

FORME SCOLAIRE ET MODÈLE RÉPUBLICAIN

GUY VINCENT *

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.

La sociologie, surtout lorsqu'elle se veut historique, ne peut esquiver ce débat. Mais elle ne peut ni simplement y entrer, en abdiquant sa vocation critique, ni s'en distancier totalement en l'objectivant, en se plaçant du point de vue de Sirius, en jugeant les institutions et pratiques scolaires au nom d'une « *paedagogia perennis* »¹. 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 communication, au travail de la mémoire collective, qui est 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

* Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

1. Pour un approfondissement de cette sociologie des formes historiques et sociales, comme nous l'avons fait dans la première partie, nous renvoyons aux textes de M. MERLEAU-PONTY, notamment *Sens et Non-sens*, *Humanisme et Terreur*.

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'enseignement² ont toujours existé, du moins dans les sociétés civilisées. Il y a la reprise pure et simple des mythes fondateurs (par exemple les Ecoles normales d'instituteurs du XIX^e siècle se donnent pour ancêtre l'Ecole normale créée sous la Révolution, en l'an III)³ ou l'adhésion sans examen aux descriptions intéressées des figures-repoussoirs⁴. Il y a encore la sous-estimation ou la surestimation des changements, les « excès de vitesse », comme dit Jean-Claude Passeron⁵ 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 soleil⁶. 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 reproduction⁷, 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 variantes de la forme scolaire, lorsque nous analysons l'école mutuelle ou l'école de Jules Ferry ? Et en ce qui

2. Durkheim était extrêmement attentif, dans *L'Evolution 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.
3. Voir G. VINCENT, « L'Ecole normale de l'an III de la 1^{ère} République française », *Paedagogica historica, International Journal of the History of Education*, XXVII, 1991-2, p. 215-230.
4. Voir R. BERNARD, « Les petites écoles rurales d'Ancien Régime : lectures et hypothèses », dans R. BERNARD *et al.*, *Education, fête et culture*, P.U.L., 1981.
5. 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 ».
6. La marque stylistique qui permet de repérer une éventuelle erreur de ce type est l'adverbe « déjà » : v. g. « déjà au XVII^e siècle les municipalités se préoccupaient de l'éducation des enfants ».
7. Voir R. BERNARD, « Les petites écoles rurales... », *op. cit.*, p. 11-12.

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 ailleurs⁸ 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 possibles⁹.

I – LA QUESTION DE « L'ÉDUCATION DE LA DÉMOCRATIE » SOUS LA III^e 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. Lavis, 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

8. Voir G. VINCENT, « L'École normale de l'an III de la 1^{ère} République française », *op. cit.*

9. 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.

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, 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 proudhonienne. 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'Etat 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 *Eduquer 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 posé 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 III^e République, qui est à la fois celle de l'ensemble institutionnel baptisé du nom de Jules Ferry¹⁰ 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 III^e République à cette I^{ère} République dont elle se réclamait indûment, et à l'idée de Condorcet (longtemps «oubliée») d'une «instruction publique» (et non pas d'une «éducation nationale») comme fondatrice du rapport politique de citoyenneté.

1. «L'éducation de la démocratie»

En 1902-1903, l'Ecole des hautes études en sciences sociales organise (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. Evoquant ses fameux «Souvenirs d'une éducation manquée» (il était sorti de l'Ecole normale en 1865), 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'Ecole Normale est toute transformée. Enfin nous avons vu naître une institution nouvelle, les Universités.»

10. 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.

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'Ecole 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.*¹¹

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 Lavissee 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 démocratie»¹².

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 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'Ecole 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

11. E. LAVISSE, «Souvenirs d'une éducation manquée», dans E. LAVISSE, A. CROISSET, C. SEIGNOBOS, P. MALAPERT, G. LANSON, J. HADAMARD, *L'Education de la démocratie*, Paris, Alcan, 1903, p. 23.

12. E. LAVISSE, «Souvenirs...», *op. cit.*, p. 25.

on sait, à travers ses cours aux agrégatifs, que selon lui la « crise » était profonde¹³. Nous avons montré ailleurs¹⁴ 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 Etat 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 :

« 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'Etat. 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. »¹⁵

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 sacrées¹⁶ – 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

13. 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..

14. Voir G. VINCENT, « Le pédagogique et le politique », op. cit.

15. A. CROISSET, dans E. LAVISSE et al., *L'Education de la démocratie*, op. cit., p. 70.

16. « 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).

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'amorce 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.»¹⁷

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 Lumières¹⁸, 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.

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»¹⁹.

17. A. CROISSET, dans E. LAVISSE *et al.*, *L'Education de la démocratie*, *op. cit.*, p. 98.

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

19. C. BOUGLÉ, F. BRÉHIER, H. DELACROIX, D. PARODI, dans *Du sage antique au citoyen moderne*, Paris, A. Colin, 2^e éd., 1935, p. 217-218. F. Buisson, responsable du célèbre *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.

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»²⁰.

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.»²¹

A 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»²². C'est à partir de cette conception moderne de la 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'Etat ? La réponse de l'auteur est nette : entre l'individua-

20. C. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 197.

21. C. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 203.

22. C. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 204.

lisme et l'étatisme (donc la bureaucratie²³), la seule voie est celle des «groupes intermédiaires», des «groupements d'intérêt public». Evoquant 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'Etat, 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.

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 Ecoles normales, en 1920, «il était de tradition, à l'Ecole 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»²⁴. Précisant qu'en

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

24. C. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. VII.

1920, ces conférences ont eu pour objet de «montrer aux normaux 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»²⁵.

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»²⁶ doit accompagner les transformations de la société moderne ? Dès lors les problèmes de la place du «milieu local» dans l'enseignement²⁷, 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 faisait 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 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 moderne»²⁸.

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

25. C. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. XII.

26. C. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 242.

27. 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. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 244.

28. C. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 216.

originalité des sociétés démocratiques», «le concours d'une éducation attentive à profiter de tous les enseignements pour former des personnes»²⁹.

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*³⁰ 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 «regrets» historiques de la forme scolaire avec ce qu'il appelle après Gramsci l'Etat-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*³¹ 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 étude récente que nous avons réalisée³².

II – ESPACE ÉDUCATION, ESPACE CIVIQUE

La politique scolaire menée, depuis la fin des années 1970, par la Ville de Saint-Fons est très probablement la plus intéressante à analyser du point de vue sociologique, puisqu'à la différence de beaucoup d'expériences pédagogiques faites depuis plus d'un siècle à l'échelle d'un établissement d'éducation ou même d'une classe, elle visait à créer à l'échelle de la commune un «espace éducatif» et ne cachait guère sa prétention à valoir comme préfiguration d'une «autre école» à l'échelle nationale.

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

30. E. PLENEL, *La République inachevée : l'Etat et l'école en France*, Payot, Paris, 1985.

31. F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, Paris, La Découverte, 1984.

32. 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.

Du point de vue qui est le nôtre ici, et qui est celui de la pérennité de la forme scolaire (plus exactement de la validité du concept de « variantes de la forme scolaire »), deux observations, parmi celles que nous avons faites dans une enquête récente et sur lesquelles nous allons revenir, méritent d'être relevées d'emblée comme particulièrement significatives. On note tout d'abord que, dans les discours du sénateur-maire et dans les publications auxquelles il a participé, la critique de « l'école de Jules Ferry » se complète et s'approfondit toujours de la référence à la conception de l'instruction publique telle que la développait Condorcet. Seconde observation : dans les réunions de commissions, où doivent se rencontrer responsables de l'espace éducatif, enseignants, animateurs, l'un des thèmes sur lesquels on revient sans cesse est celui des règles qui doivent s'imposer dans les activités scolaires, soit que l'on veuille à nouveau afficher « le Règlement », soit que l'on demande aux élèves, aux animateurs et aux enseignants d'élaborer et d'écrire une charte.

Cette récurrence contrastée de problèmes qui ont été ceux du XVII^e et du XVIII^e siècle (voir la première partie de cet ouvrage : « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ») doit être analysée.

1. L'organisation

A la différence de beaucoup d'autres lieux où ont été tentées des expériences pédagogiques « innovantes »³³, la commune de Saint-Fons n'est pas seulement un lieu où, avec l'aide de la municipalité, auraient été créés d'abord dans les années 70 une « école ouverte », puis dans les années 80 un lycée professionnel expérimental intégré à un quartier, puis tout récemment une « maison des trois espaces » réunissant les trois cycles de l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire.

L'originalité de Saint-Fons réside dans l'initiative prise par la municipalité à la fin des années 70 de créer un nouvel « espace éducatif » coextensif à celui de la cité. Cet espace intégrait, ou du moins coordonnait, tous les établissements scolaires, des services municipaux, les équipements sportifs, culturels et socio-culturels. Le moyen employé pour la création de cet « espace » était la modification des « rythmes scolaires ». Au début des années 80, cette expression commençait à résumer un ensemble assez hétérogène de spéculations sur l'amélioration de la vie scolaire. Ici il s'agissait d'intégrer à la journée de l'enfant – en réorganisant le temps

33. Voir en particulier « L'école plus : maternelles, écoles, collèges, lycées ; 1000 expériences novatrices, leur contenu et mode d'emploi », *Autrement*, n° 67, février 1985.

consacré aux activités scolaires – des activités « péri-scolaires » gratuites et obligatoires (de 15h30 à 17h30).

Le « nouveau rythme », d'abord expérimenté dans deux groupes scolaires, et étendu à toutes les écoles à la rentrée 82, est présenté comme relevant d'un « projet global portant sur le rôle et la place de l'école dans l'espace éducatif », son « ouverture sur la cité », le rôle et la place des « autres acteurs qui concourent à l'éducation de l'enfant : vie associative, sportive, culturelle et sociale »³⁴.

Cette politique, dont l'élaboration avait commencé en 1975, s'est peu à peu précisée et mise en place. Une des formules les plus complètes dans lesquelles elle s'est exprimée se trouve dans un texte de 1990 :

« L'idée de la multiplicité des sources éducatives amène à poser le problème de la globalité de l'éducation... L'école n'a plus le monopole, mais devient le creuset éducatif. C'est reconnaître que l'éducation ne s'accomplit pas en un seul lieu, ni par la volonté des seuls éducateurs officiels. C'est reconnaître que l'enfant s'éveille et se forme partout où il vit, dans sa famille mais aussi dans des lieux éducatifs, reconnus plus ou moins comme lieux d'éducation. »

*« Devant la multitude des outils éducatifs dont l'école doit tenir compte, et la nécessaire collaboration des partenaires pour donner cohérence à un projet éducatif global, les élus ont défini l'espace éducatif concerté qui doit faciliter la mise en place de l'éducation globale. »*³⁵

Il faut souligner que les tâches que cette politique assigne aux acteurs sont toujours énoncées en termes positifs : des termes comme « échec scolaire » et encore davantage « handicap » ont toujours été délibérément proscrits.

A l'époque où le CRESAS-INRP intervenait dans les commissions, cette position de principe s'accompagnait même d'un anti-sociologisme (la sociologie étant censée soutenir l'idée d'une relation fatale entre échec scolaire et origine sociale « défavorisée »). Dans la première présentation à la population des « nouveaux rythmes scolaires », en 1982, ces derniers étaient justifiés par « l'intérêt des enfants d'abord » : c'était le terme (positif) « réussite scolaire » qui était employé. Encore cette réussite était-elle présentée davantage comme une conséquence que comme un

34. Nous citons le « Spécial rentrée » (1982) du Bulletin municipal, intitulé « Saint-Fons votre ville ».

35. *Saint-Fons : que fait-on à l'école ?*, p. 39. Cette brochure de 106 pages, diffusée en 1990 et dont les signataires sont le maire et les responsables de l'espace éducatif, se présente comme une auto-évaluation de la politique d'éducation. Dans notre rapport, nous avons assez longuement analysé cette politique comme ensemble de processus de légitimation. Nous laissons de côté ici cet aspect de la question.

but : « Favoriser la vie familiale, c'est aussi, dans une certaine mesure, donner à chacun des chances supplémentaires d'épanouissement et de réussite scolaire ».

Dans de nombreux textes récents, lorsque la « réussite scolaire » et « l'insertion professionnelle » sont évoquées, on souligne qu'elles n'ont de sens que par rapport à « l'insertion sociale ». Encore ce terme ne paraît-il employé que comme une concession à l'idéologie dominante (ou plutôt en raison de la nécessité d'entrer dans les luttes idéologiques). On préfère dire : « apprendre le monde, y découvrir sa place » (sous-titre d'un rapport de F. Sérusclat, sénateur du Rhône, au Ministre de l'Education nationale).

2. Politique municipale et politique nationale

La politique d'éducation de Saint-Fons a été élaborée et mise en œuvre bien avant les lois de décentralisation. Celles-ci ont été saluées, de manière pourrait-on dire classique, comme l'occasion pour les collectivités locales de jouer un rôle dans l'éducation, et certaines déclarations du maire de Saint-Fons paraissent ne pas différer de celles d'autres responsables régionaux, départementaux, communaux. Ainsi la revue *Autrement* publiait-elle en 1985 cette déclaration de F. Sérusclat : « La décentralisation, dans la mesure où les élus locaux jouent leur rôle de moteur, peut permettre de débloquer les choses dans l'Education nationale »³⁶. Toutefois le problème du service public et le problème des relations entre une politique municipale et une politique nationale ont été non seulement vus par les responsables de la politique à Saint-Fons, mais traités comme problèmes politiques. On peut se référer en particulier à l'ouvrage collectif *Naissance d'une autre école*³⁷, où la distance est nettement marquée avec une politique libérale. Le modèle libéral est ainsi décrit :

« L'éducation n'est pas jugée de la compétence de l'Etat, mais de celle de toutes les forces sociales. Dès lors, l'organisation du système scolaire est de la responsabilité des diverses communautés qui composent la nation. En théorie, il y a autant d'écoles que d'expressions socio-culturelles. L'Etat borne son rôle au soutien, en particulier financier, des initiatives qui présentent un minimum de garanties. Ce modèle est une variante éducative de la théorie dite libérale... La diversité sociale est renforcée et on se garde de poser la question : à qui profite l'école ? »³⁸.

36. *Autrement*, n° 67, février 1985, p. 130.

37. F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, *op. cit.* Le maire de Saint-Fons et son conseiller à l'organisation scolaire sont deux des auteurs du livre. F. Best est maire d'Hérouville-Saint-Clair.

38. F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, *op. cit.*, p. 125.

Si l'on refuse aussi le modèle jusqu'à présent dominant qui répondait à une «volonté d'homogénéisation», il faut essayer de faire face à des «exigences contradictoires» : «*initier aux mêmes savoirs essentiels tous les jeunes*», «*permettre à chaque communauté d'exprimer son originalité sans enfermer chacun dans sa différence*», «*prendre en compte les diversités sans que celles-ci ne dégénèrent en inégalités*». Pour faire face à ces exigences, il faut changer les institutions éducatives : donner un rôle important aux familles, aux associations et aux institutions culturelles, serait l'une des voies possibles.

Sans que soit remise en question la notion de «service public» («*accessible à tous, il permet et favorise la rencontre de tous*»), les «élus municipaux», qui connaissent mieux que quiconque les populations de leur commune, peuvent au moins «amorcer» les changements nécessaires de l'école³⁹.

Il ne s'agit donc pas, dans ce texte, ou pas essentiellement, de réclamer des compétences et des pouvoirs, dans le cadre de la décentralisation, en matière pédagogique. Il s'agit d'organiser une «*concertation nouvelle entre enseignants, parents, associations, collectivités locales*». La notion-clé, que ce livre explicite, «d'espace éducatif concerté» est destinée à surmonter les contradictions entre unicité du service public, décentralisation, reconnaissance des diversités, école «autre»...

3. Le discours de l'espace éducatif

Lorsqu'on observe les réunions («de coordination», «de suivi», «d'évaluation»...) par lesquelles se met en œuvre «l'espace éducatif», on repère le retour fréquent de thèmes, de discussions et de conflits, et par là même les points où les problématiques se nouent (ce qui «fait problème»). A travers les enchaînements d'idées et les oppositions de notions, on peut donc dégager une structure du discours tenu par l'ensemble des acteurs et interpréter cette structure en mettant à l'épreuve les hypothèses proposées sur la forme scolaire.

Sans reprendre ici la description des principaux problèmes qui font l'objet des discussions (même et surtout lorsqu'ils ne sont pas à «l'ordre du jour»...), nous en énumérons quelques-uns, afin de montrer que, d'une façon ou d'une autre, ils renvoient à une difficulté – voire à une contradiction – fondamentale : comment faire en sorte que les «activités périscolaires» servent aux «activités scolaires», sans qu'elles perdent leur caractère d'activités libres, ou même ludiques ?

39. F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, *op. cit.*, p. 122.

On a vu que le principe fondamental selon lequel s'est institutionnellement mis en place «l'espace éducatif global» était un nouveau découpage de la journée de l'enfant (et si possible du jeune collégien) : avant 15h30 activités scolaires proprement dites, après 15h30 activités périscolaires.

Ce découpage du temps est rarement remis en question. Mais il l'est parfois cependant, au moins dans trois cas très significatifs. Tout d'abord, certaines institutrices de maternelle évoquent les difficultés créées par la nécessité de la sieste de l'après-midi pour les enfants les plus jeunes. Les protagonistes essaient de résoudre cette difficulté, ce qui signifie qu'ils sont d'accord sur la bi-polarité de l'espace éducatif (nécessité, on pourrait dire obligation, pour tous les enfants, d'avoir des activités périscolaires) et sur... le caractère scolaire des activités de l'école maternelle.

Deuxième cas où l'organisation temporelle est critiquée, sans être véritablement remise en question : il s'agit de ses conséquences sur les enseignants. On entend parfois évoquer leur absence de «motivation» ; certains sont soupçonnés de demander un poste à Saint-Fons parce qu'ils y sont libres le samedi matin, le mercredi après-midi et «après 15h30» les autres jours. Ce qui conduit aussi parfois à scruter le pourcentage d'instituteurs qui assurent des études ou des activités périscolaires ; mais alors c'est la question de la différence des rôles d'enseignant et d'animateur qui surgit, donc celle des rapports entre le scolaire et le périscolaire...

Troisième cas de discussion sur le partage du temps : certains enseignants font observer que des élèves auraient besoin «d'études» ou de «soutien scolaire» après 15h30, mais il n'est pas question que des activités périscolaires empiètent sur le «temps scolaire». Un inspecteur de l'Education nationale caricature (pour s'y opposer) de la façon suivante l'intervention d'animateurs dans les classes : *«Les instituteurs deviennent des poinçonneurs : ils enregistrent la présence des animateurs».*

Ainsi la création (continue) de l'espace éducatif ne saurait porter atteinte à l'école. Mais le périscolaire peut encore déborder sur le scolaire de bien d'autres manières : l'une d'elles est, si l'on peut dire, indirecte et passerait par les élèves.

Les élèves peuvent en effet importer, transposer dans le scolaire des comportements, des attitudes favorisées ou tolérées dans les activités périscolaires (dont certaines se déroulent dans les locaux scolaires ou dans la cour). Au cours des années 90-92, nombre de réunions, aux divers échelons, ont abordé la question d'un «règlement». Dans un cas peut-être extrême, au moins par

la véhémence du ton, un directeur d'école dénonce « *l'indiscipline* » et l'insolence des élèves pendant les activités périscolaires (« *Les enfants se battent, marchent dans les fleurs..., insultent les animateurs, qui ne disent rien parce qu'ils ne peuvent renvoyer les enfants* »).

D'autres contestent le mot même de règlement et préféreraient que l'on dise « règles de vie ». D'autres encore parlent de la nécessité de « sanctions », lorsqu'il y a des manquements à certaines règles qui ne peuvent varier selon les activités, autrement dit selon que les enfants sont en présence d'un enseignant ou d'un « animateur ». Mais alors la discussion en vient très vite à réaffirmer la spécificité du périscolaire, soit en évoquant le « loisir », soit en évoquant la « liberté ». Et ainsi se pose directement la question de savoir quels sont les rapports du scolaire et du périscolaire.

La question de la nature et des fonctions par rapport aux « apprentissages scolaires » des activités périscolaires est un de ces « problèmes de fond » qui en commande beaucoup d'autres (à commencer par ceux des qualifications, du recrutement, de la rémunération des « animateurs »), et qui fait l'objet de débats difficiles.

Les responsables de l'énonciation de la politique municipale recourent volontiers à un certain nombre d'exemples que l'on pourrait dire d'école et qui servent en quelque sorte d'images-guides. Ainsi dans l'un des débats sur le « règlement » cités plus haut, l'un de ces responsables déclare : « *Les gosses qui découvrent les règles dans le sport peuvent mieux les accepter à l'école ; celle-ci les leur impose, mais ne leur permet pas de les découvrir...* ». De même, dans ses discours, notamment lors des interviews, le maire évoque volontiers le cas d'un élève en échec scolaire qui avait trouvé dans l'activité « équitation » à la fois un intérêt passionné et une activité professionnelle...

Mais ces deux exemples sont très différents : dans un cas le périscolaire facilite ou renforce l'action de l'école, dans un autre il la compense. Or le terme « compensation » paraît impliquer une critique de l'école, et, d'autre part, à partir d'exemples moins choisis et de pratiques dont ils ont l'expérience, les participants aux réunions ne peuvent clore aussi facilement le débat.

En effet, il est souvent réaffirmé que les activités périscolaires sont « libres », ou « plus libres » que les activités scolaires. Et cela dès le stade du choix de l'activité. Si l'on veut que l'enfant s'intéresse, participe réellement, il faut qu'il ait choisi de faire ce qu'il fait. Encore faut-il qu'il choisisse en connaissance de cause (rappelez-vous qu'il s'engage dans une activité pour au moins 6 mois). Si

l'on s'accorde à dénoncer des choix faits « par les parents à la place des enfants », on parle aussi de la nécessité d'« éduquer au choix », ou au moins de la nécessité d'« informer » l'enfant. Alors, ajoute-t-on, l'animateur ou plutôt l'enseignant (car lui connaît l'enfant et il est dans son rôle d'éduquer) ne doit-il pas jouer un rôle ?

Librement choisies – jusqu'à un certain point – les activités périscolaires sont aussi considérées comme devant être exemptes des grandes contraintes liées à l'apprentissage scolaire. Mais alors la question de leur rapport à l'école et de leur place dans l'« espace éducatif » rebondit.

On relève dans les discussions une série d'oppositions : aller au rythme de l'enfant/exiger une performance ; initiation/approfondissement ; jeu/évaluation, etc. Il s'en faut cependant que ces oppositions, dans les propos des animateurs, correspondent toutes et sans nuances à la distinction activités scolaires-activités périscolaires. Car tout en affirmant, face aux enseignants, leurs différences (« on n'exige pas que... », « on n'a pas à... »), les animateurs proclament qu'afin d'être intéressants et profitables pour les enfants, les activités artistiques, culturelles et même sportives devraient avoir un contenu plus riche, être pratiquées non pas un semestre mais une, voire plusieurs années, donc de façon progressive. Bref, il faut que l'enfant, indépendamment même de ce qu'exige l'école ou de ce qui favoriserait la réussite scolaire, « acquière » ou « apprenne » quelque chose. Ainsi la forme scolaire tend à s'imposer aux « activités périscolaires ».

A travers l'enchaînement des thèmes des discussions et les relations d'opposition entre notions, nous avons pu dégager les grands traits d'une structure du discours. En relisant des comptes rendus de réunions bien antérieures, on peut facilement vérifier qu'il s'agit là en quelque sorte de la matrice de tout discours par lequel s'élabore « l'espace éducatif ».

Ce que les différents acteurs, dans des relations conflictuelles, tentent de faire exister, les difficultés et contradictions que les discours tentent de surmonter, peuvent être interprétés par référence à l'hypothèse selon laquelle le mode de socialisation propre aux sociétés européennes depuis le XVII^e siècle est dominé par la forme scolaire, forme de relation qui tend à s'imposer notamment à toutes les manières de « transmettre » et « d'apprendre », forme caractérisée par l'exercice, la répétition, la progression, etc. Historiquement il en est résulté une annexion de maintes pratiques sociales (la musique, le dessin, certains jeux...) au sein des pratiques scolaires. Mais cette imposition ne va jamais sans difficultés et sans résistances. Ou plus exactement, elle ne peut se

faire sans difficultés que dans la mesure où des activités situées hors de l'institution scolaire sont déjà scolarisées dans leur forme, rendues comme on dit souvent « éducatives »⁴⁰ : l'école peut alors « s'ouvrir » sans voir remises en cause ses propres modalités de fonctionnement.

A Saint-Fons, même si certaines pratiques et certains discours observés évoquent irrésistiblement l'école du XVII^e siècle (la nécessité d'« apprendre » par exercices gradués et répétés, la discipline conçue comme respect d'un règlement affiché plutôt que comme charte librement élaborée...)⁴¹, c'est le modèle républicain, ou plus précisément l'instruction publique telle que l'avaient définie les philosophes français des Lumières, qui sert de référence à la construction de « l'espace éducatif ». L'école est pensée, dans sa position centrale par rapport à cet espace, comme le lieu où toutes les « expériences », toutes les pratiques se réfléchissent, se puisent à la lumière de la raison⁴². Il s'agit d'un « espace public » et par là même civique⁴³.

Ni l'Etat moderne, ni la forme scolaire qui lui est liée ne sont des essences ou des formes simples : si l'histoire est quête de sens, ébauches et interprétations, à une même époque coexistent et donc entrent en conflit des formes socio-historiques différentes, des variantes (que l'on songe, par exemple, aux Petites écoles de Port-Royal par rapport aux écoles des Frères, ou encore aux différences entre les collèges oratoriens et les collèges des Jésuites). Peut-être même peut-on discerner des éléments contradictoires au sein des formes complexes elles-mêmes, comme le faisait Durkheim, pourtant peu dialecticien, lorsqu'il soutenait qu'il y avait « une sorte de contradiction »⁴⁴ dans cette « école à proprement parler » qu'est déjà l'école du Moyen-Age, et que le principe de laïcité caractéristique de l'école moderne y était déjà inscrit.

40. Voir sur ce point, dans cet ouvrage, les analyses de Daniel Thin.

41. Des recherches sur les modalités de l'ordre scolaire à Saint-Fons et dans d'autres établissements, y compris des « écoles nouvelles », sont actuellement conduites dans le cadre de l'Ecole doctorale de l'Université Lumière Lyon 2.

42. Voir dans F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, *op. cit.*, p. 133, la citation de Jean Guéhenno : « Toute la raison est en vous, mais elle dort : c'est à vous de tout penser, de tout savoir, de tout oser, de tout changer ».

43. Le terme « éducatif » pourrait évoquer le modèle de l'« éducation nationale » qui, au XVIII^e siècle, était opposé à celui de « l'instruction publique ». Ce serait une erreur : rappelons que pour les révolutionnaires qui défendaient ce principe, « l'éducation nationale » ne devait pas passer par l'école, mais par les fêtes et d'autres institutions.

44. E. DURKHEIM, *L'Evolution pédagogique en France*, 2^e éd., Paris, PUF, 1969, p. 33. « Ce principe, elle ne le reçoit pas du dehors, on ne sait comment, au cours de son évolution », précise l'auteur.

Aujourd'hui, au moins dans le champ politique, le conflit principal nous paraît opposer deux modèles. Le premier est le modèle libéral : une constellation très lâche de « formations » offertes aux demandes des individus et des groupes divers, et ajustées à leurs intérêts particuliers, l'Etat n'assurant plus qu'un minimum commun, et les pouvoirs locaux favorisant le jeu de l'offre et de la demande. A ce modèle s'opposent des tentatives de réinterprétation du modèle républicain, où l'instruction publique assure l'identification cognitive de ce qui est « commun à tous » (*respublica*).

L'avenir est à faire et nous pouvons seulement nous efforcer d'en discerner les sens possibles. Il ne peut se faire sans luttes, et nous savons quel en est l'enjeu : la « socialisation démocratique »⁴⁵.

45. Nous empruntons cette expression à Claude Lefort, tout en refusant d'opposer comme il le fait philosophie et sciences sociales. Cf. C. LEFORT, « La pensée du politique », dans *A quoi pensent les philosophes*, n° 102, nov. 1988, p. 199.

... d'après les documents fournis, en avril 1994, l'imprimerie LIENHART à Aubenas d'Ardèche.

Achévé d'imprimer
d'après les documents fournis,
en avril 1994
par  IMPRIMERIE LIENHART
à Aubenas d'Ardèche

Dépôt légal avril 1994
N° d'imprimeur : 6978

... d'après les documents fournis, en avril 1994, l'imprimerie LIENHART à Aubenas d'Ardèche.

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 des 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 sont souvent évoqués. La sociologie, surtout lorsqu’elle se veut historique, ne peut esquiver ce débat.

On propose ici un certain nombre d’outils d’analyse sociologique - notamment celui de “forme scolaire” - qui peuvent permettre de penser les changements historiques, y compris ceux qui sont peut-être en train de se produire actuellement.

La réalisation de cet ouvrage collectif, dont le projet a été élaboré dans le cadre du Comité de recherche “Modes et procès de socialisation” de l’Association Internationale des sociologues de Langue Française, a été coordonnée par le Groupe de Recherche sur la Socialisation (Université Lumière Lyon 2 - CNRS). Sa publication a bénéficié du concours du Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes.



Programme Rhône-Alpes
Recherches en Sciences Humaines

150 FF TTC
ISBN : 2-7297-0498-1



9 782729 704988