Éducation, démocratie et division du travail

I – INTRODUCTION

Le temps des prophéties sur la « déscolarisation » de la société semble bien révolu. Au système de formation, et même à l'école en tant qu'institution de « socialisation », les responsables politiques ont tendance à demander la solution de tous les « problèmes sociaux » : le chômage, l'insertion des étrangers, l'ordre urbain, etc. Mais, en raison même de ces demandes, l'institution est remise en question, car, telle que le passé l'a modelée, elle paraît à certains incapable d'y répondre. D'autres, au contraire, appellent à une sorte de réhabilitation de certaines des fonctions plus ou moins explicites de l'école, en particulier républicaine, notamment l'éducation civique ou même une certaine éducation morale. Il en résulte, dans la presse et dans de nombreux ouvrages, d'incessants débats et polémiques où les grands moments de l'histoire scolaire française (la fin du XVIII^e et la fin du XIX^e siècles) sont souvent évoqués et, pour ainsi dire, mis à contribution idéologique.

La sociologie, surtout lorsqu'elle se veut historique, ne peut esquiver ces débats. Mais elle ne peut ni simplement y entrer en abdiquant sa vocation critique, ni s'en distancier totalement en les objectivant, en se plaçant du point de vue de Sirius, en jugeant les institutions et pratiques scolaires au nom d'une « *paedagogia perennis* »⁷⁴. Elle participe, qu'elle le veuille ou non, et surtout dans les périodes comme la nôtre qui sont à la fois des périodes de crise et de discussions, au travail de la mémoire collective qui est

74. Pour un approfondissement de cette sociologie des formes historiques et sociales, nous renvoyons aux textes de M. Merleau-Ponty, notamment *Sens et Non-sens*, *Humanisme et terreur*.

toujours aussi un travail sur la mémoire, accompli notamment par les différents pouvoirs ou plus exactement dans les rapports de pouvoir. La mémoire reconstruit, comme le disait Halbwachs, et l'histoire est donc toute tissée d'interprétations et de réinterprétations. Mais, si les interprétations de la sociologie comme « science » à la fois « historique » et « compréhensive » peuvent prétendre, sinon à la vérité, du moins à une validité, c'est parce qu'elles reposent sur un certain nombre de principes, de techniques, de précautions constitutifs d'un « métier », et que l'épistémologie s'est efforcée de dégager. Les grandes erreurs dans lesquelles peut tomber la connaissance historique sont donc bien connues. Il y a l'anachronisme, qui nous fait croire, par exemple, que l'école ou même un système d'enseignement⁷⁵ ont toujours existé, du moins dans les sociétés civilisées. Il y a la reprise pure et simple des mythes fondateurs (par exemple les Écoles normales d'instituteurs du XIX^e siècle se donnent pour ancêtre l'École normale créée sous la Révolution en l'an III)⁷⁶ ou l'adhésion sans examen aux descriptions intéressées des figures-repoussoirs⁷⁷. Il y a encore la sous-estimation ou la surestimation des changements, les « excès de vitesse », comme dit Jean-Claude Passeron⁷⁸ ou la recherche à tout prix des continuités au nom du principe, pourtant contraire à celui qui fonde les sciences historiques et sociales, selon lequel il n'y a rien de nouveau sous le soleil⁷⁹. Il y a enfin la représentation d'une histoire qui serait au fond linéaire, même lorsqu'elle accomplit des retours en arrière, des « restaurations ».

Une analyse socio-historique de la forme scolaire, dont le projet incluait d'être une sociologie des transformations et pas seulement de la reproduction⁸⁰, doit être attentive à ces règles méthodologiques. En parlant de « forme scolaire » comme d'une forme sociale apparue au XVI^e-XVII^e siècles dans les sociétés d'Europe occidentale, n'avons-nous pas négligé l'importance des changements intervenus au XVIII^e et au XIX^e siècles ? Avons-nous le droit de parler de

75. Durkheim était extrêmement attentif, dans *L'Évolution pédagogique en France*, à différencier des types d'éducation et à dater l'apparition de ce qu'il appelle « l'école à proprement parler ». Voir G. Vincent, « Le pédagogique et le politique », dans *Durkheim et la sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan/INRP, 1993.

76. Voir G. Vincent, « L'École normale de l'an III de la 1^{re} République française », *Paedagogica historica, International Journal of the History of Education*, XXVII, 1991-2, pp. 215-230. Cet article a été repris ci-dessus avec quelques compléments.

77. Voir R. Bernard, « Les petites écoles rurales d'Ancien Régime : lectures et hypothèses », dans R. Bernard *et al.*, *Éducation, fête et culture*, PUL, 1981.

78. J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique*, Nathan, 1991, « Note sur un effet de pathos : les mutations culturelles », p. 169 et suiv. Une première forme de ce texte était parue dans *Esprit*, en 1987, sous le titre « Attention aux excès de vitesse ».

79. La marque stylistique qui permet de repérer une éventuelle erreur de ce type est l'adverbe « déjà » : v.g. « déjà au XVIII^e siècle les municipalités se préoccupaient de l'éducation des enfants ».

80. Voir R. Bernard, « Les petites écoles rurales... », *op. cit.*, pp. 11-12.

variantes de *la* forme scolaire, lorsque nous analysons l'école mutuelle ou l'école de Jules Ferry ? Et en ce qui concerne la période contemporaine, ne sommes-nous pas en train de méconnaître l'importance de changements qui pourtant se produiraient, comme on dit, « sous nos yeux » ?

Les annonces récentes de la fin de l'école républicaine, les réquisitoires actuels (très divers dans leur inspiration et leur contenu) contre « l'école de Jules Ferry », comme les célébrations anciennes ou actuelles de cette même école, cachent à la fois la profondeur de certaines ruptures et le retour, en des termes forcément plus ou moins différents, de problèmes non résolus.

Nous avons tenté de montrer dans diverses recherches⁸¹ l'importance des innovations institutionnelles de la Révolution française, ainsi que la manière dont la III^e République s'en était réclamée tout en condamnant leur caractère « utopique » ; ce qui revenait à atténuer la rupture révolutionnaire. Nous voudrions montrer ici comment des problèmes que nous nous posons aujourd'hui – ceux des rapports de l'école à la citoyenneté, à l'intégration, à l'unité nationale et aussi à l'économie – se sont posés à diverses reprises depuis 1880, ou plutôt n'ont cessé de se poser, parce que le modèle scolaire de la fin de la III^e République française, loin d'avoir été constitué dès les lois scolaires de 1881-1882 et d'avoir perduré dans une sorte de perfection jusqu'après la seconde guerre mondiale, a été le résultat instable, et toujours contesté, d'un long travail d'élaboration exprimant une pluralité de réponses possibles⁸². Long travail, qui avait commencé non seulement avec la célèbre loi Guizot mais (et cela n'a pas été assez étudié) avec les discussions sur l'éducation qui ont accompagné le mouvement ouvrier sous la 2^e République et le second Empire, au moment où croît l'industrialisation et se constitue le syndicalisme.

II – ÉGALITÉ, CITOYENNETÉ ET INSTRUCTION DES OUVRIERS (1830-1870)

Au début du XXI^e siècle, il est à nouveau question de limiter la durée de l'école unique, de favoriser l'enseignement et la formation professionnelle trop « dévalorisés » par rapport à ce qu'on appelle

81. Elles sont en partie reprises dans le présent recueil.

82. Cette pluralité est d'une certaine façon cachée par ceux qui aujourd'hui font l'œuvre pourtant extrêmement utile de redécouverte de « la philosophie républicaine » de l'éducation.

enseignement général. Mais une telle politique, parfois choisie par des hommes se réclamant du socialisme, se heurte – les études sociologiques le montrent – à l'hostilité d'enfants d'ouvriers qui ne veulent pas retrouver la condition de leurs parents. Et cela d'autant moins qu'après les « 30 glorieuses », ceux-ci connaissent les menaces sur les salaires et sur l'emploi, menaces qui atteignent même ceux qui, grâce à leur formation, avaient accédé à des postes exigeant des qualifications techniques. Une relative assurance sur l'avenir professionnel ne semble fournie que par des études plus générales, « théoriques », scientifiques, et donc longues. Dans le même temps, toutes les preuves qui ont été apportées sur la moindre « réussite », dans nos systèmes scolaires, des élèves d'origine populaire, semblent compromettre ces aspirations. Ainsi se reproduit ce que Marx avait appelé la division sociale du travail et se trouve compromise l'égalité d'accès à l'enseignement réaffirmée après la seconde guerre mondiale.

Sans nier les aspects nouveaux du problème de la formation du producteur en tant que citoyen, ni l'utilité des reformulations, on peut, ici encore, avoir recours à l'histoire et rechercher comment le mouvement ouvrier lui-même (et pas seulement les philosophes), tel qu'il se structure et s'exprime au XIX^e siècle, a cherché des voies mettant en relation l'enseignement professionnel et « l'association » des ouvriers.

La question de savoir quelle éducation ou quelle instruction il convenait de donner au peuple a commencé à être traitée pour elle-même au XVIII^e siècle et a été très controversée. Certains penseurs de l'époque des Lumières, en particulier Condorcet, ont pensé sous le nom d'« instruction publique » non seulement un enseignement ouvert (par « degrés ») à tous, mais une instruction qui liait étroitement science, morale et citoyenneté. De plus, il n'était pas dans l'esprit de ces révolutionnaires de séparer théorie et pratique. Tout membre de la nouvelle société agissait par raisons et selon la Raison dans tous les secteurs de son activité. Les sciences remplaçaient les routines dans l'exercice des professions, qu'il s'agisse de l'ingénieur ayant reçu l'enseignement des nouvelles Écoles (créées ou réformées par rapport à celles de l'Ancien Régime) ou de l'ouvrier qui, n'ayant connu que le premier degré d'enseignement, avait néanmoins connaissance des « éléments », c'est-à-dire des principes des sciences. Le soldat-citoyen n'était plus soumis par une obéissance aveugle, mais était le défenseur éclairé des Droits de l'Homme. Toute autorité devait être soumise à la critique du libre jugement et produire ses raisons. Le juge était un citoyen comme les autres et n'avait droit à des marques particulières de « civilité » que dans l'exercice de ses fonctions. La république était une démocratie définie par la souveraineté du peuple.

Le second *Mémoire sur l'instruction publique* est intitulé « De l'instruction commune pour les enfants ». Le deuxième paragraphe du premier Mémoire était intitulé : « Pour que la division des métiers et des professions ne conduise pas le peuple à la stupidité ». Condorcet cite Adam Smith :

Celui dont la vie se passe à répéter une ou deux opérations fort simples... n'a pas besoin de faire usage de son intelligence, et il perd tout naturellement l'exercice de la pensée.

L'instruction, ajoute Condorcet, est le seul remède à ce mal, et c'est elle seule qui « rend l'égalité réelle » en mettant tous les hommes en état d'être dirigés par leur raison, même ceux qui, à cause de leurs capacités, devront choisir une profession mécanique. Il ne s'agit pas de supprimer les inégalités de capacités, mais « la dépendance ». Lorsque le quatrième Mémoire en vient à « l'instruction relative aux professions », l'auteur distingue une formation assurée par les professions elles-mêmes, qu'il s'agisse du travail du fer ou de la médecine, et l'instruction publique consistant en ce qu'on appellerait aujourd'hui un enseignement technique général. Il diffuserait les connaissances utiles, les principes des pratiques, évitant toujours les « règles dont on n'explique pas les motifs ». Ici encore donc, l'instruction publique a un objectif politique. Sans que soit négligée, bien au contraire, l'augmentation des biens et de la jouissance pour tous, l'union maintenue à tous les degrés de l'enseignement entre la pratique et la théorie, la profession et la science, maintient chez tous les hommes cette capacité fondamentale qu'est l'usage de la raison.

Condorcet eut une influence considérable dans les réalisations, plus nombreuses et importantes qu'on ne l'a dit parfois, de la Révolution. Mais l'Empire rétablit les écoles des Frères, et sous le nom de lycées, les anciens collèges. La nouveauté que constituaient les écoles centrales était ainsi supprimée. On peut donc se demander comment fut appréciée la situation scolaire de la France sous la seconde République et le second Empire. À cette question, un ouvrage d'historien, publié pour l'anniversaire de la Révolution de 1848, permet de répondre. Il s'agit du livre de Georges Duveau, *La Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la seconde République et le second Empire* (éd. Domat). Cet ouvrage est très intéressant par son objet : il s'agit bien de la pensée ouvrière et non pas seulement de la pensée de ceux qui ont écrit au nom de la classe ouvrière, même s'il y a eu des échanges. L'auteur analyse des ouvrages connus, comme *Le Sublime* de D. Poulot, mais aussi des manuscrits comme les *Confessions d'un prolétaire* du lyonnais J. Benoit, et surtout les archives des délégués ouvriers aux expositions universelles, des débats comme ceux organisés par une commission ouvrière

passage Raoul. Tout en abordant l'ensemble des questions d'enseignement, les documents ici réunis ont pour nous l'avantage d'être centrés sur l'enseignement destiné aux ouvriers et sur les « écoles professionnelles ». Ils ont aussi l'intérêt de ne pas séparer cette question de la formation professionnelle de la volonté, qui fut alors celle des ouvriers, d'être instruits pour mieux gagner leur vie, certes, mais aussi pour organiser des Chambres syndicales et créer un monde plus juste, pour lire des livres qui, disent-ils, ont été écrits pour eux – nous dirions pour se réapproprier une culture dont ils jugent avoir été dépossédés.

De cet ouvrage très riche, extrayons quelques passages relevant de notre problématique. Tout d'abord, très peu d'ouvriers sont satisfaits des institutions scolaires existantes, en particulier de l'enseignement primaire. Non seulement ils déplorent la proportion d'illettrés, mais ils jugent sévèrement les écoles des Frères. L'Église est selon eux éducatrice. Or ils distinguent éduquer (former le caractère) et instruire (nourrir le cerveau). De plus, ils privilégient une instruction générale par rapport à l'instruction professionnelle, prétendent viser la condition humaine et pas seulement la condition ouvrière. Des délégués à l'Exposition de 1867 s'indignent contre l'Église, accusée de ne pas vouloir répandre l'instruction dans le peuple. Ils citent les propos attribués à Frédéric II : « Le catéchisme et les quatre règles, c'est assez ». Les délégués des tailleurs écrivent dans leur rapport : « Sans instruction, pas de liberté, sans liberté, pas de progrès ». Mais ce progrès n'est pas, ou pas seulement d'ordre économique. De l'instruction découle l'éducation, déclare Aubry, lithographe et leader de l'Internationale en Seine-Maritime, et il précise ce qu'il entend par là : comment les travailleurs comprendraient-ils la grandeur et l'importance des idées économiques et des idéaux que « nous avons à cœur de répandre et de réaliser s'ils ne possédaient pas les connaissances nécessaires à ces sortes d'études ? » Aussi plusieurs délégations font-elles l'éloge de l'œuvre de la Convention, « l'instruction gratuite et obligatoire pour tous les citoyens du pays », et Benoit cite le mot de Lakanal : « Jusqu'au jour où vous aurez organisé l'instruction publique, ne regardez pas la Révolution comme sauvée ». Cette conception de l'enseignement primaire et ces références font juger de manière favorable la loi Guizot de 1833, mais de manière défavorable la politique du second Empire qui tolère le travail d'enfants de dix ans dans les fabriques (la grande enquête de 1860 auprès des instituteurs en fait l'inventaire) et laisse le pauvre instituteur communal « sous la coupe despotique du curé » (le mot despotique renvoyant à la critique d'une forme d'autorité et non à un anticléricalisme superficiel).

De l'instruction de tous, ces ouvriers attendent l'égalité, c'est-à-dire l'égalité sociale (« l'ouvrier instruit est l'égal de tous, car il peut arriver à tout »), à la limite la fusion des classes sociales. Certains, qui semblent parfois s'inspirer de Condorcet, en attendent surtout l'égalité politique. À la tribune de l'Assemblée législative, en 1850, Benoit déclare : « N'est-il pas juste, n'est-il pas politique que le peuple entier reçoive l'instruction qui seule peut faire des citoyens ? »

La suppression des barrières entre les classes sociales exige aussi que la distinction entre les écoles (primaires) et les collèges soit abolie. Aussi plusieurs projets de réforme prévoient-ils des collèges communaux, non réservés à certaines catégories de la population, et dans lesquels tous les élèves doivent entrer au moins pour deux ans. L'enseignement primaire, plus ou moins long, a un caractère scientifique et rationnel (il est question de rationaliser l'orthographe). Les élèves qui restent au collège au-delà des deux ans obligatoires reçoivent, dans le projet Benoit, un enseignement de philosophie, d'économie sociale et de politique.

Il ne faudrait pas croire, cependant, que les ouvriers laissent de côté la question de l'enseignement professionnel ou souhaitent uniquement que leurs enfants accèdent aux savoirs longtemps réservés aux riches. L'enseignement scientifique réclamé dès l'école primaire, par exemple celui de la géométrie, n'est pas seulement destiné à former le citoyen, mais servira à acquérir des connaissances professionnelles allant bien au-delà de la transmission traditionnelle de routines de métiers, accompagnées de leurs secrets et de leurs mystères. Avant de penser à des écoles professionnelles, les projets, en accord avec Proudhon, pensent une instruction professionnelle à l'école primaire. Le livre de Corbon, ouvrier et vice-président de la Constituante, *L'Enseignement professionnel*, publié en 1859, affirme que l'enfant doit pouvoir rester à l'école jusqu'à 15 ans et y recevoir gratuitement l'enseignement primaire et l'enseignement professionnel. Enfin, dans certains projets, l'école-atelier associe les parents en tant que citoyens de la commune à la vie de l'école.

C'est peut-être là une des manières de s'opposer à l'apprentissage dans l'atelier, autrement dit chez un patron. C'est un point que l'on ne peut négliger si l'on veut comprendre ces vues sur l'éducation. Car, autant que de l'école d'État, à laquelle sont hostiles ces ouvriers surtout sous le second Empire – ce qui les conduit à étudier une indépendance du corps enseignant –, ils se méfient de l'apprentissage en entreprise. Denis Poulot, Corbon et bien d'autres ont fait le « tableau lamentable » de ces apprentis parisiens qui n'ont même pas conscience qu'ils n'apprennent rien sauf un argot et des mœurs douteuses. En province, dans l'industrie houillère, et

même textile, la condition des enfants, qui ne sont même pas apprentis, est pire encore. On comprend pourquoi D. Poulot pose comme un axiome social « plus d'apprentissage dans les ateliers » et pourquoi les ouvriers examinent avec soin l'alternative : les écoles professionnelles.

De telles écoles existent et les ouvriers en font l'examen critique. Ce sont l'École Turgot, l'École La Martinière à Lyon, le Conservatoire des Arts et Métiers. Au Conservatoire on reproche de s'adresser aux ingénieurs et aux chefs d'industrie. Aux Écoles des Arts et Métiers, il est reproché de demander peu de science à leurs élèves, « à peine les premiers éléments de l'arithmétique, de la géométrie et du dessin ». Certains au contraire leur reprochent de donner une théorie trop élevée, de détourner des professions de l'industrie et donc d'empêcher le développement souhaitable de l'industrie française. Quant à La Martinière, où les élèves font deux années de 12 à 14 ans, on leur enseigne le dessin et quelques éléments de géographie et de géométrie, ils ont des cours de mécanique, mais cela est jugé insuffisant ; d'autre part, s'ils ont des exercices manuels, ils ont peu de machines à leur disposition, même pour le tissage.

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement professionnel assuré par les grandes entreprises comme Schneider au Creusot, le jugement est encore plus sévère. L'enseignement ne porte que sur les matières auxquelles l'établissement est directement intéressé et l'ouvrier, enfermé dans sa spécialité, est un homme mécanisé. D'autre part, parce que ces écoles forment à la rigueur des contremaîtres, mais pas des ingénieurs, il leur est reproché, en des termes qui sont ceux du socialiste Blanqui, de perpétuer le régime des castes.

En prolongement de ces analyses critiques, nous trouvons d'une part des projets d'écoles professionnelles différentes de celles existantes, d'autre part des projets de réforme sociale plus radicale. Tout d'abord, les écoles ne doivent oublier ni le métier, ni l'art, ni la science. Ainsi Saunier, dessinateur-mécanicien, prononce, passage Raoul en 1868, un discours où il définit l'école professionnelle comme celle où les élèves apprennent « progressivement à appliquer la théorie des cours à la pratique sérieuse des ateliers ». Poulot élabore le projet de dix écoles autour de Paris accueillant par voie de concours des élèves de 12 ans, pour les former chacune à une catégorie de métiers (ajusteurs, chaudronniers, serruriers pour le fer). Il inclut dans leur programme, pendant trois années, les « études spéciales » ou « sciences » nécessaires : par exemple, pour les métiers de l'optique, « physique, cours sur la lumière, dessin linéaire ».

Mais surtout, beaucoup d'ouvriers pensent que l'on ne peut résoudre la question de l'enseignement professionnel sans que s'opère une transformation des rapports de production, et, dans les

années 1860, ils reprennent le thème de 1848 : « l'association de production ». Pour certains délégués à l'Exposition de 1867, inquiets comme les autres des progrès du machinisme, les machines sont redoutables pour l'ouvrier parce qu'elles sont monopolisées par quelques manufacturiers. Du jour où elles tombent aux mains de la collectivité, elles perdent tout venin. En particulier lorsque les ouvriers auront éliminé les patrons grâce aux associations de production, lorsqu'ils auront leurs ateliers et leurs machines, alors un enseignement professionnel digne de ce nom sera donné aux jeunes gens.

III – LA QUESTION DE « L'ÉDUCATION DE LA DÉMOCRATIE » SOUS LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

L'Éducation de la démocratie est le titre d'un ouvrage paru en 1903 chez Alcan et reprenant une série de conférences faites à l'École des hautes études sociales. Conférences demandées par les hommes politiques et prononcées par quelques grands noms de l'université française, dont certains, comme E. Lavissee, sont étroitement engagés dans la réforme de l'enseignement à tous les niveaux.

Par son titre même, ce recueil nous montre que vingt ans après les grandes lois scolaires de Jules Ferry – laïcisant l'enseignement, le réformant à tous les niveaux, faisant de « l'instruction morale et civique » l'article premier des programmes de l'école primaire – un problème fondamental, voire le problème fondamental, n'est toujours pas résolu.

Il ne paraît toujours pas l'être vingt ans plus tard, en 1921, donc après la première guerre mondiale et la révolution en Russie, quand paraît un autre recueil de conférences, « Du sage antique au citoyen moderne » (réédité en 1935). Ces conférences sont, celles-là, spécialement destinées aux futurs instituteurs (elles ont été faites à l'École normale de la Seine). L'une d'elles avait été demandée à Célestin Bouglé, un sociologue qui doit son originalité par rapport aux durkheimiens au fait d'introduire, dans l'analyse des phénomènes démocratiques, des concepts empruntés aux sociologues allemands, en particulier celui de forme.

Ce qui fait l'intérêt, et l'intérêt actuel, de ce texte, c'est que, par le titre même de sa deuxième partie (« Entre citoyens et producteurs »), il participe à un grand débat de l'époque, débat à la fois politique, philosophique et pédagogique, débat suscité non seulement par la montée du syndicalisme – la revendication d'un pouvoir syndical dans la société –, mais par ce que Bouglé appelle

l'exemple russe. Citons quelques lignes qui passent facilement pour prophétiques :

On n'est pas prêt de pouvoir mesurer toutes les conséquences de la politique de Lénine et de Trotski. Mais les grandes lignes sont claires : on a voulu avant tout installer en Russie, coûte que coûte, la souveraineté des producteurs. C'en est assez pour stimuler tous ceux que fatiguent l'idéologie démocratique et l'apologie du citoyen.

Bouglé va donc défendre la notion de citoyenneté à la fois contre cette tentative et contre toutes les thèses d'inspiration proudhonnienne. Du même coup, il va tenter de définir ce qu'impose l'éducation du citoyen, la « culture du citoyen ». Mais il doit le faire aussi contre le libéralisme, ou du moins contre une certaine conception de l'État libéral. D'où une réflexion, esquissée mais forte, sur les rapports du politique et de l'économique, sur la spécificité de la démocratie, sur l'école laïque et ce qu'il appelle la « Nation-Cité ».

Avant de présenter quelques aspects de ces textes des années 1903 et 1920, mettons-les en perspective avec quelques textes contemporains. L'année 1990 a été marquée, en France, par une floraison de livres sur l'école de la République. Parmi eux, des titres volontiers prophétiques, comme « La fin de l'école républicaine », mais aussi un titre qui pose à nouveau le problème lancinant traité au début du siècle. Il s'agit du livre « Éduquer le citoyen », où l'auteur, un philosophe (Patrice Canivez), fait œuvre de mémoire en reprenant des textes de ses grands prédécesseurs et interroge :

Quelle forme d'éducation est légitime et nécessaire dans une démocratie, pour une réinstauration de la République, au sens de Montesquieu ?

Bien sûr, les hommes, même d'une société donnée, ne se posent pas toujours les mêmes problèmes dans les mêmes termes. Mais il n'est pas inutile au sociologue, dont le travail est ancré dans celui de la mémoire collective, d'étudier en quels termes les hommes du passé se sont posés les problèmes qu'ils n'ont pas réussi à résoudre...

L'analyse historique que nous poursuivons pourrait bien (c'est une hypothèse) montrer le caractère insuffisant de la réponse de la troisième République, qui est à la fois celle de l'ensemble institutionnel baptisé du nom de Jules Ferry⁸³ et celle, qui lui est liée, de la sociologie durkheimienne, oublieuse du politique au profit de l'unité « morale ». Et cette « insuffisance », qui est aussi une réaction, pourrait bien nous renvoyer de la troisième République à cette première République dont elle se réclamait indûment, et à l'idée de Condorcet, longtemps « oubliée », d'une « instruction publique »

83. En caricaturant : assurer l'unité d'une société où est reconnue la liberté de penser, former le citoyen-obéissant en sauvant la morale de la religion en voie de disparition.

(et non pas d'une « éducation nationale ») comme fondatrice du rapport politique de citoyenneté.

1. « L'éducation de la démocratie »

En 1902, l'École des hautes études en sciences sociales organisait donc (non sans difficultés : F. Buisson promet puis se rétracte) une série de conférences, suivies de débats occupant parfois plusieurs séances, sur le thème de la « réforme de l'éducation » « dans la France démocratique du XX^e siècle ». La question peut paraître surprenante, vingt ans après les lois de Jules Ferry. Le premier conférencier, Ernest Lavis, nous éclaire sur le sens de cette question et sur les enjeux de cette entreprise de réflexion demandée à des intellectuels, qui devait se poursuivre plusieurs années. Évoquant ce qu'il appelle ici ses « Souvenirs d'une éducation manquée » (il était sorti de l'École normale en 1865 après dix années de collège dont il ne garde, dit-il, qu'une impression d'ennui), il déclare que beaucoup de réformes ont été faites, mais que la réforme reste à faire :

Le collège a bien changé depuis notre temps ; une classe de rhétorique ne ressemble plus du tout à la classe de M. Lemaire. Le nom même de rhétorique a été effacé de la liste des classes. L'École Normale est toute transformée. Enfin nous avons vu naître une institution nouvelle, les Universités.

Est-ce donc une vieille histoire finie que je viens de raconter et toutes ces doléances n'ont-elles qu'un intérêt rétrospectif ? Nullement.

Les enfants et les jeunes gens élevés dans les collèges, à l'École Normale et dans les Universités reprendront et retourneront contre nous les principaux des griefs tout à l'heure énumérés, si nous n'ajoutons pas aux réformes partielles la grande réforme qui sera de nous proposer une idée directrice et un idéal d'éducation.⁸⁴

Il s'agit donc de trouver l'« idée directrice » ou « la forme » de l'éducation dans une société où « les anciens cadres d'existence ont été brisés » et que Lavis caractérise par une liste d'« après » :

Après la philosophie des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, ... après la science moderne, après la découverte et la conquête de la nature, ... après la Révolution, après la démocratie⁸⁵.

La question est reprise de manière plus durkheimienne par l'un des principaux conférenciers, Alfred Croiset, doyen de la Faculté de Lettres de Paris : il s'agit, dit-il, de s'interroger sur l'harmonie vers laquelle tendent les différentes institutions d'une société à un

84. E. Lavis, « Souvenirs d'une éducation manquée », dans E. Lavis, A. Croiset, C. Seignobos, P. Malapert, G. Lanson, J. Hadamard, *L'Éducation de la démocratie*, Paris, Alcan, 1903, p. 23.

85. E. Lavis, « Souvenirs... », *op. cit.*, p. 25.

moment donné et sur le besoin d'« unité morale » auquel elles doivent satisfaire. Il va donc aborder successivement deux sujets : « les besoins de la démocratie en matière d'éducation », « l'unité de principes dans l'enseignement public ».

Il est intéressant d'insister sur la réponse de ce professeur, car elle nous permet de mettre en évidence la division du champ intellectuel en 1900, la multiplicité des réponses qui s'esquissent à un problème que les divers protagonistes sont contraints de poser dans des termes identiques (« unité morale », « neutralité », « morale civique », etc.).

Dans le débat dont nous examinerons la transcription, l'un des absents (outre Ferdinand Buisson dont on sait quelle part il avait prise aux réformes de 1880) est Durkheim, et les conférenciers font seulement quelques références un peu voilées à ses thèses et à ses termes. Son absence n'est sans doute pas fortuite et l'on voudrait souligner ici combien la position prise par Croiset est différente de celle de son collègue sociologue.

En 1902-1903, l'année même où sont organisés les débats de l'École des hautes études en sciences sociales, Durkheim fait en Sorbonne son cours sur « L'éducation morale ». Non seulement il s'est chargé, mais il a été officiellement chargé (notamment par Louis Liard dès 1898) d'étudier les questions d'enseignement et on sait, à travers ses cours aux agrégatifs, que selon lui la « crise » était profonde⁸⁶. Nous avons montré ailleurs⁸⁷ que Durkheim insistait dès cette époque sur la place centrale qui devait revenir à l'éducation morale dans l'enseignement à tous les degrés, et que pour lui la morale, revêtant dans les sociétés modernes (rationalistes et individualistes) certains des caractères de la religion, devait assurer l'unité de la société. S'il y a une étrange absence de l'éducation dans ses analyses de sociologie politique, c'est que pour Durkheim la relation fondamentale est non pas entre éducation et État moderne, mais entre éducation et religion. Sociologie du consensus et non pas de la citoyenneté, pourrait-on dire en résumé.

Or, la question dont part Croiset est bien celle de l'unité d'une société caractérisée notamment par la démocratie, elle est bien celle aussi que l'on pourrait formuler en termes contemporains comme la question des rapports de l'école avec le « sens ». Au début de sa conférence sur « l'unité de principes dans l'enseignement public », considérant implicitement que les lois de laïcisation ont posé (et non résolu) un problème, il déclare :

86. Voir sur ce point R. Bernard, « La sociologie de l'éducation comme propédeutique chez Durkheim », dans *Durkheim et la sociologie de l'éducation*, op. cit.

87. Voir G. Vincent, « Le pédagogique et le politique », dans *Durkheim et la sociologie...*, op. cit.

Quelle sera dans ce désaccord (des religions et des philosophies) l'attitude de l'enseignement public ? Prendra-t-il à son compte une doctrine particulière, confessionnelle ou anti-confessionnelle ? Ou bien sera-t-il neutre et de quelle façon ? Grave question, qui préoccupe aujourd'hui tous les penseurs et tous les hommes d'État. Si l'enseignement public prend parti, comment éviter l'esprit sectaire et la tyrannie ? S'il s'abstient, comment échappera-t-il au danger d'être insignifiant et inefficace ? Et que deviendra, dans ce conflit de doctrines ou dans cette neutralité effacée, l'unité morale nécessaire à une société politique ? Car un principe d'union est nécessaire entre des hommes destinés à vivre d'une vie commune. Même pour discuter ensemble, il faut au moins qu'ils parlent le même langage.⁸⁸

C'est donc en termes de langue de discussion – et non en termes d'adhésion ou de soumission à des valeurs communes ou des règles sacralisées⁸⁹ – que Croiset pose la question de « l'unité de principes » dans une démocratie.

Sans pouvoir s'attarder ici sur le détail de la réponse – qui, tout en portant sur « l'ensemble de l'enseignement », sur « l'esprit dont il sera pénétré », n'en considère pas moins les différentes matières d'enseignement –, il vaut la peine d'en citer au moins la conclusion :

L'âme de l'enseignement doit être l'amour de la vérité méthodiquement démontrée... Qu'il s'en tienne à sa tâche propre : faire connaître, avec tact et mesure, ce qui peut se démontrer clairement. S'il sait entendre ainsi son rôle, il sera vraiment efficace et éducateur. Il formera des esprits libres et actifs, capables d'enthousiasme pour la vérité. 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.⁹⁰

Depuis 1902, on a souvent glosé (avec quelquefois autant d'éloquence mais rarement autant de rigueur) sur la « tâche propre » de l'enseignement. Mais ce qu'il faut souligner ici, c'est d'abord la façon dont l'auteur recherche la spécificité de l'éducation dans sa relation à la spécificité démocratique des sociétés modernes, et, retrouvant certaines idées développées par la philosophie des Lumières⁹¹, occupe dans le champ intellectuel (et politique) une position très différente de celle de Durkheim. C'est aussi que le débat du tout début du siècle va reprendre, avec de nouvelles données, dans les années 20.

88. A. Croiset, dans E. Lavissee et al., *L'Éducation de la démocratie*, op. cit., p. 70.

89. « Il faudra inculquer à l'enfant la religion de la règle » : ce sera, en 1916, la réponse de Durkheim à l'enquête sur « l'école de demain », lancée par le *Manuel général de l'instruction primaire* (lettre republiée par la *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992-3).

90. A. Croiset, dans E. Lavissee et al., *L'Éducation de la démocratie*, op. cit., pp. 97-98.

91. A. Croiset ne cite pas ses sources et nous savons seulement, à l'heure actuelle, qu'il était helléniste.

2. « Citoyen ou producteur ? »

« Citoyen ou producteur ? » est le titre d'un article paru dans la *Revue de métaphysique et de morale* en 1919. Bouglé le reprend en ces termes : « Producteurs contre Citoyens ? L'antithèse paraît décidément à la mode. On la retrouve sous des formes variées, en nombre d'articles, de discours ou de livres ». Après avoir cité le livre de Léon Jouhaux intitulé *Le Syndicalisme et la CGT*, l'auteur ajoute : « le thème est devenu familier aux revues pédagogiques d'avant-garde ». Il cite enfin une communication au congrès de la Ligue des droits de l'homme en 1920, faite par F. Buisson sous le titre « L'évolution de la démocratie », où celui-ci proclamait qu'il n'était plus permis à une République de résoudre le problème social « en exaltant le citoyen et en écrasant le travailleur »⁹².

Les analyses de Bouglé ont ceci de particulièrement pertinent qu'elles portent sur le concept de citoyenneté entendu comme forme de rapport politique et s'efforcent d'en préciser les aspects modernes.

L'auteur, se démarquant sans doute de certaines analyses durkheimiennes tout en soulignant l'apport de « la sociologie », indique d'abord la spécificité de la Cité et de la citoyenneté. Celle-ci n'est pas n'importe quelle forme d'attachement à un groupe, car « le premier groupe venu ne constitue pas une cité » : « Il y a cité lorsque les associés construisent la loi qu'ils s'imposent et participent à la souveraineté »⁹³.

Bouglé n'esquive pas le concept de nation, mais il en fait un concept subordonné, parlant de nation-cité pour désigner la démocratie moderne en tant qu'elle se différencie de la cité antique. Parmi les différences, outre la taille (la cité antique était une ville), il y a une forme différente de rapports entre politique et religion : le « droit de cité » n'est plus attaché à l'appartenance religieuse.

On a décrété que juifs, protestants, libre-penseurs pourraient vivre sur pied d'égalité avec les catholiques. C'est ce décret, comme Quinet l'a montré, qui fonde à la fois chez nous l'école laïque et la nation-cité.⁹⁴

À cette caractéristique de la cité moderne en est liée une autre, fondamentale : « la liberté de conscience n'est pas une sorte de conséquence ou de complément de la liberté politique, mais sa raison d'être »⁹⁵. C'est à partir de cette conception moderne de la

92. C. Bouglé, F. Bréhier, H. Delacroix, D. Parodi, *Du sage antique au citoyen moderne*, Paris, A. Colin, 2^e éd., 1935, pp. 217-218. F. Buisson, responsable du *Dictionnaire de pédagogie* et collaborateur de Jules Ferry, était aussi l'un des fondateurs de la Ligue des droits de l'homme. Il recevra le Prix Nobel de la paix en 1927.

93. C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. 197.

94. C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. 203.

95. C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. 204.

liberté (différente de la liberté des Anciens) que Bouglé pose le problème du libéralisme, plus précisément des rapports entre démocratie et libéralisme. La liberté de conscience est l'un des aspects de cette « indépendance personnelle » qui distingue le citoyen moderne du citoyen antique. Cette exigence d'indépendance a des raisons économiques : une industrie qui n'est plus familiale, « un commerce qui devient chaque jour plus international » changent les mœurs et les idées. De telle sorte que le libéralisme économique et politique apparaît comme la condition de la cité.

Mais quel libéralisme ? interroge Bouglé. Allons-nous arriver à la doctrine toute négative qui consiste à multiplier les barrières contre l'État ? La réponse de l'auteur est nette : entre l'individualisme et l'étatisme (donc la bureaucratie⁹⁶), la seule voie est celle des « groupes intermédiaires », des « groupements d'intérêt public ». Évoquant Durkheim, mais sans prononcer le terme de corporations, il rejoint la thèse « fédéraliste » : « faire défendre les grands intérêts sociaux par autant de groupements spéciaux ».

Mais ici le problème rebondit. Car parmi ces groupements, il y a les syndicats. Et le pouvoir des travailleurs va entraîner – « nul ne sait jusqu'où », écrit Bouglé – des modifications juridico-politiques, une réorganisation de l'État, une transformation de la démocratie.

Et c'est à ce moment de sa réflexion que Bouglé évoque l'exemple russe, mais aussi la philosophie de Proudhon, l'idée de la « souveraineté du travail ». Jusqu'où peut aller la souveraineté des producteurs ? Qu'est-ce que la démocratie doit céder au syndicalisme ? Bouglé tente de montrer qu'on ne peut éliminer le citoyen (au profit du producteur, compétent au double sens : de fait et de droit), parce qu'on ne peut éliminer le politique.

Dans les conseils prévus par les syndicats (la CGT, à l'époque, réclamait un Conseil économique), on pense faire entrer les représentants de la consommation. S'il importe de « considérer le rapport entre production et consommation », de considérer l'intérêt général et non les intérêts particuliers, alors, de ces questions « la politique » ne peut être absente. Bien plus, ajoute Bouglé, la « question de l'intérêt national est toujours liée à celle de l'idéal national ». Et là encore, *a fortiori*, il s'agit de politique.

Ainsi l'analyse de la citoyenneté moderne fonde chez cet auteur un double refus – celui du libéralisme, celui des soviets – ou plutôt, il s'agit d'un seul refus : celui de la dissolution du politique dans l'économique.

96. « Un État, même démocratique, ne peut régler la vie économique qu'à grand renfort de bureaucratie », C. Bouglé *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 208.

On pourrait s'attendre à ce que, s'adressant à des « élèves-maîtres », Bouglé donne des conclusions proprement pédagogiques, par exemple sur l'instruction civique. Or il n'en est rien. Cela peut se comprendre par l'objectif même de cette série de conférences demandées à des professeurs de philosophie. Paul Lapie, dans sa préface au recueil, rappelle qu'avant même la réforme des Écoles normales, en 1920, « il était de tradition, à l'École normale de la Seine, de demander à des maîtres éminents quelques conférences sur les grandes questions qui doivent dominer la vie et la pensée de l'éducateur »⁹⁷. Précisant qu'en 1920 ces conférences ont eu pour objet de « montrer aux normaliens les traits sous lesquels, aux différents âges de cette civilisation, est apparu l'idéal moral », Paul Lapie indique bien qu'il s'agit de sauver la morale du relativisme culturel, de montrer que le sage antique, le « saint du moyen âge », l'honnête homme et... le citoyen moderne sont des figures d'un idéal unique. Cependant, l'objectif est moins d'éviter le scepticisme chez des éducateurs que de montrer les « principes » inébranlables sur lesquels peut reposer « notre éducation nationale »⁹⁸.

Bouglé ne fait donc que répondre à la demande en s'abstenant de conclusions pédagogiques au sens strict. Toutefois, il détourne d'une certaine manière cette demande. La question à laquelle il veut répondre est : « quelle sorte de culture, quelle orientation de l'éducation »⁹⁹ doit accompagner les transformations de la société moderne ? Dès lors, les problèmes de la place du « milieu local » dans l'enseignement¹⁰⁰, de la préparation au métier, ou de l'importance de l'action technique, voire de la « philosophie du travail » dans ce même enseignement, sont posés en fonction de l'articulation nécessaire entre la souveraineté des citoyens et la « souveraineté des producteurs » : il met en évidence la relation nécessaire à établir entre ces questions pédagogiques et la question de « l'orientation » fondamentale de l'école. Or, à ce sujet, il ne pense pas du tout, comme le faisaient Durkheim et d'autres, à l'unité nationale assurée par l'unité d'un système de valeurs morales que l'école serait chargée d'imposer et qui remplacerait la religion en conservant certaines de ses caractéristiques. Ayant écrit, comme on l'a vu, « il y a cité (et citoyenneté) lorsque les associés construisent la loi qu'ils s'imposent et participent à la souveraineté », Bouglé en vient

97. C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. VII.

98. C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. XII.

99. C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. 242.

100. Bouglé évoque les tentatives, qui ne datent pas d'aujourd'hui, pour éviter un enseignement trop livresque, ouvrir l'école sur ce qui est géographiquement proche (le canton) et ajoute : « Au pays de la betterave, il importe de parler du pays de la vigne, et réciproquement ». C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. 244.

à mettre au premier rang des qualités que doit acquérir l'associé ainsi défini ce qu'il appelle « l'affermissement de la raison » :

Tout ce qui contribue à l'affermissement de la raison, à l'enrichissement de l'esprit, à l'endurcissement de la volonté, contribue aussi au progrès de la cité moderne¹⁰¹.

Reprenant (sans doute davantage que Durkheim) les expressions de Renouvier, il définit le « règne du peuple » comme un règne de « personnes » et estime nécessaire à « cette audacieuse originalité des sociétés démocratiques » « le concours d'une éducation attentive à profiter de tous les enseignements pour former des personnes »¹⁰².

Aux discussions que nous venons d'évoquer, aux réformes et projets de réforme, indissociablement politiques et pédagogiques auxquels elles renvoient, on serait tenté de faire correspondre à nouveau deux titres contemporains. *La République inachevée*¹⁰³ est le titre d'un ouvrage, paru en 1985, où un sociologue, Edwy Plenel, reprenant la plupart des études et travaux récents sur l'école, met en relation les progrès et « régrès » historiques de la forme scolaire avec ce qu'il appelle après Gramsci l'État-éducateur, et tente de montrer comment l'alternative à la prééminence récente du « modèle libéral » de l'école consisterait à actualiser la promesse républicaine, à dépasser son inachèvement.

*Naissance d'une autre école*¹⁰⁴, paru en 1984, est non seulement une critique de « l'école de Jules Ferry », mais l'exposé de tentatives, faites par des responsables de politiques municipales, pour modifier non pas les institutions scolaires, mais les actions éducatives, et par là frayer les voies d'une école autre, sans pour autant, bien au contraire, renoncer aux notions de citoyenneté et de République. La principale de ces tentatives a été faite à Saint-Fons, ville de la « banlieue » lyonnaise et nous en analyserons ici quelques aspects, à partir d'une série d'études que nous avons réalisées¹⁰⁵.

101. C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. 216.

102. C. Bouglé et al., *Du sage antique...*, op. cit., p. 215. Les mots soulignés le sont par nous.

103. E. Plenel, *La République inachevée : l'État et l'école en France*, Payot, Paris, 1985.

104. F. Best, M. David et al., *Naissance d'une autre école*, Paris, La Découverte, 1984.

105. G. Vincent, « Politiques d'éducation et municipalités : le cas de Saint-Fons », dans A. Henriot, D. Thin et G. Vincent, *Processus de formation et dynamiques locales*, PPSH, GRS - Université Lumière-Lyon 2, multigraphié, 1992, repris dans *Politiques scolaires urbaines*, éd. du PPSH, Lyon, 1996.