acte à la fois le plus simple et le plus caractéristique du consommateur - l'achat d'un produit alimentaire - peut cacher des besoins, des exigences d'un autre ordre.

Tous les soirs le laitier s'installe sous la capote de sa carriole, hue Cocotte, et il pousse un cri acide. Le lait est un prétexte; on n'aime pas tellement le lait; une goutte dans le café, il n'en faut pas tellement.<< Les enfants ne l'aiment pas : il est plein de peaux >>... Mais, dès qu'elle entend le cri acide du laitier, elle prend vite sa casserolle et elle sort sur le pas de la porte pour attendre le messager des dieux qui arrive, cahin-caha, sans se presser; il y aura toujours de la chronique pour tout le monde...

Toutes ces femmes qui attendent le laitier attendent surtout que leur curiosité soit satisfaite. Savoir est un mot beaucoup plus important que le mot vivre. On préfère de beaucoup mourir pour savoir plutôt que vivre sans savoir."³

C'est cette volonté de savoir sous ses formes les plus humbles - "percer les secrets"⁴ -, s'accompagnant du droit de juger, qui constitue l'"opinion publique populaire" telle qu'elle apparaît, selon Arlette Farge, au XVIII^e siècle⁵. "Les expériences du quotidien, une sociabilité ordinaire faite de promiscuité, font que tous savent - ou croient savoir - comment percer les secrets d'autrui, comment déchiffrer les comportements. Ceux du roi n'échappent pas à cet oeil scrutateur... Les matières d'Etat deviennent ainsi l'affaire de tous et l'usage public de leur raison par des personnes privées, reconnu par Kant comme constitutif des Lumières, doit être aussi entendu comme une pratique populaire"⁶. Autant, sinon plus, que les revendications d'instruction telles qu'elles s'expriment dans

³ Jean GIONO, "Le laitier", in OEUVRES, éd. Gallimard.

⁴ R. CHARTIER, "La parole au peuple", in *Le Monde*, 7 Février 1992 (compte-rendu du livre d'Arlette Farge).

⁵ Arlette FARGE, *Dire et mal dire, L'opinion publique au XVIII^e siècle*, Seuil, 1992.

⁶ R. CHARTIER, loc. cit.

es Cahiers de doléances, ce seraient donc les "dits ordinaires" ou les "placards" affichés dans les rues qui marqueraient l'entrée du peuple en politique.

Ainsi l'analyse, dans sa complexité, de la "demande" de savoir - au sens très large du terme - nous renvoie aux transformations politiques qui caractérisent nos sociétés depuis le XVIIIème siècle.

INSTRUCTION PUBLIQUE OU MARCHÉ DES FORMATIONS

Si la pensée politique contemporaine redécouvre Condorcet, c'est sans doute parce qu'il a formulé avant d'autres et plus fortement le droit de tous à l'instruction (et même au développement de toutes les capacités), ainsi que le devoir ("devoir de justice") qui y correspond pour l'Etat. C'est aussi sans doute parce qu'il a essayé de faire tenir ensemble un certain nombre de principes (dont la liberté d'enseignement) qui ensuite seront opposés⁷.

Contentons-nous ici de rappeler le passage de son "Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique" (1792) où Condorcet définit le "premier but" de celle-ci :

"Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs;

Assurer à chacun d'eux la facilité... de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi;

Tel doit être le but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice."

Mais surtout Condorcet insiste sur la "nécessité de l'instruction publique" : elle n'est pas pour lui uniquement une conséquence de la république (reconnaissance des droits), mais son fondement. Car c'est l'ignorance qui fait du peuple la proie des superstitions et des tyrannies; inversement, le savoir rend chacun libre de juger par lui-même, en fait un citoyen. Aussi ce savoir est-il défini par l'auteur comme celui qu'il est bon à tous les hommes de connaître, quels que soient leurs goûts et leurs professions. "Elémentaire" au sens de fondamental, il empêche la dépendance, la soumission à "une raison étrangère". Si Condorcet parle, à la différence de certains de ses contemporains, ou plutôt en opposition à eux, non pas d'"éducation nationale", mais

⁷ Voir une synthèse des études récentes sur Condorcet dans *L'Education, approches philosophiques*, sous la dir. de P. KAHN, A. OUZOULIAS, P. THIERRY, PUF, 1990.

d'"instruction publique", c'est parce que celle-ci peut seule faire un "peuple de souverains"⁸.

L'instruction publique est donc chez Condorcet un concept politique et une idée forte. Les siècles qui ont suivi l'ont édulcorée et en ont fait une notion confuse. Mais nous avons aussi oublié qu'il y eut non pas une, mais deux philosophies concurrentes dans la Révolution française, comme l'a bien montré Mona Ozouf⁹. Or il serait utile de s'en souvenir au moment où notre "République inachevée"¹⁰ retrouve, sous des formes nouvelles, ce conflit, notamment dans et à travers les politiques d'éducation.

Les hommes de la Révolution française, rappelle Mona Ozouf, ont hésité, oscillé entre un système libéral et un système autoritaire. Cette opposition traverse chacune des périodes révolutionnaires, y compris la période jacobine; elle traverse d'une certaine façon les équipes politiques. Cependant, en ce qui concerne les "plans" d'éducation, elle se manifeste entre Condorcet d'une part, et Le Peletier d'autre part, qui prévoit que les écoliers ployent "tous les jours et à tous les instants sous le joug d'une règle exacte"¹¹. Et l'un des enjeux des discussions sur ces plans était l'~~unité~~^{utilité} sociale (attachement à la patrie) et économique (besoins professionnels) de l'école¹².

Or que révèle l'analyse des discussions actuelles et des politiques concernant l'"éducation" ? D'abord un apparent consensus. Consensus autour de notions telles que "partenariat", "ouverture de l'école", "liaison école-entreprise", "entreprise-citoyenne", "réussite scolaire", "droits du consommateur", etc¹³, sans parler de la fin (un peu longue) de la "querelle" de l'enseignement privé. Or on peut prouver, nous semble-t-il, que sous cet apparent consensus et sous les querelles qui se jouent sur le devant de la scène (les compétences respectives de l'Etat et des pouvoirs locaux, les subventions aux écoles privées...), on trouve

⁸ Cette expression est de C. KINTZLER, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Ed. Folio, 1984, p. 237.

⁹ Voir notamment Mona OZOUF, "L'homme nouveau, de gré ou de force", in *Le Monde de la Révolution française*, n° 3, 1989, p. 19.

¹⁰ cf. E. PLENEL, *La République inachevée, l'Etat et l'Ecole en France*, Payot, 1985.

¹¹ Cité par Mona Ozouf, loc. cit. Dans le même numéro du *Monde de la Révolution française*, Catherine Kintzler ("La Révolution rend ses copies", p. 20) soutient qu'une division principale oppose ces textes autour de "deux principes : instruction publique, éducation nationale".

¹² cf. C. KINTZLER, loc. cit.

¹³ Le noyau autour duquel s'organise ce complexe d'idées floues est celui de la "réussite scolaire", ou plus précisément le *droit à la réussite scolaire*, comme l'a bien montré Bernard CHARLOT, analysant la "forme éducative" qui s'est mise en place dans les années 60, et sa possible évolution "néo-libérale". Cf. le chapitre 5 de *L'Ecole en mutation* (Payot, 1987).

une opposition qui était apparue avec les transformations politiques du XVIIIème siècle. Opposition entre deux conceptions (et deux formes) de l'Etat : la conception libérale de l'Etat comme simple garant du jeu libre (et donc "inégalitaire") des intérêts particuliers, et la conception républicaine de l'Etat, qui implique pour l'école, ou plutôt pour l'instruction publique une fonction politique essentielle : rendre possible la constitution d'un espace public et faire de tout membre de la société (politique) un citoyen.

La question "L'Ecole et le Marché" ne peut être isolée, séparée d'une théorie de la Société et de l'Etat, qui relève pour nous d'une sociologie historique des formes politiques (la "démocratie", la "République", etc). Et de même qu'il a paru indispensable de montrer comment Condorcet pensait la Première République française, comment le concept d'instruction publique occupait une place centrale dans sa théorie politique, de même il est indispensable de préciser la place du concept de marché dans la pensée libérale :

"Par libéralisme, on se propose... de désigner une forme de pensée sociale et politique qui confère au marché, pris dans son sens primordialement économique, un rôle déterminant dans la formation, l'organisation et l'évolution des groupes humains... Le libéralisme présente sans doute les traits qui, au moins de façon immédiate, ne renvoient pas à l'autorégulation par le marché. C'est en particulier le cas des caractères constitutifs de ce que l'on appelle, précisément pour le distinguer de ce qui concerne la société de marché, le libéralisme politique. On peut cependant admettre ... le caractère fondateur de la thématique du marché. Sans même évoquer les fondateurs anglo-saxons - Mandeville, Smith, Ferguson ou Hume - on peut mentionner Benjamin Constant... Toute la construction élaborée dans les *Principes de politique* (1815) paraît reposer sur l'axiome selon lequel le marché, c'est à dire l'interaction des sujets économiques, s'organise de façon essentiellement non politique... C'est la reconnaissance du caractère pour ainsi dire autofondateur et, en tous cas, de l'autonomie que le marché confère à la société civile qui justifie dans la pensée libérale l'exigence d'une délimitation stricte de la souveraineté politique"¹⁴.

Si le libéralisme ainsi défini n'est pas présent dans la pensée de tous les acteurs, la France est aujourd'hui un terrain d'observation d'une nouvelle offensive libérale en matière scolaire, qui ne concerne plus, ou plus seulement, l'enseignement privé, mais bien l'enseignement public comme tel. Elle se déploie notamment à la faveur des lois de décentralisation : des Présidents d'assemblées

¹⁴ Jean-François KERVEGAN, "Y-a-t-il une société libérale ? Remarques sur les oeuvres de J. Rawls et F. von Hayek", in *Rue Descartes, Collège international de philosophie*, n° 3 Janv. 1992 ("Citoyenneté, Démocratie, République"), Ed. Albin Michel, 1992.

régionales, des maires, des Présidents de Conseils généraux (département) revendiquent de nouvelles compétences par rapport à celles dévolues par la loi, remettent parfois en cause le système d'instruction publique et tentent, sous couleur de "partenariat", de redéfinir les rapports entre les établissements scolaires et divers groupements ou institutions. Ces tentatives s'intègrent souvent dans des *politiques locales d'éducation*, plus ou moins élaborées et plus ou moins "pensées" selon les cas ¹⁵. La région Rhône-Alpes et les communes de l'agglomération lyonnaise en offrent quelques exemples significatifs (déclarations de Ch. Millon sur les compétences de la Région pour l'organisation de l'enseignement dans les lycées et les Universités; création en 1991, par M. Noir, Maire de Lyon, d'une Fondation "Entreprise-réussite scolaire", etc).

Le paradoxe apparent est non seulement que les lois de décentralisation ont été élaborées et promulguées par des gouvernements socialistes, mais que, dans le même temps, les politiques nationales d'éducation ont souvent réaffirmé le lien école-démocratie, le rôle de l'école dans les rapports de citoyenneté. Les *Instructions* "officielles" de 1985 réaffirmaient un certain nombre de principes, en des termes qui rappellent ceux de Condorcet (plutôt que ceux de Jules Ferry) :

"L'école qu'on appelle élémentaire, parcequ'elle apporte les éléments fondamentaux du savoir, joue un rôle décisif dans le progrès de la démocratie"

"L'école, en instruisant, éduque à la liberté"¹⁶.

Il s'agissait là de traduire dans la loi des idées qui avaient été formulées dans divers Rapports demandés par les Ministres, en particulier celui qui avait pour objet la "restauration de l'éducation et l'instruction civique" dans l'enseignement français. Dans ce rapport, un historien de la République, Claude Nicolet, combattait, en rappelant la nature de l'école républicaine, la notion de communautés scolaires locales :

"De tous les textes, de tous les discours, de toutes les propositions récents que j'ai évoqués ci-dessus, ressort l'impression pénible que l'éducation - comme l'école au sens large - n'est plus l'affaire de l'Etat, mais d'une constellation très large et très lâche de "communautés scolaires" livrées à leurs diversités, à leurs utopies, à

¹⁵ Nous réalisons actuellement, avec Agnès Henriot et Daniel Thin, une étude sur les dynamiques locales et les politiques d'éducation. Cette recherche porte sur un secteur de Lyon et deux communes de la banlieue lyonnaise. Elle est réalisée pour le Programme Rhône-Alpes de recherches en sciences humaines.

¹⁶ Ministère de l'Education Nationale, *Ecole élémentaire, Programmes et instructions 1985*, CNDP, Livre de poche, 1985, p. 13.

leurs opinions diverses. Faut-il rappeler liminairement que l'Etat, dans notre tradition spécifiquement française et républicaine, est le premier et en dernière analyse le seul garant des libertés ? Mais qu'il ne l'est que parce qu'il est seul autorisé à parler au nom d'une liberté absolument égale pour tous, donc au nom de l'intérêt général ? Que l'intérêt général n'est pas la juxtaposition infinie des spécificités, diversités, différences, intérêts particuliers propres à tous les individus, (encore moins à tous les groupes), mais l'identification cognitive de ce qui est commun à tous...

Pour fonctionner la société française a donc, plus que d'autres, besoin de citoyens, car elle est, plus que d'autres, organisée sur le modèle centralisé et unificateur de la cité¹⁷.

On ne saurait cependant opposer des politiques nationales républicaines et centralisatrices à des politiques locales libérales. On trouve dans la région lyonnaise au moins un exemple d'une politique locale, en l'occurrence communale, qui se définit comme républicaine. Il s'agit de la commune de Saint-Fons¹⁸, qui, depuis 1980, a été une sorte de "laboratoire"¹⁹ pour un certain nombre de groupements pédagogiques et politiques, au point que la récente loi d'orientation de l'enseignement, proposée par le Ministre L. Jospin, reprend quelques uns des termes par lesquels cette politique s'est définie (notamment la notion d' "espace éducatif") et certains des dispositifs par lesquels elle s'est réalisée.

Rappelons les traits principaux de cette tentative locale de réforme de l'école. Depuis 1979, les "rythmes scolaires" ont été modifiés : à 15h30 la classe proprement dite cesse, pour laisser place à des "activités péri-scolaires" dans les locaux de l'école ou, le plus souvent, en dehors. Les animateurs de ces activités sont ou bien des membres d'associations (notamment celles traditionnellement chargées en France du "péri-scolaire" sportif et culturel), ou bien des parents ou autres personnes compétentes dans un domaine et ayant reçu une formation à l'animation. La municipalité s'est efforcée d'étendre la même organisation du temps de l'enfant et de l'adolescent aux collégiens, et, au milieu des années 80, le dispositif a été complété par la création du lycée

¹⁷ Claude NICOLET, "Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique", in *Le Debat*, mars 1985, cité ds *La République et l'école : une anthologie*, Presses Pocket, 1991.

¹⁸ Nous avons présenté cette expérience à son début (cf *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles*, Actes du Colloque de Bruxelles, 9-10 Octobre 1986, dir. A. VAN HAECHE, ULB. Nous l'étudions à nouveau dans le cadre de la recherche évoquée ci-dessus.

¹⁹ cf. F. BEST, et al. *Naissance d'une autre école*, Ed. La Découverte, 1984.

professionnel "expérimental" (c'est à dire à statut dérogatoire), dont l'organisation et le contenu des formations ont été longuement négociés entre les responsables académiques, les représentants du patronat et des grandes branches industrielles (notamment la chimie, dont des usines importantes sont présentes sur le territoire communal), les représentants de la Direction de Jeunesse et Sports, etc... L'ensemble du dispositif a été dénommé, depuis l'origine, "espace éducatif concerté", et, dans un rapport récent, le maire de Saint-Fons utilise le terme à la mode de partenariat. Comme on le voit, ce "partenariat" s'étend au monde de l'entreprise, et l'"espace éducatif" recouvre partiellement le "bassin d'emploi".

Cependant le principe essentiel par lequel cette politique peut se définir comme républicaine - et aussi être plus ou moins "reprise" dans une politique nationale - est non seulement que l'école reste au centre de l'espace éducatif, mais qu'elle est définie comme le lieu où l'enfant apprend à juger, peut réfléchir ses expériences, ses apprentissages multiples, le lieu où il se construit comme citoyen. "L'espace éducatif" est donc celui de la *cité* à tous les sens du terme : l'école tend (ou doit tendre) à constituer l'espace communal en *espace public* .

Les remarques ci-dessus n'avaient d'autre but que d'esquisser une réflexion et des analyses qui devraient être beaucoup plus longues. Et s'il fallait répondre en quelques mots à la question posée sur "l'école et le marché", on le ferait par une proposition : sortons d'une application scientifiquement incontrôlée de la métaphore du marché, pour tenter de poser les problèmes des rapports entre l'école et le marché du travail (donc la division du travail), des rapports entre l'école (ou plutôt la *forme scolaire*) et les formes politiques propres à nos sociétés.