

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

UMI

A Bell & Howell Information Company
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA
313/761-4700 800/521-0600





Université d'Ottawa • University of Ottawa

•

École républicaine et intégration nationale

par
© **Faïza Aïdouni**

Thèse déposée à
l'École des études supérieures et de la recherche
en vue de l'obtention de
maîtrise ès arts en Science politique

Directeur : professeur J. Yvon Thériault

Université d'Ottawa



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-28391-7

Canada

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
Chapitre 1	
La conception de la laïcité et de l'égalité chez Condorcet et Ferry	12
<i>Condorcet</i>	
<i>Laïcité chez Condorcet</i>	
<i>L'égalité chez Condorcet</i>	
<i>Ferry</i>	
<i>La laïcité chez Ferry</i>	
<i>L'égalité chez Ferry</i>	
Synthèse du chapitre	
CHAPITRE II	
La crise de l'école républicaine ou l'école malade de l'égalité	43
<i>Philippe Raynaud et Paul Thibaud,</i>	
<i>La fin de l'école républicaine</i>	
<i>Marcel Gauchet, « l'école à l'école d'elle-même. »</i>	
<i>La crise de l'école ou la fin du principe laïque</i>	65
<i>Mona Ouzouf, « Histoire ou instruction civique »</i>	
<i>Guy Samama, « De l'échec d'une société</i>	
<i>de savoir à la faillite d'une société de services »</i>	
<i>Robert Baillon, Les consommateurs d'école</i>	
<i>Synthèse du second chapitre</i>	
Conclusion	8
Bibliographie	93a

Intégration nationale et école républicaine

Si crise d'intégration des immigrés en France il y a, c'est que la Nation républicaine a perdu, à l'âge de l'individualisme démocratique, sa capacité d'intégration. Du fait, des effets de la modernité, le projet politique de la Nation ne semble plus mobiliser les citoyens.

A cet égard, les institutions traditionnellement chargées de former le citoyen national sont aujourd'hui en crise, traduisant ainsi l'incapacité actuelle de la Nation à intégrer les immigrés tout comme les "vieux nationaux". Pour notre recherche, l'analyse s'est essentiellement portée sur l'école qui aujourd'hui semble trahir sa vocation républicaine: à savoir celle de former le citoyen. En effet, les valeurs républicaines telles que la laïcité et l'égalité, respectivement définies par les pères fondateurs de l'école républicaine tels que Jules Ferry et Condorcet, semblent aujourd'hui être travesties de leur sens originel, affectant directement la capacité de l'école à donner naissance au citoyen. Soulignant cet état de crise d'une des institutions nationales, c'est tout le processus d'intégration républicaine qui est remis en cause. Est-ce la fin de l'intégration républicaine? Si, oui, la crise d'intégration nationale ne serait-elle pas, tout simplement, la période de transition vers une démocratie libérale ?

INTRODUCTION

On assiste depuis le début des années quatre vingt à la politisation du débat sur l'immigration. Jadis cantonnée à la régulation technocratique et administrative, la question de l'immigration occupe dorénavant le centre de la vie politique française. La question de la citoyenneté, de la nationalité, du vote des immigrés et de leur intégration est posée avec une acuité croissante au sein de l'espace public. Le thème de l'immigration, s'il n'est pas l'essence du contenu idéologique de tous les partis politique, comme c'est le cas du Front national, il n'en constitue pas moins l'un des thèmes principaux, notamment en période électorale. La politisation du débat sur l'intégration des immigrés s'est également répercutée dans le milieu associatif avec l'émergence d'organisations telles que France plus et S.O.S. racisme. Les médias ont, eux aussi, contribué à faire de cette question un débat d'envergure nationale. En effet, la couverture médiatique de deux événements - la question des droits politiques (le droit de vote) des immigrés au niveau municipal en 1981 et l'histoire du foulard islamique revêtu par trois collégiennes en 1989 - ont respectivement ébranlé la société française qui y voyait la remise en cause des symboles constitutifs de l'identité nationale française, tels que la citoyenneté, la nationalité et le principe de laïcité.

Suite à ces deux crises, une sorte de dramatisation politique s'est emparée de la société, laissant souvent place à un discours radical, propre aux cercles de

l'extrême droite et diffusé par une abondante publication d'ouvrages de cette trempe.¹

Contre l'immigration d'origine maghrébine, les arguments invoqués par ces derniers relèvent surtout du déterminisme culturel. Selon leur thèse, le mal d'intégration des immigrés dans la société française relève de leur irréductibilité altérité. C'est dans cette logique qu'Alain Griotteray dit :

«Leurs origines (Maghrébins et Africains) sont totalement différentes... , et leur religion dresse un barrage décisif à ceux qui seraient tentés d'abolir les oppositions. Les italiens, espagnols, belges et portugais qui ont franchi ou qui franchissent encore nos frontières n'ont jamais été complètement dépaysés : Européens, ils restent en Europe ; catholiques ils retrouvent des églises. »²

Ainsi, l'immigré maghrébin apparaît inassimilable, non naturalisable, bref non intégrable. De religion, de moeurs et de culture différentes, les immigrés des années soixante , maghrébins pour la plupart, représentent, selon l'auteur, des enclaves minoritaires, menaçantes pour l'identité française . C'est que se profile tout le mythe de la nation en péril dont la crise des institutions nationales telles que l'école et les systèmes de protection sociale vient corroborer.

Au travers de ces analyses, on pourrait croire que l'intégration est un processus à sens unique où l'immigré est le seul élément variable au sein d'une nation fixe.

¹ Voir Jean -Yves Le Gallou et le Club de l'Horloge, La préférence nationale/ réponse à l'immigration, Albin Michel, Paris, 1985. CF également, Alain Griotteray, Les immigrés/ le choc, Plon, Paris, 1984.

² Alain Griotteray, Les immigrés : le choc, *op. cit.*, p104.

Dans cette optique, les problèmes d'intégration ne relèveraient que des propres capacités d'adaptation de l'immigré, qui sont, pour Griotteray, nulles, vu son altérité fondamentale.

Cette analyse de l'intégration m'apparaît doublement erronée car d'une part, elle considère les immigrés comme les seuls protagonistes de l'intégration et donc de fait, occulte une analyse des structures intégratrices de la nation, et d'autre part, elle néglige la période historique durant laquelle elle se déroule. C'est pourquoi, il m'apparaît nécessaire d'apporter une autre lecture de l'intégration des immigrés. Mais pour cela, tâchons, avant, de définir ce qu'est l'intégration.

Le retour en force du concept d'intégration, surtout à partir des années 1970, dans les débats politiques et dans les travaux sociologiques au sujet de l'immigration, a quelque peu contribué à l'oblitération du fait que l'intégration est un concept qui remonte à la formation de la nation moderne. Il désigne avant tout la dynamique au travers de laquelle s'est obtenue et s'obtient encore la cohésion sociale et l'unité nationale. C'est ainsi que Dominique Schnapper, nous rappelle et à juste titre, que « l'intégration des immigrés n'est qu'un cas particulier de l'intégration nationale . »³

³ Dominique Schnapper, la France de l'intégration : sociologie de la nation, Gallimard, Paris, 1991.

Dans cette perspective, on comprend que toute analyse de l'intégration des immigrés ne peut se passer d'une étude de la nation moderne qui « a été une forme politique, qui a transcendé les différences entre les populations, qu'il s'agisse des différences objectives d'origine sociale, religieuse, régionale ou nationale (dans les pays d'immigration) ou des différences d'identité collective, et les a intégrées en une entité organisée autour d'un projet politique commun »⁴

Ce projet politique commun autour duquel se sont ralliées les innombrables diversités, a été mise en œuvre par l'Etat et les institutions nationales (l'école, l'armée, la fonction publique voire les syndicats), et appuyé par l'idéologie républicaine. Le degré d'intégration allait donc directement dépendre de la force mobilisable de cette volonté politique, exprimée par l'Etat et les institutions nationales. C'est alors que l'on peut s'interroger sur la force actuelle de ce projet politique sur lequel se fonde la nation (communauté des citoyens). Ce projet commun - qui a su transcender les différences nationales et dont le plus bel exemple reste sans aucun doute la nation unitaire de la IIIe République - est-il toujours adapté à la nation contemporaine ?

⁴ Dominique Schnapper, *op.cit.*, 1991, p.71.

La nation telle que définie par l'idéologie républicaine est-elle la même aujourd'hui à l'âge de l'individualisme démocratique ? A-t-elle la même capacité d'intégration ?⁵

Face à ces interrogations, nous formulons l'hypothèse⁶ que la crise d'intégration des immigrés n'est en vérité que la partie « la plus lisible du problème de l'intégration nationale »⁷ En d'autres termes, le mal d'intégration des immigrés ne fait que traduire de façon aigüe l'étiollement de la nation et du projet politique autour duquel s'est réalisée jusqu'à présent l'intégration nationale.

Ainsi posé, le problème de l'intégration associé aux immigrés ne concerne pas exclusivement ces derniers mais également les autochtones ou lesdits « vieux nationaux ».

Nous postulons donc qu'à l'âge de « l'individualisme démocratique » ou encore à l'ère de la « société moderne, bourgeoise et pacifiée »⁸, le projet

⁵ Toutes ces interrogations ont déjà été soulevées par Dominique Schnapper dans son livre France de l'intégration, je ne fais donc que les reprendre.

⁶ Cette hypothèse est également soutenue par Dominique Schnapper dans son livre France de l'intégration.

⁷ Dominique Schnapper, *ibid.*, 1991, p.104.

⁸ Dominique Schnapper, *ibid.*, 1991, p.104.

politique de la nation moderne, a perdu de sa capacité d'intégration. C'est dire que le lien politique, « le lien national » et civique des citoyens est en train de se dissoudre au profit d'un individualisme débridé, (excessif et égoïste) et d'une société fondée de moins en moins sur un projet politique mais plutôt sur un projet « productiviste ».

C'est un peu ce qu'avait redouté Tocqueville, qui voyait dans l'individualisme démocratique quelque chose qui pousse irrésistiblement « ... chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec sa famille et ses amis ; de telle sorte que après s'être ainsi créer une petite société à son usage, il abandonne volontiers la grande société à elle-même » ;⁹ ce qui en d'autres terme, équivaldrait à dire que la société civile et l'individu tendent à croître contre la nation et le citoyen.

Cette crise d'intégration de la nation, pourra être évaluée par ce que D. Schnapper appelle l'émiettement des institutions nationales telles que l'enseignement, l'armée, l'Etat etc..., qui étaient, jusque-là, les motrices de la cohésion sociale et de l'unité nationale.

⁹ Citation de Tocqueville dans De la démocratie en Amérique tome II, p.105, tiré de Pierre Manent, Tocqueville et la nature de la démocratie, Commentaire Julliard, Paris 1982, p.82.

Pour notre recherche, nous limiterons l'analyse à l'évolution d'une seule de ces institutions, à savoir celle de l'enseignement. Ce choix est doublement motivé, car, d'une part, depuis la révolution, l'enseignement a été l'instrument le plus essentiel à l'instauration de la nation républicaine et d'autre part, c'est cette même institution et sa capacité d'intégration qui viennent d'être remises en cause par l'histoire du foulard islamique.

Héritière de la révolution, l'école n'avait pas pour unique finalité d'homogénéiser les diversités régionales et identitaires dans le but de former une culture nationale - dont le plus fier combat fut celui de la langue française - mais, surtout, de diffuser un message politique, baptisé « d'instruction civique » par des révolutionnaires comme Condorcet et ensuite mis en application sous la IIIe République, par Jules Ferry. En effet, la République voulant s'assurer du règne de « l'homme régénéré » et de la pérennisation de la démocratie, donna à l'école pour mission d'éclairer l'individu de ses droits et de ses devoirs en tant que citoyen.

En attribuant ces fonctions à l'enseignement l'école républicaine venait de naître. Or c'est précisément cette vocation politique et culturelle prescrite par le régime républicain que l'enseignement aurait perdu, affectant directement sa capacité d'intégration.

Trois types de causes (non excluant entre elles) sont généralement invoquées pour expliquer la fin de l'école républicaine. Pour Dominique Schnapper, l'effritement de la mission civique et patriotique de l'école républicaine serait directement lié à une logique de rationalisation économique qui demande à l'école de former des agents économiques et non plus des citoyens.¹⁰

Pour Philippe Raynaud et Paul Thibaud, c'est la démocratisation de l'enseignement, dont l'établissement de l'école unique et l'intérêt grandissant pour la pédagogie sont les vecteurs, qui serait responsable de la faillite de l'école républicaine.¹¹

Quant à Marcel Gauchet, c'est dans les contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique, que se trouve la cause de la mise en échec de l'école républicaine.¹²

L'étude de ces trois grandes explications ainsi que la contribution d'autres auteurs se rattachant à ces analyses feront l'objet d'un chapitre de notre thèse.

¹⁰ Dominique Schnapper, La France de l'intégration, Gallimard, 1991.

¹¹ Philippe Raynaud et Paul Thibaud, La fin de l'école républicaine, Calman-Levy, Paris, 1990.

¹² Marcel Gauchet, " L'école à l'école d'elle-même, contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique " , Le Débat, Novembre 1985.

Dans le premier chapitre, nous tâcherons de définir la république et d'explorer la nature de ses liens avec l'institution scolaire.¹³

Condorcet est sans aucun doute l'homme politique mais aussi le philosophe qui exprime au mieux ce lien. Dans son mémoire sur l'instruction publique en 1792, Condorcet montre la relation organique qui existe entre la République et l'école.

Rejetant à la fois la vision d'un Voltaire - qui voit dans la République le règne du despotisme éclairé soutenu par un préceptorat privé - et celle d'un Rousseau - qui y voit un *unanimité* à l'Antique accompagné d'une éducation commune -, Condorcet définit la République comme l'instauration d'une « démocratie soumise à la raison ». La République ne peut se limiter au simple accord majoritaire prescrit par la démocratie. Pour que ce choix majoritaire (exprimé par le suffrage universel) traduise le véritable intérêt général, il faut qu' « ils s'inscrivent dans la sphère du Droit et de la Raison »¹⁴

Ainsi pour que la volonté générale s'exprime, il faut que le peuple se prémunisse des séductions despotiques ; il n'y a qu'un seul moyen pour éviter ce dérapage : l'instruction publique.

¹³ Claude Nicolet, La République en France, Etat des lieux, Seuil, Paris 1992.

¹⁴ Charles Coutel, La République et l'école, Presses Pocket, Paris, 1991. P.17

Selon Condorcet, le succès de la République en tant que projet politique intégrateur dépendra directement de la formation du citoyen. En d'autres termes, « tous les hommes, s'ils recevaient la formation nécessaire, étaient susceptibles de participer à un projet politique fondé sur l'universalité de la citoyenneté ». ¹⁵

C'est donc en instruisant que Condorcet se propose de former le futur citoyen ; on voit donc à quel point l'école joue un rôle radical dans l'institution de la République. L'instruction publique est pensée comme institution que la République crée, et dont, la République dépend. ¹⁶

L'instruction qui donnera naissance au futur citoyen sera fondée sur plusieurs principes. Nous nous intéresserons exclusivement à deux d'entre eux, à savoir l'égalité et la laïcité.

Ces derniers ont été choisis délibérément car nous considérons qu'ils ont été déterminants dans la conception de l'école républicaine mais également parce que nous suspectons que c'est au regard de leur évolution récente au sein de l'institution scolaire que nous serons en mesure d'évaluer leur éloignement par

¹⁵ Dominique Schnapper, La communauté des citoyens, Gallimard, Paris, 1994. P.68

¹⁶ Catherine Kintzler, Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen, Le sycomore, Paris. 1984

rapport à l'inspiration primordiale qu'en avait donné Condorcet voire ses successeurs de la IIIe République, tel que Ferry.

Après l'analyse de Condorcet, nous verrons comment Ferry sous la IIIe République réalisa l'objectif révolutionnaire de Condorcet et donna à la formation du citoyen un caractère plus engagé voire plus patriotique.

C'est donc seulement après avoir survolé les fonctions qui furent assignées à l'institution scolaire par l'idéologie républicaine selon Condorcet et Ferry, que nous pourrons dans un deuxième chapitre, voir, en retraçant l'évolution de cette institution, comment cette dernière s'est éloignée de sa vocation républicaine, ce qui du même coup a affecté sa capacité d'intégration. C'est au sein de ce chapitre que figureront les différentes explications concernant la fin de l'école républicaine. (Ce chapitre étant essentiellement une revue de lectures des auteurs sus-mentionnés et d'autres comme Mona Ouzouf, Guy Samama et Robert Baillon.

Finalement, après avoir mis en relief l'émiettement de l'institution nationale qu'est l'école républicaine, nous serons en mesure de conclure que le problème d'intégration des immigrés est la partie apparente de la désintégration nationale.

Chapitre I

La conception de la laïcité et de l'égalité chez Condorcet et Ferry

Condorcet comme Ferry sont les pères de l'école républicaine. Dans leur souci de former le citoyen, ils ont tout de suite compris l'importance d'une instruction publique fondée sur les principes de laïcité et d'égalité. Comme nous allons le voir dans ce premier chapitre, bien que les deux hommes ont pour objectif la naissance du citoyen, il n'en demeure pas moins que leur conception respective de ce dernier est différente. Ceci pourra être mis en évidence par la définition différente qu'ils accordent à la laïcité notamment.

C'est dans son livre Cinq mémoires sur l'instruction publique publié en 1791 que Condorcet rappelle l'importance de l'instruction publique dans l'avènement du Citoyen. Pour ce faire, l'école devra garantir la laïcité et l'égalité.

La laïcité chez Condorcet.

L'usage du mot laïcité pour illustrer la pensée de Condorcet est à priori un anachronisme. En effet, le mot laïcité ne figure nullement dans l'oeuvre de Condorcet et il ne fait son apparition qu'au moment de la IIIe République, soit près d'un siècle plus tard. Mais nous avons délibérément pris le parti de l'utiliser car si le terme laïcité n'existait pas encore en soi, son exigence et sa nécessité accompagnent dès les Lumières, les revendications démocratiques.

Il n'est pas besoin de rappeler que tout au long du XVIIIe siècle, l'effervescence intellectuelle et les débats philosophiques remettent en question tous les pouvoirs absolus qu'ils soient temporels comme celui de la monarchie ou spirituel comme celui de l'église et trouvent leur point d'aboutissement dans la révolution de 1789 et la proclamation de la République en 1792. C'est tout le mouvement de sécularisation que nous associons donc à la laïcité.

Dans cette perspective, la laïcité constituait dès le XVIIIe une réalité dont Condorcet, dans ses mémoires sur l'instruction publique, se fait le témoin et le partisan . Pour Jules Ferry, Condorcet se situe au coeur de la pensée laïque; il voit en ce dernier le fondateur de la laïcité¹⁷. Cependant l'itinéraire laïque de Condorcet n'est pas à confondre avec le combat laïque qui fut mené par Jules Ferry sous la troisième République. La laïcité pour Condorcet ne se limite pas au domaine scolaire et à la lutte contre le cléricalisme religieux.

Pour comprendre mieux ce que par laïcité Condorcet aurait entendu, et ce que nous entendrons par ce terme tout au long de notre thèse, il faut remonter à l'origine et au sens premier du mot.

La laïcité est un néologisme du mot laïque qui lui-même provient de l'adjectif grec *laïkos* dont l'étymologie signifie le peuple, par extension, la nation. Quand ce terme fait son

¹⁷ Charles Coutel, *Op.Cit.*, Editions Presses Pocket, 1991, P.206.

apparition dans les premières communautés chrétiennes, il sert à dissocier les membres du clergé (du grec *Kléros*) du reste des simples fidèles ou masse populaire (*laïkos*). Dans cette logique *Laïkos* est directement opposé à *Kléros* qui veut dire "lot". Ceux qui font parti du *Kléros* sont "les élus", "ceux qui sont à part". Ils représentent une fraction de la société, qui revendique d'être investie de la mission divine de gouverner le reste des humains; "l'esprit clérical, c'est la prétention de cette minorité à dominer la majorité au nom d'une religion."¹⁸ Quant au *laïkos* c'est le peuple, la masse et "l'esprit laïque, c'est l'ensemble des aspirations du peuple, du laos, c'est l'esprit démocratique et populaire".¹⁹

Ces pérégrinations étymologiques²⁰ ne sont pas sans importance puisqu'elles nous montrent que le mot laïque s'oppose d'abord à clérical et non strictement à religieux comme il en est venu à l'être sous la IIIe République.

"Est cléricale toute démarche qui chercherait à s'accaparer les âmes et consciences mais aussi les mots, les idées, les savoirs, les biens ou le pouvoir politique".²¹ C'est donc dire que toute religion mais aussi toute institution humaine ou toute idéologie émanant de la société civile ou de l'Etat peuvent se cléricaliser. Ainsi la laïcité n'est pas seulement un combat contre le cléralisme religieux mais contre tous genres de cléralismes, qu'ils

¹⁸ Charles Coutel, *Op.Cit.*, 1991, p. 228.

¹⁹ *Ibid*, p. 228.

²⁰ Toute cette recherche étymologique est attribuable à Charles Coutel que je paraphrase.

²¹ *ibid*, p. 21

soient politique ou autres. La laïcité, puisqu'opposée à clerc, combat tous les "lots" ou *kléros*.

C'est dans l'acceptation de cette définition de la laïcité que nous serons à même de voir comment Condorcet en a été le fondateur.

La laïcité est pour Condorcet au coeur de la République. Pour que cette dernière survive aux constituants, il faut que les futurs citoyens soient des citoyens libres, libérés des fers de l'ignorance, affranchis des convictions ou opinions privées ou particulières. C'est pourquoi, il est impératif, à ses yeux, que l'école soit le lieu de la laïcité, c'est à dire un lieu où chaque élève puisse sortir de son environnement socio-culturel, sortir de son *kléros* pour s'ouvrir au patrimoine de l'humanité, soit au *laïkos*.

La liberté étant, chez Condorcet, une condition de la République, il faut que l'école publique en soit l'organe principal. C'est dans cet esprit que Condorcet fait porter ses mémoires sur l'instruction publique. Ne serait-ce que par le titre de ses mémoires, on peut y déceler l'idéal laïque. En effet, il préfère au mot éducation celui d'instruction; nous allons voir comment cette distinction terminologique assure la laïcité.

Instruction versus éducation

Bien que les termes soient souvent confondus, Condorcet s'assure tout de suite de les dissocier afin de garantir le régime de la liberté c'est à dire celui de la laïcité au sein de l'espace scolaire. C'est en distinguant l'éducation de l'instruction que Condorcet nous apparaît indubitablement comme un homme attaché aux Lumières.

Dès le premier mémoire, Condorcet analyse les méfaits de l'éducation commune à l'antique. Cette dernière "désigne un ensemble de mesures destinées à former la moralité et à donner aux futurs citoyens le sentiment d'appartenir à une communauté fraternelle. Elle ne fait pas nécessairement appel aux connaissances et peut éventuellement s'appuyer de manière exclusive sur les sentiments".²² A vouloir cultiver l'attachement aveugle et le sentiment au lieu de la raison, l'éducation spartiate a fait de ses citoyens, des citoyens corrompus, puisque leur règne dépendait directement de l'asservissement et l'oppression d'une partie de la population. "...Et comment une liberté paisible, la seule qui puisse être durable, aurait-elle appartenu à des hommes qui ne pouvait être indépendants qu'en exerçant la domination, et vivre avec leurs concitoyens comme avec des frères, sans traiter en ennemis le reste des hommes? "²³

²² Catherine Kintzler, *Op.Cit.*, 1984, p. 228.

²³ Charles Coutel et Catherine Kintzler, GF-Flammarion, Cinq mémoires sur l'instruction publique, 1994, p. 83.

L'éducation à l'antique ,à force de vouloir se substituer à la famille ou à l'individu, nie également la raison de chaque homme, l'indépendance de ses opinions et donc de facto le règne de la liberté. En effet, Condorcet nous rappelle que l'éducation ne se limitant pas à la transmission de savoirs positifs mais comprenant également "toutes les opinions politiques, morales ou religieuses" finit par engendrer un dressage collectif annihilant tout espace de liberté de l'individu. C'est dans cette perspective que Condorcet préfère à l'éducation, l'instruction, et demande à ce que l'éducation se borne à l'instruction.

Lier l'instruction à la liberté est un choix des Lumières. En effet, Condorcet comme la majorité des philosophes des Lumières part du postulat que la vérité et la liberté sont le fruit de la Raison. Or cette dernière n'est pas spontanée comme Rousseau le prétend, mais elle résulte plutôt d'un apprentissage, de l'instruction. L'instruction a donc pour finalité de former un citoyen éclairé et libre. Condorcet combat donc tout ce que l'éducation autorise dans la formation du citoyen à savoir "le recours à l'intuition, au sentiment, à l'enthousiasme..."²⁴ et va, comme tout rationaliste classique, préférer l'instruction qui elle diffuse des savoirs raisonnés, logiques et démontrables.

"L'instruction vise plus spécialement le développement des facultés intellectuelles et des aptitudes techniques. Elle se propose l'acquisition de connaissances et l'exercice individuel de la Raison."²⁵ Ainsi pour Condorcet, il ne fait aucun doute qu' en instruisant, c'est à dire en augmentant la raison de chaque sujet, on accroît son indépendance et sa liberté. Or

²⁴ *Ibid*, p. 21

²⁵ *Ibid*, p. 229

le choix ou la volonté d'un citoyen éclairé ne s'éloigne jamais de la volonté universelle. Par l'instruction, la raison de chacun s'élève et fait apparaître le bien commun ou la volonté générale.²⁶ En instruisant, on s'assure donc de réduire l'écart toujours possible entre la volonté et la raison, soit entre la majorité et l'argumentation rationnelle. C'est dans le développement de l'individualité et de l'autonomie du sujet que le citoyen émerge. Cependant, l'instruction limitée à la transmission de savoirs positifs ne peut à elle seule, faire naître le citoyen. Il faut associer à la connaissance primaire (lire, compter et écrire) une instruction civique indispensable à la démocratie et au suffrage universel.

Pour Condorcet, le seul moyen de garantir définitivement le triomphe de la République sans recourir à la force et sans enfreindre le droit, c'est de dispenser dès l'école primaire une instruction civique. Le futur citoyen doit être informé de ses droits et de ses devoirs; il doit avoir une connaissance précise et critique de la Constitution et de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Cette instruction permettra au citoyen de mieux se défendre face aux courants anti-démocratiques mais également d'assurer la perfectibilité des lois et institutions qui le gouvernent. C'est dire combien Condorcet accorde d'importance à l'instruction civique qu'il considère vitale au maintien de la République, voire à son progrès et à sa révisabilité.²⁷

²⁶ C'est la volonté générale de Rousseau à laquelle nous faisons référence, cette dernière n'équivaut pas à la somme des volontés particulières.

²⁷ Charles Coutel, Op.Cit, 1991, p.170, 171.

La notion de perfectibilité humaine issue des lumières et chère à Condorcet est là pour rappeler que la République et sa constitution ne doivent pas être l'objet d'un culte ni d'une adoration. Fidèle au principe de laïcité, Condorcet rappelle que l'instruction civique ne doit pas encourager le fétichisme mais plutôt une connaissance éclairée du pouvoir politique.

Contrairement donc à l'éducation, l'instruction en générale et civique en particulier, font naître un citoyen éclairé dont l'attachement à sa cité procède d'un choix raisonné, dont la volonté particulière finit par se rapprocher de la volonté générale et dont le jugement critique garantit le salut de la République ainsi que sa révisabilité.

Cependant, si l'éducation -émanant de la société civile et reflétant la pluralité des opinions et intérêts- doit relever de la sphère privée; comment s'assurer en contrepartie que l'instruction publique ne devienne pas une machine de pouvoir.

Condorcet redoute que l'institution publique chargée de l'instruction ne finisse par imposer une certaine science reconnue officiellement ou une idéologie. S'assurer que l'éducation se limite à l'instruction est un pas vers la liberté de l'individu, mais encore faut-il s'assurer que le contenu de l'instruction et ceux qui la diffusent, conservent une neutralité idéologique. Cette préoccupation, Catherine Kintzler la vulgarise très bien quand elle s'interroge sur l'emprise de l'Etat sur l'instruction et la liberté : " Sous prétexte d'assurer les libertés fondamentales, va-t-on museler la liberté nécessaire à l'exercice de la recherche, va-t-on plier l'enseignement sous des contraintes uniformes et stérilisantes,

quand elles ne sont pas purement idéologiques."²⁸ C'est cette interrogation qui pousse Condorcet à aller au bout de son idéal laïque. Il n'épargne de sa méfiance aucun corps. En plus de prévenir toute influence de la société civile en garantissant la distinction entre instruction et éducation, Condorcet va plus loin en n'exceptant pas de sa suspicion la puissance républicaine. Soucieux de garantir la liberté, il édicte un code de déontologie que la puissance publique sera tenue de respecter en matière d'enseignement, afin d'éviter toute dérive idéologique. Favoriser le règne de la raison est le souci républicain, mais si l'enseignement de cette dernière devient dogmatique on condamne ipso facto l'esprit républicain. "...dresser des autels à la déesse Raison est en effet mortel pour l'exercice de la raison".²⁹ Le paradoxe est clair: comment une institution peut-elle fixer l'indépendance du savoir quand elle est à l'origine de ce savoir? Condorcet résout ce paradoxe en veillant à ce que la puissance publique observe les règles suivantes.

*Elle n'a pas droit de faire enseigner des opinions comme des vérités.*³⁰

Par cette première règle, Condorcet ne demande pas à ce que l'instruction se borne à des vérités positives mais qu'elle combatte toutes les croyances et opinions non pas par d'autres croyances ou subjectivités mais par l'appel à la raison. "Son devoir est d'armer contre l'erreur...mais elle n'a pas le droit de décider où réside la vérité"³¹ Mais pour éviter

²⁸ Catherine Kintzler, Condorcet, *Op.Cit.*, 1984, p.144.

²⁹ *Ibid*, p.144

³⁰ Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique, GF-Flammarion, 1994, premier mémoire, p.88.

³¹ *Ibid*, p.88.

le règne de la croyance et des opinions, la puissance publique ne doit pas confier l'instruction à des corps enseignants qui s'auto-recrutent. Ordres de moines ou simples corporations, Condorcet se méfie de tout corps enseignant qui afin d'atteindre leurs ambitions finiraient par infiltrer la puissance publique par des croyances et des puissances particulières. Seule la société savante, celle qui se rapproche le plus des critères scientifiques, peut selon lui, choisir et nommer les enseignants.

Pour garantir l'indépendance idéologique des maîtres, Condorcet ne se limite pas à prôner un recrutement assuré par des instances savantes proches de la raison, il voit également la nécessité de faire des maîtres des fonctionnaires et de leur octroyer une permanence. Ces mesures éviteront aux maîtres d'enseigner ce qui leur plaît mais plutôt ce qui est raisonnable.

L'indépendance des maîtres ne suffit pas à elle seule à prévenir une instruction au service du pouvoir politique. Pour cela, il ne suffit pas de prendre des précautions portant sur l'organisation interne de l'instruction publique, il faut également s'assurer que l'instruction publique ne soit pas en situation de monopole. En effet, en privant l'instruction publique de concurrents extérieurs (enseignements privés), on contribue à la sclérose des savoirs : "...tout citoyen pouvant former librement des établissements d'instruction, il en résulte pour les écoles nationales l'invincible nécessité de se tenir au moins au niveau de ces institutions privées."³²

³² Rapport et projet de décret.... dans Une éducation pour la démocratie, p215...dans Condorcet l'instruction publique et la naissance du citoyen, Catherine Kintzler, Le

En plus de prévenir la dégradation du niveau scolaire, l'enseignement privé constitue également un contre-pouvoir notable vis à vis de la puissance publique. C'est ce que nous affirme Condorcet quand il dit: "...ainsi la facilité d'opposer une autre instruction à l'instruction établie, d'y ajouter ce qui pourrait y manquer, est à la fois une ressource contre les erreurs qui peuvent se glisser dans cet établissement et une espèce de censure toujours subsistante."³³

En somme, par l'enseignement d'une raison non dogmatique (réflexive), confié à des enseignants fonctionnaires et nommés par des cercles scientifiques, et par le maintien des institutions privées on parvient selon Condorcet à prévenir la dérive de la puissance publique vers une instruction officielle.

A travers ce bref survol, nous avons vu comment Condorcet place la laïcité au coeur de sa réflexion sur la naissance du citoyen; mais l'école doit également garantir l'égalité pour que cette citoyenneté ne soit pas une abstraction ou qu'une simple déclaration de principe.

Sycomore, 1984, p.151.

³³ Second mémoire,...Cab, IX. p.223, dans Condorcet l'instruction publique et la naissance du citoyen, Catherine Kintzler, Le Sycomore, 1984, p.152

L'égalité chez Condorcet.

Si l'instruction permet la liberté de l'individu et du citoyen, en le libérant des fers de l'ignorance, elle peut également l'aliéner si elle demeure un privilège pour certains. Par privilège, Catherine Kintzler, entend: «que l'accès même à cette faculté, à ce droit, à ce pouvoir, est a priori réservé aux uns et interdit aux autres... »³⁴

D'où l'importance de l'universalité de la diffusion des lumières. La connaissance doit être transmise à tout le monde, sans distinction de fortune, de classe, de naissance, de sexe³⁵ ou d'autres critères. Pour assurer cette égalité devant l'instruction; il faut que cette dernière soit de responsabilité étatique d'où le titre même des mémoires qui porte sur « l'instruction publique »; l'Etat doit donc en assumer la charge financière pour permettre à tous les citoyens de jouir des mêmes chances devant l'instruction afin qu' « aucun ne puisse prétendre avoir été négligé par elle. »³⁶

Cependant une interrogation se pose tout de suite. L'accès pour tous à l'instruction en abolissant les inégalités du passé (privilèges de naissance de sexe et de fortune), ne révèle-t-elle pas d'autres inégalités entre les citoyens? En effet, la diffusion

³⁴ Catherine Kintzler, Condorcet, *Op.Cit.*, 1984, p157.

³⁵ Condorcet ne fait pas de différence entre les hommes et les femmes. La raison est universelle, elle ne peut être l'apanage exclusif des hommes. Ainsi, hommes et femmes doivent recevoir la même instruction- la mixité scolaire est donc revendiquée.

³⁶ Catherine Kintzler, *Op.Cit.*, 1984; p158.

universelle des lumières, en détruisant les anciens privilèges, ne contribue-t-elle pas, par un effet pervers, à engendrer d'autres inégalités fondées, cette fois, sur des écarts de connaissance, sur des différences de savoir, sur une hiérarchie scientifique, voire sur la plus irréductible des différences, celle des esprits? Finalement, l'instruction publique peut-elle être génératrice d'égalité quand elle met en relief une pléthore d'autres inégalités dont la plus irréductible semble être celle des capacités? ³⁷

Pour Condorcet, cette contradiction n'est qu'apparente et l'objectif d'égalité de l'instruction publique n'est point contrarié par l'émergence de différences de degré d'instruction ou par l'inégalité des esprits. Pour comprendre la logique de Condorcet, il nous faut mieux cerner les origines philosophiques du concept d'égalité.

L'égalité ou le libéralisme de Condorcet

L'égalité chez Condorcet n'équivaut pas à la production du même, de l'identique ou de l'homogène; l'égalité ne se mesure pas au prorata des différences cognitives ou matérielles. L'égalité n'est pas quantifiable ni commensurable; elle est pour Condorcet un principe philosophique. En effet, ne sont égales chez Condorcet que les personnes qui sont libres. Inversement, l'inégalité apparaît à partir du moment où l'individu se retrouve dans un rapport de subordination ou de dépendance intellectuelle. Il appert donc que la supériorité des connaissances d'un individu ne devient une violence ou une inégalité à

³⁷ Toutes ces interrogations ont été mises en relief par Catherine Kintzler. L'étude sur Condorcet lui est largement attribuable.

proprement parler, que lorsque ce dernier s'en sert pour dominer autrui. Ainsi, ce que Condorcet soutient, c'est que l'inégalité ne résulte pas des différences des degrés d'instruction mais plutôt de ces écarts de savoir qui entraînaient des liens de dépendance, brimant ainsi la liberté et l'autonomie du sujet. On en déduit donc que l'égalité n'est atteinte que lorsque l'indépendance intellectuelle de l'individu, ou tout simplement sa liberté, est garantie. Au travers de cette définition, le libéralisme de Condorcet se dévoile de façon claire: l'égalité est un concept qui dérive de la liberté.

«On sent qu'il n'est question ici que de cette infériorité qui rend un homme dépendant d'un autre, et non de la supériorité de talent, de génie, ou même de science. Un maître d'école n'est pas dans la dépendance de Newton, ni un procureur dans celle de Montesquieu; mais un paysan qui ne sait pas compter est dans la dépendance d'un maître d'école, et dans celle du procureur, s'il ignore les dispositions principales de la coutume sous laquelle il vit. »³⁸

Cette citation permet de saisir que l'ensemble des inégalités ne sont pas toutes réelles et n'entraînaient pas toutes des liens de dépendance. Tant que ces inégalités (différences d'instruction, de génie ou de talent) ne remettent pas en question le droit (l'indépendance juridique de chaque individu), elles ne doivent pas être supprimées. Au contraire, elles doivent être cultivées au nom du progrès et de l'intérêt général. En revanche, si ces inégalités entraînent une aliénation ou une dépendance du citoyen, elles doivent être éliminées. Pour ce faire, Condorcet ne voit qu'un seul remède, celui de

³⁸ Condorcet dans *Essai sur la constitution et les fonctions des assemblées provinciales*, Cab., XIV, p.290-292 dans le livre de Catherine Kintzier (voir référence précédente) p.169.

l'instruction publique et la dispense d'une « instruction élémentaire », permettant à tous et chacun d'atteindre autonomie et indépendance intellectuelle, garantes de l'égalité.

« Il en résultera sans doute une différence plus grande en faveur de ceux qui ont le plus de talent naturel...; mais si cette inégalité ne soumet pas un homme à un autre, si elle offre un appui aux plus faibles sans lui donner un maître, elle n'est ni un mal ni une injustice; et ce serait un amour de l'égalité bien funeste que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'y augmenter les lumières ».³⁹

C'est dans cet esprit que l' instruction élémentaire est préconisée. Une instruction élémentaire qui « ...en donnant à chacun les moyens de son indépendance, le soustrait à l'asservissement et rend les hommes égaux, parce qu'elle fait d'eux des sujets autonomes jouissant de la même dignité »⁴⁰

Ainsi pour Condorcet l'autonomie du sujet ne peut être rétablie qu'en augmentant son savoir; il n'entrevoit nullement comme solution le nivellement des esprits les plus doués pour les mettre au diapason de ceux des plus faibles. Ceci serait contraire à l'esprit des lumières qui ne voient de salut que dans la raison et le perfectionnement de l'homme. L'instruction élémentaire pour tous les citoyens est donc, le seul recours, car tout en respectant la différence des capacités, elle permet la diffusion d'un savoir de base qui garantit l'autonomie intellectuelle de tous.

³⁹ Condorcet, premier mémoire, cab. IX, p.9

⁴⁰ Catherine Kintzler, *ibid*, p.206.

Cette instruction élémentaire par laquelle tous les citoyens devront passer aura pour mission d'engendrer l'autonomie du sujet « pour qu'il puisse être en mesure de jouir de ses droits et d'honorer ses devoirs sans avoir constamment besoin de la tutelle directe d'autrui. »⁴¹

Mais quels sont les savoirs qui sont de nature à développer l'égalité des individus? Y aurait-il donc des « savoirs stratégiques »⁴² qui permettrait au citoyen de ne pas être abusé par autrui? Pour Condorcet ce savoir de base ne doit pas être évalué de façon quantitative mais de façon qualitative. Il ne s'agit pas pour Condorcet d'accumuler des parcelles de savoir aussi spécialisées et pointues soient elles; il ne s'agit pas non plus de lui apprendre des techniques ou des pratiques sophistiquées; l'instruction élémentaire doit avant tout se charger de diffuser les rudiments ou les instruments nécessaires à l'intelligibilité de son environnement. Cette instruction n'a pas pour finalité une culture ou des savoirs mais plutôt les mécanismes ou les voies par lesquelles on accède au savoir. Cette instruction de base doit donner au citoyen les structures mentales qui vont l'aider à décrypter les langages les plus hermétiques.

Condorcet identifie trois disciplines indispensables à l'indépendance des esprits: elles sont « l'écriture, la lecture et la numération ». L'apprentissage de ces savoirs élémentaires n'est pas une fin en soi; par leur enseignement c'est le pouvoir de

⁴¹ Catherine Kintzler, *ibid.*, p.184.

⁴² Jean-Claude Milner, De l'école, Paris, Le Seuil, 1984, chap.V, p.135

raisonnement, d'abstraction, de réflexion, de démonstration, de synthèse et de déduction qui est inculqué.

Condorcet privilégie donc l'enseignement de fondements théoriques à la mise en application de formules toutes faites. L'instruction ne cherche pas à diffuser un enseignement pratique ou professionnel mais plutôt un enseignement qui rende autonome et développe l'étendue des capacités intellectuelles de chacun. L'instruction élémentaire cherche donc à former l'intelligence; à cet égard, la pensée de Condorcet concourt avec celle de Montaigne quand il prône la formation de têtes bien faites et non bien pleines.

Ce bref exposé sur l'égalité chez Condorcet nous aura montré comment l'instruction publique est vecteur d'égalité - d'une part, en mettant fin aux privilèges par le libre accès aux lumières et d'autre part, en diffusant un savoir élémentaire commun indispensable à l'indépendance des esprits. Aussi en étayant la notion d'égalité nous nous sommes aperçus qu'elle dérive de la philosophie libérale du penseur et qu'elle ne doit surtout pas être confondue avec les notions d'égalitarisme, d'égalisation ou d'équité. L'égalité ne s'apprécie qu'en fonction du degré d'autonomie du sujet qu'elle permet. Elle laisse la place à l'excellence et au génie tout en prémunissant la collectivité d'un éventuel risque d'asservissement ou de tyrannie des plus faibles ou des plus forts. Génératrice d'égalité, l'instruction publique donne naissance au citoyen, c'est à dire à un individu juridiquement libre.

Au travers de cet exposé sur « les mémoires sur l'instruction publique », nous avons vu que Condorcet était l'instigateur de l'école républicaine. Une école républicaine qui en instituant la laïcité et en générant l'égalité, donnerait naissance au citoyen.

On dit souvent que la période historique qui concrétise au mieux le plan Condorcet est la République du XIXe siècle; à cet égard, on décrète que la IIIe République correspond à l'âge d'or de l'école républicaine et l'on nomme pour maître d'oeuvre, Jules Ferry. Mais l'école de Ferry est-elle réellement celle que Condorcet projetait? Correspond-elle scrupuleusement à son idéal? L'école républicaine de Ferry donne-t-elle naissance au même citoyen que celui que Condorcet esquissait? La laïcité et l'égalité de Ferry sont-elles assimilables aux définitions qu'en donnait Condorcet? Bref, la continuité que nous observons entre Ferry et Condorcet ne releverait-elle pas plutôt du mythe que de la réalité?

Nous prendrons le parti de dire que cette filiation est faussement justifiée et que même si Ferry lui-même s'en réclame, elle n'est en définitive qu'une récupération partielle et partielle de Condorcet. L'école républicaine ferryste diffère de celle de Condorcet car elle répond à une conjoncture particulière dans l'histoire de France. Nous tenterons d'illustrer cette différence en examinant le sens que Ferry attribue à la laïcité et à l'égalité.

La laïcité chez Ferry

On se souvient des trois mots d'ordre qui ont été les lignes directrices de la politique scolaire Ferryste : « gratuité, obligation et laïcité » de l'école publique. Mais ce

crédo entonné et mis en application sous la troisième République ne correspond pas à l'esprit Condorcet. Pour s'en apercevoir, il n'y a qu'à constater que la laïcité de Ferry prend un sens partisan et que « l'éducation ne se borne pas à l'instruction ». Au contraire, l'école républicaine de Ferry éduque plus qu'elle n'instruit.

L'école républicaine sous Ferry devient une courroie de transmission étatique; c'est à cet égard que la laïcité perd son sens étymologique (combat de tous les kléros) pour se réduire à un combat strictement contre le cléricalisme religieux. Pour comprendre ce déplacement de sens, un rappel historique s'impose.

L'action de Ferry s'inscrit dans une période où l'affirmation nationale est grandissante; l'annexion allemande de l'Alsace-Lorraine en 1871 provoqua une exaltation patriotique. C'est alors que la France prend conscience de son unité territoriale et développe rapidement un nationalisme au visage radical; humiliée par cette amputation territoriale, l'esprit de revanche est attisé par les intellectuels de droite; la nostalgie du règne de Napoléon inspire les écrits des radicaux les plus notables comme ceux de Maurice Barrès et de Charles Maurras. L'amour de la patrie, la grandeur et la gloire nationale deviennent des thèmes en vogue et extrêmement prisés.

Dans cet élan de patriotisme exacerbé, revanchard et agressif, la conquête coloniale débutée sous la Restauration se poursuit avec Jules Ferry lui-même, alors ministre de l'instruction publique et président du conseil. Estimant que le dessein d'une

grande nation se mesure à son rayonnement et influence sous d'autres latitudes, l'expansion coloniale aux fins « civilisatrices » était entièrement justifiée.⁴³

Si l'amour de la patrie et de la nation se manifeste dans le désir d'expansion territoriale, elle se traduit également par une volonté d'unifier plus solidement la nation dite en péril; c'est l'heure donc de la politique centralisatrice et assimilationniste. Mater les régionalismes et développer l'esprit communautaire, tels sont les impératifs des républicains. Tous les particularismes sont perçus comme autant de menaces à l'unité de la nation. Unifier en assimilant les différences autour d'un pouvoir fort et centralisé, tel devient le programme républicain. Mais pour réaliser ce programme un dernier obstacle se dresse; celui du pouvoir de l'Eglise qui concurrence l'absolu républicain. C'est ainsi que le pouvoir ecclésiastique et son emprise sont vivement fustigés. L'église est accusée par les républicains d'avoir maintenu le peuple dans l'ignorance et de ce fait, précipité la défaite française en 1870. « La guerre de 1870 n'entraîne aucun apaisement. Pour les républicains, la cause de la défaite est l'insuffisante instruction du peuple: c'est l'instituteur prussien qui a gagné la guerre. »⁴⁴

C'est dans cette conjoncture historique que l'instruction publique de Ferry est mise en place. Dans cette optique, l'exigence de former un soldat-citoyen semble plus

⁴³ Jules Ferry appuya activement la politique française d'expansion coloniale qui, sous sa direction, a conduit à la conquête de la Tunisie en 1881, d'une partie du Congo en 1885 et à la confirmation du protectorat français sur le Tonkin.

⁴⁴ Antoine Prost, L'histoire de l'enseignement en France 1800-1967, Ed Armand Colin, Paris, 1968, p. 184.

impérative que celle de former un citoyen libre, capable de raison, telle que Condorcet le préfigurait. Ferry veut concourir à l'instauration de « la religion de la patrie, la religion qui n'a pas de dissident. »⁴⁵ C'est donc le culte de la nation républicaine que Ferry et ses condisciples comme Fernand Buisson, veulent inculquer. A cet égard, l'éducation prime sur l'instruction: « Il faut que l'instituteur ait le droit et le devoir de parler au coeur aussi bien qu'à l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation de la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement (...) cette éducation n'a pas pour but de faire savoir mais de faire vouloir; elle émeut plus qu'elle ne démontre; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du coeur que du raisonnement ». ⁴⁶

C'est d'ailleurs à cette époque, en 1882, que naît l'éducation civique et morale, où l'embrigadement et la propagande patriotique sont de mise. Figure dans cet enseignement, d'abord « les devoirs envers la patrie. (...) la défense du territoire, la France des cartes Vidal de la Blanche est alors courbée sous la bosse noire de l'Alsace Lorraine. Puis vient l'impôt, puis vient le vote »⁴⁷. Aussi les livres et ouvrages du maître ouvrent-ils dans le sens d'une éducation officielle. C'est alors que l'enseignement civique se confond avec le patriotisme. Les manuels scolaires abondent de propagande: « le livre du maître ne faiblit pas: vaut-il mieux parler le patois , ou le français? pouvons-nous aimer les Allemands? On

⁴⁵ Claude Lelièvre, Francis Hamon, L'héritage politique de la révolution française, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993, p.56.

⁴⁶ « Les récents manuels de morale et d'instruction civique », in Revue pédagogique, 15 avril 1883, p289-432 citation tirée de Claude Lelièvre , Hamon Francis, L'héritage politique de la révolution française, Presses universitaires de lillie, 1993, p. 52.

⁴⁷ Mona Ouzouf, « Histoire et instruction civique », Le Débat, 1989, vol .34 .p. 149.

peut y lire la réponse adéquate (à la seconde question le maître doit répondre que nous ne pouvons songer à aimer ceux qui oppriment les Français d'Alsace-Lorraine). »⁴⁸

Bien que discipline à part, l'éducation civique sous la troisième république pénètre toutes les autres matières du programme, se profilant ainsi dans la « dictée, l'énoncé des problèmes, les sujets de composition française (écrivez à votre cousin pour le mettre en garde devant la fraude fiscale) »⁴⁹ mais aussi dans l'éducation sportive qui ressemble plus à un entraînement militaire qu'à un entraînement gymnaste.

L'histoire et la géographie sont exclusivement celles de France et elles ne font état souvent que du « bien patrimonial de la terre française », des grands hommes et des glorieux épisodes de France. « Les maîtres, disent les instructions de 1883, n'oublieront pas que c'est surtout par l'histoire élèves une impression forte et durable ». ⁵⁰ L'histoire est donc une matière de l'étude de l'histoire nationale qu'ils arriveront à produire sur l'esprit et le coeur de leurs prédilection pour la dissémination du patriotisme puisqu'elle mettra surtout en valeur la solidité du lien national en « se gardant bien de déranger la mémoire unificatrice de la communauté ». ⁵¹

⁴⁸ Mona Ouzouf, *ibid*, p.149.

⁴⁹ *ibid*, p.148.

⁵⁰ *ibid*, p.151.

⁵¹ *ibid*, p.150.

L'enseignement de l'histoire mais également de toutes les autres matières devra donc conforter l'idée qu'appartenir à la patrie française, c'est en même temps défendre l'héritage des lumières et des valeurs républicaines, présumées universelles. Citoyen et patriote se confondent. Puisqu'être français c'est avoir pour « patrie la liberté, la justice et la tolérance », toute guerre, toute expansion coloniale menées par la France s'auto-justifient et deviennent des guerres de droit ou des conquêtes aux missions « civilisatrices ».

Il nous apparaît donc évident de dissocier Ferry de Condorcet. La laïcité chez Condorcet se voulait un combat contre les endoctrinements de toutes natures (politiques religieux ou d'intérêts particuliers) et pour en garantir l'efficacité il prescrivit que l'éducation se borne à l'instruction. Comme nous venons de le voir, la laïcité n'évoque pas la même chose chez Ferry puisque l'éducation prend le pas sur l'instruction et que l'école républicaine est plus un instrument politique en vue de solidifier la patrie et de fabriquer des soldats citoyens, facilement mobilisables, qu'une institution génératrice de citoyens libres et autonomes, capables de remettre en question cette même République. La laïcité se cantonnera à un combat contre le cléricalisme religieux au sein des institutions nationales et de façon plus importante à l'école publique. Lieux de culte et d'instruction publique doivent être séparés; c'est ce que décrète Ferry. L'Etat se retrouve le seul dispensateur de l'instruction dans l'école publique: à côté peut vivre l'école libre ou confessionnelle. L'école publique devient un espace séculier mais pourtant pas à l'abri des endoctrinements, notamment ceux de l'Etat. C'est là la faillite de Ferry dans son désir

d'appliquer le programme Condorcet. Ce travers n'est pas exclusif au domaine de la laïcité, c'est également le cas de l'égalité.

L'égalité chez Ferry

L'objectif d'égalité sous Ferry est partiellement réalisé par le décret de l'obligation et de la gratuité scolaires. En effet, l'obligation scolaire décrétée à la Convention, sera réalisée à un siècle plus tard sous Ferry. Condorcet pensait que l'aspiration au savoir aurait un caractère spontané et que l'instruction publique puisque gratuite se généraliserait à toute la population. Condorcet, libéral, était loin de se douter de la résistance sociale qui entraverait l'instruction publique. Ferry va donc, par l'obligation scolaire, faire de l'instruction un droit comme Condorcet mais aussi un devoir auquel nul ne pourra échapper.

Le XIXe siècle est celui du combat des classes et des revendications ouvrières et Ferry doit tenir compte des inégalités sociales qui en découlent. Il va donc jusqu'au bout de l'idéal Condorcet en instaurant la gratuité mais surtout l'obligation scolaire. C'est d'ailleurs à partir de cette période que la maîtrise de l'écriture et du calcul se généralise de façon notable. Il apparaît que sans cette obligation scolaire, l'égalité juridique devant l'instruction eût été impossible.

Cependant si Ferry s'avère en pleine continuité avec Condorcet en ce qui a trait à l'obligation scolaire, il s'écarte de ce dernier sur deux points: celui de la gratuité totale de l'instruction et celui de la mixité scolaire.

En ce qui concerne la gratuité établie par Ferry le 16 Juin 1881, elle ne concerne que l'enseignement primaire. En fait, la généralisation de l'instruction ne réduit en rien les inégalités de classe qu'elle se proposait d'anéantir. Bien au contraire, « la stratification sociale se projetait ainsi dans le système éducatif, et l'inégalité des filières scolaires répond à celle des classes sociales »⁵². Comme nous le rapporte l'historien Antoine Prost, l'égalité devant l'instruction est loin d'être entièrement réalisée. La gratuité de l'instruction ne devait au fond concerner que l'enseignement primaire. Cet enseignement primaire était composé de deux sections: d'une part, l'enseignement primaire élémentaire sanctionné par le certificat d'études (diplôme après lequel l'obligation scolaire est suspendue) et d'autre part, l'enseignement primaire supérieur qui débouche soit sur des écoles professionnelles soit sur des écoles normales primaires, assurant la formation d'instituteurs. Cet enseignement primaire, parce que gratuit, permet un libre accès, favorisait une fréquentation populaire. C'est là où le problème se posa.

La bourgeoisie, désireuse de garder une distance vis à vis du peuple, créa un système parallèle, baptisé enseignement secondaire. Ce dernier, payant, empêchait l'ascension sociale des couches populaires. C'est donc une sélection par l'argent qui était imposée par ce système d'enseignement. De plus, cet enseignement secondaire, au cycle supérieur, assurait un enseignement de culture générale, loin des formations professionnelles, comme c'était le cas pour le primaire, et il était sanctionné par le baccalauréat, diplôme donnant accès aux études universitaires, chose que le primaire ne

⁵² Antoine Prost, *Op.cit.*, 1968, p.326.

pouvait assurer. Cette sélection par l'argent et les différences de niveaux entre les deux enseignements devaient figer et reproduire la stratification sociale, maintenant les classes populaires dans un enseignement orienté vers les métiers au bas de la division sociale du travail et favorisant la bourgeoisie en lui permettant d'accéder aux chaires universitaires et aux métiers hautement considérés comme la médecine, le droit, la recherche scientifique, etc... .

Ce dualisme de l'enseignement instauré sous Ferry est loin de réaliser l'objectif du plan Condorcet. Ce dernier ne concevait pas une sélection fondée sur l'argent, mais par les capacités. Or l'école sous Ferry devient plus un instrument de reproduction inégalitaire de la société que le vecteur d' égalité entre les citoyens.

Se greffe, à cette inégalité de classe, une inégalité tout aussi décriée par le plan Condorcet : celle du sexe. Ferry, bien que se proclamant défenseur de l'égalité des sexes et donc de fait de l'éducation des femmes, n'instaure pas pour autant une éducation commune pour les hommes et les femmes. La non mixité se justifie selon lui par la spécificité du rôle que les femmes ont à jouer au sein de la cellule familiale et au sein de la société. A ce rôle différent qu'elles ont à jouer correspond un enseignement séparé et particulier.

Dans son célèbre discours de la salle Molière, portant sur l'égalité des sexes, il justifie l'éducation séparée des femmes par leur fonction fondée sur leur nature spécifique:

« Sans sortir de la famille... leur office consiste surtout à cultiver directement le principe affectif de l'unité humaine dont elles offrent spécialement la plus pure personnification. »⁵³

Leur éducation, selon lui, doit donc répondre à leur fonction au sein de la société à savoir l'unité de la famille et de la société. On voit encore que Ferry est loin de la vision de Condorcet qui se prononce clairement pour une totale mixité.

Au travers de cette étude il nous apparaît clair que Ferry est loin de l'idéal républicain proposé par Condorcet, et qu'il se pose plus en rupture qu'en continuité avec ce dernier. En fait, aux types d'éducation pensés par Condorcet et mis en place par Ferry, correspondent des conceptions différentes de la nation et de la citoyenneté.

Comme Catherine Kintzler l'affirme, « la représentation qu'une organisation sociale se fait de ses institutions scolaires en dit long sur l'idée qu'elle a d'elle-même; la pensée de l'école a pour arrière plan une pensée du politique. » Finalement, entre les deux théories scolaires, respectivement celle de Condorcet puis de Ferry, ce sont en définitive deux représentations de la nation qui se confrontent.

L'une, celle de Condorcet, est la nation-contrat ou « artefact », qui se fonde sur « l'exercice individuel de la raison et sur la formation du jugement par l'acquisition de

⁵³ Claude Lelièvre, Francis Hamon, *Op. cit.*, 1993, p.58.

connaissances, et qui considère le citoyen, pris dans sa singularité, comme l'élément constituant du corps politique ». ⁵⁴

Par son instruction, l'individu devient citoyen, en apprenant à jouir de son libre-arbitre et de son esprit critique. Le but de l'instruction n'est pas de façonner un citoyen pour une communauté donnée, lui préexistant et dans laquelle il devrait se fondre; l'instruction chez Condorcet n'est pas « nationale », elle est publique, ce qui marque une énorme différence avec Ferry. Elle est publique parcequ'elle est un droit fondamental de l'homme dans sa quête de liberté et d'égalité. Dans cette perspective, le citoyen qui naît de l'instruction publique doit pouvoir transcender les particularismes culturels propre à sa collectivité et la nation se confond avec un Etat de droit; le lien national se limite à un lien juridique. On voit poindre ici la théorie habermassienne du « patriotisme constitutionnel » où le sentiment patriotique serait strictement lié au principe de l'Etat de droit. La citoyenneté de Condorcet est, dans cette perspective, un principe abstrait, détaché du territoire, de la référence historique ou culturelle. Elle est avant tout un attachement volontariste à des principes politiques ou civiques comme ceux de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. C'est déjà en essence le citoyen post-national qui est esquissé par Condorcet.

L'autre, c'est la nation moderne, telle que définie par Dominique Schnapper, c'est à dire celle qui tente de réconcilier l'idée nationale avec la volonté universelle. La nation,

⁵⁴ Charles Coutel et Catherine Kintzler, *Op.cit.*, 1994, p33.

sous la III^{ème} République, devient l'incarnation du projet universel. Rappelons que la III^{ème} République est marquée par le désir de consolider l'unité nationale et de susciter l'adhésion au nouveau régime républicain. A la nation dite « abstraite » ou strictement « civique » proposée par Condorcet, Ferry ajoute une dimension sentimentale où le territoire, la langue, l'ethnie, la religion et la culture jouent un rôle mobilisateur. A l'énoncé exclusivement politique de la nation, la pratique de la III^{ème} République confère un cadre culturel. L'attachement aux principes républicains ne peut se réaliser sans nourrir chez les nationaux le sentiment d'appartenir à une communauté spécifique. D'où, le choix, sous Ferry, d'éduquer et non d'instruire. L'homogénéisation des cultures régionales, la diffusion d'une langue unique, la création de manuels d'histoire ⁵⁵ (ceux de Lavisser) servent à inventer des héros, un âge d'or, bref des mythes fondateurs de la nation républicaine. Comme nous l'avons vu, le patriotisme est l'expression la plus forte de la croyance en la nation républicaine. Il sert à intégrer des populations diverses dans la croyance de la singularité nationale française. La nation est ce nouvel échelon où s'effectue la réconciliation du politique et du culturel et où le citoyen devient une expression particulière ou « nationale » de l'universalisme. C'est là, toute l'importance de la III^{ème} République, car elle montre les limites de la nation abstraitement définie par Condorcet et l'importance d'y attacher une identité collective fondée sur un cortège de valeurs communes pour mobiliser le citoyen. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les principes universels tels que l'égalité

⁵⁵ Dominique Schnapper, La communauté des citoyens, Gallimard, 1994, p133 : « Ernest Lavisser écrit au tournant du siècle une Histoire de France en 27 volumes, qui devait démontrer comment un destin séculaire trouvait son aboutissement à la fois nécessaire et glorieux dans la nation républicaine: l'histoire de France était celle de la nation accomplie ».

ou même la laïcité sont interprétés de façon particulière sous Ferry. Leur signification respective prend une tournure qui n'est pas toujours à l'abri des préjugés de l'époque (ce fut le cas de l'égalité sexuelle et de la gratuité scolaire) et des combats politiques contre le pouvoir de l'Eglise (d'où une définition réduite de la laïcité). Les principes universels dont se réclame alors la France ne sont pas à l'abri d'une interprétation singulière avec tous les travers que cela peut comporter.

Si nous avons pris le temps de définir si longuement la conception du citoyen chez Condorcet et chez Ferry, et si nous avons insisté sur leurs différences, c'est que nous voulions montrer que l'institution scolaire actuelle ne donne plus naissance au Citoyen, qu'il s'agisse de celui de Condorcet ou celui de Ferry. Le citoyen universel ou patriote est en dépérissement laissant présager que la nation elle même s'étirole.

Mais quelles sont les causes de la fin de l'école républicaine-celle qui avait pour but de former le citoyen? C'est ce que nous nous proposons de voir dans ce second chapitre. Nous analyserons trois thèses explicatives; celle de Philippe Raynaud et Paul Thibaud qui accusent les effets pervers de la démocratisation, puis celle de Marcel Gauchet, qui voit dans « l'individualisme démocratique », une désertion citoyenne et finalement celle de Mona Ouzouf et Claude Nicolet qui voient dans ce retrait citoyen, « le triomphe de la société bourgeoise et pacifiée».⁵⁶

⁵⁶ Dominique Schnapper, La France de l'intégration, Gallimard, Paris, 1990 p100.

Aussi, ces études d'auteurs ne seront rapportées que dans la mesure où elles pourront nous éclairer sur l'évolution de l'égalité et la laïcité au sein de l'école. Rappelons, à cet égard, que nous postulons que c'est le travestissement de ces deux principes républicains au sein de l'école qui met cette dernière dans l'incapacité d'intégrer l'individu en vue d'en faire un citoyen. C'est donc à la lumière des perspectives des auteurs sus-mentionnés qu'il nous sera possible d'évaluer le sort réservé à l'égalité et laïcité.

Ces trois thèses explicatives ne sont pas forcément complémentaires mais donnent une vue d'ensemble aux problèmes que vit l'école républicaine et par extension la nation même. Ces trois auteurs tracent des sillons explicatifs auxquels se greffent d'autres auteurs (Guy Samama; Robert Baillon) dont nous soulignerons également la contribution. Ainsi, notre travail sera essentiellement une revue de lecture des auteurs sus-mentionnés et des auteurs qui gravitent autour.

Chapitre 2

LA CRISE DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE

I. La crise de l'école républicaine ou l'école malade de « l'égalité »

Dans leur livre, la fin de l'école républicaine, Philippe Raynaud et Paul Thibaud accusent la démocratisation de l'école d'être à l'origine de sa propre crise. En analysant la dynamique des réformes qui l'ont affectée, Philippe Raynaud montre comment de la réforme Langevin Wallon d'après guerre à la réforme Haby en 1975, on a mis fin au système dualiste qui caractérisait l'enseignement de la IIIe République au profit de l'école unique. Une école unique dont on attendait qu'elle réalise l'égalité des chances et qu'elle transforme les rapports sociaux. Selon les auteurs, c'est d'avoir voulu mettre en oeuvre ces principes républicains (tels que Condorcet les avait pensés) en court circuitant les besoins de la société civile que l'école est devenue « victime de sa propre idéologie »⁵⁷. Selon eux, c'est parce qu'on a abandonné le sens du compromis entre l'idéal républicain et la réalité sociale qui caractérisait l'école républicaine de Ferry, que cette dernière aujourd'hui est en crise.

Pour illustrer ce fait, ils partent d'un constat historique: le génie de l'école républicaine de Ferry résultait du compromis entre l'idéal démocratique et la réalité sociale de l'époque. En effet, Ferry a su adapter, selon eux, l'école aux exigences démocratiques naissantes et en même temps, répondre aux impératifs de la division sociale du travail.

⁵⁷ Philippe Raynaud et Paul Thibaud, La fin de l'école républicaine, Calman-Lévy, Paris, 1990, p.149.

Ce compromis s'est traduit dans la coexistence d'établissements diversifiés répondant aux besoins des différentes classes sociales. C'est ainsi que sous Ferry, se développent deux systèmes distincts d'instruction ou encore ce que nous avons appelé le régime scolaire dualiste c'est à dire la séparation entre le primaire populaire et gratuit visant la formation générale du citoyen et le secondaire payant visant à former l'élite.

Bien sûr ce découpage entre la masse et l'élite, représenté par ce dualisme scolaire, devait apparaître, avec les progrès de la démocratie, de plus en plus inacceptable. L'idée contestée n'est pas l'existence d'une élite sociale mais plutôt que son recrutement se fasse au sein d'un milieu étroit, celui de la bourgeoisie. Ainsi le régime dualiste fut de plus en plus remis en question, puisqu'il créait « une ségrégation des enfants selon leur origine sociale.»⁵⁸

Ce qui était donc légitime sous le couvert de la division sociale du travail, devait apparaître de plus en plus inadmissible au regard du développement démocratique. C'est alors que se développe une multitude d'attentes à l'égard de l'école républicaine dont on exige qu'elle dépasse son rôle de simple instructeur du peuple pour qu'elle devienne réellement un projet émancipateur. L'unité nationale ne pouvant plus comme jadis résulter exclusivement d'une instruction de masse visant surtout une homogénéisation culturelle mais devant offrir dorénavant un projet réformateur qui atténuerait la reproduction

⁵⁸ *ibid*, p.32.

inégalitaire de la société en classes sociales. L'école devint donc le point de mire de tous ceux qui aspiraient à ce qu'elle assure la justice sociale.

C'est là tout le sens des réformes qui se sont succédées de l'après guerre. Un but: celui de démocratiser l'école en surmontant le régime dualiste. A cet égard, la réforme Haby de 1975 couronne l'effort déployé pour mettre fin à l'école dualiste en créant «l'école unique» Cette dernière ouvre à tous les enfants un seul parcours scolaire qui va du primaire au secondaire; un tronc commun accessible à tous et qui donne accès au baccalauréat, diplôme servant de passeport pour l'université. L'unification du système d'enseignement devait ainsi mettre fin à la diversité des établissements souvent accusés d'appartenir ou de confiner certaines classes sociales. Voulant enrayer le pouvoir des classes sociales dans le devenir des enfants, on décida de créer un réseau unifié obligatoire, par lequel les enfants de toutes origines confondues seraient appelés à prouver leurs aptitudes scolaires. La voie de l'école unique en vue de la démocratisation n'était pas la seule possible mais elle fut préférée sous la pression des pédagogues.

En effet, l'idée de démocratiser le secondaire en imposant un seuil de sélection, à l'entrée aurait très bien pu servir d'option démocratisante. Mais c'est délibérément que fut préférée l'unification de l'école plutôt que l'idée de sélection aux portes du secondaire. L'idée de sélection des talents, aussi légitime qu'elle puisse apparaître, fut très vite discréditée par le constat statistique, soutenu par les pédagogues, que la réussite scolaire était plus fréquente parmi les classes privilégiées. De ce fait, la sélection à l'entrée du secondaire fut considérée comme une alternative socialement injuste puisqu'elle orientait

voire excluait de façon trop précoce les enfants. Le problème qui devait être résolu était donc de trouver un type de sélection qui au regard de la démocratisation était socialement juste et impartial. Pour les réformateurs, seule l'école unique était à même de réconcilier la volonté de sélectionner avec l'accession de la masse au secondaire: ce fut donc l'école unique de la réforme Haby qui fut retenue. Elle est un tout hiérarchisé, à tel point qu'un enfant peut passer de la maternelle jusqu'au doctorat d'Etat sans avoir à passer par un seuil de sélection. Ainsi la sélection ne se ferait plus à l'entrée du secondaire, mais elle s'exécuterait à l'intérieur de l'institution, tout au long du parcours scolaire. L'enfant est donc appelé dans ce système à aller au bout de ses capacités qui elles seules détermineront son aptitude à passer d'une classe à l'autre. C'est justement cette double mission de l'école unique, celle à la fois d'enseigner et de sélectionner, qui est aujourd'hui responsable de la crise de l'école républicaine. La sélection qui se faisait avant aux portes de l'enseignement secondaire ne responsabilisait pas l'école de la sélection sociale; cette dernière se faisait à l'entrée et non pendant la scolarité.

C'est justement la volonté de sélection appropriée par l'école unique qui est à l'origine aujourd'hui de sa propre crise. A vouloir réaliser l'idéal républicain d'égalité, celui d'une sélection impartiale entre les individus, on est arrivé à une situation d'échec puisque les inégalités des chances persistent toujours et que les bastions protégés des classes privilégiés sont aujourd'hui plus importants et plus impénétrables qu'avant. A vouloir se substituer à la société civile en monopolisant le champ de la sélection sociale, l'école unique s'est elle même phagocytée, mettant fin à sa capacité originelle de faciliter la mobilité sociale.

«D'avoir ainsi mis en place une structure conforme à son objectif fondamental repositionne complètement l'enseignement dans la société française. Auparavant, chaque classe sociale avait ses écoles, auxquelles elle confiait ses enfants : la paysannerie et le prolétariat se contentaient de l'école primaire, la petite bourgeoisie du primaire supérieur et la bourgeoisie seule parcourait la longue suite des classes secondaires ... L'injustice existait, assurément mais dans les raisons qui dictaient le choix de l'EPS plutôt que du collège, ou d'une classe de fin d'études plutôt que du cours complémentaire. L'école n'y était pour rien; la transformation majeure ... est d'avoir chargé l'école d'effectuer entre les types de formation une répartition des élèves que les familles assuraient auparavant. Elle ne reçoit plus des élèves aux trajectoires sociales définies: elle définit elle-même ces trajectoires»⁵⁹

C'est exactement cette transformation de l'école que fustigent les auteurs. Chargée dorénavant de la sélection sociale, l'école est devenue le juge et le maître du destin des individus. Elle n'est plus l'institution symbolisant la mobilité sociale, elle n'est plus une compensation à la pesanteur sociologique; au contraire, elle est devenue une institution sanction qui détermine le devenir des individus. Ainsi elle est appelée à départager ceux qui sont en mesure de suivre et ceux qui échouent. Cette classification définitive des adolescents en fonction de leurs résultats donne lieu à ce que les auteurs définissent comme «la tension sélective» de l'école unique.

En effet, en créant un système unique on crée irrémédiablement un système binaire entre ceux qui réussissent à s'y faufiler et ceux qui n'ont pu aller au bout de ce réseau unifié. C'est ainsi que l'école unique impose une sélection par l'échec. Ceux, qui au cours de ce parcours ont échoué, sont relégués ou dits orientés dans des filières techniques qui sont de fausses alternatives à la dite «voie royale» de l'enseignement général. En érigeant

⁵⁹ *ibid* p.138.

l'enseignement général comme norme universelle pour tous les enfants, on a discrédité et subordonné tous les autres enseignements techniques ou professionnels. Ainsi ceux qui y sont relégués sont très peu considérés voire exclus d'une éventuelle promotion sociale. Cet état de fait est d'autant plus discriminant qu'il n'offre aucune vraie alternative de promotion sociale à ces étudiants inaptes à suivre.

Auparavant il existait des établissements variés, nullement subordonnés les uns aux autres et qui auraient répondu aux besoins et capacités de ces individus. Aujourd'hui, l'école unique empêche un tel dessein, en imposant ses critères de sélection. Cette «sélection par l'échec» n'est pas le seul dysfonctionnement résultant de l'école unique; elle a aussi entraîné la crise de la culture scolaire.

L'école unique continue de porter un lourd discrédit à la culture scolaire humaniste. En effet, devant l'échec scolaire, nombreux sont les pédagogues qui ont remis en cause l'excellence des humanités. La culture scolaire serait selon eux trop élitiste et non neutre, bref elle ne serait pas universalisable. Sous la pression des pédagogues on lui a préférée le règne des mathématiques considérées comme matière plus neutre socialement puisque ne se rapportant ni à une histoire, ni à des valeurs. C'est donc toute la culture scolaire (marginalisation des langues anciennes, réforme de l'histoire appelée à être moins nationale, déclin de l'histoire littéraire et de l'importance de la philosophie) qu'on a ébranlée. Cet état de fait résulte selon les auteurs de l'unification du système d'enseignement qui a cru pouvoir universaliser les humanités.

«D'intentions universalistes elles sont ancrées dans la particularité nationale; alors qu'elles sont un domaine où l'on n'entre pas sans amour, on les rend obligatoires...Elles ne se défendent que si on les considère comme le coeur de la religion civile républicaine, presque comme un objet de croyance. Elles ont pu l'être, paradoxalement lorsque réservées à une minorité, elles faisaient pour les autres (ou ceux qui parlaient en leur nom) figure d'idéal. En revanche, proposées à tous, en principe démocratisées, elles sont rapidement entrées en crise, inaptes à universaliser à la fois leur contenu et leur diffusion. »⁶⁰

Face donc au problème de l'échec scolaire, les pédagogues ont cru bon réduire l'importance des humanités dites non démocratisables. Comme le souligne Paul Thibaud, en s'attaquant aux humanités qui sont au coeur de la culture scolaire, c'est indirectement l'école comme le lieu de culture qu'on a remis en question. L'enseignement des humanités (histoire, littérature, philosophie) ne se limite pas à la transmission d'un savoir érudit; il communique avant tout « des manières de s'attribuer un héritage, des moyens de se situer dans le monde à travers la médiation de traditions de pensée, de sensibilité, d'action »⁶¹

Bref, en remettant en question la culture scolaire, c'est toute la culture d'appartenance nationale qui est escamotée. Le divorce grandissant entre l'école et la culture consomme la rupture entre la nation et l'école. Alors que l'école était ce lieu particulier où on introduisait les futurs citoyens à leur culture nationale, elle n'est devenue qu'un lieu où se transmettent quelques savoirs techniques, où, sous l'impulsion des pédagogues, on tente d'adapter ses programmes aux individus. Cette crise de la culture

⁶⁰ *ibid*,p.157.

⁶¹ *ibid*, p.160.

scolaire illustre bien les effets pervers que la démocratisation par l'unification et l'universalisation a entraînés.

Mais le bilan d'échec de la démocratisation par l'unification ne s'arrête pas là. Thibaud parle de l'inflation scolaire et du déclassement des diplômes universitaires qui en résultent. Plus grave encore, cette démocratisation n'a jamais entraîné autant de fracture au sein de la société et d'enclaves pour la classe des privilégiés.

La démocratisation par l'école unique se voulait le vecteur d'une nation plus homogène où «la promotion de tous serait réconciliée avec la sélection des meilleurs».⁶²

Or ce double objectif n' a pas été réalisé, poussant les familles à chercher l'excellence en dehors de l'école publique ou en sélectionnant des établissements de réputation ou de performance notoire. Les stratégies des familles visant essentiellement à réchapper à l'enseignement de masse, elles ont par leurs exigences mis en concurrence les différents établissements. L'école unique qui voulait créer une unité de parcours pour tous les enfants s'avère être un échec puisque les consommateurs d'école choisissent leurs établissements en fonction de leur réputation et performance créant ainsi des disparités entre les établissements.

Plus que jamais coexistent des établissements d'élite et des établissements de masse, plus que jamais au sein même de l'école existe une ségrégation entre les filières de prestige (filiale scientifique du bac) et les autres.

⁶² *ibid.*, p.163.

Plus que jamais les grandes écoles qui sélectionnent les étudiants à l'entrée sont prisées par l'élite au détriment de l'université qui ne présente aucun seuil de sélection et qui se retrouve en sureffectif. Bref, alors que l'on voulait limiter la force de la société civile dans le devenir des enfants, en imposant un système unique, on s'aperçoit que ce tout unifié est traversé de plus en plus par les stratégies des familles, ce qui renforce les ségrégations sociales.

Bref, la démocratisation par l'école unique s'avère être un échec, puisque les inégalités des chances sont reproduites et la ségrégation sociale renforcée; la crise de la culture scolaire, la sélection par l'échec et le retour en force de l'intervention des familles dans la structure enseignante en sont les vibrants symptômes. Comme le dit Thibaud,

«on peut caractériser cet aboutissement comme la revanche des diversités sociales sur la géométrie rationaliste et autoritaire d'un grand projet victime de ses contradictions constitutives. Belle leçon de réalisme: la société fait retour de partout, poussant à l'inflation, imposant ses critères, faisant éclater la structure, débordant l'appareil qui essayait de la dominer en l'ignorant.»⁶³

La « fin de l'école républicaine » résulterait donc selon les auteurs de la démocratisation par l'école unique. Elle n'est plus républicaine dans ce sens où considérée comme un «mécanisme social» ou instrument exclusif de l'égalité, elle en a oublié sa vocation

⁶³ *ibid*,p.177.

première, celle de transmettre une culture humaniste, capable de donner naissance aux citoyens.

L'article de Marcel Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même » partage à maints égards la thèse défendue par Philippe Raynaud et Paul Thibaud. Comme eux, il constate l'échec du règne de la pédagogie et des réformes faites en son nom en l'égard à l'objectif de démocratisation. Cela dit, de ce constat d'échec, Marcel Gauchet ne cherche pas à cerner les causes mais plutôt à donner une interprétation. Son analyse se situe dans une perspective théorique considérant l'école comme l'institution typique de la modernité. Ainsi, la crise qu'elle traverse est pour Gauchet un indicateur des difficultés qu'ont les sociétés démocratiques contemporaines à se penser.

Plus spécifiquement, Marcel Gauchet postule que la crise pédagogique scolaire ne devient compréhensible qu'à la lumière des contradictions de l'individualisme démocratique. Selon lui, si les réformes pédagogiques sont aujourd'hui en crise, c'est qu'elles sont arrivées au bout d'une lecture univoque de l'individualisme.

L'école qui est «le point d'articulation des droits individuels et des contraintes collectives»⁶⁴ a connu, selon lui, deux grandes périodes: celle de la IIIe République pendant laquelle le caractère holiste de l'éducation, c'est à dire le poids des contraintes collectives, a primé sur l'essor individualiste, puis une seconde période allant de 1945 à

⁶⁴ Marcel Gauchet, L'école à l'école d'elle-même, Le Débat, no 37, 1985, p.57.

nos jours, pendant laquelle, sous le régime des pédagogues, la mission scolaire s'est surtout focalisée sur l'autonomie des sujets et l'émergence des individualités au détriment de la norme collective.

Ainsi l'école dont le but est de concilier l'individualisme et le collectif a, durant ces deux périodes, privilégié soit l'une ou l'autre de ces finalités sans jamais réussir à les unir de façon équilibrée. La crise actuelle que traverse la pédagogie révélerait donc, pour Marcel Gauchet, la fin du règne de l'individualisme sans inscription social et annoncerait

«une phase de recomposition où il s'agira de renouer, en termes inédits car pour la première fois de manière véritablement réfléchie, ces deux pôles jusqu'alors si mal conciliables sous une forme équilibrée»⁶⁵

Plus que jamais l'école est donc appelée à méditer sur «le caractère social de l'individualisme» et à réinventer le lien collectif. C'est toute la difficulté des sociétés démocratiques qui sont des «sociétés d'individus» où l'harmonie des droits individuels et des droits collectifs doit être continuellement repensée pour trouver un juste équilibre. L'école est à cet effet le miroir de cette tension constitutive des démocraties. Ainsi, de cette crise pédagogique, Gauchet tire une interprétation pour l'avenir, inscrivant son analyse dans la prospective; mais il ne s'arrête pas là, il s'attèle également à donner les raisons pour lesquelles la pédagogie a atteint ses limites et est entrée en crise.

⁶⁵ *ibid.*, p.59.

L'auteur identifie trois fronts principaux sur lesquels la pédagogie a buté. Ils sont: «les moyens de l'égalité», «la nature du savoir», «la dynamique de la demande d'éducation »; chacun de ces fronts, sus énumérés, sont traversés par une tension entre la dimension individuelle et la dimension collective que la pédagogie aurait niée, ne prenant en compte que la première, ce qui est à l'origine de sa faillite.

Par «moyens de l'égalité», Gauchet entend par là, comment l'école peut assurer l'égalité entre les individus. La faute de la pédagogie est d'avoir fait une lecture univoque de l'égalité; or cette dernière est bicéphale. «Elle se partage entre postulation de l'identité de valeur a priori de tous les êtres et ratification a posteriori de leur oeuvre d'auto-constitution». ⁶⁶ En des termes moins savants, l'égalité doit se lire de deux façons: d'une part comme un refus de toute commensurabilité entre les êtres, car chacun a dans le corps social une place indispensable et nécessaire; mais cette logique tend à oblitérer la spécificité et l'intérêt unique de chacun, d'où la deuxième lecture de l'égalité celle qui valorise la commensurabilité entre les individus prenant en compte leurs performances, leurs actions et leurs capacités. C'est sur cette deuxième version de l'égalité que se fonde toute l'idéologie méritocratique et la dynamique de la mobilité sociale.

La pédagogie aurait donc rejeté en bloc la seconde version de l'égalité se limitant exclusivement à la première, ce qui s'est traduit notamment au travers des diverses réformes par le refus de sélection, par le dénigrement de toute hiérarchie, de tout

⁶⁶ *ibid.*, p.72.

classement, de toute concurrence entre les individus, par le rejet de toute contrainte collective... C'est cette interprétation narcissique et hédoniste de l'individualisme que la pédagogie a fait prévaloir selon Gauchet, oubliant que l'individualisme démocratique a aussi un autre visage, celui de l'auto-affirmation et qui se traduit dans la volonté de se faire valoir par le travail, par le mérite par les aptitudes et non par un simple statut accordé à tous. Le besoin de se distinguer, de se dépasser ou de se surpasser est également une expression indispensable de l'individualisme. L'école, en refoulant cette commensurabilité des êtres, tronque l'expression individualiste. Plus grave encore selon Gauchet, en niant ces hiérarchies et en feignant de considérer égales des aptitudes et formations différentes, elle enferme les individus dans un leurre: celui de croire à l'équivalence et à la reconnaissance de toutes les formations, ce qui est démenti dans la réalité sociale dont la division sociale du travail est le cruel révélateur. A vouloir absolument pallier aux inégalités sociales, la pédagogie a fait une lecture unilatérale de l'égalité, ce qui l'a mise échec car les inégalités sont toujours aussi importantes mais d'autant plus mal vécues que l'école n'a pas préparé les individus à la confronter. Selon Gauchet, l'avenir scolaire ne pourra, pour sortir de la crise, se passer d'une lecture complète de l'égalité.

Le deuxième front de fracture se situe selon Gauchet au niveau de l'apprentissage et du rapport au savoir. Là encore, il accuse la méthode d'apprentissage établie par la pédagogie d'avoir privilégié une lecture individualiste extrême. Selon les pédagogues, l'apprentissage doit être un acte d'appropriation personnelle qui doit être vécu sans aucune contrainte -de telle manière que la spontanéité de l'écolier soit préservée. Au savoir acquis, on privilégie l'expérience vécue des sujets. Pour Gauchet, cette méthode relève de la

logique individualiste en sa version la plus rigoureuse et la plus aveugle car elle néglige l'acquisition d'un savoir qui transcende la pratique des savoirs par les sujets. Gauchet à cet égard donne un exemple, celui de la lecture, qui illustre son propos. Savoir lire ne peut se limiter au strict déchiffrement des mots ou à l'alphabétisation : «la lecture renvoie celui qui en fait l'expérience dans un univers antérieur à sa présence, à une somme de connaissances et de références déjà ordonnées et constituées»⁶⁷, bref elle introduit l'individu à la culture. Lire c'est donc être contraint à s'insérer dans un monde préexistant. On comprend donc que s'intégrer ou maîtriser son destin; connaître ce monde dans lequel chaque individu est appelé à vivre apparaît comme une condition sine qua non de l'intégration de tout individu. Maîtriser ce monde , en connaître les rouages, sont des prérequis à qui veut être libre, c'est à dire à toute personne désireuse de contrôler un tant soit peu son destin. Le leurre de la pédagogie apparaît donc évident: elle a cru qu'en favorisant un apprentissage limité au vécu du sujet, on obtiendrait des individualités. Or le constat démontre le contraire selon Gauchet, «sous couvert de respect des individus tels qu'ils sont, il n'aboutit qu'à enfermer les individus dans ce qu'ils sont et à les confirmer dans leur handicap.... Au bout de la pédagogie sans violence, il y a l'école de l'inégalité»⁶⁸. La pédagogie a donc, en privilégiant un processus d'apprentissage exclusivement fondé sur le développement des facultés personnelles, remis en question le pouvoir intégrateur de l'école. Pour sortir de la crise, il va sans dire pour Gauchet que l'école devra se réconcilier

⁶⁷ *ibid*, p.75.

⁶⁸ *ibid*, p.77.

avec une pédagogie rénovée qui ne sous-estimera pas l'importance du rapport au savoir, celui qui transcende «l'inscription individuelle».

Le troisième et dernier point de rupture qui corrobore la crise de la pédagogie est celui qui se rapporte au temps dans la transmission du savoir . La pédagogie, là encore, aurait fait une lecture trop individualiste du contenu de la culture scolaire. Classiquement définie, l'école « est par nature une institution futuriste»⁶⁹ puisqu'elle a pour mission de préparer des individus au monde de demain. Pour la formation de ce futur citoyen, la culture scolaire classique prévoit la conciliation de deux attitudes.

L'une vise à introduire l'individu dans le monde hérité, celui de la tradition, de l'histoire dans le but de mieux le préparer à pénétrer ce monde et à l'améliorer dans l'avenir. Dans ce sens, la culture scolaire pose donc «l'autorité du passé comme instrument d'accès à la libre individualité»⁷⁰. L'autre attitude consiste, par la méthode (abstraction, l'esprit critique), à éveiller l'autonomie du sujet, en lui donnant la possibilité de se distancer de la tradition pour mieux la surpasser. Se profile dans l'adoption de ces deux attitudes, la conciliation de la contrainte collective- incarnée par l'apprentissage du passé -et le développement individuel -représenté par la méthode sus-mentionnée.

⁶⁹ *ibid*,p.79.

⁷⁰ *ibid*, p.81.

La pédagogie est en partie en crise aujourd'hui parce qu'elle aurait cherché, selon Gauchet, à développer la dimension futuriste de l'école en ne privilégiant que la méthode visant l'individualité au détriment de l'apprentissage passéiste.

«Dans l'école plus que partout ailleurs on a pu croire que s'émanciper de la tutelle du passé, c'était se libérer de la contrainte collective comme telle, l'une prêtant ses traits à l'autre jusqu'à paraître se confondre avec elle»⁷¹

Ainsi la pédagogie, en réformant la culture scolaire, pensait qu'en rejetant l'enseignement passéiste, on se débarrasserait de l'obligation collective et qu'on favoriserait en incorporant une dimension futuriste, un développement individualiste plus important. C'est là, le leurre de la pédagogie selon Gauchet, puisque les réformes qui devaient accentuer l'autonomie des sujets et leur affranchissement de la contrainte collective, sont allées à rebours de l'objectif fixé.

L'incorporation d'une dimension futuriste dans l'enseignement s'est manifestée par deux changements: l'un qui consista à faire de la discipline scientifique le nouvel étalon de sélection et d'excellence et l'autre qui porta un lourd discrédit sur « les formes reçues d'exercice de l'autorité, à base précisément d'obligation envers la tradition ». C'est ainsi que toutes les formes d'apprentissage classique (par coeurisme, imitation des modèles) furent délégitimées au profit de la spontanéité individuelle, de l'expression personnelle, de la diversité des opinions, etc....

⁷¹ *ibid.*, p.81.

Pour Gauchet, ces mesures n'ont point affranchi les individus de la contrainte collective; bien au contraire, la dimension collective serait aujourd'hui en train de refaire surface de façon plus affirmée. La dimension futuriste n'a pas libéré les individualités comme la pédagogie l'aurait souhaité. Bien que dans la forme, elle ait prêché des attitudes plus libérales, rejetant les modèles d'autorité scolaire au profit de l'expression des singularités, elle a paradoxalement renforcé une contrainte collective très rigide par l'injection de la discipline-étalon que sont les sciences, celles qui ne connaissent ni la relativité des opinions, ni les diverses subjectivités et qui hiérarchisent et sélectionnent les individus, leur rappelant inéluctablement que leur existence est directement rattachée à celle d'un tout préexistant et qui les départagera toujours.

La grande illusion de la pédagogie a donc été de penser qu'en se débarrassant d'une culture scolaire fondée dans les contenus et dans la forme sur la référence au passé on se débarrasserait en même de la contrainte collective considérée comme inhibitrice des individualités. Or, l'injection d'une dimension futuriste a prouvé que la contrainte collective refaisait surface de façon plus systématique, au travers notamment de la primauté des sciences dans l'enseignement.

«L'affaîssement du système d'inculcation appuyé sur l'exemplarité du passé a pu laisser croire un moment à la volatisation sans retour de toute contrainte légitime. Et voici que celle-ci revient depuis le bord opposé, amplement concrétisée déjà au sein de l'appareil d'enseignement par la

domination d'un nouveau type de savoir-maître, et chaque jour maintenant plus consciente et plus pressante.⁷²»

L'échec de la pédagogie est donc manifeste puisque la lecture individualiste unilatérale n'a pas résisté à la réémergence des savoirs liés à la contrainte collective. Penser que de remettre en question dans la culture scolaire le rapport au passé affranchirait de la contrainte collective a donc été un leurre. Car si la référence au passé aujourd'hui est belle et bien discréditée, la contrainte collective est toujours belle et bien présente au travers d'une discipline dite futuriste: les sciences. De ce constat d'échec c'est tout le rapport au temps passé qui doit être redéfini au sein de la culture scolaire.

«Qu'est ce que se reconnaître comme un héritier quand on pense qu'on fait l'histoire, c'est à dire quand on voudrait être aussi libre que possible à l'égard des déterminismes de l'héritage, sans nourrir d'illusion sur la possibilité d'échapper à ses pesanteurs? Qu'est ce que le passé dans un monde dont il fait partie mais sur lequel il n'a plus d'autorité? De la manière dont il sera répondu à ces questions dépendra la manière dont pourra se renouveler l'esprit de l'éducation.»⁷³

Ainsi pour surmonter cette crise pédagogique, l'éducation devra repenser la réconciliation de l'individualisme avec la collectivité au travers du rapport au temps passé, présent et à venir.

⁷² *ibid.*, p.82.

⁷³ *ibid.*, p.84.

Cette crise pour Gauchet doit nous permettre de réellement comprendre ce que l'école est dans une société démocratique. Cette dernière est chargée de «former des individus», ce qui est en soi, une antinomie; la crise de l'éducation résulte du fait que la pédagogie a ignoré cette contradiction en ne privilégiant qu'une lecture univoque de l'individualisme. L'avenir scolaire ne pourra, selon lui, se passer d'une réconciliation de cette opposition entre la nécessité de formation et le besoin de développement des individualités. Le futur de l'éducation ne pourra se contenter d'un strict retour à une imposition collective; l'issue de cette impasse doit passer par la création d'un lien collectif nouveau compatible avec la reconnaissance de l'individu.

Les auteurs dont nous venons de survoler les thèses, parlent du malaise de l'école républicaine et s'accordent au travers de leurs analyses respectives à faire de la dérive de l'interprétation du principe d'égalité, l'origine de cette crise.

Rappelons que pour Philippe Raynaud et Paul Thibaud, c'est l'abandon de la conception de l'égalité de Ferry et la substitution de l'utopie républicaine telle que pensée par Condorcet, qui seraient à l'origine de tous les dysfonctionnements que l'institution scolaire connaît actuellement. L'oubli du sens du compromis, tel que pratiqué sous la troisième République, entre la société civile et l'institution scolaire, a entraîné la fin de l'école républicaine. D'avoir été strictement considérée comme un mécanisme social, elle aurait fini par s'annihiler en tant qu' «institution culturelle et générationnelle» essentielle à la naissance du citoyen.

Ce constat est, selon ces auteurs, une véritable atteinte à l'esprit républicain de l'école et à sa capacité à former des citoyens. Alors qu'hier encore, l'école servait de compensateur des pesanteurs sociologiques, en favorisant notamment la mobilité sociale, elle est devenue, par sa volonté de monopoliser le champ de la sélection sociale, une machine sanction, marginalisant définitivement ceux qui n'ont pu s'y raccrocher. En cela, elle n'est plus l'école de l'égalité mais l'institutrice de l'inégalité, puisqu'elle met ainsi au banc de la citoyenneté de nombreux écoliers. Sans compter qu'en son sein se développent des lieux protégés pour les plus privilégiés, ce qui discrédite sa capacité à être pleinement démocratique.

Ce constat d'échec ne se limite pas seulement à la question de l'égalité des chances mais se manifeste également dans le morcellement de la citoyenneté qu'elle entraîne. A cet égard, Paul Thibaud rappelle qu'en ayant discrédité l'école, comme lieu de diffusion culturelle, c'est toute sa fonction d'intégration sociale qu'on a escamotée. La fin du règne des humanités au sein du secondaire a entraîné la fin d'un fond culturel commun. Le dépérissement du secondaire en tant qu'enseignement de prestige mais aussi en tant que lieu d'homogénéisation culturelle a rendu problématique l'enjeu de l'intégration.

«On verra s'affaiblir, notamment face à l'immigration le pouvoir d'intégration de l'école si celle que la grande majorité fréquente n'a plus ni exigences claires ni capacité de rétribuer suffisamment.»⁷⁴

⁷⁴ Philippe Raynaud et Paul Thibaud, *Op. cit.*, 1990, p. 225.

Toujours dans la même logique, la dépréciation de la culture scolaire et de l'enseignement public en général (les universités), parce que ne présentant aucun seuil de sélection, renforce le pouvoir des écoles d'élites, toutes pour la plupart techniciennes et hypersélectives et qui arrivent à monopoliser les fonctions les plus prestigieuses. Cette tendance, qui devient de plus en plus dominante, risque d'accentuer un clivage social, entre une nouvelle caste détenant pouvoir et une vaste majorité de diplômés universitaires de plus en plus déclassés et exclus des rouages de la nation. On s'en doute bien, une communauté nationale où le recrutement des élites est monopolisé par quelques grands établissements et où les autres types de formations n'offrent aucun véritable débouché, risque à long terme, d'imploser.

Toutes ces conséquences négatives sont attribuables à la volonté des institutions publiques d'avoir voulu incarner les valeurs républicaines dans le sens le plus rigoureux. Nier les différences et les hiérarchies de parcours au sein de l'institution scolaire en refusant la sélection, n'a point réduit les inégalités -qui ont trouvé d'autres voies pour resurgir. Tout au plus, ces politiques ont fait de l'école une institution molle, proie facile des stratégies familiales. C'est dans cette perspective que la fin de l'école républicaine est affirmée par Philippe Raynaud et Paul Thibaud.

Pour Marcel Gauchet, c'est aussi une mauvaise lecture du concept d'égalité qui est à l'origine des maux de l'école. Sous Ferry, fut retenue une lecture trop holiste du concept de l'égalité, en revanche sous le règne récemment achevé des pédagogues fut faite une

lecture trop individualiste; aujourd'hui devrait ouvrir une lecture intégrale réconciliant la dimension individualiste et sociale du principe de l'égalité.

Tout comme les auteurs sus-mentionnés, Marcel Gauchet évalue avec la même lucidité les impacts désastreux qu'ont eu les politiques des pédagogues sur la nation et la naissance du citoyen. Car en fait, rejeter la dimension collective ou holiste de l'égalité, c'est en même temps rejeter toute référence à la norme nationale et par là-même s'exclure de toute citoyenneté. Gauchet rappelle, à cet effet, qu'un citoyen est avant tout un homme libre, c'est à dire autonome. Pour cela, il lui faut connaître de façon approfondie le monde ou la société dans lesquels il est appelé à vivre. Avoir accès à «une mobilité sociale, géographique, intellectuelle ou professionnelle» nécessite «une familiarité avec le mouvement du monde». ⁷⁵

Or une lecture unilatérale de l'individualisme démocratique, en prônant la non contrainte dans l'apprentissage, l'adaptation du milieu scolaire au cas individuel, et le soutien d'une dimension strictement futuriste, a brisé la fonction intégratrice de l'école. Qu'est ce qu'une école qui confine les individus dans leur handicap, ou qui les enferme dans leur altérité sous prétexte de respecter un certain relativisme culturel, ou qui les tronque d'une mémoire collective commune, seule référence pour se sentir héritier d'une tradition, d'une nation?

⁷⁵ Marcel Gauchet, « l'école à l'école d'elle-même », Le Débat, 1985, p.61.

C'est dans cette perspective que Gauchet constate la difficulté de l'école à intégrer les populations immigrées. C'est parce que cette dernière ne contraint plus les individus à se désencastrer, à se défaire de leur particularisme, que son pouvoir d'intégration est en crise.

Il appert donc que l'école, pour ces auteurs, est indubitablement malade du principe d'égalité : Pour Philippe Raynaud et Paul Thibaud, cette maladie s'est traduite par la création de l'école unique et de tous les effets pervers qu'on lui connaît dorénavant; et pour Gauchet, cette crise s'est déclarée par suite d'une lecture unilatérale de l'égalité, favorisant un individualisme rigoureux et aveugle sans inscription sociale.

II. La crise de l'école républicaine ou la fin du principe laïque

Claude Nicolet et Mona Ozouf, dont nous nous proposons à présent de survoler les thèses, attribuent la crise de l'école républicaine au dépérissement de l'instruction civique dans les écoles. Rappelons que cette dernière avait pour finalité de former le citoyen. La disparition de cette instruction civique prive l'école républicaine de l'essence même de sa finalité qui est celle de la création du citoyen tel que défini par Ferry et Condorcet chacun dans sa particularité.

Chez Ferry, on se rappelle que la laïcité avait une connotation d'engagement politique et s'illustrait par son soutien à l'éducation civique dans son combat contre le cléricalisme religieux . Cette laïcité, aussi étroitement définie, avait pour but de former un citoyen nationaliste, patriote et engagé pour la République. Aujourd'hui, la suppression

de l'instruction civique en tant que discipline a directement, selon les auteurs, affecté la capacité traditionnelle de l'école à former des citoyens de ce type.

La laïcité de Condorcet est également remise en cause aujourd'hui . A ce sujet, il faut rappeler que ce dernier, à la différence de Ferry, ne limitait pas le combat pour la laïcité à un simple anti-cléricalisme religieux mais à un combat contre tous les cléricalismes qu'ils soient d'ordre politique, religieux, économique ou social.

En effet, aujourd'hui, selon Mona Ozouf, Claude Nicolet et d'autres auteurs comme Baillon et Guy Samama, l'instruction publique est pénétrée par toutes sortes d'enjeux d'ordre utilitaires et économiques émanant de la société civile. Il appert donc que la notion de laïcité de Condorcet est battue en brèche par l' infiltration de ces nouveaux «Kléros», «intérêts particuliers».

Attachons nous maintenant à rapporter la démonstration de ces auteurs qui mettent en cause la fin de l'enseignement du civisme ainsi que la pénétration de l'école par des idéologies marchandes, dans la déliquescence de l'école républicaine.

Dans son article, "Histoire et instruction civique", Mona Ozouf observe que la suppression, avec la loi Haby en 1975, de l'enseignement civique en tant que discipline distincte a ébranlé toute la conception traditionnelle du lien national. Cette dernière, qui connut son âge d'or sous Ferry, a été l'objet depuis les trente dernières années d'un discrédit général provenant de deux fronts: celui qui voit dans le civisme un moyen inventé

par la bourgeoisie d'asseoir sa domination sur les esprits; puis l'autre qui accuse ce type de discipline de brimer et casser les individualités comme le feraient toutes les sociétés cadennassées. Bref ces deux fronts du refus, même s'ils sont très différents l'un de l'autre, rejettent l'instruction civique, ici accusée d'être un instrument répressif et de dressage collectif. L'enseignement du lien collectif et de la solidarité au travers de l'instruction civique est donc remis en question, au profit de la montée de l'individualisme. Le civisme apparaît donc comme un savoir caduque, épanouissement personnel et affranchissement de toute contrainte, devenant les mots d'ordre de l'expression libertaire. C'est dans ce contexte que la suppression de l'éducation civique en tant que discipline et la dilution de son enseignement au travers de disciplines comme les sciences économiques et humaines fait son apparition.

Ce repli civique s'est fait, selon Mona Ozouf, au profit «d'objectifs individualistes et utilitaristes». L'école ne forme plus le citoyen d'antan; elle s'attache avant tout à fabriquer des consommateurs et producteurs, des agents économiques.

«Les manuels font voyager les élèves de la poste au supermarché, de la banque au Club Méditerranée, en situation d'éternels consommateurs : leurs grands hommes, désormais, signent des chèques ou poussent des caddies. Le ministre lui-même, aux journées internationales de Sèvres en octobre 1975, demandait aux enfants de se manifester en tant que futurs citoyens contribuables, épargnants, bénéficiaires de services collectifs, acheteurs de denrées, d'appartements, ou bâtisseurs de maisons»⁷⁶

⁷⁶ Mona Ozouf, « Histoire et instruction civique », Le Débat, 1985, p.152.

La pédagogie se serait donc rangée du côté de l'utile, du rapport marchand, ne laissant plus de place pour un discours civique vantant les mérites du sacrifice et du sacré.

Aussi Mona Ozouf constate-t-elle que l'enseignement du civisme a d'autant plus de mal à trouver un écho que les valeurs dont elle se voulait le véhicule sont aujourd'hui en crise. L'idéal d'un monde meilleur et la croyance dans le progrès universel sont autant de mythes qui viennent se briser devant une réalité moins heureuse :

«La crise économique, l'épuisement des matières premières, la pollution, le terrorisme, l'angoisse nucléaire l'empêchent d'attacher à l'avenir un projet ou un espoir collectif.»⁷⁷

Aussi la croyance tout azimut dans «la miraculeuse adéquation de l'histoire française à l'histoire universelle a cessé de fonctionner: la France sait qu'elle ne fait plus l'histoire de l'humanité»⁷⁸.

La transmission de ces valeurs a été d'autant plus difficile à assurer que l'enseignement civique semblait s'adresser à des «individus identiques et abstraits, des citoyens»; or à l'heure actuelle, l'identité fondamentale semble s'être substituée à l'identité

⁷⁷ *ibid*, p.153.

⁷⁸ *ibid*, p.153.

citoyenne. Le paysage national est traversé par une multitude d'identités de particularismes qui vont de «la différence sexuelle, sociale, ethnique ou générationnelle».⁷⁹

C'est dans cette conjoncture que l'enseignement civique est entré en crise, révélant ainsi la dissolution du lien national et de la conscience citoyenne. A en conclure, selon Ozouf, que le principe de laïcité n'arrive plus à transcender les différences, les particularismes, et semble de plus en plus interprété «comme un respect de l'opinion particulière... N'est ce que cela?»⁸⁰

De ce constat de crise de l'enseignement civique, Mona Ozouf pense qu'il revient au professeur d'histoire d'assurer cette fonction de manière différente. Non plus en falsifiant l'histoire ou en prônant un universalisme qui renierait tous les particularismes, mais en favorisant plutôt un nouveau type de civisme «qui ne peut se définir, se comprendre et se développer sans référence et commerce culturel avec les autres groupes»⁸¹

La conclusion de Mona Ozouf a tout pour déplaire à un Claude Nicolet qui dans son article, Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques, plaide plutôt en faveur d'une réaffirmation de l'instruction civique classique (en tant que discipline distincte) seule capable d'assurer la résurrection citoyenne de l'école.

⁷⁹ *ibid.*, p.153.

⁸⁰ *ibid.*, p.153.

⁸¹ *ibid.*, p. 155.

Cela dit, Claude Nicolet s'accorde avec le constat de crise que brosse Mona Ozouf. Comme elle, il constate la suppression de la discipline civique au profit d'un enseignement de plus en plus utilitariste mais aussi pluriculturel. Par pluriculturel, Nicolet entend ce que Mona Ozouf décrit comme «la découverte de la différence sociale, sexuelle, ethnique et générationnelle» , sans l'accepter pour autant.

Bref, nous l'avons compris, ces auteurs sont pour une restauration d'un enseignement civique mais de nature très différente. Chez Ozouf, ce retour du civisme passe par une révision de l'universalisme et le dialogue avec les identités au travers d'une discipline clef:l'histoire; pour Nicolet c'est la restauration quelque peu rénovée de l'instruction mais aussi de l'éducation civiques en tant que discipline qui assurera une nouvelle cohésion nationale; l'universalisme (l'intérêt général) doit au contraire se réaffirmer de façon plus ferme face aux particularismes.

Guy Samama, dans son article «De l'échec d'une société de savoir à la faillite d'une société de services», attribue l'état de crise de l'école au fait qu'elle soit devenue un cadre «définalisé». Depuis les années soixante, l'école ne se distingue plus par sa finalité singulière, celle de transmettre le savoir humaniste. L'école d'aujourd'hui ne forme plus le citoyen, tout au plus dispense -t-elle des savoirs filiarisés, spécialisés ou techniques qui visent une toute autre finalité: « la sanction du diplôme».

Le savoir transmis à l'école n'est plus généraliste et désintéressé :

«il a désormais un objectif utilitaire qui agit en retour sur ceux qui sont supposés le transmettre: d'un côté, le baccalauréat fait l'homme, et non l'inverse; de l'autre, un professeur ne doit plus aujourd'hui tant être cultivé qu'utile»⁸².

Bref, le savoir transmis à l'école répond à un nouvel impératif: celui de l'emploi. Cette rupture dans la finalité traditionnelle de l'école fait de cette dernière une institution de plus en plus semblable aux autres sociétés de services. Elle n'est plus ce milieu retranché de la société civile, dispensant un savoir particulier; elle n'est plus ce «monde clos», machine à produire la culture.

L'école s'apparenterait de plus en plus, selon Guy Samama, à une entreprise, gérée par une administration tentaculaire, chargée de réglementer les formations en cours mais qui, contrairement à société de services à part entière, « ne parvient pas à faire prévaloir la singularité de son service».⁸³ En effet, selon Guy samama, les savoirs que l'école actuelle se propose d'enseigner peuvent être avantageusement remplacés par d'autres structures ou sociétés de services. Les savoirs morcelés qu'elle tente d'offrir apparaissent, à l'heure de la culture «zapping», c'est à dire à l'heure de la culture fragmentée et offerte par les différents médias ou réseaux de la société de consommation, caduques. Ne se distinguant plus par une mission singulière, l'école n'est plus une société de savoir mais une société de services, ne rendant aucun service.

⁸² Guy , Samama, « De l'échec d'une société de savoir à la faillite d'une société de services », Le Débat, no 63-69 p.67.

⁸³ *ibid*, p.71.

Conscient de cet état des choses, le lycéen demande à présent, d'être considéré comme un véritable client ou consommateur et exige que l'école soit tout aussi performante qu'une autre société de services. L'école doit se trouver une nouvelle finalité, car le consommateur qu'est le lycéen veut pouvoir y aller avec un but précis, ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle. On va à l'école parce qu'on y est obligé mais sans savoir ce qu'on vient y chercher; c'est dire que l'école a perdu sa pertinence.

«L'école au contraire est l'une des rares entreprises où ce qui s'accomplit n'est pas clair, malgré les apparences, parce que cela s'adosse à des traditions dont le sens est sédimenté»⁸⁴

A cet égard, le lycéen veut pouvoir être un véritable consommateur à qui l'on permet de choisir de façon personnalisée, à la carte, sa formation, à qui on offre des locaux attrayants, des commodités dignes de n'importe quel service.

«Les lycéens d'aujourd'hui sont des individus, non des sujets, qui cherchent à construire le sens de leur existence, par conséquent à construire les éléments de leur savoir, ce que leur permettent, d'une certaine manière, les techniques de communication moderne. Ils bâtissent bien leurs itinéraires de vacances et ont l'exemple de leurs parents qui pianotent sur leur minitel - pour réserver et régler simultanément leurs places de spectacles, composer leurs repas et réceptions, leurs propres vacances. Pourquoi l'école seule serait exclue de cette simplification moderne des rapports aux objets de ce monde?»⁸⁵

⁸⁴ *ibid.*, p.71.

⁸⁵ *ibid.*, p.74.

L'école ne forme plus l'humaniste, le citoyen, elle a perdu sa finalité, sa raison d'être. Elle est devenue, selon l'expression de Guy Samama, «un diviseur universel par intégration mimétique de ce qui se trouve à l'extérieur»⁸⁶, puisqu'elle n'offre rien de différent que ce qui se trouve à l'horizon de la société civile. Elle n'est plus une institution qui allège ou change les rapports sociaux, elle confine au contraire les individus dans leur identités fondamentales (exclus ou marginaux ils restent). L'école n'est plus une société de savoir, mais pas encore une société de services.

Dans la même perspective d'analyse, Robert Baillon dans son livre, Les consommateurs d'école, montre comment l'école n'est plus ce lieu à part de la société et que les comportements de ses usagers sont calqués sur ceux des consommateurs. L'école , par l'élargissement de sa population, est devenue un tout bureaucratisé, où il devient de plus en plus difficile pour les usagers de s'orienter judicieusement. Désireux de choisir leur destin, les usagers vont donc adopter un comportement de consommateur, c'est à dire choisir les établissements qui les intéressent, élaborer des stratégies de promotion sociale, etc... Ce genre de comportement aux intérêts consuméristes met en péril la capacité traditionnelle de l'école à imposer à ses usagers une «expérience première du vivre ensemble» ou du moins à assurer la cohésion sociale.

En effet, selon Baillon, l'école est actuellement l'objet de stratégies familiales, où chaque usager est un concurrent pour l'autre et où, ceux qui arrivent à leur fin seront les

⁸⁶ *ibid.*, p.72.

gagnants. Cette dynamique doit mettre en garde les autorités publiques selon Baillon car l'école actuelle, parceque inadaptée à la société de consommation engendre des inégalités. En effet, si l'initiative revient strictement aux individus seuls, les plus forts et les plus avertis pourront se tailler une place à l'abri de la précarité. Laisser donc l'école être la proie des intérêts égoïstes du consommateur risquerait donc de briser sa capacité à organiser la vie collective.

«Si la société ne peut pas proposer des valeurs et des formes communautaires d'éducation, c'est l'individu qui à sa place, doit forger ces guides de l'action. On aboutit alors à l'accentuation des différences qui deviennent divergences puisqu'elles ne s'inscrivent pas dans un cadre collectif qui les régulent et les harmonisent.»⁸⁷.

On s'en doute, pour Baillon, l'anarchie qui préside à la consommation éducative doit être réglementée, non pas en réaffirmant l'ancien modèle de l'école unique mais en s'adaptant aux besoins des individus et en offrant une carte éducative multiforme. Ce qui endiguerait des comportements de stratèges de ses usagers et qui mettrait fin par la même occasion aux inégalités en découlent.

«Si la société veut que l'action d'éducation soit une des voies par lesquelles elle fait passer la mise en oeuvre d'objectifs collectifs et, parmi ceux-ci, prioritairement la recherche d'une meilleure justice sociale, ce n'est plus en imposant «son école» qu'elle y arrivera.»⁸⁸

⁸⁷ Robert Baillon, Les consommateurs d'école, Paris, Stock, Laurence Pernoud, 1982, p.96

⁸⁸ *ibid.*, p.97.

Ce second chapitre nous aura permis de mieux cerner les causes de la crise de l'école républicaine. Si cette dernière n'est plus à même d'intégrer les individus, c'est à dire réussir à en faire des citoyens, c'est que les valeurs républicaines telle que l'égalité et la laïcité, dont elle se voulait le véhicule, ont perdu leur sens et essence originelle. Cette dérive de l'interprétation des valeurs républicaines est attribuable pour tous les auteurs que nous avons analysés, au développement démocratique en cette période de haute modernité, qui aurait, selon eux, confirmé l'épanouissement de l'individu roi au détriment du citoyen. A cet égard une brève récapitulation s'impose.

Lorsque des auteurs comme Philippe Raynaud et Paul Thibaud accusent l'école unique d'être la cause de la crise scolaire, ils rappellent tout de même que les réformes qui l'ont amenée à exister, furent conduites dans le but de la démocratisation. C'est dire que la lecture retenue de l'égalité par les pédagogues répondait à une pente naturelle du développement démocratique qui associe de façon trop systématique l'égalité avec le refus de sélection des individus ou d'une quelconque différenciation.

Le constat peut également être fait chez Marcel Gauchet qui perçoit dans la crise de l'école, rien d'autre qu'une crise des sociétés démocratiques qui ont du mal à se penser en tant que «société d'individus». En d'autres termes, l'école refléterait de façon aigue la difficulté qu'ont les démocraties à réconcilier leur dimension individualiste et collective. La crise scolaire résulterait donc, entre autres, d'une lecture trop individualiste des valeurs républicaines comme l'égalité, au détriment de la dimension sociale ou collective que contient cette même valeur.

Pour ce qui est des auteurs comme Mona Ozouf et Claude Nicolet, tous deux reconnaissent que la régression de l'instruction civique ne peut être comprise sans la prise en compte du développement de l'individualisme à l'oeuvre dans les démocraties modernes; l'individu démocratique, qui se veut délié de toute contrainte, vit comme une répression ou une imposition un enseignement civique qui a d'abord pour but de lui rappeler qu'il ne vit pas seul et donc qui le confronte à l'horizon collectif.

Toujours dans la même perspective, Guy Samama et Robert Baillon rappellent que la société démocratique a privilégié l'essor de l'individu unidimensionnel: l'individu-consommateur; et que de ce fait, toute institution qui ne se serait pas adaptée à cette nouvelle donne, serait en crise-ce serait notamment le cas de l'institution scolaire.

Ainsi, bien que tous les auteurs apportent des thèses explicatives à priori différentes de la crise, tous s'accordent pour situer dans la mutation des sociétés démocratiques l'origine de la crise de l'école républicaine. Ce constat n'est pas gratuit car il nous révèle que le travestissement des valeurs républicaines de l'école (égalité et laïcité) est indissociable de l'évolution individualiste des sociétés démocratiques à l'ère moderne.

Ces mêmes valeurs sur lesquelles la nation a fondé son projet politique, entrées dorénavant en crise, affectent sa capacité intégratrice. La crise de l'école républicaine ne fait donc que traduire l'incapacité du projet politique de la nation, qu'elle est censée diffuser, à mobiliser autour de lui les individus. L'incapacité de faire des citoyens traduit l'échec de l'école à intégrer les individus autour du projet politique de la nation. En

d'autres termes, l'émiettement de l'institution nationale qu'est l'école républicaine, révèle l'affaiblissement du projet politique de la nation et donc toute sa capacité intégratrice.

Ce constat sur l'intégration suscite plusieurs interrogations sur l'avenir «du vivre ensemble». Si l'intégration nationale définie comme l'adhésion à un projet politique a montré ses limites, pouvons nous imaginer l'intégration nationale fondée non plus sur un projet exclusivement politique mais sur un autre type de contrat, comme celui d'un «projet productiviste»⁸⁹? La raison du «vivre ensemble» peut-elle être d'ordre strictement économique? Est-ce possible, voire souhaitable.? La nation classiquement définie comme la communauté des citoyens peut-elle devenir la communauté d'agents économiques? Ou alors, devons nous conclure que la crise des institutions nationales comme l'école annonce la fin du règne de la nation comme entité politique et que donc l'intégration ne doit plus être pensée à l'échelle nationale mais à des échelons nouveaux: l'échelle européenne, l'échelle locale ou régional?

Nous n'avons ni l'intention, ni la prétention de répondre à ces questions, qui à elles seules méritent une thèse. Cela dit, le simple fait de les évoquer, suffit à nous éclairer sur l'évolution de l'intégration nationale à l'âge de la modernité. A l'heure de l'individualisme démocratique, l'intégration semble de moins en moins résulter d'impositions collectives venant des institutions nationales tel que nous l'avons vu pour l'école, mais semble procéder de la libre participation sociale des individus à des projets collectifs. Cette

⁸⁹ Expression empruntée à Dominique Schnapper dans son livre La France de l'intégration.

participation sociale est multi dimensionnelle allant de la participation au projet économique (le travail) à la vie associative, et au monde relationnel (vie familiale, etc..). Ces nouveaux modes de participation, dits intégratifs, se substituent progressivement à l'intégration dite à la française, c'est à dire par la transcendance d'un projet politique émanant des institutions nationales et qui donnent naissance au citoyen abstrait, détaché de tous ses particularismes.

« Le civisme républicain, avec la soumission de chacun qu'il supposait à la raison et à la nation, a fait place à ce qu'il est convenu d'appeler l'urbanité démocratiquecette urbanité se caractérise à la fois par la prise en compte du citoyen situé et non plus du citoyen abstrait»⁹⁰

Le citoyen serait donc plus le produit de sa participation, sa citoyenneté n'est plus abstraite mais vécue ; il est à la fois citoyen dans l'entreprise, citoyen-consommateur, producteur, usager etc. ... Mais ces nouveaux modes de participation sont ils aussi intégratifs que le projet politique ? Assurent-ils un approfondissement de la cohésion sociale ? Rien n'est moins sûr pour Dominique Schnapper, qui ,bien que reconnaissant les vertus intégratives et socialisantes de ces modes de participation, les trouve peu viables pour servir de fondement à l'identité collective. Elle met d'ailleurs en relief leurs carences respectives comme modèle d'intégration nationale. A cet égard, elle s'est penchée entre autres sur les limites du projet productiviste comme projet d'intégration nationale.

⁹⁰ Yves Bonny, les formes contemporaines de participation : citoyenneté située ou fin du politique, dans la citoyenneté aujourd'hui : extension ou péril

La participation à la vie économique reste très inégale pour les individus, polarisant ceux aux carrières stables ou situés au haut de la hiérarchie professionnelle et ceux qui sont au bas de l'échelle ou qui sont carrément exclus du marché du travail. On s'en doute, le degré d'intégration dépendra alors du statut professionnel et de la capacité des individus à faire valoir leurs compétences socio professionnelles. C'est d'ailleurs pourquoi Dominique Schnapper qualifie ce mode d'intégration de fragile et d'exigeant. La participation économique ne laisse pas beaucoup de marge à la pleine intégration pour les précaires ou les exclus.

Aussi, ce genre d'intégration affaiblit la citoyenneté politique dans la mesure où les citoyens sont appelés à entretenir des rapports strictement juridiques et comptables avec l'Etat. En effet, pour compenser les pesanteurs du marché, l'Etat providence est apparu comme un moyen d'assurer un minimum de cohésion sociale. Aussi louable soit l'action d'un Etat redistributeur, il n'en entraîne pas moins des effets pervers sur le lien national, d'une part en confinant certaines populations dans un rôle d'assistés et d'autre part en faisant du rapport à l'Etat un rapport strictement utilitariste et instrumental. Il n'est plus qu'un prestataire de services, un gestionnaire. Ce lien apparaît bien tenu pour rassembler autour de lui une volonté de vivre ensemble. Bref, le projet économique comme mode d'intégration apparaît trop inégal mais aussi trop instrumental pour servir de lien national.

Cette apparente digression sur une intégration exclusivement fondée sur un projet productiviste, nous permet de mieux comprendre le problème de l'intégration, aujourd'hui vécu et perçu au travers de la population immigrée. En fait, comme nous venons de le

voir l'intégration comme projet politique est entrée en crise remettant de fait en question l'intégration à la française ; sans trouver, en contrepartie, d'alternatives d'intégration (issues eux de la participation individuelle) suffisamment viables. L'intégration nationale en tant que processus est-il voué à la crise définitive ? Seul l'avenir pourra nous le dire.

De toute façon, cette thèse avait pour but avant tout de montrer que la crise d'intégration des immigrés était attribuable non pas à une altérité culturelle fondamentale, mais à un affaiblissement du projet politique constitutif de l'identité nationale ou la fin de l'idéal républicain.

C'est à la lumière de ces explications, qu'il nous est plus facile de comprendre la crise suscitée par le foulard islamique. Cette crise, on s'en doute, n'aurait jamais fait l'objet d'un débat sous la troisième république. Le principe laïque était au cœur du sentiment patriotique et il n'aurait sans doute jamais été interprété en terme de neutralité ou de tolérance. La situation aurait été réglée de façon certes violente, mais sans tergiversation de la part des autorités publiques qui y aurait vu une menace nationale.

Même constat, pour la question du vote des immigrés au niveau des municipales. Le fait même de poser la question d'une citoyenneté locale pour les immigrés traduit bien le flou grandissant qui existe autour du concept de citoyenneté qui auparavant aurait été indissociable de la nationalité.

Au même titre, la revendication culturelle et identitaire de la communauté musulmane en France semble être la conséquence de l'affaiblissement du projet politique de la nation. En effet, la valeur de l'égalité est de plus en plus lue et comprise dans sa dimension individualiste. Elle ne doit surtout ni contraindre, ni brimer les individualités par le conformisme qu'elle serait censée leur imposer, mais au contraire favoriser leur expression différentialiste...

La crise de l'intégration des immigrés, nous espérons l'avoir illustré, n'est qu'un épiphénomène de la crise d'intégration de la nation républicaine.

CONCLUSION

Notre étude a tenté de mettre en relief la crise de l'école républicaine et de montrer comment le travestissement de l'idéal républicain (au travers des valeurs de laïcité et d'égalité) de Condorcet et de Ferry, avait affecté la capacité d'intégration de l'école et du même coup de la nation toute entière.

Mais au-delà du domaine strictement scolaire, cette étude nous invite à une réflexion plus poussée sur l'évolution de la nation et de son mode d'intégration. Rappelons à cet effet, comme nous l'avons fait en page vingt, que l'idée républicaine de l'école de Ferry et de Condorcet, sous-tendait respectivement une vision du politique, c'est à dire de la nation. Or, comme nous avons pu l'observer au cours de cette étude, c'est tout l'édifice républicain de l'école élaboré par Ferry et Condorcet qui est remis en question (ce fut l'objet du second chapitre) rendant obsolète avec lui, les deux conceptions de la nation qui y étaient rattachées.

Ainsi la remise en question du modèle de laïcité et d'égalité instauré sous Ferry dans le domaine scolaire nous indique que la nation héritée de la III^e République est aujourd'hui désuète.

La fin du modèle laïque de Ferry par la suppression de l'éducation civique marque du même coup la fin d'un certain type de lien national. Rappelons à cet effet que la laïcité de Ferry revêtait un sens partisan et qu'elle visait surtout par le biais de l'éducation civique à former un soldat-citoyen et à éveiller chez les individus l'amour de la patrie et l'idée du sacrifice.. Nourris par des mythes et une histoire héroïque (souvent falsifiée), le lien national était surtout d'ordre sentimental et affectif et résultait plus d'une éducation que d'une instruction éclairée. L'intégration dans cette perspective procédait plus d'une soumission et obéissance à l'autorité et d'un embrigadement au nom des valeurs républicaines que d'une adhésion raisonnée et affranchie de toute influence.. Or comme nous l'avons vu au travers de l'analyse de Mona Ouzouf, le lien national a connu une mutation sans précédent depuis. Mues par un idéal d'expression libertaire, les nouvelles générations se sont refusées à l'éducation civique considérée dorénavant comme un dressage collectif et subie comme une contrainte aux droits des individus. C'est ainsi que l'éducation civique se vit abolir et qu'en même temps s'est étiolée l'idée d'une intégration fondée sur l'abnégation. de l'individu.

Pouvons nous, au regard de ce changement , parler de la fin de l'intégration républicaine? C'est en tout cas le constat partagé par entre autres, le parti du front national qui voit dans l'abandon de l'éducation civique (telle que proposée par Ferry); la fin de la République, de la nation homogène et unitaire. Mais est ce

raisonnable d'arriver à cette conclusion juste parce que le modèle de laïcité de Ferry est devenu caduque? Ne pourrions nous pas voir dans la fin d'une école qui éduque ou embrigade l'avènement d'un esprit authentiquement républicain tel que le voulait Condorcet? A priori, ne devrions nous pas nous réjouir d'une telle évolution ?

Après tout le lien national tel qu'instauré sous Ferry répondait à une conjoncture particulière de l'histoire française où la jeune République devait s'affirmer à l'extérieur comme à l'intérieur. L'on comprend dans cette perspective l'urgence de faire des citoyens des soldats, le rejet de tous particularismes culturels perçus comme une atteinte à l'unité nationale. La politique d'assimilation, le combat pour la langue française, ou contre les clercs n'avait donc d'autres buts que d'asseoir et consolider la nation républicaine.

Ce que l'on a bien pu appeler l'âge d'or de la République ne correspondrait il pas à la période d'adolescence de cette dernière qui pour affirmer son identité s'est posée en s'opposant?

Maintenant que l'unité nationale est assise et réalisée, ne nous apparaît il pas normal et naturel que l'éducation civique aux accents patriotiques disparaisse? Si les générations actuelles considèrent l'éducation civique comme une contrainte

n'est ce pas là; le signal qui témoigne de la maturité du citoyen, qui estime dorénavant que le vivre ensemble ne peut plus strictement procéder d'une imposition et qu'une République qui utilise la propagande pour se maintenir, se renie en le faisant. Le citoyen semble acquis aux principes démocratiques et ne ressent plus la nécessité de sortir l'étendard de la patrie pour se sentir français. Ce qui aux yeux de certains apparaît comme une grande trahison de l'esprit républicain ne pourrions nous pas plutôt y voir le signe d'une maturité républicaine? L'enseignement de la différence culturelle au travers de cours portant sur les différentes religions, sur la promotion des langues diverses, ou tout simplement sur une histoire plus objective ne semble plus apparaître comme une menace au vivre ensemble ou de l'unité nationale comme c'était le cas auparavant. Dès lors ne pourrions nous pas percevoir dans l'expression et l'acceptation de la différence, l'aboutissement ultime des principes républicains? S'il n'est plus besoin de renier ses origines ou ses identités fondamentales pour partager la croyance dans les droits de l'homme et du citoyen et les valeurs démocratiques n'est ce pas là l'indice de la réconciliation retrouvée entre l'universel et le particulier?

Ceux qui accusent la laïcité d'être devenue qu'une simple neutralité ou tolérance ont-ils toujours eu conscience que la laïcité instaurée sous Ferry était de

nature partisane, appartenait à une conjoncture particulière et était donc appelée à se redéfinir une fois cette conjoncture passée?

Dans la mutation actuelle des valeurs ne sommes nous pas en train de nous rapprocher du modèle républicain esquissé par Condorcet?

Rappelons à cet effet que nous avons associé l'idéal républicain de Condorcet à l'idée post-nationale de Jean Marc Ferry. Nous Acheminons-nous vers un lien national fondé sur un «patriotisme constitutionnel » (voir page 20)? Condorcet ne prêchait-il pas une instruction publique plus qu'une instruction nationale ?. Le contrat républicain chez Condorcet ne pouvait se limiter à la nation.. Contrairement à Ferry qui mêlait au juridisme de la nation un fonds culturel très prégnant dans l'expression de la citoyenneté française, Condorcet s'attachait strictement au caractère éthique et juridique de la nation. La fin du modèle Ferry ne nous indique -t-il pas que nous changeons aujourd'hui d'identité politique? D'une identité politique étroitement liée à une identité culturelle précise ,n'allons nous pas vers une identité politique plus autonome où «le concitoyen n'équivaudrait plus au compatriote». La substance communautariste de la nation de la troisième république semble plus que jamais dépassée par la mutation démocratique. Bien sûr plusieurs réserves peuvent être émises quant à la validité de cette vision du lien national.

Les reproches traditionnels consistent à dire que les droits de l'homme ne sont pas une politique suffisante pour fonder le vivre ensemble (Marcel Gauchet) ou que la vision de Condorcet ou de Jean Marc ferry que nous avons associé, parce qu'elle sépare de façon radicale culture du politique, est chose impensable. Bien sûr nous pourrions détailler ces commentaires et montrer les limites du plan Condorcet.

Mais s'attacher à ces critiques serait déjà en soi admettre ou avaliser l'idée que cette réalité existe; or même si à priori nous avons conclu que tendanciellement nous nous rapprochions de ce modèle républicain, dans un examen plus scrupuleux de la réalité actuelle nous voyons qu'il n'en est rien. D'ailleurs, c'est ce que notre étude sur l'école républicaine nous a déjà révélé.

Si le modèle républicain de Ferry est aujourd'hui caduque, nous avons vu également vu que le plan Condorcet était loin d'être réalisé pour autant. Rappelons que Condorcet définissait la laïcité comme un combat contre tous les Kléros (particularismes); Et bien qu'aujourd'hui on puisse se prévaloir du fait que toutes les grandes idéologies (communisme fascisme nationalisme) ou que les intégrismes religieux susceptibles de s'accaparer les esprits, soient mis hors d'état de nuire, nous restons sceptiques quant à l'apparente indépendance du citoyen.

D'ailleurs comme nous l'avons vu au second chapitre, si l'école n'éduque plus (comme c'était le cas sous Ferry avec l'éducation civique) elle ne se borne toujours pas à l'instruction comme Condorcet le prescrivait. En effet, nous avons vu au travers des articles de Samama, Baillon et Ozouf, que l'école se chargeait de plus en plus de former l'homo-economicus au détriment du citoyen. C'est dire que cette dernière sert une nouvelle idéologie, celle du libéralisme économique. L'école n'est plus ce chantre de l'humanisme ou ce domaine protégé où se propage l'esprit critique et où s'organise la future contestation. Tout au contraire, avec le démantèlement de la culture humaniste, on appelle l'école à dispenser des savoirs de plus en plus dits «utiles». Utiles à quoi si ce n'est à l'obsédante performance économique. A cet égard l'école contribue à asseoir la nouvelle idéologie libérale comme elle l'avait déjà fait pour le républicanisme de Ferry. Elle le fait en assénant les nouveaux dogmes de la pensée unique: «le mythe du progrès, le primat du technique et le dogme de la communication». L'école dorénavant perméable aux dogmes de la société civile rappelle à ses étudiants que la clef de leur intégration, ce n'est plus d'être un patriote ou un véritable humaniste mais d'être toujours plus performant; d'être souple, capable de s'adapter au marché, capable de progresser rapidement et de savoir communiquer.

Cette aliénation des citoyens réduits à leur fonction de consommateur-producteur-contribuable a une répercussion directe sur la nature du vivre ensemble. On forme un citoyen dépourvu d'un sens critique pour qu'il ne puisse lui-même remettre en question la société de consommation dans laquelle il est appelé à être plus productif. Ainsi les critères d'intégration des individus dans la société ne se mesurera plus en fonction de l'amour qu'il a pour sa patrie ou de la maîtrise de sa langue nationale comme au temps de Ferry, elle ne se mesure pas non plus, dans la croyance partagée dans une culture démocratique, (Condorcet). L'intégration semble de plus en plus résulter de la participation économique des individus : et dans la croyance des ces derniers dans les vertus du sacro-saint marché. Le rapport avec la collectivité ne se fait que dans un cadre utilitariste ou instrumental. On entre en interaction qu'à partir du moment où l'on consomme ou produit ou plus encore quand on paie des impôts ou que l'on reçoit des prestations sociales d'un Etat redistributeur. Impôts d'ailleurs qui deviennent de plus en plus impopulaires parce qu'ils rappellent aux citoyens qu'ils ne vivent pas seuls. A la vue de cette transformation, il nous apparaît comme une évidence que la nation républicaine (celle de Condorcet ou Ferry) n'est plus ou n'a jamais été.

Vers quoi donc nous dirigeons nous si le républicanisme français n'est plus?

La nation française n'a jamais existé sans être républicaine; décréter la fin du républicanisme qui lui est consubstantielle, c'est porter atteinte à la nation même comme entité politique. Notre sensibilité nous laisse présager que la nation française est en pleine reconversion. De Républicaine elle connaîtrait actuellement les transformations qui la conduiront certainement vers le modèle des démocraties libérales à l'américaine. En effet, ce qui faisait la différence fondamentale entre la République et la démocratie libérale résidait dans le principe de laïcité. La crise de ce dernier atteste la fin de l'exception française.

Comme nous l'avons souligné dans la seconde section de notre thèse il semblerait que la crise des valeurs républicaines soient attribuables au développement de l'individualisme démocratique. C'est dire que le lien collectif apparaît de plus en plus contraignant et les individus seraient en quête d'une société exigeant moins d'engagement ou de responsabilité. de leur part. Ils le font déjà en exigeant un retrait de l'Etat, comme si ce dernier était une entrave à leur développement personnel. Citons à cet égard, la mission de l'école républicaine de plus en plus contestée

Assurer l'égalité jusqu'à aujourd'hui était une des grandes missions de l'état républicain

Nous n'en voulons pour preuve parmi tant d'autres que l'ascension sociale grâce à l'école de certains écrivains tels qu' Albert Camus qui revendique dans son roman le premier homme qu'il doit tout à son maître Rappelons qu' Albert Camus était issu d'une famille monoparentale très modeste et de surcroît illettrée. Il en est de même pour Mouloud Ferraoun, écrivain algérien d'origine berbère, issu quant à lui d'une famille montagnarde démunie qui s'est extirpé de sa condition sociale grâce aussi à l'école républicaine et qui comme Albert Camus était normalien. Son roman «le fils du pauvre» illustre admirablement la force ascensionnelle de l'école républicaine. Cependant on se doit de constater que cette époque est aujourd'hui révolue. Révolue parce que comme nous l'avons vu en second chapitre avec Paul Thibaud et Marcel Gauchet; ne joue plus le rôle de compensateur des inégalités sociales. L'école est d'ailleurs perçue aujourd'hui par la société, à travers sa lourdeur bureaucratique et son incompétence à assurer la mobilité sociale, comme un obstacle à la réussite personnelle des individus. La volonté d'un système d'éducation à la carte ou privé l'attestent. Cette tendance traduit chez l'individu un désir de s'affranchir de ce que ces derniers perçoivent comme une pression collective (au travers de l'état), sur leur destin personnel. C'est dans cette perspective que nous pouvons affirmer que le lien collectif fondé sur les valeurs républicaines est dorénavant obsolète.

Si la république n'est plus laïque ni même vecteur d'égalité, c'est qu'elle n'est tout simplement plus. Avec le développement de l'individualisme démocratique, le lien collectif est à réinventer. Certaines tentatives sont d'ailleurs à l'heure actuelle faites par le gouvernement socialiste récemment élu, qui voit dans la restauration de l'éducation civique un moyen de réaffirmer les valeurs républicaines. Ces tentatives sont à notre avis stériles car elles oublient que ces mêmes sont entrées en crise du fait du développement de l'individualisme démocratique et que ce dernier est aujourd'hui triomphant. La société ayant changé en profondeur la nouvelle identité politique du vivre ensemble ne pourra s'ériger sur une réactualisation des anciennes valeurs républicaines qui sont dorénavant un anachronisme.

Tout nous porte à penser à présent que l'avènement d'une démocratie libérale française est imminente.. L'intégration dans cette nouvelle donne devrait donc se faire avec les critères propres aux exigences de ce nouveau régime. Désormais voter, payer ses impôts, et avoir un emploi suffiront à fonder la citoyenneté française.. Patriotisme, homogénéité culturelle ne sont plus de mise. Sur fonds démocratique, la nouvelle «religion» des citoyens sera la croyance dans le libéralisme économique, générateur pour chacun de liberté d'initiatives et de confort matériel..

En fait, le malaise actuel de l'intégration qu'il soit des immigrés ou des français de souche, serait engendré en fait, par des difficultés d'adaptation à un système qui n'est plus républicain et pas encore libéral . Ceux qui aujourd'hui parlent de la crise d'intégration des immigrés ont encore pour paramètre d'analyse, le républicanisme français . Or celui-ci étant déjà dépassé, ils ne perçoivent pas que ces immigrés assument déjà le rôle de citoyen adapté aux nouvelles exigences de la démocratie libérale.

- Amar Marianne, Milza Pierre, *L'immigration en France au XXe siècle*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Ballion Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, -Laurence Pernoud, 1982.
- Bastienier Albert, Dassetto Felice, *Immigration et espace public*, Paris, CIEMI L'Harmattan, 1993.
- Anne Baudart et Henri Pena-Ruiz, *Les préaux de la République*, Paris, Minerve, 1991.
- Costa-Lascoux Jacqueline, Weil Patrick, *Logiques d'états et Immigrations*, Paris, Editions Kimé, 1992.
- Coutel Charles, *La République et l'école*, Paris, Presses Pocket, 1991.
- De Wenden Catherine, *Citoyenneté, Nationalité et immigration*, Paris, Arcantères Ed, 1987.
- Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938.
- Garcia Jean-François, *L'école unique en France*, Paris, PUF, 1994.
- Gilles Ferréol, *Intégration et exclusion*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992.
- Griotteray Alain, *Les immigrés: le choc*, Paris, Plon, 1984.
- Hamon Francis, Lelièvre Jacques, *L'héritage politique de la Révolution Française*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993.
- Julia D. , *Les trois couleurs du tableau noir La Révolution*, Paris, Editions Belin, 1981.
- Le Cour Grandmaison Olivier, Withol de Wenden Catherine, *Les étrangers dans la cité*, Paris, La Découverte, 1993.
- Le Gallou Jean-Yves, *La Préférence nationale: réponse à l'immigration*, Paris, Albin Michel, 1985.
- Manent Pierre, *Tocqueville et la nature de la démocratie*, Paris, Julliard, 1982.

Maupas Didier et le Club de l'Horloge, *L'école en accusation*, Paris, Albin Michel, 1984.

Nicolet Claude, *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard, 1982.

Nicolet Claude, *La République en France*, Paris, Seuil, 1992.

Ozouf Jacques, Ozouf Mona, *La République des instituteurs*, Hautes Etudes, Paris, Gallimard, le Seuil, 1992.

Ozouf Mona, *L'homme régénéré*, Paris, Gallimard, 1989.

Prost Antoine, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.

Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968.

Prost Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, PUF, 1986.

Raynaud Philippe, Thibaud Paul, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calman-Lévy, 1990.

Schnapper Dominique, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard

Vovelle Michel, *Révolution et République*, Paris, Editions Kimé, 1994.

Withol de Wenden, *Les immigrés et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1988.

ARTICLES DE PERIODIQUES.

Ballion Robert, "Les consommateurs d'école", *Esprit*, novembre-décembre 1982.

Bergounioux Alain, Hébrard Jean, "Etre fidèle à l'école républicaine aujourd'hui", *Le Débat*, no 63-65, 1992.

Berthélot J.M., "Pour un contre-investissement culturel à l'école", *Esprit*, Novembre décembre 1982.

- Chambron Françoise et Thierry Maclet, " L'école républicaine hier et demain?", Esprit, janvier 1985.
- Coq Guy, " Une politique en demi-teinte", Esprit, novembre-décembre 1982.
- Coq Guy, "De l'école", Esprit, Juillet-Aout 1984.
- Coq Guy, Paul Thibaud, "Enseigner quand même", Esprit, novembre-décembre 1982
- Cornu Larence, "La théorie et la pratique", Le Débat, no 63-65, 1992.
- Delpech Thérèse, "La nouvelle querelle de l'école", Le Débat, no 33, janvier 1985.
- Finkelkraut Alain, Gauchet Marcel, "Malaise dans la démocratie. L'école la culture, l'individualisme", Le Débat, no 51, septembre-novembre 1988.
- Furet François, Pierre-Gille de Gennes, Jacques Lesourne, Jean Jacques Payan, Antoine Prost, René Rémond, Jean Louis Verdier, "l'Université est-elle réformable", Le Débat, no 45, mai-septembre 1987.
- Gatty Jean, "Enseignement, Education et Egalité", Le Débat, no 63-65, 1992.
- Gauchet Marcel, "L'école à l'école d'elle-même", Le Débat, no 37, 1985.
- Gauchet Marcel, "Le mal démocratique", Esprit, Octobre 1993.
- Gauchet Marcel, "Pacification démocratique, désertion civique", Le Débat, 1988.
- Guérin Jean-Claude, "Une stratégie du changement", Esprit, novembre-décembre 1982.
- Guy Samama, "De l'échec d'une société de savoir à la faillite d'une société de services", Le Débat, no 63-65, 1992.
- Dominique Julia, "La République, L'Eglise et l'immigration", Le Débat, 1989.
- Le Goff Jacques, "Derrière le foulard, l'histoire", Le Débat, no 58-60, 1990.
- Lesourne Jacques, "L'immigration, une dimension majeure du XXI e siècle européen", Le Débat, no 37, Novembre 1985.

Lobrot Michel, "Une pédagogie pour les masses", Esprit, novembre-décembre 1982.

Lurçat Liliane, "L'impossible connaissance totale de l'enfant", Esprit, Novembre décembre 1982.

Mugllioni Jacques, "La gauche et l'école", Le Débat, no 63-65, 1992.

Nicolet Claude, "Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques", Le Débat, no 34, Mars 1985.

no 37, 1985.

Ozouf Mona, "Histoire et instruction civique", Le Débat, no 34, Mars 1985.

Ozouf Mona, "Une école pour les élèves", Le Débat, 1989.

Prost Antoine, "L'école et l'évolution de la société", Esprit, novembre-décembre 1982.

Querrien Anne, "De l'école", Esprit, janvier 1985.

Raynaud Philippe, "L'éducation spécialisée en France (1882-1982)", Esprit, Juillet-Aout 1982.

Raynaud Philippe, "Pour l'école Républicaine", Esprit, Juillet-Août 1984.

Raynaud Philippe, "De la crise de l'école à la crise de la pédagogie", Le Débat, no 33, janvier 1985.

Raynaud Philippe, "L'école de la démocratie", Le Débat, no 63-65, 1992.

Rémond René, "Université: une loi en trop", Le Débat, no 25, mai 1983.

Schwartz Laurent, "L'enseignement malade de l'égalitarisme", Esprit, mai 1991.

Sebbag Georges, "L'école au long cours", Le Débat, no 63-65, 1992.

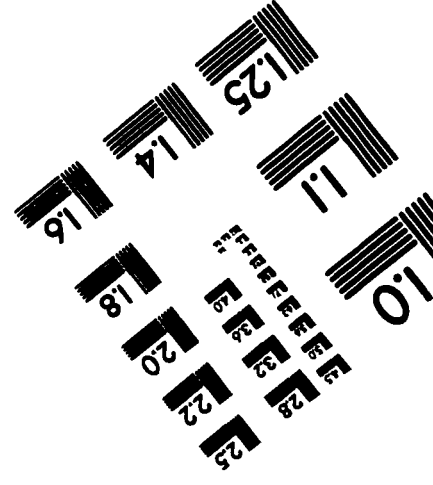
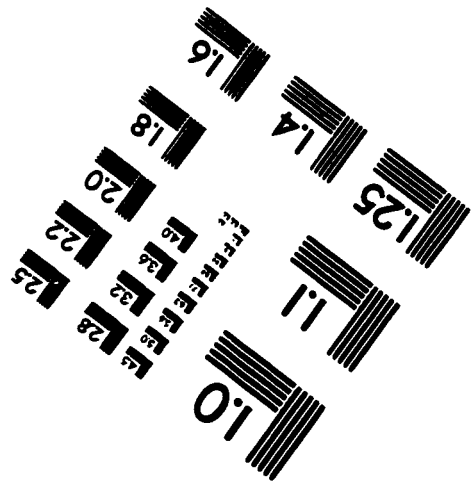
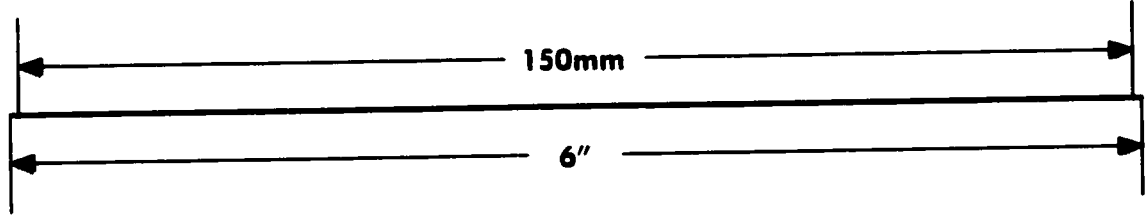
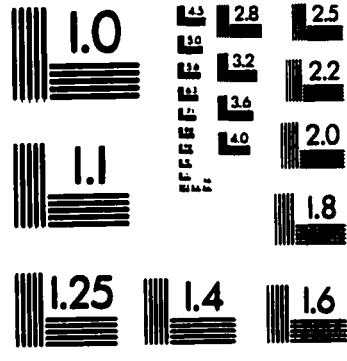
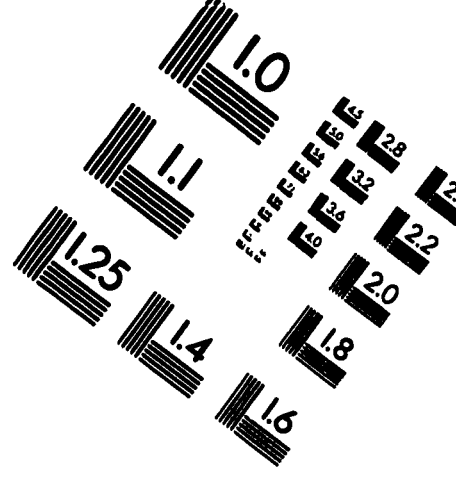
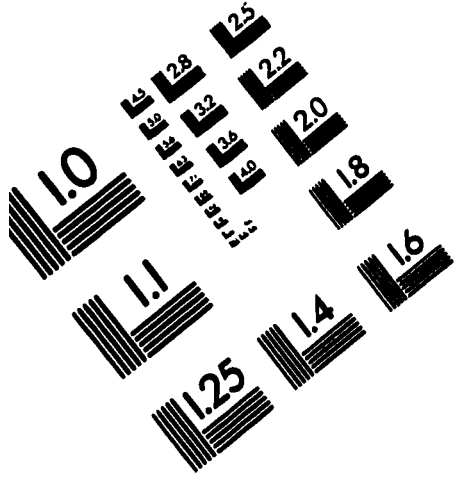
Thibaud Paul, "Faux procès et vraies questions", Esprit, Juillet-Août 1984.

Weil Patrick, "Sur la politique française d'immigration", Le Débat, no 58-60, 1990.

Yonnet Paul, "De la réversibilité dans les années 1980", Le Débat, 1990.

Yonnet Paul, "Sur la crise du lien national", Le Débat, mai-août 1993.

TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved