

CHAPITRE 1

Forme scolaire et discipline / Instruction publique et socialisation démocratique

Section I. Forme scolaire et discipline : la règle impersonnelle imposée par la contrainte

« C'est ainsi par exemple que l'on envoie les enfants à l'école, non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils pensent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution. »¹⁴¹

L'émergence de la forme scolaire s'inscrit dans le processus global de transformation de la société occidentale du XVII^e siècle qui voit se constituer l'État moderne. Les transformations susceptibles de nous intéresser ici sont l'apparition d'un nouveau type de rapport à l'enfance, l'instauration progressive d'un nouveau mode de domination au travers de modifications dans le champ du pouvoir politique ainsi que l'évolution culturelle liée à la mise en place, chez les individus, d'une économie émotionnelle différente de celle des hommes médiévaux.

La forme scolaire de transmission des savoirs que l'on connaît aujourd'hui est une construction qui n'apparaît qu'au début du XVII^e siècle. Elle est différente de celle en vigueur au Moyen-Âge où l'enfant apprenait les choses qu'il fallait savoir en aidant les adultes à les faire. Philippe ARIÈS a montré comment les enfants se retrouvaient mêlés très tôt au monde des adultes dans toutes sortes d'activités : *« La durée de l'enfance était réduite à sa période la plus fragile, quand le petit d'homme ne parvenait pas à se suffire ; l'enfant alors, à peine physiquement débrouillé, était au plus tôt mêlé aux adultes, partageait leurs travaux et leurs jeux. De très petit enfant, il devenait tout de suite un homme jeune. »¹⁴²* La formation se faisait alors sur le tas par observation et imitation d'un "maître". "Voir-faire", "ouïr-dire", sont les caractéristiques de ce mode de socialisation pratique et direct que Pierre BOURDIEU décrit en ces termes : *« Ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on*

¹⁴¹ E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, éditions Vrin, 1974, p.71

¹⁴² P. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, éditions Du Seuil, Points, 1973, p.6

est. »¹⁴³ L'apprentissage par “voir-faire” et “ouïr-dire” se fait au cours de la pratique et n'est pas séparé des pratiques. L'état incorporé des savoirs, des savoir-faire, des coutumes, des traditions, des rites, structure ainsi l'ensemble des relations qui demeurent locales et contextualisées. En ce sens, très peu de ce que les êtres sociaux font, par exemple respecter des “normes”, utiliser des “savoirs”, ne leur apparaît comme tel. Il y a bien langage de la pratique et langage dans la pratique sans qu'il y ait nécessairement langage sur la pratique.

Un autre mode de transmission des savoirs se met en place progressivement dans les écoles des villes européennes entre la fin du Moyen-Âge et l'orée du XIX^e siècle. Ce mode de transmission rompt fondamentalement avec le mode de transmission par “voir-faire” et “ouïr-dire” : c'est l'émergence de la forme scolaire, indissociable de la forme scripturale, qui ne peut se saisir qu'à l'intérieur d'une configuration sociale d'ensemble, notamment en liaison avec la transformation des formes d'exercice du pouvoir et des manières de “se-socialiser”. On cesse d'apprendre en imitant et en participant aux tâches quotidiennes. On apprend à lire, à écrire, à accumuler des savoirs codifiés. Les individus apprennent autrement que pratiquement et sont capables d'abstraction. « *Historiquement, la pédagogisation, la scolarisation des relations sociales est indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques.* »¹⁴⁴ Cela implique que les savoirs ainsi codifiés, déconnectés de la pratique peuvent et doivent être transmis hors de la pratique au cours d'exercices spécifiques. « *La forme scolaire implique [...] la définition d'une culture centrée sur des savoirs et savoir-faire partiellement détachés des pratiques qu'ils sont censés préparer, d'une culture qui est de moins en moins partie intégrante d'un mode de vie, et de plus en plus le capital nécessaire pour se livrer plus tard à certaines pratiques intellectuelles ou professionnelles. Bien avant d'être généralisée, la scolarisation est un mode de transmission de la culture qui implique une séparation relative entre la formation et la pratique finalement visée.* »¹⁴⁵ Nous l'avons souligné, la forme scolaire se différencie des initiations pratiques et l'école est liée à l'existence de savoirs objectivés. L'écriture permet l'accumulation de la culture jusque-là conservée à l'état incorporé. Aux institutions féodales succède une société dont la cohérence est désormais assurée par le politique : l'État centralisé et ses idéologies, mode de régulation institutionnel. Le mode de domination traduit le même changement. La caractéristique principale de la domination “légale-rationnelle” est de reposer sur le droit écrit en sorte que le détenteur légal, lorsqu'il statue, obéit à l'ordre impersonnel du droit : symétriquement le citoyen n'obéit qu'au droit. C'est donc une domination limitée avec une délimitation objective des domaines

¹⁴³ P. BOURDIEU, *Le sens pratique*, éditions de Minuit, 1980, p.123

¹⁴⁴ G. VINCENT, B. LAHIRE, D. THIN, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, PUL, 1994, p.31

¹⁴⁵ P. PERRENOUD, *La fabrication de l'expérience scolaire*, Droz, 1984, p.82

d'exécution et des moyens de coercition. La domination rationnelle s'exerce à travers des systèmes objectifs, des institutions extérieures aux personnes et indépendantes d'elles. Les appareils policiers, judiciaires, fiscaux sont typiques de ce mode de domination rationnel et légal. Dans un tel mode de domination, l'écrit joue un rôle décisif : le texte écrit pose le pouvoir hors des individus singuliers et des situations particulières ; il codifie une rationalité objective¹⁴⁶. L'écriture étant inséparable de l'apprentissage de l'exercice du pouvoir, l'école apprend la "forme écrite". La nature scripturale des savoirs à transmettre est inséparable du mode de socialisation scolaire. La forme sociale scolaire se caractérise par la spécificité du lieu, du temps, des acteurs et des savoirs, et ces différents éléments sont unis par la soumission à des règles impersonnelles qui leur donnent "forme", règles pour le respect desquelles il est fait appel progressivement au "consentement" des élèves¹⁴⁷. Il s'agit d'obtenir par l'école, "l'obéissance", c'est-à-dire une nouvelle forme d'assujettissement, fondée sur l'autorité "légale-rationnelle" au sens sociologique que lui a donné Max WEBER. Cette autorité s'impose sur la base de relations de pouvoir et de dépendance qui ne sont plus directes entre les personnes mais qui sont médiatisées par des règles établies rationnellement et dont les conditions d'application sont contrôlées par un représentant du pouvoir qui n'est que le garant - au titre de sa "compétence"

¹⁴⁶ Une remarque d'Antoine SYLVÈRE à propos des gendarmes, dans *Toinou le cri d'un enfant auvergnat*, souligne combien l'impersonnalité de la loi est renforcée par la forme écrite : « *Chaque fois que nous rencontrons les pandores, qu'ils fussent de la brigade à pied ou de la brigade à cheval, nous les saluons respectueusement. Pour nous, les gendarmes représentaient une puissance souveraine mais bienveillante. Ils possédaient une conscience intransigeante, empoisonnée de scrupules, qui les maintenait dans la stricte observance de règlements écrits ne permettant pas la moindre fantaisie dans leur application.* » A. SYLVÈRE, *Toinou, Le cri d'un enfant auvergnat*, Terre humaine/Poche, 1980, p.307

¹⁴⁷ Le développement de la "forme scolaire" a induit des modifications importantes des modes de confrontation à la règle. Les écoles mutuelles n'ont pas eu la même durée que les écoles des Frères des écoles chrétiennes de Jean Baptiste de La SALLE mais elles ont contribué à les transformer en substituant l'habitude de l'ordre à la crainte des châtiments. Avec les écoles mutuelles, on est passé de la règle imposée à la règle comprise et acceptée. Les écoles mutuelles apparaissent vers 1815 et vont se maintenir en France pendant un demi-siècle. Ces écoles, où une seule classe contient parfois plusieurs centaines d'élèves, fonctionnent sur qui est appelé le mode mutuel. Le maître, assisté de moniteurs, surveille, dirige les mouvements mais n'enseigne pas : « *Tout est réglé d'avance - les exercices et la préparation des exercices -, chaque geste est codifié, chaque déplacement se fait en mesure, de sorte qu'il n'y a plus qu'à faire des signaux convenus [...] et à donner des ordres brefs [...] pour que le processus se déclenche et se déroule. Processus qui n'est pas un enseignement donné par le maître ou par les moniteurs : ces derniers font lire, écrire, copier, compter les élèves. Ils ont eu, avant le début de la classe, à apprendre les mêmes tableaux qui seront utilisés pour les autres élèves et en outre à réciter au maître les procédés normaux de l'enseignement mutuel qu'ils doivent utiliser. [...] Dans cette école où il ne peut y avoir aucune parole et aucun geste libres, tout manquement aux règles est repéré grâce au système de surveillance hiérarchisée. Le ou les moniteurs généraux surveillent les moniteurs particuliers et font leur rapport au maître, qui peut destituer les moniteurs. Cette surveillance s'exerce même en dehors de l'école puisque des "conducteurs" sont chargés de noter les élèves qui causent du désordre en rentrant chez eux.* » G. VINCENT, *L'école primaire en France*, op. cit., p.67-69

reconnue comme telle - des règles impersonnelles auxquelles il doit également se soumettre. *« Cette relation diffère de toute relation d'assujettissement à la volonté d'une personne considérée comme sacrée, ou participant du sacré, à la volonté ou au "bon vouloir" d'une personne se manifestant nécessairement dans l'instant et de façon imprévisible, à une "parole" personnelle. »*¹⁴⁸ L'assujettissement de l'écolier aux règles impersonnelles trouve sa forme la plus visible dans les règlements scolaires, dans les punitions et les récompenses et dans les rappels à l'ordre : sous cet aspect, la "discipline scolaire" apparaît comme un moyen "périphérique" à l'instruction visant à conformer les enfants à une même attitude propice à la réception collective des savoirs scolaires. Soulignons que pour E. DURKHEIM, "la" discipline n'est pas un moyen au service de l'enseignement mais qu'elle en constitue la fin : *« il faut que l'enfant apprenne le respect de la règle, il faut qu'il apprenne à faire son devoir parce que c'est son devoir, parce qu'il s'y sent obligé. »*¹⁴⁹ Lorsqu'il développe ses thèses, E. DURKHEIM ne fait qu'expliquer et justifier ce qu'est, selon lui, l'école primaire de la Troisième République, école qui reprend, dans son contenu, les matières qui, dès le début du XVIII^e siècle avaient assuré le succès de l'école de Frères. Dans ce cadre, l'éducation intellectuelle *« a pour principal objet non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie. »*¹⁵⁰ La fonction essentielle de cette école est d'apprendre aux élèves à être respectueux de la loi, à soumettre leurs conduites à des règles, à se conformer, par crainte, aux règles imposées. La forme du rapport à la règle, que nous distinguons du rapport à la raison, est rapport à la règle impersonnelle imposée à tous et caractérise la forme scolaire. Au-delà de la dimension directement perceptible de la discipline comme ordre, Rachel GASPARINI souligne que *« la soumission de l'élève aux règles impersonnelles se lit jusque dans le mode scolaire de transmission des savoirs qui vise, plus qu'à acquérir des connaissances, à apprendre comment suivre des principes et à inculquer des règles inhérentes au travail de codification et de rationalisation pédagogique qui organise, ordonne et expose les savoirs dans des règles scolaires. »*¹⁵¹ L'assujettissement à la règle impersonnelle, qui traverse l'ensemble de l'acte pédagogique, est notamment exercé à travers l'imposition d'un emploi du temps : *« L'emploi du temps participe du caractère disciplinaire des savoirs enseignés à l'école, il est lié aux "programmes" qui fixent ce que l'élève doit savoir, mais il est surtout lié à la forme de l'activité scolaire : l'exercice. En effet, l'exercice scolaire, - qui s'est répandu dans la plupart des*

¹⁴⁸ G. VINCENT, B. LAHIRE, D. THIN, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, op. cit., p.18

¹⁴⁹ E. DURKHEIM, *L'éducation morale*, PUF, 1963, p.125

¹⁵⁰ E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1990, p.38

¹⁵¹ R. GASPARINI, *La discipline à l'école primaire*, op. cit., p.219

apprentissages : musique, danse, dactylographie, etc. - peut se définir comme "exercice d'application" de règles, et ce que l'élève "apprend" à l'école, c'est avant tout à soumettre l'ensemble de sa conduite à des règles impersonnelles. »¹⁵² L'écolier ne cesse d'être confronté à des pratiques scolaires régulières - arriver à l'heure, s'asseoir à une place définie, ordonner son matériel, prendre la parole "dans les formes" - qui le conduisent à suivre des principes toujours identiques, le conformant à une norme de conduite qui ne revêt pas forcément l'aspect formel d'une règle. La régularité est le fruit d'une action qui, sans être forcément consciente chez l'enseignant qui l'applique et chez l'élève qui en est l'objet, conduit à orienter une activité relativement à une norme. Il est alors possible de saisir comment, par un ensemble de procédures informelles, l'homme devient un être social en se soumettant à des règles de comportement sans avoir forcément conscience de ces règles.

L'invention de la forme scolaire participe d'un nouveau rapport à l'enfance, d'une nouvelle manière de "se-socialiser". C'est entre le Moyen-Âge et le début du XIX^e siècle - en Occident - que pour des fractions de plus en plus importantes d'individus - avec des variations selon les États - le contrôle des pulsions a été transféré d'une prohibition extérieure - au besoin imposée par la force - à un mécanisme stable d'autocontrainte. Au fur et à mesure que se constitue l'État centralisé, celui-ci s'approprie le monopole de la violence légitime et un processus de civilisation se met en place. « *Le monopole de la violence physique fait partie des institutions centrales indispensables à un État. Le fait de disposer d'un tel monopole, la possibilité qu'ont les gouvernants d'imposer aux citoyens le respect des normes et des lois de la société en usant de la violence, ou simplement en faisant peser sur eux la menace de contraintes physiques, est certainement l'une des sources de pouvoir déterminantes de n'importe quelle puissance étatique.* »¹⁵³ Norbert ELIAS analyse ce changement essentiel comme le passage d'une contrainte sociale extérieure à une autocontrainte : la transformation de la structure de la personnalité réside dans le déplacement du mode de contention des affects qui n'est plus assigné à une autorité située en dehors de l'individu mais qui est assigné à un dispositif intériorisé de censure¹⁵⁴. Pour Norbert ELIAS, l'individu "civilisé" s'approprie

¹⁵² G. VINCENT, *Temps scolaire*, in *Questions pédagogiques*, encyclopédie historique coordonnée par J. HOUSSAYE, Hachette, 1999, p.567

¹⁵³ N. ELIAS, *Norbert Elias par lui-même*, éditions Pocket, 1995, p.173

¹⁵⁴ « *À mesure que progresse l'interpénétration réciproque des groupes humains en extension et l'exclusion de la violence physique de leurs rapports, on assiste à la formation d'un mécanisme social grâce auquel les contraintes que les hommes exercent les uns sur les autres se transforment en autocontraintes. Ces autocontraintes [...] se présentent sous la forme d'une maîtrise de soi parfaitement consciente, en partie sous la forme d'habitudes soumises à une sorte d'automatisme. Elles tendent vers une modération plus uniforme, une réserve plus continue, une régulation plus précise des manifestations pulsionnelles et émotionnelles selon un schéma différencié tenant compte de la situation sociale.* » N. ELIAS, *La dynamique de l'occident*, éditions Pocket, 1996, p.198

des manières d'être et des manières de faire, empruntées au modèle de conduite élaboré dans les cours royales. Celles-ci se traduisent par une "invisibilisation" du corps organique, une mise à distance des manifestations corporelles, une élévation du seuil de pudeur, un code de politesse et de décence. Cette capacité d'autocontrainte permet la régulation des pulsions, limite l'expression des affects, génère une modération des émotions. Une plus grande distance entre les individus, une plus grande maîtrise de soi, la multiplication des règles régissent alors les pratiques quotidiennes et les interactions entre les êtres sociaux. « *La violence qui longtemps n'avait eu pour borne qu'une violence contraire s'en trouve prohibée, pourchassée, refoulée. Vont ainsi de pair la pacification de l'espace social (au moins partielle et tendancielle) et ce qui en est le corollaire, le transfert à l'intérieur même de l'individu de conflits et de tensions qui s'exprimaient auparavant dans l'affrontement ouvert et sanglant avec l'autre.* »¹⁵⁵ L'affectivité se retire du monde social extérieur et reflue sur les relations familiales. À l'école, la soumission à la règle impersonnelle et l'apprentissage de la "discipline" qui structurent la forme scolaire, induisent un rapport particulier aux affects : tendresse et intimité à la maison, absence de "sentiments" à l'école. L'écolier apprend ainsi à distinguer "privé" et "public". Le développement de cette autocontrainte suppose un travail formateur d'habitudes et de dispositions qui peut d'autant mieux se réaliser avec les enfants qu'ils sont protégés des influences "non civilisées" et qu'ils sont soumis à une action "pédagogique" systématique. Ainsi l'autocontrainte définie par Norbert ELIAS comme contrôle des émotions et du comportement qu'un sujet exerce sur lui-même, n'est donc qu'une des modalités de l'imposition de la règle. La nécessité d'un long travail d'inculcation et de formation produite par l'accroissement des exigences morales et de maîtrise de soi est donc à l'origine de la séparation des enfants afin qu'ils soient soumis à cette action "pédagogique". La scolarisation participe ainsi au "procès de civilisation" et à la mise en place de nouvelles formes d'exercice du pouvoir reposant davantage que par le passé sur l'adhésion de ceux qui sont assujettis à ce pouvoir.

Il est possible, de nos jours, d'assister encore à des transformations où de nouvelles formes d'apprendre - qui relèvent de la forme scolaire - se substituent progressivement au "voir-faire" et "ouïr-dire" caractéristiques des sociétés traditionnelles. Ainsi, les recherches contemporaines de Geneviève DELBOS et Paul JORION¹⁵⁶, en décrivant les tentatives de mise en forme scolaire des savoirs et des savoirs-faire attachés aux métiers de la mer¹⁵⁷ et en les comparant au mode

¹⁵⁵ R. CHARTIER, *Trajectoires et tensions culturelles de l'Ancien Régime*, in *Histoire de France, Les formes de la culture* sous la direction de A. BURGUIÈRE et J. REVEL, éditions du Seuil, 1993, p.307

¹⁵⁶ G. DELBOS et P. JORION, *La transmission des savoirs*, MSH, 1984

¹⁵⁷ - pêche côtière, conchyliculture, saliculture -

de transmission pratique¹⁵⁸, font ressortir ce qui constitue la spécificité de la forme scolaire d'apprentissage¹⁵⁹. Au contraire de la transmission scolaire des savoirs scolaires, l'acquisition des savoirs liés aux métiers du sel n'est pas attachée à un lieu propre - l'espace clos de l'école, ni à un temps spécifique¹⁶⁰, séparés des autres pratiques sociales. L'enfant, qui n'est pas "arraché" à sa famille, apprend, très jeune, "le métier" à travers des relations personnelles. Il participe ainsi au travail collectif en "déchargeant" les adultes de tâches qui ne requièrent ni initiatives, ni responsabilité. L'acquisition des expériences du métier ne se fait donc pas de manière séparée de la vie familiale et sociale : « *L'enfant n'est pas un "apprenti", au sens de la formation institutionnalisée, mais il est un "aide".* »¹⁶¹ Le savoir, qui n'est pas enseigné, prend un caractère d'évidence¹⁶², sous la forme de savoir-faire, de savoir-dire, de savoir-vivre, inculqués pêle-mêle, découverts et éventuellement "corrigés". L'expérience s'acquiert sans action spécifique de transmission : « *Ce qui se transmet, ce n'est pas du savoir, c'est du travail.* »¹⁶³ Les pratiques ne sont pas explicitées, contrairement aux savoirs conceptualisés de l'école ; le savoir, qui "fait corps" avec le métier, est indissociable de la pratique, contrairement aux savoirs scolaires qui sont écrits et distants de la pratique. Les relations sont personnelles, en particulier entre père et fils, et empreintes de manifestations d'humeur et d'affection. Participation, mimétisme et identification sont caractéristiques de cette transmission de savoirs pratiques qui n'existent que lorsqu'ils sont effectués, mobilisés, appris. Ce type de relations "personnelles" est distinct de la forme scolaire impersonnelle caractéristique de la relation entre maître et élèves. À l'autorité "affective-personnelle" du père de famille s'oppose ainsi l'autorité "légale-rationnelle" de l'enseignant. On perçoit ainsi combien le détour par l'analyse de la transmission des savoirs pratiques liés aux métiers de la mer permet de mieux comprendre la spécificité de la transmission scolaire des savoirs scolaires.

¹⁵⁸ - "sur le tas" -

¹⁵⁹ Le titre du premier chapitre de leur ouvrage est à cet égard explicite : « *aujourd'hui, tout cela s'apprend à l'école...* » G. DELBOS et P. JORION, *La transmission des savoirs*, op. cit., p.9-44

¹⁶⁰ - « *l'année scolaire, distincte de l'année civile, avec son découpage en trimestres ou en séquences de semaines laissant place à de petites et grandes "vacances"* » - G. VINCENT, *Temps scolaire*, in *Questions pédagogiques*, encyclopédie historique coordonnée par J. HOUSSAYE, op. cit., p.566

¹⁶¹ G. DELBOS et P. JORION, *La transmission des savoirs*, op. cit., p.112

¹⁶² « *Pendant la saison, on n'avait pas le choix, les enfants suivaient les parents. Quand ils étaient trop jeunes pour travailler, ils venaient avec nous au marais, et pendant qu'on était occupé, ma femme et moi, ils jouaient sur les talus. Pour les occuper, j'avais fait une petite saline avec sa petite vasière, ses cuis, ses petits marais, dans les trous d'eau. Ils tripotaient là-dedans en attendant. Ils nous dérangent pas, ça les amusait, ils faisaient couler l'eau d'une flaque dans l'autre, nous on était tranquilles... Ils apprenaient le métier, quoi...* » G. DELBOS et P. JORION, *La transmission des savoirs*, op. cit., p.108

¹⁶³ G. DELBOS et P. JORION, *La transmission des savoirs*, op. cit., p.46

Section II. Instruction publique et socialisation démocratique : la règle justifiée et intériorisée par l'appel à la raison

« Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à la raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves. »¹⁶⁴

Souci d'éclairer les hommes, non de les dominer, transmission et appropriation critique de savoirs articulés à un projet démocratique, usage de la raison¹⁶⁵, développement de l'esprit d'analyse, impartialité, responsabilité, indépendance vis à vis de tous les pouvoirs (locaux, politiques, théologiques, etc.) sont caractéristiques du projet politique émancipateur que CONDORCET a tenté d'imposer. Ses *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique*¹⁶⁶ et son *Rapport et Projet de Décret sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique*¹⁶⁷ analysent les conditions d'une "instruction nationale" commune comportant, à un niveau élémentaire, les éléments de tout savoir qui, tout à la fois, respecte et serve l'individu, serve la société et permette le progrès de l'humanité : l'instruction publique rend en effet possible l'indépendance des citoyens en leur donnant accès aux connaissances élémentaires, puis, par combinaison, aux connaissances plus complexes. Pour CONDORCET, la Révolution n'aura vraiment fondé la liberté civile et politique que dans la mesure où elle aura permis aux hommes de se libérer de l'ignorance, des préjugés, de la superstition, de

¹⁶⁴ CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, éditions Edelig, Les classiques de la République, 1989, p.92

¹⁶⁵ « Il [le XVIII^e siècle] ne la tient pas [la raison] pour un contenu déterminé de connaissances, de principes, de vérités mais pour une énergie, pour une force qui ne peut être pleinement perçue que dans son action et ses effets. Sa nature et ses pouvoirs ne peuvent jamais se mesurer pleinement à ses résultats ; c'est à sa fonction qu'il faut recourir. Et sa fonction essentielle est le pouvoir de lier et de délier. Elle délie l'esprit de tous les simples faits, les simples données, de toute croyance fondée sur le témoignage de la révélation, de la tradition, de l'autorité ; elle ne connaît pas de repos tant qu'elle n'a pas mis en pièces jusque dans ses derniers éléments et ses derniers mobiles la croyance et la "vérité-toute-faite". Mais après ce travail dissolvant s'impose de nouveau une tâche constructive. La raison ne peut évidemment demeurer parmi ces disjecta membra, il lui faut en faire un nouvel édifice, une véritable totalité. Mais en créant elle-même cette totalité, en amenant les parties à constituer le tout selon la règle qu'elle a elle-même édictée, la raison s'assure une connaissance parfaite de la structure de l'édifice ainsi engendré. Elle comprend cette structure parce qu'elle peut en reproduire la construction dans sa totalité et dans l'enchaînement de ses moments successifs. C'est par ce double mouvement intellectuel que l'idée de raison se caractérise pleinement : non comme l'idée d'un être, mais comme celle d'un faire. » E. CASSIRER, *La philosophie des Lumières*, éditions Fayard, 1990, p.48

¹⁶⁶ - parus en 1791 -

¹⁶⁷ - qu'il présente au nom du Comité d'Instruction Publique à l'Assemblée législative en avril 1792 : les notes seront publiées en décembre 1792 -

l'intolérance, du fanatisme, principales servitudes qui rendent possibles toutes les autres. L'ignorant, ne sachant faire usage de sa raison, est dominé, asservi et ne peut exercer sa souveraineté. Même sous une constitution libre, un peuple ignorant est esclave. L'instruction est libératrice¹⁶⁸, le savoir est libérateur : l'homme éclairé est sujet moral, c'est-à-dire capable de gouverner sa conduite grâce à sa raison, capable de devenir maître de son destin, capable d'exercer sa souveraineté en devenant l'auteur de ses pensées et de ses actes. L'instruction crée la citoyenneté et le civisme¹⁶⁹ comme nouvelles formes de relation politique et fonde la république : elle en est la matrice. L'instruction publique a en effet pour fonction, en permettant un usage critique de la raison qui n'est plus bridée par le respect dû aux autorités religieuse et politique, de favoriser la formation d'esprits libres et actifs disposant des moyens de réfléchir par eux-mêmes¹⁷⁰ aux questions morales et politiques auxquelles ils peuvent être confrontés. CONDORCET en précise les principes : puisque l'instruction est émancipatrice et libératrice des hommes, il est nécessaire qu'elle soit aussi "universelle", "égale" et "complète" que possible, l'obligation scolaire ne faisant cependant pas partie de ses propositions. L'instruction publique doit assurer à chacun, non pas l'égalité naturelle qui n'existe pas, mais l'égalité des droits d'accéder au savoir et à la connaissance : elle ne peut et ne doit être réservée aux seuls "privilegiés", elle ne peut et ne doit pas non plus rendre "tout un peuple savant" ; elle doit simplement permettre à chaque individu d'apprendre et d'accroître ses connaissances tout au long de sa vie en assurant notamment une continuité entre

¹⁶⁸ « Il est impossible qu'une instruction même égale n'augmente pas la supériorité de ceux que la nature a favorisé d'une organisation plus heureuse. Mais il suffit au maintien de l'égalité des droits que cette supériorité n'entraîne pas de dépendance réelle, et que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance. Alors, bien loin que la supériorité de quelques hommes soit un mal pour ceux qui n'ont pas reçu les mêmes avantages, elle contribuera au bien de tous, et les talents comme les lumières deviendront le patrimoine commun de la société. Ainsi, par exemple, celui qui ne sait pas écrire, et qui ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir. Il n'est pas l'égal de ceux à qui l'éducation a donné ces connaissances ; il ne peut pas exercer les mêmes droits avec la même étendue et la même indépendance. Celui qui n'est pas instruit des premières lois qui règlent le droit de propriété ne jouit pas de ce droit de la même manière que celui qui les connaît ; dans les discussions qui s'élèvent entre eux, ils ne combattent point à armes égales. Mais l'homme qui sait les règles de l'arithmétique nécessaires dans l'usage de la vie, n'est pas dans la dépendance du savant qui possède au plus haut degré le génie des sciences mathématiques, et dont le talent lui sera d'une utilité très réelle, sans jamais pouvoir le gêner dans la jouissance de ses droits. L'homme qui a été instruit des éléments de la loi civile n'est pas dans la dépendance du jurisconsulte le plus éclairé, dont les connaissances ne peuvent que l'aider et non l'asservir. » CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*, éditions Edelig, les classiques de la République, 1989, p.36

¹⁶⁹ - c'est-à-dire la relation de chacun avec la collectivité publique -

¹⁷⁰ L'enjeu est la construction, par l'individu, de comportements mentaux, d'attitudes intellectuelles, et notamment de l'élaboration d'un certain type de rapport aux savoirs : est-ce que l'individu va mettre ses connaissances en commun avec celles des autres, va-t-il faire confiance à son propre entendement, va-t-il chercher des réponses à ses propres questionnements dans des encyclopédies ou va-t-il accepter et adopter les seules réponses des experts pour prendre des décisions ?

les niveaux élémentaires et supérieurs : instruction universelle pour les enfants, égale pour les femmes et les hommes, les pauvres et les riches, permanente pour les adultes, l'enseignement de niveau supérieur profitant également à ceux qui ne le reçoivent pas directement dans la mesure où il rayonne sur le système entier d'instruction¹⁷¹. Pour CONDORCET, l'égalité et l'excellence sont toutes deux un droit et l'instruction, qui permet non seulement de faire sortir un ignorant de son ignorance, permet à chacun de développer "toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature" : il ne s'agit pas de donner la même instruction à tous sous prétexte d'égalité mais de rendre possible un système de relations interhumaines qui ne soit pas un espace de domination et d'asservissement. CONDORCET précise également la manière de mettre en œuvre ces principes. École primaire ouverte à tous les enfants âgés de six à dix ans où l'on apprend à lire, à écrire et à compter, ainsi que les premières connaissances morales¹⁷² et les règles de conduite qui en dérivent. École secondaire pour les élèves âgés de dix à treize ans où sont enseignés la grammaire, l'histoire, la géographie, les principes des arts mécaniques, du commerce, du dessin, les éléments de mathématique, de physique, d'histoire naturelle, une langue étrangère, et les bases de la vie morale et de la science sociale ; par ailleurs, chaque école secondaire doit disposer d'une bibliothèque, d'instruments de physique et de quelques machines. Puis, instituts (l'équivalent des lycées actuels) et lycées (l'équivalent des universités actuelles). Enfin, au sommet, une "Société Nationale des Sciences et des Arts" est instituée pour surveiller et diriger les établissements d'instruction générale, pour s'occuper du perfectionnement des sciences et des arts, pour recueillir, encourager, appliquer, et répandre les découvertes utiles, jouant ainsi une double fonction d'inspiration et de régulation : la Société Nationale est partagée en quatre classes correspondant à des divisions scientifiques¹⁷³ qui sont identiques à celles des lycées. Non seulement l'instruction, à tous les niveaux, est gratuite, mais les élèves "pauvres" peuvent éventuellement obtenir des bourses leur permettant la poursuite d'études. CONDORCET recommande aux instituteurs d'organiser, le

¹⁷¹ « Nous avons pensé que notre premier soin devait être de rendre d'un côté l'instruction aussi égale, aussi universelle, de l'autre aussi complète que les circonstances pouvaient le permettre ; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous ; mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus ; établir l'une, parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent ; et l'autre, parce qu'elle l'est à ceux mêmes qui ne la reçoivent pas. » CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, op. cit., p.84

¹⁷² « On enseigne, dans les écoles primaires, ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits. » CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, op. cit., p.88

¹⁷³ - sciences mathématiques et physiques, sciences morales et politiques, application des sciences aux arts, littérature et beaux-arts -

dimanche, des conférences¹⁷⁴ afin de proposer aux citoyens des campagnes et des villes, des compléments d'instruction civique. Quant aux professeurs, ils doivent assurer, une fois par mois, des conférences publiques ayant pour objet les découvertes dans les sciences, les expériences, les observations nouvelles et les procédés utiles aux arts. Par ailleurs, CONDORCET entrevoit que le travail industriel, par la division et la répétition mécanique de tâches, risque de faire naître « *une classe d'hommes incapables de s'élever au-dessus des plus grossiers intérêts.* »¹⁷⁵ Il faut donc, par une instruction continue, offrir à ces travailleurs « *une ressource contre l'effet infallible de leurs occupations journalières.* »¹⁷⁶

De nombreux commentateurs¹⁷⁷ ont souligné combien ce projet dépassait le cadre strict d'un enseignement public. C'est que, pour CONDORCET, quand bien même la Nation assurerait à tous l'instruction élémentaire indispensable, et à chacun l'accès, selon ses capacités, aux connaissances les plus larges, elle n'aurait pas encore rempli sa fonction essentielle, à savoir que l'instruction publique doit être le principal instrument de la libération de l'esprit humain. En effet, pour CONDORCET, le risque est grand qu'elle devienne un moyen, pour tout pouvoir, d'asservir la pensée. Il ne saurait donc y avoir d'instruction que libre, protégée des dogmatismes et ouverte à la raison critique. L'instruction publique ne sera donc asservie à aucune doctrine politique (principe de neutralité), ne sera assujettie à aucune autorité religieuse (principe de laïcité¹⁷⁸), ne sera soumise à aucun dogme (principe d'objectivité). L'indépendance de l'instruction est un principe fondamental et « *aucun pouvoir politique ne doit avoir ni l'autorité, ni même le crédit, d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés.* »¹⁷⁹ En ce sens, ni la constitution française, ni la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, ne peuvent être présentées aux

¹⁷⁴ « *En continuant ainsi l'instruction pendant toute la durée de la vie, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer trop promptement de la mémoire ; on entretiendra dans les esprits une activité utile ; on instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer. On pourra lui montrer enfin l'art de s'instruire par soi-même, comme à chercher un mot dans un dictionnaire, à se servir de la table d'un livre, à suivre sur une carte, sur un plan, sur un dessin, des narrations ou des descriptions, des notes ou des extraits.* » CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique, op. cit.*, p.92

¹⁷⁵ CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique, op. cit.*, p.97

¹⁷⁶ CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique, op. cit.*, p.97

¹⁷⁷ - cf. notamment le recueil d'articles élaborés à l'occasion du deux centième anniversaire du rapport CONDORCET et publié sous le titre *La leçon de Condorcet*, direction J. DUMAZEDIER, éditions L'Harmattan, 1994 -

¹⁷⁸ - ce mot, qui ne sera employé qu'à partir de la moitié du XIX^e siècle, doit être entendu ici au sens d'espace à partir duquel toutes les positions peuvent s'élaborer en s'interrogeant sur leur sens -

¹⁷⁹ CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique, op. cit.*, p.87

citoyens “comme des tables descendues du ciel, qu’il faut adorer et croire”¹⁸⁰ : ceux-ci doivent en effet être compris de manière raisonnée par l’élève. G. VINCENT juge cette conception cohérente avec la “nouvelle éducation” développée à la Révolution où sont préconisées des méthodes qui éclairent et “développent”, notamment dans les écoles centrales et à l’École Normale. Cette “nouvelle éducation” n’est pas seulement “liée” au système politique, mais en est partie intégrante : « *Non seulement [...] la répartition des anciens pouvoirs va devenir impossible [...], mais un nouveau type de pouvoir va s’instaurer. L’enseignement, y compris celui d’une morale distincte de toute religion, est ce par quoi s’établit une nouvelle sorte de rapport à la loi [...]. L’opposition contre l’arbitraire du pouvoir, qui caractérise le XVIII^e siècle, suscite l’affirmation à la fois d’une règle et d’un principe de conduite intérieur à l’homme.* »¹⁸¹ Le reste du projet (les modalités du choix des maîtres, la volonté qu’ils échappent à l’autorité politique par un système complexe où la Société nationale des Sciences et des Arts, recrutée elle-même par cooptation, joue un rôle essentiel) procède de la même inspiration. Toutes les dispositions techniques comptent cependant moins que la forme passionnée du discours de CONDORCET qui fonde l’idéal de l’école de la République. Pour CONDORCET, c’est le progrès des Lumières, assuré par l’instruction publique, qui va amener les citoyens à se libérer de la croyance en la légitimité de la monarchie où un homme, par droit de naissance, se trouve investi d’un pouvoir qui ne doit procéder que de la seule souveraineté du peuple : en ce sens, l’école que CONDORCET veut créer conduit inévitablement à la République. C’est à cette fin que tend son projet d’instruction : former des citoyens libres, égaux et fraternels. Libres parce que fanatisme, superstition, dogmatisme seront bannis de l’école : égaux parce que chacun, dans cette école, disposera des mêmes droits d’accéder au savoir ; fraternels parce que pauvres et riches, garçons et filles, tous seront instruits ensemble par les mêmes maîtres, dans les mêmes écoles, et que cette commune instruction devra réduire entre eux distances et préjugés.

Évoquons la place et le rôle du livre, notamment du manuel, dans la mise en œuvre des projets d’instruction publique. Dans toutes ses contributions ayant trait à l’organisation de l’instruction publique, CONDORCET affirme la nécessité de réaliser de “bons” manuels élémentaires qui ne soient ni des catéchismes dogmatiques, ni des abrégés inutiles, ni des aide-mémoire fastidieux, ni des encyclopédies démesurées, ni des livres de conseils méthodologiques. Son

¹⁸⁰ Pour CONDORCET, les principes constitutionnels de l’égalité et de la liberté imposent que soient séparées éducation religieuse et instruction publique. Ce qu’il exclut à l’école, ce n’est pas une opinion contraire à la sienne (il est agnostique) mais c’est l’opinion en tant que telle, moins parce qu’elle est de nature religieuse que parce qu’elle est particulière. L’école de la République, régie par l’universalité de la loi, ne connaît en effet que l’universalité de savoirs avérés et c’est à ce titre que le catéchisme républicain se trouve également écarté.

¹⁸¹ G. VINCENT, *L’école primaire française, op. cit.*, p.95

dernier texte rédigé, dans l'urgence en 1793-1794, est destiné aux jeunes élèves et aux instituteurs : il s'agit d'un court traité d'arithmétique intitulé *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité* qui complète et achève sa théorie de l'instruction. Pour Charles COUTEL, la lecture des *Mémoires sur l'Instruction Publique* et celle du *Rapport et Projet de Décret sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique* sans la lecture du *Traité d'arithmétique* constitue une erreur dans la mesure où précisément l'examen et l'analyse de la forme et du contenu de ce traité révèlent, chez CONDORCET, sa conception de l'apprentissage : « *Le texte élémentaire de 1794 applique les principes et achève l'œuvre toute entière : seule une théorie complète de l'école produit de bons manuels ; mais produire des manuels sans une théorie philosophique préalable de l'école c'est s'interdire de pouvoir instruire réellement les enfants. On trouvera donc dans ce texte une théorie de l'école, mais, en retour on trouve chez Condorcet une théorie de tout bon manuel élémentaire possible.* »¹⁸² Ainsi l'élaboration, par CONDORCET, d'un manuel élémentaire procède de sa conception générale de l'instruction qui exige que soit repéré ce qui est simple, évident, ce qui se suffit par soi et qui par combinaison et analyse permet de donner accès à des connaissances plus complexes. Le statut des notions d'élément et d'élémentaire permet de différencier manuel scolaire réellement instructif et catéchisme : alors que le principe d'un catéchisme est de considérer les éléments des savoirs comme intouchables et susceptibles d'un apprentissage mécanique et mnémotechnique, le principe d'un manuel d'instruction est d'être circonscrit à un domaine précis et d'être élémentarisé rationnellement. En ce sens, un manuel scolaire présuppose un statut particulier de l'élément : l'exigence d'élémentarité et d'analyse demeure, mais la présentation des éléments est révisable pour chaque science, pour chaque époque et pour chaque âge des élèves. Un "bon" manuel d'instruction présuppose donc une relation critique à des savoirs qu'il est possible de remettre en cause : son élaboration ne peut qu'être l'œuvre d'un savant éclairé compétent dans son domaine. Alors qu'un catéchisme présuppose un élève qui mémorise, répète et restitue, un manuel élémentaire présuppose un élève qui raisonne, réfléchit et cherche. Par ailleurs, la variation des savoirs élémentaires va de pair avec l'exigence d'élémentarité qui est sous le contrôle de la Société Nationale des Sciences et des Arts : comme nous l'avons évoqué, celle-ci a pour mission, entre autres, d'ajuster régulièrement le contenu des manuels aux progrès des sciences, à l'essor des Lumières. Pour CONDORCET, seul un savant peut expliciter ce qui est "stratégiquement" élémentaire et instructif. L'indépendance intellectuelle et éthique du savant fonde et justifie la révision des manuels mais également leur gratuité, dans tous les sens du terme. Charles COUTEL note à ce propos : « *La gratuité du savoir scientifique rejoint la gratuité financière du manuel*

¹⁸² C. COUTEL, *Condorcet ou l'exigence didactique à l'œuvre*, in *Condorcet, Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, éditions ACLE, 1988, p.194

élémentaire. La gratuité est l'image projetée de l'égalité sociale future et indique que, dans le futur, il n'y aura entre le citoyen le plus humble - mais instruit - et le savant le plus éminent, qu'une différence de degré et non de nature. »¹⁸³ Ainsi, les conditions relatives à l'élaboration d'un "bon" manuel élémentaire se résument dans l'affirmation et la revendication de l'exercice de la raison. Un manuel est "bon" s'il est possible de rendre raison de tout ce qui s'y trouve : justifier les éléments présentés et définis, analyser les exemples fournis, expliciter les problèmes, démontrer des résultats. L'auteur d'un "bon" manuel doit également limiter son objet et ne transmettre aux élèves que les seuls savoirs et savoir-faire élémentaires fondamentaux, en évitant toute injonction pédagogique susceptible de viser à autre chose (par exemple à former, à transformer, à éduquer, à discipliner, à rendre vertueux, etc.) qu'au développement de la raison critique et de l'autonomie intellectuelle. Si l'auteur ne peut, raisonnablement, pas tout prévoir (le manuel ne constituant en effet qu'une des dimensions de "l'art d'enseigner") la rédaction d'un "bon" manuel doit respecter la faillibilité de chaque élève, c'est-à-dire son rythme de compréhension, prendre en compte et anticiper l'éventualité de possibles erreurs, tout en respectant les exigences et la rigueur intellectuelle et scientifique de l'instruction. Évoquons brièvement quelques-unes des méthodes préconisées par CONDORCET afin de permettre à l'élève d'être l'auteur de sa propre instruction, d'éprouver de la satisfaction dans l'étude ainsi que du plaisir à comprendre : mise en place d'un enseignement mutuel ; refus de l'apprentissage par cœur et valorisation d'un fonctionnement de la mémoire qui mobilise un usage autonome de la raison ; valorisation et multiplication des exemples ; confrontation à des situations qui font problème et qui exigent des recherches. Soulignons enfin, l'originalité du traité d'arithmétique de CONDORCET par le statut de l'erreur qu'il inaugure. Un "bon" manuel élémentaire doit en effet ménager un espace spécifique aux erreurs que les élèves sont susceptibles de commettre afin, non de les corriger mais d'en analyser la genèse et la logique : le vrai apparaît alors comme le redressement d'un faux préalable. L'erreur doit non seulement être reconnue dans les manuels élémentaires mais certaines d'entre elles peuvent devenir des exemples au service de l'analyse. En effet, c'est en commettant des erreurs que l'élève révèle à l'instituteur son niveau de maîtrise et celui de ses acquis : l'instituteur peut alors tirer profit de ces informations et chercher la manière d'équilibrer illustration et explication, répétition et innovation, afin de l'aider dans son apprentissage. La prise en compte de l'erreur dans ce manuel élémentaire inscrit la faillibilité de l'élève au cœur de l'instruction : le droit à l'erreur et à l'essai est ainsi reconnu. Instruire apparaît donc comme une entreprise visant à redresser une erreur première et

¹⁸³ C. COUTEL, *Condorcet ou l'exigence didactique à l'œuvre*, in *Condorcet, Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, op. cit., p.197

non à inculquer une vérité dogmatique déjà-là : en ce sens l'instruction publique s'affirme comme figure de la vigilance et de la raison critique.

Par ailleurs, CONDORCET s'est interrogé sur le problème de la jonction entre les décisions (notamment d'ordre politique et judiciaire) et la question de la vérité. Ainsi, dès 1785, il suggère que l'élaboration des lois soit fondée en raison, ce qui nécessite l'organisation de procédures de décision et de garanties fondées notamment sur le calcul des probabilités. Plus exactement, il construit sa théorie politique et sa théorie des institutions républicaines autour de la question de la probabilité qu'une décision soit juste et vraie. Il s'agit du problème de la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix : « *En réfléchissant sur ce que nous connaissons des constitutions des anciens Peuples, on voit qu'ils cherchèrent beaucoup plus à contre-balancer les intérêts & les passions des différents Corps qui entraient dans la constitution d'un État qu'à obtenir de leurs décisions des résultats conformes à la vérité. Les mots de liberté & d'utilité les occupaient plus que ceux de vérité & de justice. [...] En cherchant, d'après la raison seule, quelle confiance plus ou moins grande mérite le jugement d'assemblées plus ou moins nombreuses, assujetties à une pluralité plus ou moins forte, partagées en plusieurs Corps différents ou réunies en un seul, formées d'hommes plus ou moins éclairés ; on sent qu'on ne parviendrait qu'à des résultats vagues, & souvent assez vagues pour devenir incertains, & pour nous induire en erreur si nous les admettions sans les avoir soumis au calcul.* »¹⁸⁴ Le problème de la peine de mort peut ainsi être examiné au regard d'une "raison probabiliste". Pour CONDORCET, il est impossible de calculer une probabilité d'erreur ou de vérité des décisions. Il appartient donc au législateur, conseillé par le savant, de mettre en place les procédures qui rendent ces probabilités de vérité le plus proche possible de l'unité et, donc les probabilités d'erreur le plus proche possible de zéro. Or comme il n'est pas possible de réduire ces probabilités d'erreur à zéro, il existe ainsi toujours un risque d'erreur et donc le législateur doit absolument veiller à la réversibilité des décisions. Or la peine de mort est irréversible. Dans la mesure où il est nécessaire de pouvoir revenir sur tout jugement, la peine de mort est à proscrire. CONDORCET sera cohérent avec cet argument théorique puisqu'il refusera de voter l'exécution de Louis XVI.

Examinons maintenant la manière avec laquelle CONDORCET envisage le rapport à la règle. À l'opposé d'une conception disciplinaire privilégiant la soumission et la contrainte, CONDORCET préconise la justification et l'intériorisation des règles en raisonnant, non seulement par des combinaisons efficaces de variables et de procédures, mais en étant capable de justifier à l'aide

¹⁸⁴ CONDORCET, *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix*, Imprimerie Royale, 1785, p.3-4

d'arguments la "raison" de leur utilisation, c'est-à-dire le sens et la valeur de ces procédures. Se dégage ici la distinction entre, d'une part la puissance opératoire et combinatoire de la raison et, d'autre part le pouvoir de la raison à poser des fins légitimes et à fonder un ordre de valeurs raisonnables. L'auto-réflexion, l'appel à la raison, à la démonstration, à la justification, à l'analyse (« nous devons faire cela parce que... / nous devons penser cela parce que... »)¹⁸⁵ impliquent le développement de l'autonomie du sujet, de son auto-détermination et de sa responsabilité (« cherchons par nous-même quoi penser... / comment nous comporter, ... »). Nous l'avons évoqué, les règles communes, relatives au vivre ensemble, notamment les règles constitutionnelles, sont également de l'ordre du relatif : elles sont susceptibles de rectifications et ne sont en aucune façon "divines". Elles ne sont pas non plus de l'ordre de la vérité : de vérités préétablies que certains pourraient posséder plus que d'autres ; elles ne peuvent être l'apanage d'une nation privilégiée ou d'élites éclairées. L'appel à la raison n'est, pour CONDORCET, nullement incompatible avec la discipline militaire, au contraire : « *Dans les villes de garnison, on pourra charger le professeur d'art militaire d'ouvrir, pour les soldats, une conférence hebdomadaire, dont le principal objet sera l'explication des lois et des règlements militaires, le soin de leur en développer l'esprit et les motifs ; car l'obéissance du soldat à la discipline ne doit plus se distinguer de la soumission du citoyen à la loi ; elle doit être également éclairée et commandée par la raison et par l'amour de la patrie, avant de l'être par la force ou la crainte de la peine.* »¹⁸⁶ Il ne s'agit donc pas d'exiger une obéissance aveugle à la règle mais de chercher à en faire comprendre la nécessité, ce qui demande une adhésion et non une pure et simple soumission. Les règles de la morale doivent également être fondées, non sur une religion particulière, mais sur la conscience, la justice, la vérité et la raison.

À l'issue de cette évocation, la confrontation entre la forme "instruction publique" telle qu'elle a été pensée par CONDORCET et les concepts d'"espace public" et d'"opinion publique" élaborés deux siècles après par Jürgen HABERMAS¹⁸⁷, apparaît intéressante pour problématiser deux types idéaux de rapport à la règle qui font également "appel à la raison". La règle peut en effet être justifiée et intériorisée par le seul appel à la raison du sujet et à ses sentiments ; le citoyen ne délibère alors qu'avec lui-même : c'est la conception

¹⁸⁵ « *On prendra soin d'instruire les enfants à être bons et justes ; on leur fera pratiquer, les uns à l'égard des autres, les principes qu'on leur aura enseignés ; et par là, en même temps qu'on leur fera prendre l'habitude d'y conformer leur conduite, ils apprendront à les mieux entendre, à en sentir plus fortement l'utilité et la justice.* » CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique, op. cit.*, p.93

¹⁸⁶ CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique, op. cit.*, p.114

¹⁸⁷ - Notons que la théorie socio-historique de la constitution d'un "espace public" a été reprise par R. CHARTIER dans son ouvrage *Les origines culturelles de la révolution française*, éditions du Seuil, 1990 -

solipsiste de la raison de CONDORCET. Elle peut également être établie par discussion entre interlocuteurs libres, égaux et raisonnables : c'est la conception discursive d'HABERMAS.

Ce n'est pas le lieu ici de rendre compte de l'ensemble de l'œuvre du sociologue allemand Jürgen HABERMAS, œuvre imposante de par son volume, son unité, sa capacité d'articulation critique et qui a pour objet, en interrogeant l'expansion sociale de la rationalité téléologique, de fonder, sur les bases d'une entente communicationnelle ancrée sur la raison, l'espace de la démocratie. Nous n'examinerons ici que ce qui a trait au thème de la "démocratie délibérative" notamment à travers ses analyses relatives à la constitution de l'espace public¹⁸⁸ et à celle de l'éthique de la discussion¹⁸⁹.

¹⁸⁸ cf. L'ouvrage *L'espace public, Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, éditions Payot, 1997, ainsi que son analyse et son prolongement par R. CHARTIER dans *Les origines culturelles de la révolution française*. Dans cet ouvrage, J. HABERMAS développe une analyse socio-historique de l'avènement de la "sphère publique politique", dite encore "sphère publique bourgeoise", depuis son émergence au XVIII^e siècle en Angleterre puis sur le continent, jusqu'à son déclin contemporain. Cette expérience contient en effet la promesse non tenue, mais instructive par ses succès et ses échecs, d'une réalisation de l'idéal contenu dans la notion d'une vie sociale régulée par la délibération collective. Pour J. HABERMAS, la "sphère publique bourgeoise" naît dans le prolongement de l'espace privé et se constitue en opposition à la sphère politique que constitue l'État. La "sphère publique" désigne ainsi le lieu où des personnes privées (n'appartenant ni à la cour, ni au peuple) font un usage public de leur raison, d'abord dans les domaines littéraire et artistique où l'exercice de la libre critique est rendu possible, puis pour discuter librement des problèmes politiques liés au développement du grand commerce proto-capitaliste. Aucun domaine de la pensée ou de l'action ne peut, dans l'espace public bourgeois, être soustrait à l'exercice du jugement des élites économiques et intellectuelles qui le constituent, exercice du jugement qui acquiert une "publicité" grâce au développement de la correspondance, des salons, des partis, des journaux, des périodiques, des livres. L'inscription, la transmission et l'archivage d'idées et d'arguments, rendues possibles grâce au développement de l'imprimé, permettent au "public" d'exercer une influence sur le cours des choses politiques. Pour J. HABERMAS, si la constitution de la "sphère publique bourgeoise" est assimilée à une véritable évolution sociale, c'est seulement parce que son émergence coïncide à la crise des anciens régimes sociaux et économiques : elle ne doit en effet ce statut qu'à la seule existence d'une coïncidence historique entre les intérêts particuliers de la bourgeoisie, à un moment donné, et les intérêts universels de tout un peuple (exigence d'émancipation, refus de la domination). L'analyse du déclin de la sphère publique est ensuite menée au regard notamment de la constitution progressive de l'Etat moderne ainsi que de la perversion, par des groupes d'intérêt, des concepts d'"opinion publique" et de "publicité" qui ont perdu l'essentiel de leur fonction critique et ont été subvertis en principe d'intégration.

¹⁸⁹ « *La stratégie propre à l'éthique de la discussion, consistant à acquérir les contenus d'une morale universelle à partir des présuppositions générales de l'argumentation, est féconde précisément pour cette raison que la discussion représente une forme de communication plus exigeante, et dépassant les formes concrètes de la vie, une forme de communication dans laquelle les présuppositions de l'agir orienté vers l'intercompréhension sont généralisées, abstraites et décloisonnées, c'est-à-dire qu'elles sont étendues à une communauté de communication idéale comprenant tous les sujets capables de parler et d'agir.* » J. HABERMAS, *De l'éthique de la discussion*, éditions Champs Flammarion, 1992, p.22

À la différence des sociologues positivistes et empiristes qui considèrent l’“opinion publique” comme ce que mesurent les sondages lors d’enquêtes d’opinion, J. HABERMAS s’est intéressé, dans le cadre d’une sociologie historique, à la manière dont une société peut réussir à se procurer une intelligence d’elle-même, à se donner les moyens de se concevoir et de se médiatiser, à avoir prise sur elle-même en faisant émerger un pouvoir rationnel et raisonnable lui permettant de se transformer historiquement, à réaliser ainsi l’idéal contenu dans la notion de “démocratie délibérative”, tout en prenant en compte les obstacles inhérents à la réalisation de ce projet. Dans ce cadre, l’“opinion publique”, fondée en raison et érigée en autorité souveraine, est tout le contraire de l’opinion du plus grand nombre, c’est-à-dire de l’“opinion populaire” dont les caractéristiques se rapportent généralement à la multiplicité, à la versatilité, au fait d’être habitée par les préjugés et les passions.

La problématisation habermassienne de la “sphère publique” s’enracine dans la vision marxiste d’une humanité accédant à l’émancipation en se réappropriant sa puissance d’agir et de “faire l’histoire” : en devenant sujets agissants, les hommes peuvent renverser une histoire jusque-là subie en histoire conçue et voulue. Pour J. HABERMAS, le mouvement par lequel les agents sociaux deviennent acteurs de l’histoire est solidaire de celui par lequel une société se réfléchit elle-même, ce processus ne se réalisant pleinement que dans le cadre de discussions¹⁹⁰ et de délibérations collectives au cours desquelles les individus et les groupes apprennent à exprimer leurs expériences, à articuler leurs interprétations d’eux-mêmes et du monde, à faire valoir leurs intérêts et leurs désirs : ils acquièrent ainsi une conscience d’eux-mêmes et une forte réflexivité critique ; ils apprennent également à confronter leurs visions à celles d’autres individus et d’autres groupes. S’ensuit un processus d’apprentissage conflictuel et incertain au terme duquel une volonté commune, en principe universalisable, représentant la forme réfléchie, rationnelle, de l’autonomie, est susceptible de se dégager : selon une intuition qui marque également l’œuvre de Hannah ARENDT, les hommes ne peuvent devenir ensemble acteurs de leur propre histoire qu’en passant par la parole publique. Dans les meilleurs des cas, la réalisation de cette volonté autonome ainsi élaborée génère une sorte de spirale vertueuse susceptible de conduire graduellement à une refonte de l’organisation sociale dans un sens plus favorable au libre épanouissement des possibilités humaines à l’auto-détermination. Cependant, la libre auto-formation d’une “opinion publique” ne suffit pas à lever tous les obstacles à une véritable émancipation : elle ne supprime pas, de manière quasi-magique, les dominations

¹⁹⁰ Il faut souligner que la “discussion” valorisée par J. HABERMAS ne constitue aucunement cette forme apaisée et bienveillante de rapports inter-personnels que voudraient promouvoir les partisans du dialogue social mais constitue la voie par laquelle les individus se donnent ensemble les moyens de devenir des sujets conscients et agissants de façon rationnelle dans l’histoire.

et les aliénations effectives et ne garantit nullement que l'organisation sociale dans laquelle elle s'insère ne soit pas inégale. Malgré cette réserve, l'idée d'"espace public libéré" est à la fois une partie importante de l'idéal démocratique et le moyen légitime pour y parvenir, quels que soient les contenus divers qui lui sont associés : il est un aspect et une condition du processus d'émancipation.

De manière plus précise, J. HABERMAS appelle "espace public" le lieu où les interprétations et les aspirations en question se manifestent et acquièrent consistance aux yeux de chacun, s'interpénètrent, entrent en synergie ou en conflit. D'un point de vue normatif, le seul concept d'"opinion publique" recevable est celui qui désigne le résultat de ces processus. Un "espace public" a d'abord une fonction cognitive : les interprétations et les aspirations s'expriment et se cristallisent sous la forme de courants d'idées ; des prises de position et des propositions sont diffusées qui encouragent les participants à se situer. Dans des circonstances favorables, elles se précisent et se rectifient elles-mêmes grâce au jeu de la discussion : ainsi, une dialectique peut s'engager entre des savoirs objectivés et objectivants, des "concepts scientifiques" (notamment ceux mobilisés par les experts) détachés des contextes de l'expérience vécue des agents eux-mêmes, et des "concepts ordinaires", c'est-à-dire des conceptions plus spontanées, plus proches de cette expérience que ceux-ci développent¹⁹¹. Pour J. HABERMAS, il faut concevoir l'"espace public" non comme une scène sur laquelle tout individu peut s'exprimer mais comme une sorte de miroir qui permet aux individus et aux groupes de se comprendre, à la fois dans ce qu'ils sont et dans ce qu'ils veulent être ; l'"espace public" devant se concevoir comme le moyen d'une prise de conscience historique de soi-même. Comme les différentes voix qui interviennent dans l'espace public ne peuvent manquer de s'influencer les unes les autres, il est possible de concevoir l'"espace public" comme ce par quoi la société civile dans sa totalité tend à se penser elle-même en manifestant sa capacité d'auto-thématisation, qui est le premier moment de l'autonomie.

¹⁹¹ D. DACUNHA-CASTELLE reprend cette idée au sujet notamment de "l'enseignement du risque" dans un article paru dans le journal *Le Monde* du 7 Décembre 2000. « *Dans les médias, les risques divers ne sont jamais comparés dans leurs dimensions éthiques ou économiques, les investissements qui leur sont consacrés ne sont guère discutés de manière contradictoire. L'école doit donc montrer, exemples et chiffres à l'appui, que les aspects émotionnels, psychologiques et culturels peuvent donner une image déformée de l'appréciation du risque. Elle a l'avantage de traiter ces problèmes avec un certain recul, d'en faire l'histoire, même si elle est récente, que cela concerne le sida ou la sécurité nucléaire, le tabagisme comme les accidents de la route. Cela doit permettre au citoyen d'aborder avec esprit critique la survenance de problèmes nouveaux aussi difficiles que celui de la vache folle. [...]* Le travail scolaire sur l'incertain doit être, à tous les niveaux, mené dans un cadre pédagogique faisant large place au débat, instruit et réfléchi. » D. DACUNHA-CASTELLE, *Le Monde*, 7 décembre 2000, p.16

La manière avec laquelle J. HABERMAS envisage le rapport à la règle découle de sa théorie générale de l'“espace public”. Réfutant la conception disciplinaire privilégiant la soumission et la contrainte, mais se démarquant également de la conception solipsiste de CONDORCET qui préconise, pour un sujet, la justification et l'intériorisation des règles en se référant à l'exercice de sa seule raison et à l'autorité de son seul jugement, J. HABERMAS, considère que la pertinence et la validité d'une règle, notamment au sein de la sphère publique politique, doivent être évaluées au moyen de la discussion. Si les conceptions, les interprétations et les aspirations exprimées par les individus et par les groupes, sont probablement contradictoires entre elles au départ, il existe généralement une marge pour la négociation, le compromis, voire pour un consensus autour de résultats finalement acceptés par le plus grand nombre. Roger CHARTIER souligne qu'une telle discussion postule une égalité de nature entre ses différents participants. « *La sphère publique politique ne connaît donc pas les distinctions d'ordres et d'états qui hiérarchisent la société. Dans l'échange des jugements, dans l'exercice de la critique, dans la confrontation des opinions, s'établit une égalité a priori entre les individus que ne distingue que la plus ou moins grande évidence et cohérence des arguments avancés.* »¹⁹² En ce sens, l'“éthique de la discussion” rend possible le fonctionnement d'un “espace public” au sein duquel tous les citoyens sont en situation de concevoir, sans nécessairement l'intermédiation préalable des élites, ce qu'ils considèrent comme constituant le bien commun.

Ainsi la confrontation du concept d'“instruction publique” tel qu'il est développé par CONDORCET avec la théorie de la constitution d'un “espace public” élaborée par Jürgen HABERMAS et complétée par Roger CHARTIER, confrontation articulée à la thèse de Claude LEFORT¹⁹³ qui distingue, en philosophie politique, les sociétés totalitaires des sociétés démocratiques au regard du régime d'historicité qui les anime, permet-elle de construire progressivement le concept de “socialisation démocratique”. Après Guy VINCENT et un certain nombre de spécialistes des sciences de l'éducation parmi

¹⁹² R. CHARTIER, *Les origines culturelles de la révolution française, op. cit.*, p.33

¹⁹³ Pour C. LEFORT, les sociétés totalitaires et les sociétés démocratiques ne considèrent pas leur histoire de la même manière : les sociétés démocratiques, par opposition aux sociétés totalitaires, sont plus historiques dans la mesure où elles ne cherchent pas en dehors d'elles-mêmes ou dans un passé mythifié le sens de l'existence sociale et le sens à donner à leur avenir. « *[La démocratie] est cette société qui ne peut jamais s'assurer de ses contours, qui accepte tacitement l'abandon de repères derniers de certitude et l'indétermination de son avenir. Je crois qu'il y a là un clivage si important qu'il ne saurait aucunement se laisser masquer par le fait qu'il y a dans la société démocratique de quoi se prêter au totalitarisme. J'ajoute que le totalitarisme s'est instauré dans des sociétés qui ne bénéficiaient pas d'une tradition démocratique.* » C. LEFORT, *La pensée politique*, in *À quoi pensent les philosophes ?*, Revue Autrement, n°102, 1988, p.196. Voir également *Société sans histoire et historicité*, in C. LEFORT, *Les formes de l'histoire*, éditions Gallimard, collection Folio-essai, 1978, p.46-77

lesquels figurent notamment Jean Bernard PATURET¹⁹⁴, Michel TOZZI¹⁹⁵, Roger MONJO¹⁹⁶, nous définissons le concept de socialisation démocratique comme le processus selon lequel, c'est au sein d'un "espace public" que se rencontrent et se construisent, par l'échange et le dialogue argumenté, et non pas simplement rhétorique, les intersubjectivités raisonnables permettant aux débats de s'enrichir et déboucher sur des convictions acceptées par le plus grand nombre en vue de réaliser l'intérêt général. Intention, discussion, raison, démocratie sont ici intimement liées : discuter des affaires et des projets de la cité et décider grâce à un débat sont caractéristiques de la socialisation démocratique. Ainsi, pour Michel TOZZI, socialisation démocratique et instruction sont étroitement liées et doivent être envisagées selon une triple direction : 1) au niveau des valeurs démocratiques et citoyennes à faire partager ; 2) au niveau des comportements à éduquer ; 3) au niveau des contenus enseignés. Dans ce cadre, il préconise la mise en place par les enseignants de pratiques professionnelles démocratiquement socialisatrices : « *apprentissage, en partie négocié et contractualisé, de la loi ; exercice réel par les élèves des droits qui leur sont reconnus, et connaissance de leurs devoirs*¹⁹⁷ ; *méthodes éducatives et pédagogiques démocratiquement socialisatrices*¹⁹⁸ ; *articulation didactique de pratiques socialisatrices sur des contenus d'apprentissage ; choix de contenus*

¹⁹⁴ J.B. PATURET inscrit sa réflexion sur la socialisation démocratique dans le cadre d'une approche socio-psychanalytique. Pour ce chercheur, le social se fonde sur un refoulement et un renoncement pulsionnel toujours susceptible d'un retour qui menace, sans cesse, la stabilité sociale : dans ce cadre, il met l'accent sur l'importance des processus et des objets de sublimation. « *La socialisation démocratique est cet espace où le renoncement pourrait prendre sens et où pourra s'apprendre le vivre-ensemble par le processus de la parole et de la discussion.* » J.B. PATURET, *Socialisation démocratique et processus inconscients*, in *Vers une socialisation démocratique*, sous la direction de J.B. PATURET, éditions Théétète, 1997, p.17

¹⁹⁵ « *Nous entendons par socialisation démocratique le maillage d'un lien social, d'un vivre ensemble finalisé par le respect mutuel de personnes libres et égales, et le sens du collectif (à ses différents niveaux).* » M. TOZZI, *La "socialisation démocratique" à l'école : un concept pour une pratique ?*, in *Vers une socialisation démocratique*, sous la direction de J.B. PATURET, éditions Théétète, 1997, p.90

¹⁹⁶ R. MONJO, *L'éducation à la citoyenneté, Socialisation républicaine ou socialisation démocratique ?* in *Vers une socialisation démocratique*, sous la direction de J.B. PATURET, éditions Théétète, 1997. *Socialisation républicaine et socialisation démocratique ; considérations épistémologiques*, in *Les cahiers du CERFEE, Vers une socialisation démocratique*, sous la direction de M. TOZZI, n°15, 1998

¹⁹⁷ « *Les savoir-être des adolescents apparaissent moins comme l'effet d'une prescription catégorique que comme des processus d'identification à des adultes équilibrés qui mettent leurs actes en cohérence avec leurs paroles.* » M. TOZZI, *La "socialisation démocratique" à l'école : un concept pour une pratique ?*, op. cit., p.92

¹⁹⁸ « *[Réfléchir] sur les réquisits pour qu'une discussion collective en classe, même démocratiquement menée, soit réellement philosophique par ses exigences de conceptualisation, de problématisation, d'argumentation rationnelle.* » M. TOZZI, *La "socialisation démocratique" à l'école : un concept pour une pratique ?*, op. cit., p.93

démocratiquement socialisateurs¹⁹⁹ ; activités qui prennent sens²⁰⁰ pour les élèves dans la construction de leur identité individuelle et collective... »²⁰¹ Claude DUBAR insiste sur la dimension de créativité institutionnelle et personnelle des individus qui peut davantage s'exprimer dans le cadre d'une socialisation démocratique que dans celui d'une socialisation républicaine qui renvoie, elle, à une conception moralisatrice de la socialisation : « *Permettre et faciliter les constructions d'identités personnelles et professionnelles, privées et publiques, économiques et politiques, différentes mais reconnues, pluralistes mais légitimes, hétéroclites et bricolées mais "positives" et épanouissantes, n'est-ce pas la meilleure façon de faire de la socialisation autre chose qu'un ensemble de contraintes subies ou intériorisées, un ensemble de mécanismes aveugles et inégalitaires, un système de transition efficace mais conservateur ? Permettre et faciliter l'innovation, la créativité, l'expérimentation mais aussi la révolte, la remise en cause, la négation des modèles transmis, n'est-ce pas la meilleure manière de lutter contre les inégalités, d'assurer l'égalisation des chances, de permettre l'émergence de rapports moins inégalitaires ? Si ce raisonnement est juste, une certaine conception (durkheimienne) de la socialisation "républicaine", à la française, n'est pas spécialement démocratique, au contraire. En traitant tous les enfants comme identiques face à la manière d'apprendre, de se socialiser, d'acquérir les mêmes normes et valeurs, n'aboutit-on pas nécessairement à les hiérarchiser selon leur milieu d'origine et à reproduire les inégalités et les rapports de domination (en les légitimant) ? [...] Permettre à chacun de se construire avec et grâce aux Autrui qu'il choisit (et donc, avec un privilège évident de la socialisation secondaire sur la socialisation primaire...), permettre à chacun (avec des moyens pour le faire) de fabriquer sa propre "cuisine" de normes, valeurs, préférences, croyances, qu'il partage avec des alter ego qui le révèlent à lui-même et de*

¹⁹⁹ « On peut penser en effet que certains contenus sont en eux-mêmes socialisateurs, en ce qu'il font "partager" et circuler des savoirs, ou éduquent notre dimension "collective" : l'aspect patrimonial de l'instruction scolaire vise à humaniser, acculturer, civiliser. La démarche scientifique développe la critique rationnelle constructive, la philosophie contribue au goût du débat collectif, l'éducation physique fortifie par le sport collectif l'esprit d'équipe et le sens de la loi par l'arbitrage, le français et les arts nous amènent à communier dans les œuvres d'autrui, l'histoire nous donne la mesure d'un passé national commun et relativise le présent, etc. » M. TOZZI, *La "socialisation démocratique" à l'école : un concept pour une pratique ?*, op. cit., p.93-94

²⁰⁰ « Il est nécessaire de ce point de vue de présenter le savoir dans sa dimension anthropologique, comme réponse à des questions fondamentales que les hommes se sont posées; comme un état provisoire, bien que non arbitraire, d'une recherche collectivement discutée. De présenter son propre savoir d'enseignant comme perfectible, non infaillible. De faire vivre aux élèves des situations de recherche, et pas seulement de mémorisation, où la connaissance apparaît, à travers des situations-problèmes, comme énigmatique et désirable, processus plus que produit, située dans un projet d'apprendre et de grandir. » M. TOZZI, *La "socialisation démocratique" à l'école : un concept pour une pratique ?*, op. cit., p.94

²⁰¹ M. TOZZI, *La "socialisation démocratique" à l'école : un concept pour une pratique ?*, op. cit., p.95

*conquérir, par essai et erreur, son propre projet d'inscription et de reconnaissance sociales, n'est-ce pas une belle définition (utopique ?) de la démocratie ? Mais la démocratie "réelle" ne demeure-t-elle pas largement (partiellement ?) une utopie ? »*²⁰²

La question de la nature utopique de la socialisation démocratique est abordée par Roger MONJO dans son analyse de ces deux modalités de la socialisation scolaire que constituent la socialisation républicaine et la socialisation démocratique. Pour éclairer la distinction entre ces deux concepts, ce chercheur se réfère tout d'abord à la distinction élaborée par Jürgen HABERMAS entre intérêt technique de connaissance, intérêt pratique de connaissance et intérêt émancipatoire²⁰³ : « *En effet, si la première renvoie à une forme (la forme républicaine) qui s'est construite sur la base d'une tradition, source commune qui rend possible ces "interprétations" permettant "l'orientation de l'action", la seconde renvoie à une exigence (l'exigence démocratique) qu'on entendra comme exigence d'émancipation ("par rapport à certaines puissances hypostasiées") si l'on s'accorde pour reconnaître dans la modernité c'est-à-dire dans le projet démocratique, plus fondamentalement qu'un projet de rationalisation, un projet d'émancipation avec une composante utopique inévitable.* »²⁰⁴ Puis, après avoir rappelé les définitions que donne Paul RICŒUR²⁰⁵ des concepts d'idéologie et d'utopie²⁰⁶, Roger MONJO développe un

²⁰² C. DUBAR, *La socialisation comme processus de construction identitaire. En quoi peut-on parler de "socialisation démocratique" ?*, in *Vers une socialisation démocratique*, sous la direction de J.B. PATURET, éditions Théétète, 1997, p.25-26

²⁰³ « *Correspondant à trois types de recherches différentes, on peut mettre en évidence trois modes de relations spécifiques entre les règles logiques et méthodologiques d'une part et les intérêts qui commandent la connaissance d'autre part. C'est la tâche d'une épistémologie (Wissenschaftstheorie) critique, échappant aux pièges du positivisme. Les sciences empirico-analytiques procèdent d'un intérêt de connaissance qui est d'ordre technique, les sciences historico-herméneutiques d'un intérêt pratique, quant aux sciences dont l'orientation est de nature critique, elles procèdent de cet intérêt émancipatoire qui, comme on l'a vu, était déjà de façon inavouée au principe des théories traditionnelles.* » J. HABERMAS, *Connaissance et intérêt*, in *La technique comme idéologie*, éditions Médiations-Denoël, 1968, p.145

²⁰⁴ R. MONJO, *Socialisation républicaine et socialisation démocratique ; considérations épistémologiques*, *op. cit.*, p.18

²⁰⁵ P. RICŒUR, *L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social*, in *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, éditions du Seuil, 1986

autre type d'argumentation lui permettant de confirmer sa première hypothèse relative à la nature et aux fonctions de ces deux modes de socialisation scolaire. *« C'est sur la base de telles analyses et en considérant d'abord le sens le plus profond des deux concepts, idéologie et utopie, qu'il semble possible de développer la confrontation entre les deux projets concurrents d'une réactivation de la socialisation républicaine et de l'ouverture d'une alternative qui, sans renier les acquis de la tradition républicaine en matière scolaire, s'inscrirait dans la perspective d'un approfondissement et d'un élargissement de la socialisation démocratique. Si le premier projet relève d'une approche idéologique (encore une fois entendue dans son sens le plus recevable : conforter l'identité d'une communauté existante par le rappel de ses valeurs fondatrices), le second relève d'une approche utopique. »*²⁰⁷ Ainsi, pour Roger MONJO, le procès de socialisation démocratique contient, en son cœur même, une dimension fondamentalement utopique : réapparaît ici le sens profond du concept d'utopie tel que Paul RICŒUR l'a énoncé en lui assignant une fonction critique. Seule la socialisation démocratique permet la construction, par l'élève, de dispositions critiques. Rappelons que ce principe a été réaffirmé fermement en 1985 dans les *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France : *« Tout en s'interdisant de se définir par rapport à telle ou telle orientation morale, l'École ne peut se dérober aux responsabilités éthiques qui lui incombent inévitablement. C'est pourquoi l'un de ses objets majeurs pourrait être d'inculquer les dispositions critiques qu'enseignent les sciences de la nature et les sciences de l'homme. Dans cette perspective, l'histoire des sciences et des œuvres culturelles, enseignée dans les formes appropriées à chaque niveau, devrait fournir des antidotes contre les formes anciennes ou nouvelles d'irrationalisme ou de fanatisme de la raison. [...] Parmi les formes imparties à la culture, l'une des plus importantes est sans doute le rôle de technique de défense contre toutes les formes de pression idéologique, politique ou religieuse : cet instrument de pensée libre [...] peut permettre au citoyen d'aujourd'hui de se protéger contre les abus de pouvoir symboliques dont il est*

²⁰⁶ P. RICŒUR caractérise l'idéologie et l'utopie comme "deux phénomènes fondamentaux qui jouent un rôle décisif dans la façon dont nous nous situons dans l'histoire pour relier nos attentes tournées vers le futur, nos traditions héritées du passé et nos initiatives dans le présent." Pour P. RICŒUR, l'idéologie a trois fonctions : essentiellement une fonction d'intégration dans la mesure où elle désigne, par exemple, à travers la pratique de cérémonies commémoratives d'événements pensés comme "inauguraux" pour une communauté donnée, la possibilité pour cette dernière de consolider son identité sur le modèle d'une "identité narrative". L'idéologie a également, selon les paliers successifs d'une dégradation, des fonctions de légitimation voire de dissimulation. P. RICŒUR définit ensuite l'utopie comme "l'expression de toutes les potentialités d'un groupe qui sont refoulées par l'ordre existant", sa fonction étant de "proposer une société alternative", ce qui nécessite d'interroger le pouvoir et la domination.

²⁰⁷ R. MONJO, *Socialisation républicaine et socialisation démocratique ; considérations épistémologiques*, op. cit., p.26

l'objet, ceux de la publicité, ceux de la propagande et du fanatisme politique ou religieux. Cette orientation pédagogique aurait pour fin de développer un respect sans fétichisme de la science comme forme accomplie de l'activité rationnelle en même temps qu'une vigilance armée contre certains usages de l'activité scientifique et de ses produits. »²⁰⁸ C'est en ce sens, par exemple, que les éléments de la théorie des probabilités doivent faire partie de la culture commune : c'est ce que souligne Didier DACUNHA-CASTELLE. « Rien n'autorise les "experts" à confisquer un savoir qui loin d'être réservé aux scientifiques peut être accessible à un large public. De plus en plus, le citoyen doit être armé pour résister à des discours politiques et médiatiques qui en appellent au quantitatif, notamment dans le domaine des probabilités et du risque, sans beaucoup de rigueur et quelquefois sans l'honnêteté indispensable. »²⁰⁹

Notons que la création, par les Assemblées Révolutionnaires, des Écoles Centrales, de l'École Centrale des Travaux Publics, des Écoles de Santé et de l'École Normale en l'An III, participe de la tentative d'instituer une nouvelle forme de relation politique où l'usage de la raison et l'accès à la connaissance - conçue comme scientifique et non plus théologique - correspond à la création d'une "opinion publique" pourvue de sens critique. En matière scolaire, l'objectif des révolutionnaires de 1789 est "la régénération de l'entendement humain". À cette fin les assemblées votent, à plusieurs reprises, des textes qui sont censés impulser et organiser le développement de l'instruction primaire. Mais ce développement bute régulièrement sur le problème de l'insuffisance du nombre de personnes capables de devenir "maîtres" pour les "Écoles primaires de la République". La solution qui s'impose est donc d'en former. C'est dans ce souci que les députés de la Convention, sous l'impulsion de J. LAKANAL et de J. GARAT, ont créé la première École Normale en l'An III. La méthode retenue, pour élaborer le projet de la création de l'École Normale, est identique à la méthode expérimentée précédemment pour l'École des Armes. En effet, au cours de l'année précédente, il est apparu une pénurie de spécialistes pour la fabrication de poudre et d'armes. L'opération a consisté à faire venir à Paris quelques personnes de chaque district de France pour suivre des cours sur les nouveaux procédés de fabrication. Les gens, ainsi formés, sont ensuite repartis dans leurs districts afin de diffuser ce qu'ils avaient appris. C'est Gaspard MONGE qui a été à l'instigation de cette méthode dite "révolutionnaire". L'École Normale de l'An III a donc été créée sur ce modèle. C'est donc, dès le départ, une institution éphémère, provisoire, qui n'est pas faite pour durer. Et de fait elle ne dure pas : elle aura fonctionné durant quatre mois et demi²¹⁰. Ainsi les mille

²⁰⁸ *Propositions pour l'enseignement de l'avenir élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France, op. cit., p.13-14*

²⁰⁹ D. DACUNHA-CASTELLE, *Chemins de l'aléatoire*, éditions Flammarion, 1996, p.8

²¹⁰ du 1^{er} pluviôse de l'an III (20-01-1795) au 26 floréal de l'an III (15-05-1795)

cinq cents citoyens environ, choisis à cause de leurs compétences et leur esprit civique dans tous les districts de la République, venus à PARIS pour écouter les professeurs de l'École Normale sont repartis, une fois l'École fermée, dans leurs districts, pour théoriquement transmettre ce qu'ils ont appris. Ce dispositif a donc été conçu pour démultiplier la diffusion du savoir et d'une méthode à partir d'un centre - L'École Normale parisienne - vers la province²¹¹. Il est fondamental de noter que pour la première fois dans l'enseignement, les sciences ont été mises à égalité avec les lettres. Pour le succès de cette opération, J. GARAT, commissaire à l'Instruction Publique, appelle les plus grands savants de FRANCE - et ce indépendamment de leur engagement politique - et leur demande de mettre leur science à la portée des futurs maîtres d'école. « *Plusieurs sont connus pour avoir créé ou perfectionné les méthodes qui ont fait faire aux sciences de nouveaux progrès, ou qui en ont rendu l'acquisition plus facile.* »²¹² Ce n'étaient pas des jeunes gens et pour la plupart, ils n'avaient jamais eu l'occasion d'enseigner²¹³. Cette institution est constituée, non comme une école de "pédagogie" mais comme un établissement où les futurs maîtres viennent s'instruire auprès de savants. L'enseignement est caractérisé par l'absence volontaire de distance entre méthode d'enseignement et connaissance à enseigner. L'objectif est de faire adopter la science qui est en train de s'élaborer. Chaque jour, en présence d'un représentant de la Convention et de leurs

²¹¹ L'École Normale devait former également les futurs professeurs des Écoles Centrales.

²¹² cité par J. DHOMBRES, *L'enseignement révolutionnaire des sciences*, Revue Histoire de l'éducation, n°42, mai 1989, p.70

²¹³ * Géographie : BUACHE et MENTELLE.

* Grammaire : SICARD, connu pour ses travaux sur l'instruction des sourds-muets.

* Littérature : LA HARPE.

* Morale : Bernardin de SAINT PIERRE.

* Économie politique : VANDERMONDE.

* Agriculture : THOIN.

* Histoire naturelle : DAUBENTON.

* Mathématiques et Géométrie : LAGRANGE a présenté la mécanique de manière analytique. LAPLACE a montré que l'on pouvait appliquer l'analyse mathématique à la mécanique céleste et aux calculs des probabilités et MONGE a enseigné la géométrie descriptive.

* Physique : HAÛY, le fondateur de la cristallographie comme science.

* Chimie : BERTHOLLET a découvert les propriétés décolorantes de l'eau de Javel et l'a appliqué au blanchiment des toiles. Il a aussi préparé les chlorates pour réaliser des explosifs.

* Histoire : VOLNEY a posé la question de savoir en quel sens et à quelles conditions l'histoire pouvait être considérée comme une science. Il s'est interrogé sur l'utilité sociale et politique de l'enseignement de l'histoire et a privilégié la démarche analytique. « *Volney faisait le sombre tableau de toutes les erreurs et des préjugés qui sont dus à la tradition, c'est-à-dire à une transformation non critique du passé, et tout son effort tend à faire de l'histoire la science sociale, notamment par le recours aux probabilités.* » G. VINCENT, *L'École Normale de l'An III de la première république française*, in *Pædagogica historica*, International Journal of the History of Education, XXVII, 1991-2, p. 228

* Philosophie : GARAT a été chargé de présenter "l'analyse" comme méthode de "l'entendement" dans l'ensemble des sciences : il s'agit là d'un tournant par rapport au rationalisme cartésien qui donne un privilège à l'a priori et à la démarche déductive.

collègues, les professeurs présentent leurs leçons. Des auditeurs sont chargés de prendre les cours et les débats qui doivent ensuite être imprimés dans un Journal des séances afin d'être distribués en FRANCE et à l'étranger. Tous ces savants présentent les résultats les plus récents dans leurs domaines respectifs sous la forme de "cours magistraux". Il s'agit d'experts qui ont repensé la structure de la science qu'ils cultivent et qui lui ont donné une forme analytique achevée. *« Présenter les plus importantes découvertes que l'on ait faites dans les sciences, en développer les principes, faire remarquer les idées fines et heureuses qui leur ont donné naissance, indiquer la voie la plus directe qui peut y conduire, les meilleures sources où l'on peut en puiser les détails, ce qui reste encore à faire, la marche qu'il faut suivre pour s'élever à de nouvelles découvertes; tel est l'objet de l'École Normale, et c'est sous ce point de vue que les mathématiques y seront envisagées. »*²¹⁴ En mathématiques, il ne s'agit pas de répertorier toutes les techniques en usage selon le modèle des Encyclopédistes mais plutôt de présenter la démarche analytique et un exemple de méthode analytique. À l'École Normale ne sont pas distinguées les méthodes pédagogiques des méthodes d'élaboration des sciences : il faut que chacun puisse aller plus ou moins loin sur le chemin de la science²¹⁵. Il n'y a pas de méthode spécifique : l'enseignement de la science est identifié à la diffusion des éléments de la science. *« On peut supposer que pour des hommes imprégnés de la pensée des idéologues, le mot élémentaire renvoyait plutôt aux principes fondamentaux des connaissances qu'à un savoir simplifié à l'usage des enfants. »*²¹⁶ Présenter la matrice d'une science c'est l'"élémenter". *« Si donc pour Lakanal comme pour d'autres, les livres élémentaires au sens de livres pour les enfants des écoles primaires ou autres, sont les livres présentant les éléments, les principes, voire la "matrice" de chaque science - au sens large, on comprend qu'il puisse y avoir coïncidence entre la méthode par laquelle celle-ci s'élabore et la méthode par laquelle elle s'enseigne, entre la méthode et le livre. »*²¹⁷ Réduire la distance entre ce qui est enseigné et la science qui est en train de s'élaborer, cela a non seulement des effets, mais dans ce cas précis, des visées politiques : former les citoyens, développer leur esprit d'analyse et leur expression critique de manière à ce qu'ils cessent d'être les victimes d'un pouvoir qui tend toujours à être tyrannique. L'enseignement des sciences fut profondément modifié par cette expérience : la méthode analytique, qui servit de paradigme commun à toutes les "disciplines", fut instaurée. Car pour les promoteurs de ce projet éminemment politique, l'analyse - comprise ici comme

²¹⁴ P.S. LAPLACE, in *L'École Normale de l'An III*, publié sous la direction de J. DHOMBRES, éditions Dunod, 1992, p.45

²¹⁵ Cette idée est inspirée du projet élaboré par CONDORCET, en avril 1792, - projet non adopté - relatif à l'instruction publique et qui prévoyait cinq degrés : écoles primaires, secondaires, instituts, lycées et au sommet une Société nationale des sciences et des arts.

²¹⁶ G. VINCENT, *L'École Normale de l'An III de la première république française, op. cit.*, p.224

²¹⁷ G. VINCENT, *L'École Normale de l'An III de la première république française, op. cit.*, p.225

méthode de résolution de problèmes par réduction progressive à des expressions élémentaires formulées au moyen d'équations - est la démarche même de l'entendement humain : c'est la nouvelle méthode - au sens cartésien du terme, c'est-à-dire au sens de décomposition d'un phénomène en éléments simples - pour toutes les sciences. Les manuels furent les vecteurs de cette transformation et leur réalisation représenta un effort de la collectivité scientifique. Cette expérience aura constitué une tentative inédite pour réduire l'écart entre science et savoir scolaire correspondant : en effet, il n'y avait aucun cours sur "l'art d'enseigner", celui-ci devant être le moins possible distingué de la méthode d'élaboration des sciences. Il n'y avait donc pas d'action pédagogique transformant une science en discipline scolaire. On peut conclure ce paragraphe en soulignant notamment que pendant la période révolutionnaire, l'instruction publique était "une" : il y avait en effet indistinction de l'instruction "élémentaire", de la science en train de se faire, de la philosophie comme forme du rationalisme, de l'élaboration et de la diffusion des savoirs et des techniques (notamment à travers *L'Encyclopédie*), et de la citoyenneté.

Section III. Les concepts sociologiques de "discipline scolaire" et de "disciplinarisation" des savoirs

« Il y a pédagogie dans la mesure où un savoir, un savoir-faire se transmettent dans des formes qui peuvent être travaillées, non seulement pour accroître la rapidité de la transmission, la durée de l'acquisition, mais [pour] obtenir des effets indépendants des effets de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoir. »²¹⁸

La construction de notre objet d'étude passe par l'analyse de ce que "le sens commun", qui très souvent est un sens scolaire, désigne couramment par l'expression "discipline scolaire" et par l'élaboration des concepts sociologiques de "discipline scolaire" et de "disciplinarisation des savoirs". Nous proposons de rappeler brièvement les conditions qui font de la notion de "discipline scolaire", non pas une notion pédagogique et administrative, mais un véritable concept sociologique permettant de "comprendre", c'est-à-dire de "prendre ensemble", un ensemble de phénomènes et d'en percevoir à la fois l'unité et la logique.

À l'école primaire, l'expression "discipline scolaire" désigne à la fois l'ordre qui doit régner dans les classes et une matière d'enseignement. Il y a donc deux signifiés distincts pour un même signifiant : une première signification de la "discipline scolaire" comme ordre et une seconde signification se rapportant aux savoirs enseignés et à leur caractère méthodique

²¹⁸ G. VINCENT, *L'école primaire en France, op. cit.*, p.24

et rigoureux. Ces deux significations s'excluent-elles pour autant²¹⁹ ? “Une” “discipline” (en tant que savoir scolaire) est-elle réductible à son seul contenu ? “La” “discipline”, comme ordre, est-elle réellement absente de la “discipline” comme matière d'enseignement ?

André CHERVEL s'est intéressé à l'histoire des “disciplines scolaires” entendues comme “contenus de l'enseignement” : ce chercheur souligne que l'expression “discipline scolaire” ne désigne jusqu'à la fin du XIX^e siècle, que « *la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre.* »²²⁰ Ce qui s'enseignait était alors désigné sous le titre “objets”, “parties”, “branches”, “matières d'enseignement” ou “facultés”, aucun terme ne parvenant à s'imposer. La nécessité de disposer d'un terme générique se manifestant, le concept de “discipline scolaire” combla cette lacune. Pour André CHERVEL, l'acceptation du mot “discipline” comme “contenu de l'enseignement” s'est effectuée en plusieurs étapes. D'abord vers 1850, on assiste à une crise des études classiques, en particulier du latin, au cours de laquelle ses défenseurs argumentent « *qu'à défaut d'une culture, le latin apporte au moins une “gymnastique intellectuelle” indispensable à l'homme cultivé.* »²²¹ Puis en 1870, les objectifs de l'enseignement primaire se trouvent bouleversés et la nature de la formation donnée aux élèves repensée : si jusque-là, on inculquait, on veut désormais “discipliner” l'intelligence des enfants. Le mot “discipline” se répand alors comme synonyme de “gymnastique intellectuelle”. Les acteurs de la rénovation pédagogique de 1880 vont contribuer à l'utilisation du mot “discipline” dans son nouveau sens d'exercice intellectuel. Au début du XX^e siècle, le sens du mot se transforme de nouveau à l'occasion de son passage du général au particulier. On considère qu'une “discipline”, « *c'est une matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel.* »²²² On peut alors parler, au pluriel, des différentes “disciplines”. A. CHERVEL note que le mot “discipline”, convoqué dans le primaire, n'apparaît qu'avec retard dans le secondaire : il propose comme explication le fait qu'au début du XX^e siècle, l'Université n'accorde qu'aux seules humanités classiques le pouvoir de discipliner les esprits et refuse aux enseignements mathématique et scientifique cette possibilité. Dans une phrase malheureusement quelque peu vague, A. CHERVEL conclut : « *C'est seulement quand l'évolution de la société et des esprits permettra d'opposer à la discipline littéraire une discipline scientifique que se fait sentir le besoin d'un terme générique.* »²²³ André CHERVEL identifie le lendemain de la première guerre mondiale comme moment où le terme

²¹⁹ - ce questionnement se retrouve, par exemple, à propos d'expressions comme “correction”, “corriger” -

²²⁰ A. CHERVEL, *L'histoire des disciplines françaises*, op. cit., p.60

²²¹ A. CHERVEL, *L'histoire des disciplines françaises*, op. cit., p.62

²²² A. CHERVEL, *L'histoire des disciplines françaises*, op. cit., p.63

²²³ A. CHERVEL, *L'histoire des disciplines françaises*, op. cit., p.63-64

“discipline” devient une rubrique qui classe les matières d’enseignement en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l’esprit : le mot “discipline” au sens de “contenu de l’enseignement” est donc récent. Son histoire transparait dans la polysémie contemporaine où s’imbriquent, lorsque le terme est employé au singulier, la formation des esprits par la répétition d’exercices et l’apprentissage de règles et, lorsque le terme est employé au pluriel, les contenus et les matières d’enseignement. Cependant, dans son article, A. CHERVEL semble méconnaître la fonction répressive des disciplines scolaires, notamment contre l’imagination. Il faut alors rappeler la mise au jour, notamment par Guy VINCENT, d’un grand nombre de textes pédagogiques où il apparaît, par exemple, que la composition française, loin d’être un exercice dont la finalité serait de développer l’imagination de l’enfant, est spécialement conçue pour discipliner cette “faculté dangereuse”. Ainsi pour les auteurs LAMOTTE et LORRAIN²²⁴, la composition doit permettre de régler l’imagination « *qui peut être la source des écarts les plus funestes.* »²²⁵ De même une étude détaillée des manuels de lecture utilisés entre 1830 et 1905 révèle que l’apprentissage de la lecture a pour fonction de civiliser et de moraliser l’enfant par les contenus et les rites qu’elle suppose selon le principe pédagogique de la “double utilité” : « *inculquer la civilité en même temps qu’apprendre à lire l’écriture gothique, transmettre des connaissances usuelles et des principes de morale, édifier par des récits historiques en même temps qu’apprendre à lire des manuscrits.* »²²⁶ Quant à l’écriture, elle « *doit former un élève attentif, soigneux, appliqué, respectant jusque dans le détail de ses gestes les façons de faire qui lui sont imposées.* »²²⁷

L’histoire de l’élaboration de la grammaire scolaire constitue un exemple remarquable où apparaît l’étroite intrication entre “l’organisation” des pratiques à l’école (la “discipline”) et les “savoirs scolaires” (les “disciplines”). Ainsi, la représentation “commune” de la grammaire comme vulgarisation scientifique se situant dans la continuité des instruments d’analyse du langage, notamment comme théorie “pré-linguistique”, apparaît largement erronée. Pour André CHERVEL, la grammaire scolaire, sous la forme dans laquelle elle a été constituée depuis le XIX^e siècle, n’est en rien une transposition simplifiée et vulgarisée d’un corpus théorique universitaire stabilisé qui l’aurait précédée : « *[L’analyse historique] montre d’abord que, contrairement à ce qu’on aurait pu croire, la “théorie” grammaticale enseignée à l’école n’est pas l’expression des sciences dites, ou présumées, de “référence” mais qu’elle a été*

²²⁴ LAMOTTE et LORRAIN, *Manuel complet de l’enseignement mutuel*, éditions Hachette, 1842, cité par G. VINCENT, *L’école primaire française*, op. cit., p.124

²²⁵ G. VINCENT, *L’école primaire française*, op. cit., p.124

²²⁶ G. VINCENT, *L’école primaire française*, op. cit., p.111

²²⁷ G. VINCENT, *L’école primaire française*, op. cit., p.115

historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école. »²²⁸ Pour cet auteur, la structure de la grammaire scolaire du XX^e siècle ne peut se comprendre que par référence à une nouvelle manière d'apprendre la langue française, une nouvelle manière d'exiger un certain type de correction et de conformité à des règles qui constituent, en partie, l'orthographe. « *Dans sa réalité didactique quotidienne, comme dans ses finalités, la grammaire scolaire française est, en fait, embarquée dans la grande entreprise nationale d'apprentissage de l'orthographe, entreprise qui n'a rien à voir avec une quelconque vulgarisation. [...] La grammaire scolaire elle-même n'est qu'une méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe ; l'analyse grammaticale, une méthode pédagogique d'assimilation de la grammaire, et ainsi de suite.* »²²⁹

Si au début de l'invention de l'orthographe, on vise, par l'exercice, à développer une rationalité, l'exercice devient par la suite la finalité même de l'activité scolaire : la réussite à l'exercice devient alors une lutte qui est à elle-même son seul horizon. De nombreux "témoignages" issus de la deuxième moitié du XIX^e siècle, soulignent la valeur disciplinaire des exercices écrits d'orthographe grammaticale : « *les conjugaisons et les analyses interminables, pratiquées jusqu'à l'écoeurement et au-delà, furent d'abord un excellent moyen de faire tenir tranquilles les enfants auxquels le maître ne pouvait s'intéresser.* »²³⁰ On peut ainsi rapprocher les propos d'André CHERVEL affirmant que la grammaire « *mise au point et enseignée pour servir d'auxiliaire à l'enseignement de l'orthographe, qui est la seule finalité réelle, [...] n'a pas tardé à être prise elle-même pour une des finalités de l'enseignement, dès le Second Empire* » avec ceux de Lise DEMAILLY, soulignant que généralement, dans les processus de scolarisation des savoir-faire, l'objectif partiel - qui vise au développement d'une aptitude - prend la place de cette aptitude pour devenir en fin de compte l'objectif principal : « *la formation des aptitudes exige des exercices, et la réussite à ces exercices devient la finalité poursuivie, à la place de la capacité initialement visée.* »²³¹ Une autre fonction de l'enseignement de la grammaire, également essentielle, doit être pointée : cette fonction est liée à l'écart entre "l'écriture" et "la langue parlée" et à la "rigidification" de l'orthographe. À travers la grammaire, les élèves apprennent à s'inscrire dans des formes d'exercice d'un pouvoir : « *un pouvoir pédagogique en l'occurrence, qui, comme toujours, se glisse dans un écart, l'écart entre parlé et écrit, pour l'élargir et l'utiliser.* »²³² Ainsi, d'une part il faut obéir à des règles supra-

²²⁸ A. CHERVEL, *L'histoire des disciplines françaises*, op. cit., p.66

²²⁹ A. CHERVEL, *L'histoire des disciplines françaises*, op. cit., p.66-67

²³⁰ A. CHERVEL, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français : histoire de la grammaire scolaire*, éditions Payot, 1977, p.151

²³¹ L. DEMAILLY, *Le collège, Crises, mythes et métiers*, PUL, Lille, 1991, p.172

²³² G. VINCENT, *L'école primaire française*, op. cit., p.120

personnelles qui s'imposent aux maîtres comme aux élèves et l'apprentissage de la grammaire permet la prise de conscience de la soumission de la langue à des règles (les règles d'accord par exemple) qui sont arbitraires²³³, même si elles sont parfois justifiées, souvent *a posteriori*, d'autre part, cet apprentissage s'inscrit dans un mode de domination fondé sur la différence entre "rapport pratique au monde" et "rapport réflexif". L'écrit est une forme sociale dominante et le système scolaire est investi d'un rapport social scriptural qui représente une matrice culturelle incompatible avec la seule immersion pratique du "sens pratique". Dans l'ouvrage tiré de sa thèse, *Culture écrite et inégalités scolaires*²³⁴, Bernard LAHIRE a ainsi montré que l'école, à travers son rapport au langage, est le lieu d'un conflit culturel et historique, dont les effets demeurent différenciateurs.

À ce stade de l'analyse, le maintien d'une distinction entre les "disciplines" entendues comme "savoirs enseignés" et la "discipline" comme "ordre" apparaît artificiel. L'exemple de la construction de la grammaire comme "discipline" montre combien les savoirs scolaires et l'ordre qui passe par leur "disciplinarisation" sont "nécessairement liés". Or, c'est précisément le sens de cette "nécessité fonctionnelle" qu'il est important d'explicitier et d'interroger sociologiquement dès lors que l'on examine ce qui constitue l'essence d'une "discipline" scolaire : la part de la "discipline" et celle du savoir est donc à élucider. Une telle ambition exige également de compléter l'examen des différentes formes et fonctions de l'enseignement de telle ou telle "discipline" au regard de la structure du système scolaire. En effet, une fois mise en évidence l'existence d'une "disciplinarisation" des savoirs, apparaît également la nécessité de prendre en compte le fait que cette "disciplinarisation" diffère selon le public auquel l'enseignement est destiné : cette différence se justifie-t-elle par la seule nécessité d'adapter l'enseignement en fonction de l'âge, des goûts supposés et du développement cognitif également supposé des élèves ? Ne peut-on, là encore, mettre au jour des fonctions socialement différenciatrices ? Le recours à l'histoire peut se révéler de nouveau judicieux. Comment rendre compte, par exemple, du fait que, entre 1880 et 1945, l'élève de l'école primaire supérieure accumule quantité de connaissances encyclopédiques, apprend les applications pratiques du calcul, la liste des chefs-lieux de départements, alors que son conscrit, élève de lycée, reçoit un enseignement littéraire considéré comme "la" culture, un enseignement théorique en arithmétique, apprend la

²³³ « On s'efforça d'ailleurs de rendre la grammaire de plus en plus rationnelle : "à une foule de règles, inexpliquées dans leurs principes, groupées le plus souvent au hasard et tout embarrassées d'exceptions et d'anomalies, on substitue quelques grands et larges principes que l'esprit le moins pénétrant déduit tout naturellement de quelques faits positifs". » F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, II^e partie, art et grammaire, éditions Hachette, 1882, cité par G. VINCENT, *L'école primaire française*, op. cit., p.121

²³⁴ B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993

géographie, sinon qu'en interrogeant et en rapportant ces différences de "forme" au rôle de l'école dans le maintien de la division technique et sociale du travail ? Est-ce que le fait, qu'il y ait d'un côté des connaissances utilitaires et pratiques, quelques bribes de culture générale qui par leur présence même consacrent l'infériorité culturelle, et de l'autre côté des connaissances scientifiques et culturelles désintéressées, est complètement étranger à la perpétuation de la division de la société en classes ?

L'hypothèse heuristique, selon laquelle l'école ne transmet pas et n'a pas pour fonction de transmettre des savoirs, doit être exploitée et explorée dans toutes ses dimensions. L'analyse du mode de transmission d'un certain nombre de "savoirs" scolaires, initiée, entre autres, par Guy VINCENT, André CHERVEL, Lise DEMAÏLLY, Rachel GASPARINI, montre que la fonction de la pédagogie n'est pas de faire assimiler aux élèves, rapidement et efficacement, quelques sciences de référence mais qu'elle a pour fonction de leur apprendre à se conformer à des règles. À la limite, et cela peut s'observer dans un certain nombre de "disciplines" dispensées dans des formations situées aux plus bas de l'échelle hiérarchique, la "discipline" enseignée n'est constituée que par le pédagogique et n'a plus grand-chose à voir avec la science de référence à qui elle emprunte le nom. La fonction de la pédagogie doit ainsi être directement rapportée à l'inscription des élèves dans des formes d'exercice de pouvoir.

Nous définissons ici le concept sociologique de "discipline scolaire" comme une construction spécifiquement scolaire dont les objets sont la transmission de règles impersonnelles, supra-personnelles et la soumission à ces règles : il s'agit d'apprendre aux élèves à suivre des règles propres au mode scolaire d'appropriation de "savoirs" scolaires. La forme scolaire d'apprentissage modifie la forme des savoirs de référence qui deviennent "scolairement transmissibles" par un travail de "pédagogisation" - nous dirons de "disciplinarisation" -, travail qui implique une organisation spécifique des apprentissages scolaires avec des méthodes, des progressions, des exposés, des exercices²³⁵, des évaluations. La logique du processus de "disciplinarisation" des savoirs est visible dans la fragmentation de ces savoirs et dans l'organisation de l'apprentissage structurée autour d'objectifs généraux et spécifiques grâce à des exercices progressifs dotés de leur propre validité en ce sens que leur réussite constitue la finalité poursuivie en lieu et place des acquisitions initialement visées. Comme l'écrit Françoise ROPÉ : *« Il y a à la fois une hyper-rationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage, tant du côté des maîtres que du côté des élèves et une volonté d'organiser le processus d'apprentissage en le décomposant en micro-procédures intermédiaires dont la somme est*

²³⁵ - définis comme "exercices d'application de règles" -

censée contribuer au tout. »²³⁶ La relation impersonnelle et supra-personnelle, entre l'enseignant et l'élève, est ainsi médiatisée par les savoirs enseignés : ceux-ci ont acquis une cohérence grâce à un travail de codification²³⁷ et de mise en forme. L'ensemble des pratiques scolaires d'apprentissage se trouve ainsi subordonné à la transmission de règles constitutives des "savoirs" scolaires²³⁸ et au respect de règles d'apprentissage, notamment le découpage des tâches.

La scolarisation des savoirs relatifs à la pensée antique et aux langues grecque et latine est caractéristique du processus de disciplinarisation à l'œuvre dans les lycées des Jésuites au XVI^e et XVII^e siècles : c'est ce que montre E. DURKHEIM dans *L'évolution pédagogique en France*, lorsqu'il pointe l'émergence et l'institutionnalisation du devoir écrit comme le type même du devoir scolaire. Dans cet ouvrage, il rappelle combien la culture donnée par les Jésuites était intensive et forcée. « *On sent comme un immense effort pour porter presque violemment les esprits à une sorte de précocité artificielle et apparente.* »²³⁹ De là, cette multitude de devoirs écrits et ces innombrables exercices de style destinés à rompre l'élève à tous les secrets du grec et du latin. Les élèves, dit le *Ratio studiorum*, s'exerceront « *à imiter un passage d'un poète ou d'un orateur, à composer une description de jardin, de temple, de tempête et autres choses semblables. On composera une phrase de plusieurs manières ; on traduira un discours grec en latin ou vice versa ; on mettra en prose des vers latins ou des vers grecs ; on composera des épigrammes, des inscriptions, des épitaphes ; on fera des extraits... On appliquera à certains sujets des figures de rhétorique, etc.* »²⁴⁰ E. DURKHEIM rappelle combien toutes

²³⁶ F. ROPÉ, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, ouvrage collectif coordonné par F. ROPÉ et L. TANGUY, éditions L'Harmattan, 1994, p.75

²³⁷ M. MILLET consacre un important chapitre de sa thèse à l'analyse des rapports entre écriture et codification, entre savoirs écrits et savoirs codifiés. Il insiste sur le fait que la codification est une dimension particulière et spécifique du travail d'écriture des savoirs. Se référant à Pierre BOURDIEU, il précise que « *la codification est [...] un véritable travail juridique de réglementation et de normalisation qui, à la manière de la grammaire ou du droit, organise les pratiques sous la forme de corpus systématiques de règles générales, de lois formelles, de principes constants, indépendants de la logique du cas particulier, et énoncés "de manière à fournir des réponses valables dans tous les cas et pour tout le monde". Travail de formalisation logique et de systématisation, de mise en ordre et de mise en forme des savoirs, rendu possible par une activité graphique de reprise, de découpage, de division, de classement, et de hiérarchisation, etc., la codification "minimise l'équivoque et le flou" de la pratique "en produisant des classes claires, en opérant des coupures nettes, en établissant des frontières tranchées". En ce sens, la codification réalise un très haut degré d'abstraction et de rationalisation des savoirs.* » M. MILLET, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude. Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives des étudiants*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2, 2000, Volume 1, p.94

²³⁸ - les règles de calcul, les règles de construction, les règles d'existence, les règles de grammaire, les règles d'orthographe...

²³⁹ E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit., p.295

²⁴⁰ E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit., p.285

les occasions susceptibles de stimuler les élèves à s'exercer étaient mises à profit : « *un traité de paix, une victoire, la canonisation d'un nouveau saint, l'arrivée d'un gouverneur, etc.* »²⁴¹

La disciplinarisation des savoirs ne se limite ni à l'école primaire ni aux premières expériences de scolarisation : aujourd'hui comme à d'autres périodes, elle s'étend vers l'enseignement supérieur²⁴². L'exemple de l'enseignement de la science économique à l'Université et les critiques qui accompagnent la forme de son enseignement est à cet égard révélateur. Ces critiques, contrairement à ce qui a pu en être retenu, ne portent pas uniquement sur la dimension éminemment sélective de cet enseignement qui nécessite d'importants savoir-faire mathématiques. Le journal *Le Monde*, dans ses éditions du 21 Juin 2000 et du 14 Septembre 2000, s'est ainsi fait l'écho d'un certain nombre de critiques formulées à l'encontre de cette discipline, et notamment de la mise en cause de la théorie néo-classique à travers la place prépondérante qu'elle occupe, ainsi que par les conséquences "disciplinaires" générées par ce choix. Ainsi la fiction d'un agent représentatif rationnel, l'importance accordée à la notion d'équilibre, l'idée que le marché régulé par les prix constitue l'instance principale d'ajustement des comportements²⁴³, ont pour conséquence d'imposer le recours aux mathématiques et à la formalisation devenues une "fin en soi" plutôt qu'un instrument. Dans ce cadre, le travail des étudiants consiste à "faire tourner" des modèles sans liens avec les réalités concrètes. L'évocation de cet exemple permet de saisir comment la forme d'apprentissage d'un certain nombre de savoirs est indissociable de l'apprentissage d'un rapport au pouvoir.

²⁴¹ E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit., p.285

²⁴² Nous le montrerons, dans le détail, pour le calcul des probabilités.

²⁴³ - outre que l'efficacité et la pertinence de ces principes d'analyse qui fondent une stratégie de recherche, ne sont nullement avérées -