Transformer l'institution scolaire ? Surprises et réflexions de l'historien*

Daniel Denis

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1559>

DOI : 10.4000/trema.1559

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2003

Pagination : 87-106

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Daniel Denis, « Transformer l'institution scolaire ? Surprises et réflexions de l'historien* », *Tréma* [En ligne], 22 | 2003, mis en ligne le 13 octobre 2010, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1559> ; DOI : 10.4000/trema.1559

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

Tréma

Transformer l'institution scolaire ? Surprises et réflexions de l'historien*

Daniel Denis

- 1 *Introduction et épilogue de l'habilitation à diriger les recherches « Transformer l'institution scolaire ? Hypothèses d'école sur l'immobilité et le mouvement (1878-1911) », soutenue devant l'université de Paris V en juin 2003 ; publication complète à venir.

L'auteur mène une étude empirique des formes de mise en mouvement (gymnastique, scoutisme...), en tant que stratégie de conquête de l'institution scolaire qui met en cause le dogme du silence et de l'immobilité restant au cœur de son mode de fonctionnement.

On trouvera dans ces extraits des considérations qui visent moins le contenu que les obstacles épistémologiques qui se présentent au chercheur.

1. Première partie : surprises

« Il suffit que nous parlions d'un objet pour nous croire objectifs. Mais par notre premier choix, l'objet nous désigne plus que nous ne le désignons et ce que nous croyons nos pensées fondamentales sur le monde sont souvent des confidences sur la jeunesse de notre esprit. » G. BACHELARD¹

- 2 Conçue pour inciter les chercheurs en sciences exactes à s'interroger sur la nature profonde de leurs inclinations, l'observation de Bachelard gagne encore en pertinence quand il s'agit d'interpeller ceux qui s'emploient à produire des connaissances en sciences sociales et tout particulièrement dans le domaine de la sociologie ou de l'histoire de l'éducation. Là, plus qu'ailleurs sans doute, la mise en garde contre « *les convictions qui ont l'apparence d'un savoir* » commande en effet une vigilance de chaque instant. Comment proposer des dispositifs rigoureux, traduire des notions précises, coder des principes clairs, sans prendre en considération et mettre à distance les expériences vécues dont nous avons, à des degrés divers, incorporé les lois ? Donner à penser des pratiques qui ont contribué à nous former dans l'enfance présuppose donc qu'on puisse s'abstraire de ces formes qui nous constituent, et implique de s'assurer qu'elles ne continuent pas de prévaloir à un âge où l'on croit pouvoir affirmer s'en être incontestablement détaché, voire affranchi. Accepter de reconnaître qu'on a été formé selon des règles qui nous ont nécessairement échappé sur le moment, et qui peuvent se perpétuer en nous de manière insue, tel est en effet le destin inéluctable de toute pratique d'éducation. Et s'assurer qu'on a réussi à s'en déprendre pourrait bien être le moment de vérité de toute ambition à faire une science qui se consacrerait à son étude.

Un projet initial

- 3 Que l'objet nous choisisse plus que nous ne le choisissons, nous pouvons l'illustrer dans le cheminement même qui fut celui de cette recherche. L'histoire du projet, les aventures du thème doivent être ici brièvement rapportées, car ce serait s'abuser (et fourvoyer le lecteur) que de livrer la version finale d'un texte dont l'auteur pense qu'il a trouvé son cadre, ses enchaînements « logiques » et les divers récits qu'il combine, sans le moindre égard pour les tâtonnements, les retours en arrière, les mutations, les doutes, les impasses. Car ces épreuves subies sont autant de moments où se révèlent des préjugés dont on prend alors conscience qu'ils se sont formés au fil de nos expériences passées, de nos affiliations anciennes et de nos convictions présentes ; autant d'étapes décisives par lesquelles on tend à s'émanciper d'un sujet qui s'imposait effectivement à nous pour esquisser la construction d'un objet qui reste encore inconnu. Reprenons donc, à la manière d'une archive, le projet de recherche initial tel qu'il fut élaboré en 1993. Il s'agissait alors d'examiner empiriquement l'histoire, jugée injustement méconnue, d'une politique de réforme scolaire fondée sur la volonté de mettre en mouvement les élèves et les disciplines selon les procédés des méthodes dites « actives », en vue de diversifier les modes d'accès aux connaissances selon les possibilités et les rythmes de chacun. Dans cet esprit, nous voulions mettre en valeur la continuité et la montée en puissance d'un volontarisme politico-pédagogique qui, sensible dès la mise en place des « Activités dirigées » sous le gouvernement du Front Populaire, avait donné lieu à l'élaboration d'un programme très ambitieux à la Libération avec la mise en place progressive des « classes nouvelles ». L'issue étant connue (l'arrêt en 1952 d'une expérience, en quelque sorte au nom de son succès, dès que son promoteur, Gustave Monod, quitte le ministère), il s'agissait à l'évidence de reconstituer l'histoire d'un échec vraiment réussi.

Ministère et Éclaireurs

- 4 Pour éclairer sous un angle original l'histoire de cette tentative, nous souhaitons mettre en valeur l'existence d'interactions largement ignorées entre les autorités du ministère de l'Éducation nationale et un mouvement de scoutisme laïc, les Éclaireurs de France (EDF). Plusieurs données empiriques incitaient à privilégier cette construction. D'une part, un dédoublement fonctionnel très singulier consistant à cumuler la position ministérielle de Directeur du second degré du Ministère de l'Éducation nationale avec la présidence de l'association scout. Ce schéma fonctionne en effet dans les deux cas, en 1937 avec Albert Chatelet et en 1945 avec Gustave Monod, permettant de supputer l'existence d'un phénomène structurel, d'autant que — dans un cas comme dans l'autre — on ne peut pas parler d'opérations dictées par des convenances protocolaires mais bien de l'animation effective d'un instrument de travail conjoint. Ce dernier se matérialise par la mise à disposition d'acteurs du mouvement scout dans les formations aux pratiques et aux savoirs de l'éducation active et des techniques du plein air, et des publications communes viennent officialiser cette coopération. Également importante à étudier attentivement en vue de construire une configuration précisément définie, la fonction matricielle jouée par les EDF est également manifeste aux deux moments réformateurs quand ils contribuent à fonder les futurs Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA) en 1937 et les Francs et Franches Camarades en 1944. Ces deux créations méritaient l'examen dans la perspective de notre projet dans la mesure où elles semblaient, l'une comme l'autre, inspirées par une dialectique intéressante à analyser. Ne constituaient-elles pas des instruments destinés en même temps à former des agents de la réforme pédagogique voulue par l'État (en recrutant des enseignants et des élèves maîtres dans la perspective de transformer les pratiques scolaires), tout en élargissant l'influence du mouvement scout en direction des milieux populaires que l'association reconnaissait avoir du mal à « pénétrer », et qu'elle pouvait, par ce biais, tenter d'investir par une action de plein droit sur les patronages laïcs et les colonies de vacances ?

Éclaireurs et pédagogie progressiste

- 5 Entre ces deux moments emblématiques se posait toutefois la question embarrassante du rôle du scoutisme sous Vichy. Mais la forme prise alors par l'action des EDF ne nous semblait pas, en première analyse du moins, susceptible de contredire le trait dominant de cette interaction entre le ministère de l'Éducation nationale et les EDF sur la période 1936-1952 : officiellement constituée et riche en réalisations pragmatiques publiquement assumées, la coopération pouvait être décrite comme l'association d'une volonté politique très forte et d'une compétence pédagogique remarquable constituant les deux aspects d'une seule et même conception qu'on pouvait être tenté de qualifier d'authentiquement « progressiste », et dont l'enjeu était de contribuer à une politique de démocratisation de l'enseignement en mobilisant des méthodes nouvelles permettant de pallier aux insuffisances identifiées et dénoncées du seul enseignement magistral. Le mouvement des EDF pouvait donc être analysé comme un instrument privilégié de cette double : politique progressiste, fort d'une expérience pédagogique déjà longue et de sa familiarité originelle avec l'éducation nouvelle, mais aussi d'un soutien à une politique de démocratisation de l'enseignement qu'attestait l'adhésion connue de plusieurs de ses responsables (Bertier,

Kergomard, Forsans, Goblot, Chatelet, Monod, notamment) au mouvement des « Compagnons de l'Université Nouvelle ». Enfin, l'engagement de ses cadres, tant dans la phase d'élaboration du plan Langevin - Wallon que dans celle de la mise en œuvre du programme des « classes nouvelles », confirmait l'orientation d'ensemble et crédibilisait notre hypothèse, celle d'un mouvement social, fort de son implication transformatrice en matière d'éducation, devenant un instrument d'État pour mettre en œuvre une politique progressiste que l'Institution scolaire se refusait à intégrer, confirmant cette tendance que Halbwachs n'hésitait pas à fustiger en prétendant qu'elle était « *plus conservatrice encore que l'Eglise catholique* ».²

Genèse du mouvement scout

- 6 Le cadre interprétatif ainsi établi, se posa rapidement la question de savoir comment s'était instruite historiquement cette coopération apparemment si exemplaire entre Éducation nationale et scoutisme laïc³. D'où un essai, conçu comme devant être rapide et sommaire, de perspective généalogique destinée à esquisser les grandes lignes de la genèse du mouvement scout et de son inscription dans le contexte éducatif et politique depuis sa création en 1911. Mais deux séries de surprises ont conditionné une transformation significative du rapport au sujet, conduisant à réaliser que l'opération, qui consistait (implicitement) à mettre en gloire le « moment-zéro » du Front Populaire pédagogue, ne pourrait se soutenir qu'au risque d'une mystification, si l'on voulait bien prendre en considération les complications difficilement surmontables qui survenaient, tant sur le front de la genèse des EDF que sur celui de l'attitude concomitante de l'Institution scolaire.
- 7 Concernant le premier point, une grande confusion prévalait. En l'absence de travaux scientifiques portant sur le moment fondateur⁴, l'enquête empirique révéla que les lignes de force du projet ne permettaient guère de mettre en relief une véritable préoccupation d'agir dans l'école à des fins réformatrices, en dehors d'une volonté exacerbée de renouveler en profondeur la pédagogie du patriotisme pour contrer la propension jugée scandaleuse des instituteurs de l'enseignement à cautionner « *les doctrines abominables et niaises de l'antimilitarisme* ». Ce fut un choc de lire la propagande souvent effrayante de l'association et d'appréhender le parti pris nationaliste tendu, fiévreux, qui se soutenait d'appels au sacrifice de la jeunesse pour sauver la France menacée de sombrer dans la décadence. La découverte que l'introduction en France du scoutisme s'était à proprement parler institutionnalisée à partir du milieu impliqué dans le renseignement militaire français en Grande-Bretagne, et le fait que la section du renseignement de l'État-major Général du Ministère de la Marine ait en quelque sorte « détaché » gracieusement
- 8 Nicolas Benoît pour organiser matériellement le processus, venait substantiellement modifier la représentation que l'on pouvait avoir du processus fondateur⁵. De même, la mise à jour des orientations fondamentalement réactionnaires du mouvement, politiquement parlant : en atteste la constitution, dans les instances de patronage et de direction des EDF, d'un réseau qui à l'instar du premier président, André Chéradame, est constitué de personnalités recrutées dans la nébuleuse de la « Ligue de la patrie française » qui, dix ans plus tôt, s'était illustrée dans la mobilisation antidreyfusarde. D'autres éléments enfin apparaissaient difficiles à mettre en ordre sur le même plan que les faits précédents, comme celui relatif à la bataille toute proche du « Sillon », dans un contexte où l'Église catholique elle-même dénonçait sans ménagements l'introduction du

scoutisme en France comme une sorte de complot judéo-maçonique. Voilà qui contribuait, au total, à former une configuration désarmante de complexité pour un « jeu d'enfant » en apparence si anodin !

Dictionnaire de Buisson : nouvelle surprise

- 9 Le second parcours rétrospectif ne s'est pas avéré moins riche en découvertes, mais d'un autre point de vue. En ouvrant pour la première fois le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, mon intention était de contextualiser la naissance du mouvement scout en cherchant des entrées susceptibles d'éclairer ce qu'on pouvait présumer être la position de l'Instruction publique face aux thèmes développés par l'initiative pédagogique récemment introduite d'Angleterre. Rétrospectivement, je peux convenir que cette consultation n'était pas dénuée de parti pris au sens où j'étais convaincu que la conception austère, disciplinaire et compassée, que j'imaginais être celle de « l'École républicaine », ne manquerait pas, par un savant effet de contraste, de confirmer le caractère révolutionnaire de la pédagogie scout fondée sur le primat de l'activité ludique, de l'éducation au plein air, de l'activité et de l'autonomie des jeunes s'orientant, par petits groupes, dans un processus d'acquisition de compétences largement laissé à leur initiative. Pour le dire avec ironie : à défaut d'être sur la ligne politique qu'on aurait pu souhaiter pour les Éclaireurs, qu'ils se trouvent au moins en avance dans la pédagogie ! L'analyse de quelques articles du *Dictionnaire* me confirmait d'ailleurs dans cette orientation, quand la récurrence d'un thème attira mon attention, puis m'intrigua au point de susciter un appétit de lecture quasi passionné quand je compris qu'il s'agissait d'un fil d'or inattendu : l'expression d'un désir de concevoir l'école en la réformant sur le principe de l'activité spontanée des élèves. Je décidai alors de m'affranchir du mode classique et raisonnable de consultation du *Dictionnaire* par des entrées bien arrêtées, au profit d'une lecture cursive, comme s'il s'agissait d'une œuvre littéraire qu'on pouvait lire de A jusqu'à Z. Un premier article a rendu compte de ce premier voyage « *de surprise en surprise* »⁶, où se met à jour un réseau de notions fourmillantes donnant à lire en filigrane une doctrine scolaire résolument favorable à l'activité en général et à l'activité physique en particulier. Il me fallait dès lors assumer que, loin de dénigrer la mise en mouvement des élèves, le *Dictionnaire* en préconisait vigoureusement le principe jusqu'à se faire l'ardent prosélyte de l'ouverture de l'école vers le dehors.

Éternel retour des réformes ?

- 10 Cette double expérience ne manquait donc pas d'être déstabilisante et m'obligea à visiter attentivement les arcanes de mon hypothèse initiale. Comment continuer à soutenir l'idée d'une école poussée à la réforme par une base militante conduisant son action de l'extérieur de l'institution quand, sous mes yeux, se formait nettement l'image d'une volonté réformatrice très claire portée, avec beaucoup de conviction, par les hommes qui occupaient le sommet de la hiérarchie de l'École républicaine, et ce dans la phase à proprement parler historique de sa fondation ? À mesure que s'accumulaient les signes de cette volonté réformatrice particulièrement vivace, l'hypothèse de départ se déconstruisait. Certes, l'idée d'une école rétive au mouvement et à l'introduction de méthodes actives ne perdait pas nécessairement sa pertinence, mais les procédures d'interprétation devaient être considérablement remaniées pour rendre compte de la réalité qui s'imposait : il ne suffisait pas d'invoquer la résistance à l'extérieur et à ses

forces, éventuellement suspectes (et non sans raison si l'on considère ce qui vient d'être dit) d'arrière-pensées hostiles à l'école, quand les auteurs des textes considérés constituaient alors, cinquante ans plus tôt, sur la base d'un engagement irrécusable, la hiérarchie officielle de l'Instruction publique ! Et il était assez renversant de réaliser que les mythes fondateurs des mouvements réformateurs extérieurs à l'école, faisant la part belle à des inventions forgées dans les années 1920 et 1930, en règle générale en lutte contre l'Autorité pédagogique, constituaient en fait la mise en œuvre de préconisations réitérées du Pouvoir dès 1880 !

Réviser l'hypothèse initiale

- 11 L'ensemble de ces « découvertes » pouvait bien me plonger dans un abîme de perplexité puisque l'idée que je me faisais des rapports entre pédagogie et politique n'avait plus guère prise sur les faits et gestes dont il me fallait rendre compte, et auxquels je me proposais de donner sens. Cela bouleversait également ma conception des relations entre l'Institution et le champ social, ainsi que la manière d'interpréter les implications réciproques entre la forme d'une pratique et les discours qui la soutiennent. Admettre que la forme puisse être neutre ? Difficile à croire quand on pense que c'est la forme qui institue le pratiquant, chuchote à son corps les valeurs destinées à produire un *habitus*. En conclure que ce pourrait être la volonté politique qui la parle qui serait, elle, purement anecdotique ? Mais alors, comment comprendre qu'elle puisse garder la position la plus éminente dans la hiérarchie de nos représentations si c'est la forme elle-même qui constitue l'idéologie par excellence ? En bref, l'enjeu qui semblait si original au départ, si digne du moment exceptionnel que représentait le Front Populaire était peut-être un lieu commun, et il ne fallait pas exclure désormais que la réforme des pratiques éducatives dans le sens des « méthodes actives » ait pu correspondre à une volonté exprimée de longue date au sommet de l'État, incitant à faire l'hypothèse que l'échec (plausible) de la stratégie par le haut aurait engendré un travail par en bas portant à instrumentaliser des initiatives extérieures pour mieux réaliser cette volonté de réforme. Mais l'hypothèse trouva rapidement de nouvelles limites quand on réalisa que les partisans de « l'éducation nouvelle » telle qu'elle s'était définie en France dans des pratiques mises en œuvre autour et à partir de l'École des Roches, vers 1900, faisaient de cette doctrine pédagogique un argument puissant de reconquête de l'Instruction publique selon des principes idéologiques où pointait souvent la nostalgie de l'Ancien Régime !
- 12 Comment faire la part des actions et des réactions de tant d'acteurs tour à tour partenaires et adversaires ? Questions stimulantes sans doute, mais passablement iconoclastes, et combien différentes de celles formées à l'origine, tandis que ne subsistaient que deux certitudes. La première, l'assurance du caractère fécond du sujet, mais à la condition d'affronter intellectuellement ses contradictions, ses paradoxes, l'enchevêtrement de propositions souvent contrastées, parfois contradictoires, toujours ambivalentes. La seconde, la conviction qu'il me fallait changer le fusil d'épaule car, à l'évidence, je ne pouvais rester sur la conjoncture et le problème initialement fixés qu'en laissant ces facteurs « génétiques » dans une obscurité regrettable. Sans abandonner le projet initial, poursuivi au sein de notre équipe⁷, je devais centrer ma propre recherche sur la période 1880-1911 pour tenter de résoudre les problèmes qui se posaient des deux côtés de l'histoire du sujet, dans cette phase de sociogenèse qui apparaissait décisive,

celle où le thème de la transformation de l'institution scolaire par la mise en jeu du corps en mouvement pouvait constituer un enjeu aussi central que clandestin.

Les formes de la pédagogie

- 13 On aura certainement beau jeu de dire qu'il est singulier de prétendre transformer une disposition aussi manifeste à se laisser conduire par ses propres recherches en... habilitation à diriger celle des autres, mais j'assume volontiers l'ironie du geste. Car ce n'est pas céder aux « chimères de l'origine » justement brocardées par Nietzsche que de revenir en arrière autant qu'il est nécessaire pour retrouver les moments historiques qui constituent des « conjonctures - pivots », ces phases bien spécifiques où se mettent en place les dispositifs fondamentaux qui rendent **possibles** (cela ne veut pas dire certain, ni logique, ni causal) des développements ultérieurs qui sont difficiles à interpréter tant qu'on ne saisit pas la nature des enjeux qui déterminent les lignes de force conditionnant des interactions qui peuvent se lire, à livre ouvert, dans les phases fondatrices mais dont les acteurs successifs peuvent oublier très vite, volontairement ou non, l'existence. Le cheminement à rebours du temps a aussi permis la mise en place d'un cadre interprétatif plus satisfaisant en ce qu'il rend perceptible le jeu des temporalités distinctes du pédagogique (ce qui est à l'œuvre dans l'invention et la conservation des formes d'incorporation) et du politique (ce qui est en jeu dans les luttes engagées pour diriger des appareils), cette partie de cache-cache où les volontés de réforme rusent à l'infini.
- 14 Pour autant, la quête est loin d'être aboutie. D'abord parce qu'il est difficile de relever ce qui nous a semblé constituer un double défi. Le premier, d'ordre empirique, tient à la méconnaissance structurelle des faits et gestes qui donnent corps à ces diverses volontés de réformer les pédagogies, en dehors des légendes fondatrices propres à chacune d'elles, comme si l'établissement de toutes ces données dans un espace commun permettant de les mettre en perspective traduisait un point aveugle de la recherche. Le nombre encore très restreint des travaux concernant le domaine pourtant si vaste de ce qu'il est convenu d'appeler « l'extra-scolaire » l'indique à sa manière. Il correspond aux canons d'une socio-historiographie dominante qui privilégie les grandes Institutions (et l'École, au premier chef), et concède à l'étude de leurs marges une attention tout juste digne des notes de bas de page. Mais comment interpréter le silence qui caractérise, aussi, et en même temps, l'histoire de la volonté de réformer la pédagogie dans l'école elle-même, c'est-à-dire au cœur d'une Institution par ailleurs si valorisée ? Par quel prodige s'accommode-t-on d'un tel déficit en savoirs sur cette question qui ne cesse par ailleurs de se poser dans le débat public ? Pourquoi sait-on tant de choses sur les enjeux politiques que représentent l'État, l'Église, l'Armée, l'École ; pourquoi cette immense littérature sur la conquête des appareils, et si peu de choses sur les tentatives de transformer les Institutions de l'intérieur, au gré de tactiques et de stratégies menées pour intervenir sur la forme des pédagogies que tous ces appareils sont légitimement appelés à garantir ?
- 15 En donnant un droit d'existence à des objets apparemment minuscules qu'on tentera de formaliser d'un point de vue socio-historique, nous voudrions aussi susciter une réflexion sur ce qui nous empêche, en règle générale, de construire en tant qu'objets toutes ces cristallisations qui apparaissent marginales, et pour cause, du point de vue canonique propre à chaque institution, mais dont on va suggérer qu'ils deviennent heuristiques si l'on veut bien s'obliger à penser les enjeux de réforme éducative comme un espace productif qui fructifie entre les différentes Institutions.

Réformer par la mise en mouvement

- 16 On mesure ainsi que le second défi est d'ordre théorique. Le jeu infini de la dialectique du mouvement et de l'immobilité permet, dans sa dimension la plus banale, de se représenter les efforts accomplis pour tenter d'imposer du mouvement dans l'école. On peut ainsi décrire, dans chaque période, des nébuleuses de cristallisations, toutes singulières dans leurs conditions de formation qui vont conduire à la formalisation des pratiques gymniques, sportives et scoutes pour ne citer que les principales. À la limite, elles n'ont qu'un seul point en commun : elles sont orientées (polarisées) par la lutte contre la forme scolaire. Mais peut-on alors cerner cette dernière par l'analyse des procédés mis en œuvre pour contrer ces manœuvres conçues voire fomentées dans le champ de la bataille contre la forme scolaire ? Et l'Institution, dans cette aventure, comment la définir ? Comme l'instance qui garantit la forme ? Problème très compliqué, d'autant que les acteurs de cette bataille s'entendent à ne pas prendre au pied de la lettre l'opposition qui pourrait sembler trop simple, voire simpliste, entre immobilité et mouvement. Ils ne cessent en effet de projeter à l'infini autant de métaphores qu'il y aura de sujets de préoccupations et d'arrière-pensées au principe même de leur engagement dans la partie. Militaires, économiques, confessionnelles, politiques, les raisons profondes ne manquent pas, promptes à se mobiliser dans ce qui peut paraître, vu de loin et de haut, la plus anodine volonté de réformer l'École par la mise en mouvement des élèves (et des maîtres). Mais c'est un fait que la moindre tentative de changer la durée de la récréation, d'introduire des travaux manuels ou de préconiser des études de milieu met en branle, dans chaque cas, une immense et quasi incompréhensible machinerie.

Le besoin de formalisation

- 17 C'est pourquoi le besoin d'une formalisation croissante se vérifiera dans la progression du présent récit. Toujours soumis à l'empirie des faits et gestes à un moment donné, il prendra aussi en compte les jeux de mémoire des réformateurs et de leurs contempteurs qui, on vient de le suggérer, ne manquent jamais de ressources voire de génie pour tirer leur épingle du jeu dans cette histoire, dont il nous appartiendra de comprendre pourquoi elle est celle d'une lutte sourde et néanmoins implacable. Y parvenir impose d'admettre que ses péripéties ne se déposent pas dans le temps comme des couches ou des niveaux de sens qui seraient superposables : elles combinent des jeux spécifiques se produisant sur des plans irréductiblement différents qui viennent à la rencontre les uns des autres, produisant dans leurs télescopages des petits chaos dissymétriques qui singularisent chaque forme de mobilisation. Dans ce besoin d'un renouvellement de perspective, cette nécessité de penser les volontés de réforme dans un espace à plusieurs dimensions, Foucault et Elias feront figure d'« éclaireurs » privilégiés. Au croisement, beaucoup plus fréquent qu'on ne le pense, de ces deux pensées, il nous est apparu possible d'échapper aux dictatures des géométries planes où se déploient souvent les sciences de l'homme et de la société. Plutôt que de chercher à dresser la carte affreusement raturée, illisible à force de vouloir y projeter sur un seul plan la multiplicité des facteurs en jeu, prendre le risque de se perdre dans un espace étrange habité par les figures énigmatiques de la volonté de réformer le sort et les mœurs de son prochain. La sensation qui domine cette situation de retrait et d'émancipation (ce moment où l'objet aurait cessé de me choisir), est celle d'une liberté pour imaginer à partir de toutes ces énigmes une multitude d'objets

possibles. Comme si le manque de problématisations socio-historiques que je regrettais encore à l'instant devenait soudain un avantage précieux pour penser autrement une complexité qu'il ne faut surtout pas chercher à réduire.

Un pas de côté

- 18 Le récit qui suit s'emploie donc à mettre en place un système d'indices donnant à penser (ce qu'on appelle nos hypothèses d'école) sans chercher à procéder à l'administration irréfutable d'une preuve ; un essai de se déprendre des déterminismes qui nous empêchent de penser librement les forces qui pèsent sur les multiples acteurs de l'action éducative, aujourd'hui comme hier. Autant dire que cette réflexion se destine à ceux qui, dans l'École ou en dehors d'elle (et souvent dans les deux) subissent, entre des moments d'assurance dans la justesse de leurs pratiques, une lassitude, un désespoir parfois quand ils constatent l'énigmatique et souvent cruelle vanité des efforts accomplis pour transformer les pratiques, l'absence de prise réelle sur ce qu'on appelle communément l'Institution, ce mirage sans cesse repoussé qu'on tentera de mieux cerner. Ce texte s'adresse donc à tous ceux qui, à la confluence de contraintes puissantes dont ils ressentent les effets sans pouvoir en déterminer les origines, cèdent à la tentation d'invoquer la fatalité ou de débusquer des causalités univoques. Faire un pas de côté : penser empiriquement l'institution scolaire dans l'intelligence des rapports qu'elle entretient, dans la durée, avec les désirs contrastés et les convoitises fébriles qu'elle suscite à l'extérieur de son domaine. C'est très difficile dans la mesure où, impliqués à la fois dedans et dehors, les agents de la volonté de réforme finissent souvent par perdre de vue, pratiquement, la frontière qui sépare ces deux mondes, devenant sans le savoir des gabelous gagnant leur vie dans la contrebande. Il s'agit donc pour nous de rendre sensible et claire l'ébauche d'une configuration susceptible de rendre compte des tentatives visant à une transformation, sans recourir ni au machiavélisme de dirigeants doués d'une exceptionnelle intelligence mystificatrice, ni à la supposée passivité bornée d'acteurs soumis.
- 19 Ce travail aura donc atteint son but s'il permet de réaliser à quel point cette frontière dont le tracé s'est joué et rejoué dans l'histoire entre des camps qui disposent chacun d'arguments solides et d'expériences mémorables, est aussi peu gardée que puissamment défendue.

2. Deuxième partie : réflexions sur la forme scolaire

- 20 Introduit par le motif charmeur et entêtant de la petite musique bachelardienne conviant le chercheur à se méfier des confidences livrées à la jeunesse de son esprit, ce texte va trouver son terme en se soumettant aux questions, plus pesantes, mais non moins pertinentes, que pose Élias à quiconque prétend s'intéresser à la sociologie :

« Est-ce que, lors de l'élaboration ou de la critique des théories sociologiques, je n'essaie pas de détourner dans une certaine mesure, une conception préconçue touchant à l'organisation nécessaire des sociétés humaines ? Jusqu'à quel point ne suis-je pas tenté, lors de l'étude théorique et empirique des problèmes sociaux, de confirmer ce qui correspond à mes vues et à mes aspirations et de détourner mon regard de ce qui leur est contraire ? Jusqu'à quel point ai-je pour objectif principal de découvrir les relations qui existent entre les différents phénomènes sociaux pris en particulier, d'expliquer ces processus et de comprendre

comment les théories sociologiques peuvent contribuer à orienter, à expliquer et à résoudre sur le plan pratique, les problèmes des sociétés ? »⁸

Résister au préconçu

- 21 En ce qui concerne le premier soupçon, je pense avoir multiplié les preuves d'une réelle résistance à la tentation de détourner le regard de ce qui était contraire à mes vues. S'il n'en était pas ainsi, aurais-je passé l'essentiel de mon temps d'investigation aussi loin de ce que j'imaginai initialement devoir être le territoire de mes recherches ? Aurais-je entrepris des expéditions dans ces massifs inconnus et hostiles de la rivalité impérialiste, des stratégies militaires ou des réminiscences de guerres de religion, m'imposant l'effort de déjouer les ruses obliques d'acteurs dont je n'aurais pas, au début de cette enquête, parié qu'elles puissent y tenir une place aussi déterminante ? Je peux d'ailleurs reconnaître aujourd'hui avoir été souvent tenté de ne pas poursuivre une traversée qui était pénible, moins par la découverte de ces contrées inconnues — finalement passionnantes — que parce qu'il me fallut souvent admettre que ces mondes que je croyais totalement étrangers à moi-même avaient, en vérité, travaillé le vif du sujet, l'enquête ne cessant de signifier au chercheur que ces thèmes l'avaient constitué, pour une part qu'il préférait ignorer. Comme si l'implication de formes pratiquées dans l'enfance, l'adolescence et la jeunesse — le scoutisme et l'éducation populaire — retrouvaient sans détour, au fil de la recherche, une actualité forte qui avait pu s'avérer déterminante au principe du choix d'une profession en rapport étroit avec ces influences. Chaque « découverte », susceptible de mettre en question des certitudes chevillées au corps, ne manquait pas dès lors d'avoir quelque retentissement. Ce fait a bien sûr ralenti le projet en multipliant les pistes et les chemins de traverse. Il a aussi largement contribué à donner au thème toute sa complexité, ce qui, je pense, est une condition nécessaire pour approcher la réalité, non seulement celle qu'on revendique avoir vécue (ce qui est toujours une part d'illusion), mais aussi celle des conjonctures passées dont on réalise les traces qu'elles déposent sur nos propres corps dans les formes auxquels ces derniers se prêtent sans le savoir ni le vouloir.

Une mise à distance impossible ?

- 22 Cette complexité peut alors constituer un nouveau motif de découragement. Confronté aux enjeux de connaissance et sensible à nos propres affects, à nos conceptions de la pratique, à tout le cortège qui accompagne — et rend délicate si ce n'est périlleuse — une tentative de savoir sur l'éducation, on finit par douter, à un moment donné, de la possibilité même d'une véritable réflexion théorique sur le thème de l'éducation. Au mieux, pense-t-on, elle sera vaine, ce ne sera guère qu'un trompe-l'œil. Somme toute, n'est-ce pas une ambition démesurée de prétendre restituer une architecture aussi intimidante, de se repérer — et ne pas se perdre — dans cet espace à « n » dimensions capable de prendre en compte, non seulement les facteurs historiques de la conjoncture passée, mais aussi le rapport nécessairement contourné qu'on entretient aujourd'hui même avec l'objet qui continue de faire son chemin dans nos pratiques et nos représentations. Et si, après tout, le thème de la réforme éducative était condamné à rester un domaine de pure conviction et par-là même un lieu d'affrontements et de polémiques au premier degré, au plus près de nos affects et de nos croyances, justement, comme une apothéose de non-dits et d'arrière-pensées ? Que ce soit au-dessus de nos

forces de prétendre mettre à distance un tel objet, c'est en effet la sensation qui s'imposait parfois quand, parallèlement à la recherche, il nous était donné de vivre le débat public contemporain concernant la réforme de l'école. Quoiqu'on en dise, celui-ci ne manque pas d'interférer sur nos avancées (et nos reculs) et j'ai bien conscience d'avoir contribué à détramer ici des plans historiques qui pouvaient l'être parce que nous étions précisément en train de sortir des effets qu'exerçaient sur nous les forces mises en jeu pendant si longtemps, témoins d'une configuration en train de se défaire. On se gardera donc de projeter pragmatiquement des conclusions tirées de l'étude d'une époque vieille d'un siècle et si, comme on pense pouvoir en assumer la définition, l'histoire est ce qui nous échappe, on admettra que c'est par le programme d'enquêtes à entreprendre que cette recherche peut apparaître avoir quelques mérites et non par la conviction d'avoir trouvé une vérité qu'il suffirait d'appliquer.

Des symboles vivants

- 23 Omniprésent, vivement irrité au moindre prétexte, le débat sur la réforme de l'école, tel qu'il s'est tenu au cours de ces quinze dernières années nous a semblé, par contraste avec les arrière-plans volontiers tragiques qui alourdissaient souvent l'enquête accomplie sur le tournant du siècle, avoir adopté une forme plutôt légère, presque reposante, comme s'il s'agissait d'une sorte de parodie où la société se donnait en spectacle à elle-même, une façon enjouée d'entretenir la bonne santé de la nation. Sans doute l'école est-elle, en France, le seul motif capable de projeter dans la rue toutes nos forces vives comme si, selon que nous choisissons d'emprunter le trajet « Versailles - Champ de Mars » (1984) ou « République - Nation » (1993), nous nous ressourcions au souvenir d'anciennes, profondes et signifiantes querelles, ameutant les mémoires, qui — derrière les slogans et les calicots soutenant dans ces deux occurrences mémorables École privée ou École publique — convoquent les fantômes de l'Ancien Régime ou les spectres de la Révolution. Mais de quoi s'agit-il, au juste ? Un désir explicite d'en découdre à nouveau ? La nostalgie d'un affrontement sur les mythes de l'origine, une jouissance de reproduire une coupure fondatrice ? Plutôt sans doute le besoin d'introduire les générations successives dans les symboles vivants d'une histoire où l'on célèbre les figures de la guerre civile en de paisibles farandoles. Mieux que les énormes « machines » étatiques réquisitionnées, à la même époque, pour « commémorer » laborieusement la Révolution, l'École jouit de ce pouvoir de provoquer, par le choix des lieux et le jeu des symboles, le bonheur d'une appropriation vivante de l'espace et le souvenir des deux côtés de la barricade.

Une mise en abyme ironique

- 24 L'État n'est pas en reste dans cette mise en abyme ironique, en assumant des positions et en créant des situations susceptibles de prendre une tournure quasi-drolatique, en particulier quand certains acteurs inspirés assument les rôles-titres, par exemple M. Chevènement en hussard et parangon de la discipline républicaine, maillon fort de l'entre-deux École / Armée, dans un contexte historique qui voit justement se défaire, avec la fin de la conscription, le régime de polarisation dont nous avons retrouvé le caractère fondateur dans la formation de la République. Ou M. Allègre, chevalier intrépide en quête d'aventures sublimes au motif que « *l'enfant devant être au centre du système éducatif* », comme en dispose solennellement l'article 2 de la loi d'orientation de 1989, il a pu se croire légitimement fondé, dix ans plus tard, à traduire ce principe

législatif en règlements destinés à s'inscrire dans la pratique effective des établissements et les emplois du temps des professeurs. Cette prétention provoqua, sans coup férir, un prodigieux retour de Condorcet appelé à présider moralement une sorte de Haute Cour de l'Instruction publique, fortement documentée par un cabinet d'instruction dont le doyen de l'Inspection générale de philosophie prît en toute légitimité la tête. Au sein d'une avalanche de réquisitoires rappelant sans concession les exigences et les vertus de l'École républicaine, on doit prendre le temps de lire l'anthologie de morceaux choisis sur le thème de **l'École et la République**⁹ inspirée par le Procureur car c'est, en effet, un morceau d'anthologie. Tout s'y trouve et, en premier lieu, la République en danger : *« l'anniversaire de 1789 sera donc celui de la Restauration »*.

- 25 *« Mettre l'enfant au centre du système éducatif » ? C'est là affirmer un non-sens : l'école est le lieu « où l'on élève à l'abstraction et où le savoir s'acquiert, à partir de ses éléments, selon l'ordre des raisons. Le véritable ordre pédagogique ne doit donc rien à la suite des stades du développement psychologique des enfants. Par son principe, l'école ne s'adapte pas à l'enfant tel qu'il est, elle le détruit pour le faire grandir »*¹⁰.
- 26 Mettre l'enfant au centre du système éducatif ? Cela cache un tortueux dessein, car étant bien entendu que *« les recherches psychologiques et l'inquiétude pédagogique ont pour effet de marginaliser l'instruction ? »* comment ne pas voir que *« la subordination de l'État républicain aux exigences de la société civile et l'asservissement de l'école à des objectifs psychologiques ou économiques sont une seule et même chose »*¹¹.
- 27 Mettre l'enfant au centre du système éducatif, enfin ? Initiative fatale. *« Quand la classe, comme l'État, se dissout dans le jeu empirique des situations et des intérêts, on peut se demander s'il existe une république et si l'instruction est encore quelque chose dans l'opinion. »*¹²
- 28 Instruire ou éduquer donc, l'affaire est à nouveau sur le métier : retour à la case Convention, la perspective de la Terreur en moins¹³. Est-ce raisonnable ? Bien sûr que non. Certes, on ne peut rester insensible à l'irrésistible comique de répétition qui caractérise, parfois à la virgule près, et depuis deux siècles, ce type de discours mais on ne peut se complaire dans cette satisfaction esthétique et il importe de changer de registre, pour deux raisons sur lesquelles nous aimerions conclure, en espérant lever par ce moyen le second soupçon inscrit en filigrane de la question posée ci-dessus par Élias.

Le destin social des élèves

- 29 La première raison consiste à ne pas accepter cette ironie du sort au terme de laquelle c'est au nom de l'idéal républicain le plus pur et le plus élevé qu'il faudrait accepter la fatalité d'une Institution intouchable quand, dans ses effets sociaux, celle-ci s'accommode de la certitude désormais acquise d'un déni du principe de l'égalité entre tous ceux qui sont contraints de se soumettre au procès d'instruction. Car la nouveauté la plus marquante dans le savoir élaboré sur l'école, depuis les années 1960 et le coup de théâtre représenté par la publication des *« Héritiers »*, est bien ce constat établi scientifiquement de l'inégalité objective des chances de réussite scolaire et de ce qu'elle implique de fait dans l'ordre des positions sociales d'une génération à l'autre, constat confirmé régulièrement depuis. Certes, les procureurs arc-boutés sur l'éternité du concept d'Instruction n'ignorent pas ces données fâcheuses, mais ils jugent que ce sont là des observations *« par trop historicistes ou sociologistes qui ont le tort de piétiner les principes sous prétexte qu'ils seraient partiellement appliqués dans la réalité »*¹⁴.

- 30 Or, on ne peut pas, deux siècles après le grand débat sur les principes, en mimer benoîtement les enjeux quand il est avéré que le développement généralisé de l'Institution scolaire n'a pas d'incidence statistique sur le destin social des élèves, lesquels « réussissent » en proportion de leur appartenance à un milieu de culture, à une fraction de classe, à un groupe social donné. Comment accepter que la souveraineté de l'École, désormais indiscutée sur la société tout entière n'ait pas eu d'effet là où la logique politique qui gouvernait l'idée d'une Instruction publique donnait cette perspective comme le sens même de la grande œuvre à accomplir ? Certes sans faire de promesse trompeuse ou donner la moindre garantie, car le discours idéal de l'accessibilité de chacun au savoir, dans ses formes les plus élaborées — par exemple et en particulier chez Condorcet — est un droit qui ne s'embarrasse pas des conditions de sa réalisation. C'est d'ailleurs, en pure doctrine, impossible, puisque l'objectif imposerait d'introduire une dimension sociale et affective qui doit, par principe, rester étrangère au programme de l'Instruction publique. La possibilité théorique d'une égalité des bienfaits sociaux de l'Instruction donnée aux générations futures consiste à s'en remettre à la sagesse plausible de fractions sociales de plus en plus émancipées par le savoir. Prétendre modifier les équilibres sociologiques de façon volontariste reviendrait à mettre en danger le projet d'une Instruction publique qui ne peut se soutenir que de l'idéal de l'émancipation par le savoir, et par le savoir seulement.

Une éducation commune ?

- 31 C'est pourquoi les tenants de l'Instruction publique s'insurgent, on l'a dit plus haut, contre ceux qui sont suspectés de vouloir réaliser, dans un seul et même mouvement, ici et maintenant, une « Éducation nationale » dont il est vrai qu'elle a, elle, pour objet de mobiliser les citoyens au moyen d'instruments pédagogiques fondés sur la mise en jeu, en passion et en lutte. Est-ce à dire pour autant que l'égalité concrète des chances était, dès l'origine, recherchée par les partisans de cette seconde conception ? Pas du tout. Ils se proposaient d'égaliser les mœurs dans une « **éducation commune** » (ou nationale) et non de recomposer la société selon les mérites dont les enfants auraient fait la preuve dans l'institution à proprement parler « totale » qu'ils projetaient. Une pratique commune conçue pour mettre en rapport toutes les fractions sociales entre elles mais sans contester l'inégalité de leurs destins respectifs ultérieurs. Dans le plus fameux des plans soutenant cette orientation, Le Pelletier de Saint Fargeau observe, non sans humour, qu'au terme des années de vie Spartiate partagée dans l'enfance, les pauvres continueront sans peine à mener une vie frugale tandis que les riches n'auront aucun mal à se réhabituer au luxe ! L'éducation commune recherchait donc la constitution d'une unité sociale propre à subsumer des divisions mais non de les empêcher de se perpétuer dans la réalité des conditions concrètes d'existence. Savoir qu'on faisait partie d'un même Tout mais non pas chercher à devenir semblables et s'attendre à détenir les mêmes moyens, à jouir des mêmes propriétés. S'habituer à vivre ensemble au-delà des différences de ressources et de savoirs qui restaient légitimes et peut-être incontournables, en tout cas hors d'atteinte à vue d'homme, telle est la perspective qu'on pouvait admettre sans réticence ; et on doit se souvenir qu'il était rare, il y a tout juste un siècle, de trouver illégitime le fondement social de la division des destins scolaires alors même que la lutte des classes faisait rage sur le terrain de la production économique ; et ce jusqu'à Durkheim inclus, dont on oublie souvent qu'il appelait à la « *modération salutaire* » des aspirations sociales et à la nécessité de former un enfant « *content de son*

sort » quel qu'il soit, ce en quoi il n'était pas éloigné des « morales » enseignées dans les manuels de Paul Bert ou de Lavis¹⁵.

Une idée neuve, l'égalité des chances

- 32 Tout cela pour réaliser que l'égalité des chances est une idée neuve, beaucoup plus neuve qu'on ne le croit. On peut trouver ce constat consternant, mais ce n'est pas de bonne méthode de ne pas le savoir (nulle ignorance n'est utile, dit à juste titre Condorcet). Et pire encore de ne pas le dire quand on le sait. Faire croire que l'École aurait eu pour but originel de transformer le rapport de forces et le pouvoir respectif des différents groupes au sein de la société qui la constituent en appelant à voir comme une trahison le tableau actuel de l'inégalité n'est pas de bonne politique. C'est en se plaisant à imaginer que ce qui est en jeu dans nos esprits contemporains devait nécessairement l'être depuis longtemps qu'a pu s'ouvrir le procès rebattu de l'école de Jules Ferry comme comble de la manipulation politique et de la perversité sociale, tandis qu'à l'opposé s'idéalisait naïvement la conviction d'une politique scolaire fondée sur la générosité et le désintéressement. La posture critique la plus pertinente consiste à admettre que l'idée de l'égalité des chances comme programme actualisable est une idée récente et que, sauf à croire que le corps et les mœurs s'inscrivent dans l'histoire sur un grand registre d'abstractions, de flux théoriques et de données virtuelles, il n'est pas aberrant, sociologiquement parlant, que le long processus historique de légitimité des divisions produise les effets qu'on observe depuis le petit demi-siècle où le sujet fait, objectivement, problème. Ceci dit, les hérauts de la République qui érigent l'École en symbole de la grandeur de la forme idéale de gouvernement pourraient bien concéder l'existence d'une impasse dont l'Institution doit désormais rendre compte : un siècle pour que les débats doctrinaux de la Convention trouvent une issue législative consacrant le principe de la division sociale de l'enseignement ; un demi-siècle pour qu'on commence à se convaincre qu'il y aurait sans doute quelque chose à faire dans l'ordre de la pédagogie (avant de mettre un autre demi-siècle à « découvrir » qu'il ne saurait en être question, les choses étant ce qu'elles sont), cela devrait finir par interpeller la société dans son ensemble : à quand une forme scolaire « républicaine » ?

Une notion récente et trompeuse

- 33 Pour pouvoir poser la question en ces termes, sans doute faut-il veiller à ne pas laisser le débat s'enfermer dans les implications de la notion même « d'égalité des chances » qui est constamment utilisée en la matière. Car si la notion est récente, elle est aussi trompeuse. C'est sans doute la leçon la plus pertinente qu'on puisse tirer de l'échec des républicains réformateurs les plus impliqués dans le débat pédagogique des années 1900. Le processus général de recentrage des options pédagogiques touchant toutes les disciplines scolaires entre 1880 et 1911, a très probablement partie liée avec ce que la seconde édition du Buisson esquisse explicitement : la conviction et le désir profond, mais encore très confus, d'une École appelée à jouer un rôle dans un processus de redistribution sociale¹⁶. Mais cela revient à signifier qu'on ne pouvait alors penser le facteur d'égalité sans accentuer la dimension normalisatrice de la pédagogie au détriment des hypothèses d'école les plus audacieuses du point de vue de la mise en mouvement des élèves. De ce point de vue, si les réformateurs ont été victimes d'une illusion dont on ne doute pas qu'elle fut sincère,

c'était de penser qu'en soumettant tous les enfants au principe d'une seule forme, les bénéfices en seraient plus équitablement partagés.

- 34 On sait aujourd'hui qu'il n'en est rien. Et que tendre vers une égalité des droits à l'Instruction, ce n'est pas tendre vers une chimérique égalité des chances si celle-ci implique l'effort sans cesse accru de standardisation d'un parcours conçu en théorie comme devant être le même pour tous sous les auspices d'une seule forme qui serait consubstantielle à l'Institution idéalement scolaire. Poser le principe de l'égalité des droits à l'Instruction comme proposition constitutionnelle revient à débattre dans la société du sens et des enjeux pratiques de la pluralité légitime des formes scolaires.

Le dogme de la forme scolaire simultanée

- 35 Le dogme de la forme simultanée comme unique ressource légitime (et impensée) tout au long du procès de scolarisation est ainsi l'obstacle le plus tangible à la mise en œuvre d'une politique recherchant l'égalité des droits comme condition de l'école publique. Et la transformation de l'Institution comme transaction à opérer dans la société ne pourra pas faire l'économie de la déconstruction méthodique de cette forme et de l'empire qu'elle exerce, largement à notre insu. Pour autant, au terme de cette enquête, je mesure le risque de donner une ampleur (voire une emphase) à ce thème jusqu'à en faire un objet de lutte frontale. Je ne suis plus du tout certain qu'il faille monter sur ses grands chevaux pour dénoncer les syllogismes de nos clercs qui permettent d'occulter la souveraineté de la seule forme imaginable, malgré les désirs qui peuvent affleurer parfois, on vient de le lire. Propres à décourager ceux qui croient possible et nécessaire une science sociale de l'éducation, prompts à mobiliser artificiellement des notions utopiques pour mieux défendre l'éternité du principe de clôture, les contempteurs ne font que trouver les mots pour dire ce que la société a confusément (et profondément) envie d'entendre ; ils interprètent au plus près la contradiction ressentie par chacun de ceux (de nous) qui, absolument convaincus que l'école doit être ouverte, en principe et en général, exigent aussi qu'elle soit fermée ici et maintenant, dès lors qu'on y inscrit ses propres enfants. La souveraineté de l'Institution, sa capacité à accroître imperturbablement tout au long des deux siècles son rayonnement sur tous les âges de la vie, (des classes pré-maternelles aux universités du troisième âge), son triomphe objectif sur les Institutions rivales qui, il y a un siècle, dominaient encore le champ éducatif et qui aujourd'hui même ont dû rabattre leurs ambitions (l'Église) voire disparaître purement et simplement du jeu (l'Armée), sa virtuosité à déjouer des pièges interprétatifs qui lui sont régulièrement tendus (l'alternative radicale d'une « société sans école » comme l'implacable instruction du procès de sa duplicité) et qui, s'ils sont passionnément discutés, n'ont pas d'incidence réelle sur le cours des choses si ce n'est de renforcer l'union sacrée dont l'École est l'objet (en tant que forme). Ce n'est pas le triomphe du machiavélisme ni le chef d'œuvre d'un procès de dissimulation ; bien davantage l'empire des bienfaits, réels ou fantasmés, qui font de ce processus de scolarisation sous la forme simultanée un havre, un sanctuaire, un espace protégé du bruit et de la fureur. Les militants de la réforme qui prétendent introduire (sans connaître la généalogie des représentations qu'elles nourrissent) toutes les instigations vivantes, tournées vers le dehors, à l'intérieur de l'espace voulu pour préserver précisément les enfants de cette incertitude, ne peuvent pas être entendus au niveau des arguments qu'ils proposent en toute rationalité : seul domine l'océan, les paniques du grand large, les souvenirs d'aventures qui finissent mal.

La peur des dissensus

- 36 Ici prend place la seconde raison m'incitant à proposer en conclusion des arguments propres à nourrir une réflexion collective conçue en des termes profondément différents de ceux qui me seraient venus spontanément sous la plume avant d'avoir mené cette recherche. Comme si j'avais acquis le sentiment, au terme de ce travail, que les grandes polémiques sur l'école étaient peut-être les plus sûrs garants des forces d'empêchement qui immobilisent l'Institution, ces contradictions qui, si j'ose dire, instituent l'Institution, l'enferment dans le cercle qui constitue sa frontière la plus sûre. Il nous faut sortir du cercle, c'est-à-dire accéder à l'idée que la passion qui s'y investit pourrait, au-delà des apparences, ne pas avoir l'École pour objet : plutôt une façon de fuir les motifs profonds d'inquiétude qui agitent la société tout en se donnant le sentiment (l'illusion) de s'en saisir. Comme si les grandes polémiques récurrentes du « débat » permettaient de poser, par enfants interposés, et à compte échu, les problèmes que les adultes s'entendent à ne pas affronter, la peur des dissensus à construire dans l'actualité des transformations (c'est-à-dire nécessairement l'anticipation de la multitude d'hypothèses qu'il faudrait discuter). Sortir de ce cercle où prospèrent les ruses, les jeux de cache-cache, les chevaux de Troie, comme si cette manière oblique d'ériger l'apolitique au principe même de toutes les stratégies pédagogiques du parti de l'anxiété face aux transformations avait pour fonction de rendre accessible aux enfants des problèmes fondamentaux que les adultes ne veulent pas (ne peuvent pas) se représenter.

Dénouer le consensus dogmatique

- 37 Dans chaque conjoncture - pivot, et on peut se figurer que le tournant du XXI^e siècle en constitue une, au sens où nous l'avons défini plus haut, il nous faut parvenir à penser la dialectique de la transformation (techno-idéologique) et de la déstructuration (sociale). On en mesure bien la difficulté dès lors que les effets (ou, plus exactement les menaces d'effets) sont toujours singuliers, en termes empiriques, à un moment donné. Mais le problème lui-même se réactualise constamment au point de former une structure invariante de nos sociétés depuis deux siècles, processus produisant à intervalles réguliers du chaos à chaque fois que les représentations corporelles et psychiques ne suivent pas les implications des transformations techno-idéologiques. Or celles-ci, quand elles s'avèrent, (et cela survient inmanquablement) renforcent encore le désir de recours aux formes les plus fiables qui sont autant de procédures de sécurisation, la quête d'un refuge, la projection d'une nostalgie proprement utopique. Ce cercle vicieux caractérise la relation de l'École à la Société depuis le milieu du XVIII^e siècle en laissant à l'Institution scolaire le soin largement irraisonné de prendre en charge le poids de toutes ces interrogations anxieuses. On doit plutôt chercher à enlever à l'École le privilège douteux de constituer ce qui est peut-être la seule instance de nos sociétés qui semble douée du génie de la temporisation. Il serait vain de polémiquer à l'infini et au premier degré sur ce qu'il pourrait y avoir de délibéré à vouloir (ou non) une réforme de l'Institution s'il est vrai que celle-ci est empêchée par la puissance des contraintes qui l'immobilisent et dont aucun facteur n'est à proprement parler « scolaire ». On doit donc s'interroger sur la question de savoir si on ne se retranche pas derrière l'alibi d'une réforme scolaire impossible au lieu d'inventer une Institution spécifique qui serait propre à traiter politiquement ce qui échappe dans l'actualité, par définition virtuelle, des enjeux de la

transformation sociale. Prétendre transformer l'Institution scolaire pourrait bien rester un objectif totalement irréaliste tant que ne se constituera pas un forum social ayant pour objet de rendre collectivement accessible le rapport constamment réactualisé entre le processus de transformation techno-idéologique et les effets sociaux qu'on ne sait pas penser autrement qu'en termes de déstructurations et de catastrophe. C'est au prix de cet effort d'imagination (et de confiance dans la formation d'une science du possible en politique) que les acteurs et les agents de la lutte entre instruction et éducation pourront s'autoriser de la légitimité de la transaction sur la forme ; ouvrir le champ des possibles en fonction de la réalité des enjeux et des risques qu'ils font peser sur l'avenir ; c'est-à-dire donner au jeu social une chance de transformer l'Institution en dénouant le consensus dogmatique qui la rend prisonnière d'elle-même.

NOTES

1. BACHELARD G. : *La psychanalyse du feu*. Paris, Gallimard (collection : Folio - essais, 1990 (1re édition, 1949), p. 11.
2. Introduction à DURKHEIM E. : *L'évolution pédagogique en France*, 1938.
3. *L'expérience des classes nouvelles (1945-1952) : recherche des influences du scoutisme laïque (Éclaircurs de France) dans un essai de transformation de l'institution scolaire*, projet soumis à la DRED, mars 1993. Voir Dossier d'habilitation, volume 2, p. 365.
4. Contrairement au scoutisme catholique qui a inspiré plusieurs recherches historiques solides comme celles de P. Laneyrie, C. Guérin et G. Cholvy, notamment, l'histoire des EDF n'a jusqu'à présent donné lieu qu'à des témoignages d'acteurs, dont celui, très documenté, de deux anciens responsables nationaux du mouvement, P. Kergomard et P. François. La thèse en cours de N. Palluau (dir, P. Ory) viendra, souhaitons-le, combler cette lacune.
5. DENIS D. : « Une pédagogie du simulacre : l'invention du scoutisme (1900-1912) », in Agora, INJEP - l'Harmattan, 1998, p. 7-18, et aussi DENIS D. : « L'école de la vie sauvage : un bain de jouvence du parti colonial ? », in POCIELLO C. et DENIS D. (dir), *À l'école de l'aventure*, Voiron, Presses Universitaires du Sport, 2000, pp. 21-35. Ces deux textes figurent dans le Dossier d'habilitation, volume 2, pp. 111-130 et 164-180.
6. DENIS D. : *L'activité physique dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, un révélateur des contradictions de l'école républicaine (1880-1911)*. Ce texte est reproduit dans le Dossier d'habilitation, volume 2, pp. 9-19.
7. Voir en particulier le travail de DEA puis de thèse soutenue dans ce cadre d'analyse par Régis de Reyke, *L'école des Roches, une école-modèle, un modèle d'école. Son rayonnement dans le champ éducatif français, 1899-1952*, Université Paris-Sud Orsay, 2000.
8. ÉLIAS N. : *Qu'est-ce que la sociologie ?* Pandora-Des sociétés, s. l., 1981, pp. 187-188.
9. POIRIER J.-L. : *La république et l'école. Une anthologie* (Préface d'E. Badinter, Textes choisis et présentés par C. Coutel). Paris, Pocket.
10. *La république et l'école*, pp. 67-68.
11. *La république*, op. cit., pp. 78-79.
12. *Ibid*, pp. 76-77.

13. Encore que certaines argumentations condamnant les efforts entrepris dans le cadre réformateur aient adopté des tournures d'une violence incompréhensible tant sur le fond que sur la forme, notamment à l'encontre de P. Meirieu.

14. *Ibid.*

15. DURKHEIM E. : *L'Éducation morale*. Op. cit., p. 43 notamment.

16. Lire à ce propos DENIS D. : *De l'intérêt d'une lecture critique du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson : les disciplines scolaires d'une édition à l'autre (1880-1911)*. Dossier d'habilitation, volume 2, p. 33-62.

RÉSUMÉS

Première partie (« Introduction » de l'HDR) : Il a fallu réviser ses préjugés en matière de construction de l'innovation comme objet historique, par suite de solutions de continuité entre idéologie et pédagogie. On en vient en conséquence à s'intéresser à la forme scolaire.

Deuxième partie (« Epilogue » de l'HDR) : on confronte le chemin de la réflexion sur le passé avec les problèmes du présent, en particulier l'affrontement médiatique entre « instruction et éducation », pour montrer combien il est mal posé si l'on se préoccupe d'un progrès démocratique pour le système éducatif.

Part One - It turns out to be necessary to revise one's prejudices on the subject of the construction of innovation as an historical artefact, in the wake of solutions bridging the concepts of ideology and pedagogy.

Part two- The author confronts reasoning on reflections on the past with present day problems, especially the confrontation in the media between instruction and education.

INDEX

Keywords : form (of school), history of education, innovation, scouting movement

Mots-clés : forme scolaire, histoire de l'éducation, innovation, scoutisme

AUTEUR

DANIEL DENIS

IUFM de Versailles