

LE GROUILLEMENT DES VÉRITÉS CONCURRENTES DANS LES SALLES DE CLASSE

Jean-Émile Charlier

De Boeck Supérieur | « Education et sociétés »

2014/1 n° 33 | pages 15 à 30

ISSN 1373-847X

ISBN 9782804189921

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-15.htm>

Pour citer cet article :

Jean-Émile Charlier, « Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe », *Education et sociétés* 2014/1 (n° 33), p. 15-30.
DOI 10.3917/es.033.0015

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe

Jean-Émile CHARLIER

Institute for the Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies (IACCHOS)

Groupe de Recherche Sociologie, Action, Sens (GRESAS)

Université Catholique de Louvain à Mons

151 chaussée de Binche, B-7000 Mons Belgique

L'Occident a voulu faire de l'école obligatoire un espace où se prépare l'avenir de la cité à l'abri des passions qui la font vivre. Examinant l'école française, Durkheim (1999 [1904-1905], 52) s'est interrogé sur les fondements de cette "idée de claustre la jeunesse scolaire" sur les raisons qui ont "déterminé les collèges français du XV^e siècle à se fermer au-dehors et à emmurer les élèves". Si la réponse qu'il donne paraît aujourd'hui peu consistante "la vraie cause du mal, c'est beaucoup plus notre goût de la centralisation et de la réglementation" (54), le constat qu'il dresse d'une école qui, depuis qu'elle a été instituée en France, y est clôture (Prost 1968), n'a jamais été démenti et a suscité de nombreuses interprétations.

L'école obligatoire a été pensée comme clôture pour discipliner les hommes, non pour protéger la vérité

Les observateurs s'accordent à reconnaître que cette clôture n'a pas toujours existé. Pour Ariès (1960), son instauration est une conséquence de l'invention de l'enfance. Avant elle, l'enfant était considéré comme un petit adulte qui pouvait sans dommages partager toutes les activités des autres humains ; la clôture scolaire marque une évolution des certitudes du temps et correspond à la représentation d'une enfance longue qui doit être protégée. En complément de cette première interprétation, Furet & Ozouf (1977) soulignent l'influence de la Réforme, qui a obligé le recours au Livre et a livré le monde moderne à l'écrit. Une idée proche est exprimée en une formule très efficace par Foray (2004, 180) qui signale que l'école "interpose langage et savoir entre l'enfant et le monde".

Foucault, lui aussi, constate que la clôture scolaire apparaît au seuil de la Renaissance : “la jeunesse scolaire, jusqu’à la fin du XV^e-début XVI^e siècle, avait gardé son autonomie, ses règles de déplacement et de vagabondage, sa propre turbulence, ses liens, également, avec les agitations populaires” (Foucault 1973, 68). Il interprète l’apparition de la clôture comme un signe de la mise en place des dispositifs disciplinaires qui n’ont pu s’imposer à toute la société que “par une sorte d’extension progressive, de parasitage général de la société” (Foucault 1973, 68). Le premier de ces parasitages a pris la forme de la “colonisation” de la jeunesse scolaire, qui a correspondu à l’adoption, par les sociétés concernées, de ce que Foucault nomme “les grands schémas de la pédagogie, c’est-à-dire l’idée qu’on ne peut apprendre les choses qu’en passant par un certain nombre de stades obligatoires et nécessaires, que ces stades se suivent dans le temps et, dans le même mouvement qui les conduit à travers le temps, qu’ils marquent autant de progrès qu’il y a d’étapes” (Foucault 1973, 69). Cette pédagogie établit “la règle de claustration. C’est à l’intérieur d’un espace fermé, dans un milieu clos sur lui-même, et avec le minimum de rapports avec le monde extérieur, que l’exercice pédagogique doit s’accomplir” (Foucault 1973, 69). L’apprenant est désormais sous la direction constante et le contrôle du professeur qui guide sa progression à travers des étapes prédéfinies. L’enseignement s’appuie sur des groupes, constitués en fonction des âges et des niveaux ; il y a “là un très curieux schéma à la fois monastique et militaire, qui vient servir d’instrument à cette colonisation de la jeunesse à l’intérieur des formes pédagogiques” (Foucault 1973, 70).

L’adoption des grands schémas de la pédagogie, qui vont désormais être considérés comme porteurs d’incontestables vérités scientifiques sur l’enfance, sur le savoir et sur l’apprentissage, installe alors plusieurs “nouveaux partages”. Une première ligne sépare l’homme éclairé, qui agit par sa raison de l’ignorant, et la mesure de la distance entre les deux est fournie par la durée de la fréquentation scolaire. Une seconde redessine la relation entre le maître et l’élève : le premier a une vision globale du savoir, il est capable d’en transmettre certaines parties et d’évaluer si la maîtrise qu’en a l’élève le rend apte à aborder des savoirs plus complexes ; l’élève améliore progressivement son jugement par la confiance qu’il accorde à ses maîtres et l’obéissance qu’il leur porte. Les savoirs ne circulent que dans une seule direction, il descend des maîtres vers les élèves et l’acceptation sans discussion tant des savoirs que de leur organisation et de leur hiérarchie est un signe de la fermeté du jugement de l’élève et de sa capacité à aborder des savoirs d’un niveau supérieur. La troisième ligne de partage est mise en place entre l’enfant et l’adulte : l’enfant est postulé ignorant et menteur et sa seule chance d’accéder à la raison est d’être exposé aux bienfaits de l’école, isolée du reste du social où circulent et prolifèrent des fausses vérités, des superstitions, des connaissances biaisées qui éloignent de la raison. Son âge ne rend pas d’office l’adulte apte à conduire l’apprentissage de ses enfants, il n’en est considéré capable que s’il a lui-même accompli un parcours scolaire exemplaire.

Foucault montre comment les processus d'assujettissement intriqués dans les grands schémas de la pédagogie ont pu se répandre dans toute la société par la scolarité obligatoire. Ils se sont imposés successivement aux enfants, puis aux peuples colonisés, et enfin aux vagabonds, mendiants, nomades, délinquants, prostituées (Foucault 1973, 71). Dans un second temps, l'armée, puis la classe ouvrière ont également été encadrées par des dispositifs disciplinaires. Roland s'est appuyée sur ce schéma théorique pour analyser "les métamorphoses des modes de gouvernementalité dans la société belge au tournant du XX^e siècle" (Roland 2013, 25), quand l'obligation scolaire y a été décrétée, des décennies après que les pays voisins l'aient mise en œuvre. Elle y expose notamment comment les familles ont été appelées à guider impérativement les individus pour les fixer sur les appareils disciplinaires ; Foucault montre en effet que, dans ces sociétés basculant progressivement vers le mode disciplinaire, les familles ont continué d'être organisées sur le mode de la souveraineté. C'est d'elles qu'il était attendu qu'elles amènent les enfants à l'école, les jeunes hommes au service militaire, les hommes adultes à la régularité dans le travail. En ne se centrant que sur l'action exercée par les familles sur les enfants, Roland a pu constater que le modèle de la famille bourgeoise a été imposé à toute la société. Il s'agissait de discipliner les enfants comme la science suggérait de le faire. Un large consensus social s'est même dégagé en Belgique, à la fin du XIX^e siècle, pour supprimer la liberté du père de famille, qu'il s'est agi de "surveiller et d'éduquer pour qu'il collabore, se plie aux injonctions des autorités publiques" (Roland 2013, 39). Les parents ont dès lors été contraints de soutenir, à l'intérieur même de l'espace familial, le processus de pédagogisation à l'œuvre dans toute la société. "Ce faisant, les familles [ont accentué] les processus d'infantilisation de leur progéniture tout en étant elles-mêmes infantilisées et soumises à un processus pédagogique" (Roland 2013, 39). Cette mise en cause de l'universalité de la capacité des pères de famille à élever convenablement leurs enfants que Roland constate à la fin du XIX^e siècle est le fruit d'une évolution historique longue et non linéaire dont il s'agit maintenant de décrire la genèse à très gros traits.

Imposer la vérité, créer un nouvel homme au nom de cette vérité

Affaiblie au Moyen Âge et sous la Révolution, renforcée à la Renaissance et par le Code civil de 1804, l'autorité paternelle n'a ensuite vu que très progressivement l'État intervenir pour la contrôler et compléter son action. Dans le cas analysé par Roland (2013), le contournement de l'autorité du père de famille était la condition indispensable de la réalisation du projet d'enrayer la reproduction, de génération en génération, de comportements jugés dommageables tant pour

les individus eux-mêmes que pour toute la société. Il était donc bien question d'infléchir les destinées de ceux qui semblaient appelés à être improductifs et de mobiliser toutes les forces disponibles dans un même effort. L'idée de produire des hommes nouveaux et de donner de nouvelles assises à la société par la mise en place d'un enseignement généralisé impliquant l'exposition de tous à la vérité est née en terre allemande et a ensuite été déclinée à de multiples reprises sous divers horizons, pour le meilleur et pour le pire. Toutes suivent, historiquement et logiquement, la *Lettre aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne* pour leur demander de créer et d'entretenir des écoles chrétiennes, que Luther a publiée en 1524, sept ans à peine après qu'il ait rendu publiques ses 95 thèses. Il y développe un projet d'enseignement pour les enfants du peuple : "Je voudrais qu'on envoyât les jeunes garçons pendant une ou deux heures par jour à l'école et qu'on employât le reste du temps à les faire travailler à la maison ou à leur faire apprendre un métier et qu'ainsi les deux choses marchassent de front. Car n'est-il pas vrai qu'ils ont dix fois plus de temps à donner au jeu de quilles, au jeu de paume et à la course ? Quant aux jeunes filles, elles trouveront le temps nécessaire pour aller à l'école pendant une heure par jour et pour faire leur besogne à la maison, car elles consacrent plus de temps au sommeil, au jeu et à la danse" (cité in Gerold 1911). On le voit, Luther estime que filles et garçons perdent trop de temps dans des activités ludiques et il veut mettre fin à ce qu'il voit comme un gâchis. L'éducation qu'il imagine s'inscrit dans la perspective globale de rationalisation de la société mise en lumière par Weber (1904-1905) qui, même s'il estime que l'influence de la doctrine calviniste de la prédestination a été plus profonde que celle de Luther, ne tient pas celle-ci pour négligeable et lui consacre de longs développements dans *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*.

L'éducation pensée par Luther doit, dans le même temps, s'appuyer sur l'école, qui enseigne la vérité, d'essence religieuse, et conduire à la maîtrise d'un métier pour les garçons, à la capacité de conduire un ménage pour les filles. Le partage que Luther installe entre ce qui doit être transmis à l'école et ce qui peut s'apprendre dans le reste de la société pourrait laisser penser qu'il anticipe les définitions du sacré et du profane qui ont été données trois siècles plus tard : on s'occupe à l'école de ce qui n'est pas l'objet de la délibération des hommes, on apprend dans la société tout ce qui concerne la vie de la cité. Pareil partage, typique de la modernité politique, implique que les vérités sont multiples et que chacune a une aire de pertinence réservée, même si certaines s'affirment universelles. La vérité religieuse s'impose à l'école et dans le lieu de culte, ce qui n'exclut pas de suivre la vérité de la tradition ou celle de la superstition, voire celle de la magie quand il s'agit de régler des problèmes concrets du quotidien que la prière seule ne parvient pas à résoudre. Une bonne partie des populations de l'Europe catholique comme celles de l'Afrique noire musulmane ont ainsi concilié foi en une religion abrahamique et ajustements locaux du rapport à la vérité qu'elle sollicite.

Cela étant, et même si le partage qu'il installe entre ce qui doit être transmis à l'école et ce qui peut s'apprendre ailleurs porte en lui cette possibilité d'envisager des vérités localisées et plurielles, celle-ci est unimaginable aux yeux de Luther, pour qui il ne peut y avoir qu'une seule vérité, qui découle directement de Dieu. Weber résume la doctrine à laquelle aboutit Luther dans ses écrits tardifs (1539 et 1545) : "L'individu doit rester délibérément dans l'état et la profession où Dieu l'a placé et maintenir ses aspirations terrestres dans les limites que cette situation lui impose" (Weber 1960 [1904-1905], 54). On peut en déduire que l'apprentissage professionnel n'a d'intérêt que parce qu'il accélère la rationalisation de l'exercice des métiers et que l'individu doit s'y soumettre, car c'est une façon d'obéir à Dieu.

Plutôt que de cloisonner le sacré et le profane, Luther s'est efforcé d'effacer les frontières qui les séparaient. Dans l'église romaine, le sacré était fondé sur la distance, symbolisée entre autres par la langue des écrits et des rites religieux, inconnue du peuple et sur une acceptation totale de la lecture que donnaient les clercs de ces écrits et de ces rites. La volonté de rendre accessible à tous la vérité des textes sacrés l'a amené à traduire en allemand l'ancien et le nouveau testament alors que les autorités catholiques romaines avaient interdit la traduction et la lecture de la Bible dans les langues vernaculaires dès la fin du XI^e siècle (Lortsch 1910). En réalisant cette traduction, il a par ailleurs établi un standard de l'allemand, ce qui était une condition indispensable à un enseignement dans cette langue. Des efforts ont ensuite été consentis "par la Réforme pour formuler des normes générales de l'écrit et arracher aux prêtres et aux juristes le monopole de la langue publique et de la publication" (Gessinger & Glück 1983). Le travail opiniâtre des réformateurs visant à ouvrir à tous l'accès aux textes sacrés a abouti à déterritorialiser le sacré, à le libérer de son confinement dans les lieux consacrés et a ouvert la voie à sa dématérialisation, dont une des conséquences non anticipées a été l'avènement de la modernité politique. Mais bien avant cet avènement, la déterritorialisation du sacré lui a permis une extension à l'infini et a éliminé tous les risques potentiellement liés à la spécialisation des espaces de formation recommandée dans la *Lettre aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne* de Luther en 1524. Dès lors que "l'obéissance inconditionnée à Dieu" a été identifiée à "la soumission à une situation donnée" (Weber 1960 [1904-1905], 54), la révérence à Dieu a pu s'exprimer dans la totalité des activités humaines, sans aucune restriction.

La voie ouverte par Luther a été suivie, ses enseignements ont été complétés et précisés par ses épigones. Le plus important pour l'objet de cet article est Ratichius. En 1612, un petit peu moins d'un siècle après que Luther ait publié ses 95 thèses, Ratichius a présenté son *Mémorial de Francfort*, à l'occasion de l'élection du nouvel empereur. Ce Mémorial "propose essentiellement l'unification de l'Empire par la langue, le gouvernement et la religion, en même temps que la transformation radicale de l'éducation par des conceptions pédagogiques révolutionnaires" (Rioux 1963a, 378). Sa volonté de faire instaurer une scolarité

obligatoire universelle sert un projet dont les composantes religieuses sont intriquées au grand dessein politique de renforcer l'Empire. Il est difficile de ne pas juger démesurées les exigences de formation du peuple qu'énonce Ratichius, qui considère que "lorsque vieux et jeunes, femmes et enfants parleront eux-mêmes avec Dieu, lorsqu'ils liront et comprendront eux-mêmes l'Écriture Sainte en hébreu et en grec, alors, personne ne pourra plus être trompé. [...] Les théologiens eux-mêmes n'auront plus beaucoup à se disputer" (*Mémorial de Francfort* 1612, cité par Rioux, 1963b, 220). À ses yeux, "le chrétien ne doit plus croire que la connaissance de l'Écriture sainte et des choses divines n'est indispensable qu'aux prédicateurs et qu'aux étudiants en théologie. Chacun doit avoir le souci de son propre salut" (Introduction à *L'Art d'enseigner*, 1620-1622, cité par Rioux 1963b, 219).

"Dans sa Regentenamtslehre (Traité sur la manière de gouverner), [Ratichius] réclamait la fondation d'écoles publiques inspectées par l'État, l'obligation scolaire pour les enfants des deux sexes et demandait que l'instruction des filles soit confiée à des femmes" (Colbus 2006, 376). Sous son influence, la ville de Weimar, par l'ordonnance scolaire de 1619, a été la première à instituer l'école publique obligatoire (Colbus 2006, 376). Elle a été suivie par d'autres États protestants : "en 1629-1634 en Hesse-Darmstadt, en 1642 en Saxe-Gotha, en 1646 dans le Hanovre, en 1647 dans le Brunswick, en 1649 dans le Wurtemberg. D'autres, sans franchir ce pas symbolique, font des efforts significatifs pour favoriser la scolarisation [...]. La plupart des principautés ont rejoint le mouvement quand le royaume de Prusse, dont les provinces orientales, mal équipées, freinaient l'avancée en ce domaine, ferme la marche en 1717" (Le Cam 2010, 414). Le Cam souligne le lien entre la guerre de Trente Ans (1618-1638) et la décision d'imposer l'obligation scolaire. Celle-ci fut porteuse de tant d'horreurs perpétrées avec tant de constance pendant tant de temps que les populations ont pu y voir une sorte d'ultime répétition de l'Apocalypse. La paix enfin revenue, l'attention se porta sur les enfants, désignés comme "la cible prioritaire, certains gouvernants n'étant pas loin de penser que les parents [étaient] une génération perdue" (Le Cam 2010, 412). Il n'était plus question alors de chercher à transmettre un héritage culturel, puisque celui-ci aurait risqué de conduire les jeunes à reproduire les comportements collectivement suicidaires de leurs aînés. Il s'agirait désormais de les exposer à un message soigneusement filtré qui les conduirait à combiner une fidélité aveugle à quelques préceptes qui forment un noyau de vérité incontestable et une défiance absolue par rapport à toutes les autres propositions intellectuelles. L'école est censée donner accès à une conscience critique, mais le chemin qui y mène est balisé des repères les plus impératifs qui soient et exclut une remise en question de la vérité religieuse.

L'école obligatoire a donc bien été instituée comme "le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence", selon la formule canonique de Durkheim (1966 [1902], 91). La dimension de renouvellement

perpétuel est essentielle dans cette définition : là où est apparue la scolarité obligatoire, l'école n'a pas reçu pour fonction de projeter dans l'avenir les modèles du passé, elle a d'abord été le lieu où des germes du futur ont été cultivés avec la dernière ferveur parce que le passé proche avait un visage haïssable et faisait craindre qu'il oblitère l'avenir. Après cette première vague de réglementations, qui a touché les États allemands protestants, les extensions impératives de la scolarisation obligatoire universelle ont eu deux caractéristiques en Europe : elles ont renforcé des tendances qui se manifestaient spontanément sous l'influence de facteurs économiques ou industriels et, souvent, elles ont suivi des désastres humains qui ont mis à mal les repères moraux de ceux qui les ont vécus et leur autorité à transmettre ce qu'il en restait. L'instauration de la scolarité obligatoire en France, après la guerre franco-allemande, ou les réformes visant à démocratiser l'enseignement, après la Seconde Guerre mondiale, en sont des illustrations.

Vérité, instruction publique et éducation nationale

La question des finalités dont il convenait de doter l'enseignement obligatoire a été posée par la Révolution française qui, en formulant le projet de former tout le peuple et de construire une éducation dirigée vers l'émancipation de chacun, a marqué longuement l'imaginaire des réformateurs scolaires (Baczko 2000). Le débat sur les finalités de l'enseignement a alors été ouvert, ce qui a amené à asseoir des concepts clairs qui faisaient jusque-là défaut. Ainsi, dans le *Projet d'éducation nationale* qu'il présente à la Convention le 21 décembre 1792, Rabaut Saint-Étienne précise : "Il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale : [...] la première doit donner des lumières et la seconde des vertus" (Doria 2013, 3). Un des problèmes fut celui de la manière pratique dont il convenait de concilier ces deux dimensions.

Plus que quiconque, Condorcet mise prioritairement sur l'instruction. Pour lui, l'école doit entretenir un rapport exclusif avec la vérité (15 occurrences de ce terme dans le *Rapport et projet de décret* de 1792) afin de former la raison (20 occurrences dans ce *Rapport*) des citoyens. Dès le préambule du *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique* qu'il présente à l'Assemblée nationale les 20 et 21 avril 1792, il affirme : "La première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités [...]" (Condorcet 1793, 8). Il considère qu'"il est donc possible d'établir, sur l'opinion universelle des hommes éclairés, une instruction élémentaire conforme à la vérité et dirigée par une bonne méthode [...] il est impossible que cette instruction corrompe les opinions sur la morale ou la politique, comme il est impossible qu'elle se trompe sur la physique ou sur la chimie" (Condorcet 1793, 23). Ses propos sont sans équivoque :

le développement de la raison par l'exposition à la vérité guide le comportement moral et politique des individus : il est donc "important de fonder la morale sur les seuls principes de la raison" (Condorcet 1793, 19). La Nation n'a qu'à centrer ses efforts sur l'instruction, "puisque la vérité seule est utile, puisque toute erreur est un mal" (Condorcet 1793, 29). S'il veut "contribuer [au] perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine", Condorcet (1793, 8) compte pour cela moins sur la force de l'État "aucun pouvoir public ne doit avoir l'autorité [...] d'empêcher le développement de vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière" (Condorcet 1793, 9) que sur l'homme, qui "a reçu de la nature une perfectibilité dont les bornes inconnues s'étendent [...] bien au-delà de ce que nous pouvons concevoir" (Condorcet 1793, 29). Son projet mêle une confiance illimitée dans les potentialités de l'homme et une certaine défiance dans les institutions, même s'il compte sur celles-ci pour accompagner l'homme tout au long de sa vie pour lui permettre de continuer à se perfectionner. L'école au service de la vérité qu'il préconise est nécessairement ouverte, la vérité a besoin de se confronter à ses contradicteurs pour évoluer et ne pas s'étioler.

Même si son *Plan d'éducation nationale* visait non à réfuter le projet présenté par Condorcet mais à le compléter, Le Peletier (1793) a inversé la perspective en ne traitant que d'éducation et en s'appuyant sur la puissance de l'État : "les belles institutions demeurent et elles immortalisent les nations" (Le Peletier 1793, 91). Son ambition est annoncée dès l'introduction : "considérant à quel point l'espèce humaine est dégradée par le vice de notre ancien système social, je me suis convaincu de la nécessité d'opérer une entière régénération et, si je peux m'exprimer ainsi, de créer un nouveau peuple" (Le Peletier 1793, 92). Le terme vérité n'apparaît pas dans son texte, le terme raison une seule fois. Toute sa réflexion vise à construire un dispositif de socialisation capable de créer le "nouveau peuple" qu'il veut voir apparaître. Pour ce faire, l'État doit intervenir. Le Peletier "remarque avec peine que jusqu'à six ans, l'enfant échappe à la vigilance du législateur" (Le Peletier 1793, 92). S'il admet que "jusqu'à cinq ans, on ne peut qu'abandonner l'enfance aux soins des mères" (Le Peletier 1793, 94), il envisage de les encadrer et de les conseiller "ainsi, jusqu'à cinq ans, l'enfance sera moins abandonnée à une pernicieuse incurie" (Le Peletier 1793, 109). Il demande à la Convention qu'elle décrète que de cinq à douze ans, "tous les enfants sans distinction et sans exception seront élevés en commun, aux dépens de la République ; et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, recevront mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins" (Le Peletier 1793, 94). Il considère qu'il faut "dévouer [cette portion de la vie] à une surveillance de tous les jours, de tous les moments" (Le Peletier 1793, 94). Il s'agit bien de discipliner les enfants : "Continuellement sous l'œil et dans la main d'une active surveillance, chaque heure sera marquée par le sommeil, le repas, le travail, l'exercice, le délassement ; tout le régime de vie sera invariablement réglé ; les épreuves graduelles et successives

seront déterminées ; les genres de travaux du corps seront désignés ; les exercices de gymnastique seront indiqués ; un règlement salubre et uniforme prescrira tous ces détails" (Le Peletier 1793, 98). L'objectif est de "régler [la] vie [de l'enfant], [le] plier au joug d'une exacte discipline" (Le Peletier, 100). L'enfermement qu'il préconise permet d'exercer une action profonde sur l'enfant : "[...] la totalité de l'existence de l'enfant nous appartient ; la matière, si je peux m'exprimer ainsi, ne sort jamais du moule ; aucun objet extérieur ne vient déformer la modification que vous donnez" (Le Peletier 1793, 102). La claustration doit conduire à la régénération de l'humanité : "ainsi se formera une race renouvelée, forte, laborieuse, réglée, disciplinée, et qu'une barrière impénétrable aura séparée du contact impur des préjugés de notre espèce vieillie" (Le Peletier 1793, 109).

La mise en perspective des raisonnements, aussi robustes l'un que l'autre, de Condorcet et de Le Peletier montre que les logiques de l'instruction et de l'éducation nationale conduisent à des conclusions pratiques dont certaines, et notamment celles qui concernent la relation entre l'école et la société apparaissent incompatibles. La logique de l'instruction (de la quête de la vérité, de la raison) conduit à préconiser l'ouverture de l'école et son indépendance par rapport à toutes les autorités ; la logique de l'éducation nationale (de la configuration morale, de la formation à la citoyenneté) amène à proposer de claustrer les populations scolaires pour les isoler du reste de la société et permettre aux autorités civiles d'imprimer dans leurs consciences des marques indélébiles. La vérité et la morale sont considérées comme des absolus, projetés dans la sphère du transcendant et de la métaphysique.

Doria (2013) montre qu'à la même période de nombreux rapports insistent sur la nécessité de développer de manière égale les facultés intellectuelles et morales. Leur message a traversé le temps, et l'école obligatoire qui a été mise en place à partir de la fin du XIX^e siècle a voulu poursuivre la double finalité d'instruction et d'éducation nationale, dans des schémas organisationnels et institutionnels qui sont nécessairement des compromis. Cela étant, la généralisation de la "forme scolaire" (Vincent 1994), qui prédéfinit les itinéraires d'apprentissage, subordonne le droit de questionner les énoncés scolaires à la position dans l'institution, n'est pas celle qui correspond le mieux à l'idéal de recherche de la vérité. Le système de socialisation de l'école, sans être doté de tous les moyens que voulait lui faire octroyer Le Peletier, a inclus le devoir de révérence par rapport aux vérités scolaires. Ce qui fait que l'adhésion à la vérité scolaire apparaît au moins autant comme un effet de socialisation morale que comme la conséquence de l'exercice de la raison critique.

La modernité politique modifie le statut de la morale et de la vérité

L'idée de régénérer l'espèce humaine par l'école, ébauchée après la guerre de Trente Ans, traduite après la Révolution dans des textes légaux qui n'ont eu qu'une existence très éphémère a ensuite connu de nombreuses reprises. Sans revenir sur la fascination qu'elle a exercée sur les dictateurs de tous bords, on peut se rappeler la manière dont elle a pu inspirer des projets de création d'écoles destinées à sortir de leur univers culturel les enfants de la classe ouvrière ou des colonies. Dans ces cas, il n'était plus question de miser sur la jeunesse pour qu'elle trouve la force d'inventer de nouvelles manières de mettre en œuvre les valeurs positives léguées par l'histoire, il s'agissait de contrecarrer autant que possible la socialisation spontanée qui s'opérait dans le milieu naturel des enfants visés par ces politiques. C'est aussi dans les débats qui ont eu lieu dans les années qui ont suivi la Révolution que cette position s'est affirmée. La Convention a porté de premières attaques à l'autorité paternelle : en 1793, Berlier a proposé d'abolir la "tyrannie paternelle" (Masson 2013, 224), les trois projets de code présentés par Cambacérès ont défini l'autorité des parents comme un devoir de surveillance et de protection qui appartient à égalité au père et à la mère. Même si aucun de ces projets n'a été voté, la durée et les effets de l'autorité paternelle ont été réduits, elle ne pouvait désormais plus s'exercer que sur des mineurs. Le Code pénal de 1810 a ensuite mis en place le cadre législatif permettant de dessaisir les familles d'une partie de leurs droits. Jablonka (2013) note que ce sont essentiellement les "mal nés" ou "mal éduqués" qui ont fait l'objet de l'attention des autorités publiques. La belle utopie de la mise en place d'une école publique apte à émanciper tous les individus par rapport à leur milieu d'origine pour produire une société fraternelle de citoyens libres et égaux a alors été rabattue dans le projet de prendre en charge les mineurs considérés comme mal socialisés et, au-delà de cela, de contrôler la classe ouvrière.

En Belgique, les propos de Ducpétiaux illustrent ce projet : "L'ignorance aggrave la malheureuse position de la classe ouvrière ; elle est la source des vices et des crimes [...] Le vice n'est, à proprement parler, qu'un autre nom donné à l'ignorance [...] S'il est vrai de dire que l'éducation seule peut arracher les enfants de la classe ouvrière à la dégradation, à la séduction des mauvais exemples et des perfides conseils, il faut [...] les mettre à même de recevoir cette éducation, leur en donner le temps en abrégant leurs travaux" (Ducpétiaux 1843, 226). La dénonciation des "mauvais exemples" et des "perfides conseils" est assortie d'une proposition de solution : il s'agit de retirer les enfants de la classe ouvrière de leur univers culturel. C'est aussi dans cet esprit que Ducpétiaux crée la première prison pour enfants en 1840. "Pour éviter la contamination" (Dupont-Bouchat

1995, 106), il les sépare des adultes. La prison doit faire du détenu “un homme nouveau, apte à se réinsérer dans la société” (Dupont-Bouchat 1995, 103). En d'autres termes, la socialisation passe par la claustration. L'argument s'appuie sur une psychologie morale qui “traque les vices et les passions” en les considérant responsables de tous les dérèglements humains (Guignard 2013, 195). Son influence ne s'estompera qu'à partir du moment où, vers 1855, les approches médicales se sont progressivement imposées.

Cette psychologie morale n'a toutefois pas été effacée par l'argumentation scientifique. On la retrouve par exemple chez Poulot (1872, 262) : “Pour les jeunes natures, nous ne devons pas laisser se creuser ces ornières que le vice et les mauvaises habitudes ont tracées dans le cœur des aînés, car on ne les comble jamais” (Poulot 1872, 262). Le diagnostic livré par Ducpétiaux et Poulot est nettement plus dur que celui de Condorcet, qui écrivait : “la portion pauvre de la société a moins des vices que des habitudes grossières et funestes à ceux qui les contractent. Une des premières causes de ces habitudes vient du besoin d'échapper à l'ennui dans les moments de repos, et de ne pouvoir y échapper que par des sensations, et non par des idées” (Condorcet 1793, 12). Pour Poulot, “c'est l'inintelligence des parents qui est la cause” de tous les problèmes rencontrés par la classe ouvrière (Poulot 1872, 263), “c'est par l'instruction qu'on parviendra sûrement à moraliser le peuple” (Poulot 1872, 263). Des réformateurs comme Ducpétiaux et Poulot, comme leurs prédécesseurs depuis les Lumières, considèrent que la morale a une dimension d'absolu. Mais là où les révolutionnaires faisaient du peuple la victime d'une oppression longue, ce qui les conduisait à des diagnostics nuancés et de l'indulgence, les réformateurs font des ouvriers des êtres immoraux, inintelligents et perfides, dont les enfants ne peuvent être sauvés que par l'exposition à la pureté de la vérité et de la morale enseignées à l'école. Ce raisonnement disqualifie totalement les savoirs et savoir-faire propres aux groupes postulés inintelligents, ce que dénonça plus tard la sociologie critique de la reproduction sociale.

Dans les élargissements de l'obligation scolaire, puis dans les premières mesures adoptées pour démocratiser l'enseignement après la Seconde Guerre mondiale, la nécessité d'assurer une éducation nationale, morale et civique n'a pas été démentie, pas plus que la dimension d'absolu de la morale. Le contenu de cette éducation morale et civique n'a pas pour autant fait l'objet d'une définition aussi précise que celle dont ont été assortis les contenus d'enseignement. Les mobilisations contre les dictatures de l'Axe ont mis sans conteste l'éducation à la démocratie au cœur des priorités, sans qu'il ait été nécessaire de le proclamer, tant c'était évident. La première politique massive de démocratisation de l'enseignement, le GI Bill décrété en 1944 sous la présidence de F.D. Roosevelt, a visé à aider au reclassement des soldats américains revenant des divers fronts en leur permettant d'aller à l'université ou de suivre une formation professionnelle. En 1947, les vétérans représentaient 49 % des effectifs des collèges (enseignement

postsecondaire) aux États-Unis (Colardyn 2010, 52), ce qui montre l'ampleur des transformations que les politiques de démocratisation ont entraînées dans ce pays. Partout, la massification a induit une différenciation de fait des établissements secondaires et des filières, et des contraintes organisationnelles ont bien logiquement dicté certaines des spécificités locales de l'ordre moral.

La question du rapport de l'école à la vérité n'a pas fait l'objet de nouveaux débats et a été considérée comme définitivement résolue par deux postulats. Premièrement, l'école de la démocratisation a été définie comme un temple dédié à la vérité, ce qui l'a investie d'une autorité adossée à une infaillibilité supposée, bien éloignée d'une démarche de quête de la vérité. Deuxièmement, la vérité de l'ordre du monde et de la société a été postulée détenue tout entière et exclusivement par la science ; forte de son projet de remettre indéfiniment ses hypothèses à l'épreuve, la science a rejeté toute critique externe et a pu affirmer que les énoncés transmis dans l'enseignement obligatoire avaient été suffisamment contrôlés pour être considérés à l'égal de dogmes dont seules des consciences prérationnelles pourraient encore douter.

Pour transmettre la vérité, l'école a reçu le droit de faire régner l'ordre dans une enceinte dont elle a pu définir souverainement le périmètre, c'est-à-dire d'organiser les relations entre les personnes et les savoirs pour maximiser l'efficacité de son action d'instruction. L'imposition de cet ordre constitue en fait une dimension majeure de son action éducative : dans la seconde partie du XX^e siècle, l'éducation nationale n'a plus visé à produire un ordre social et un homme nouveaux, elle a été mise au service d'un projet global qui entendait assurer la stabilité et le dynamisme de la société en suscitant une compétition ouverte à tous pour l'accès aux postes de pouvoir ou d'influence. L'école a joué un rôle majeur dans ce projet, elle devait assurer l'égalité des chances de tous dans la course aux diplômes, dont la détention est une condition indispensable pour participer aux compétitions qui régulent l'accès à un grand nombre de postes. Elle a été habilitée à donner à l'ordre moral qu'elle a instauré pour des raisons fonctionnelles une dimension d'absolu et l'ordre organisationnel et institutionnel nécessaire à l'exercice de transmission qu'assure l'école a été garanti parce qu'il a été protégé par l'autorité de la vérité. Mais cet ordre ne pouvait apparaître absolu que parce que tous les acteurs de la scène scolaire acceptaient de le considérer comme tel, dans une parfaite connivence culturelle, qui n'a pas résisté à la mixité sociale amenée par la massification de l'enseignement. Cette connivence s'est déchirée vers la fin des années 1960, comme en témoigne en 1967 un article important de Testanière : la massification a amené à l'école des élèves qui ne comprennent pas ou n'adhèrent pas aux hiérarchies de personnes, de disciplines et de lieux qui la structurent. Cela n'a pas entraîné un effondrement de l'institution, mais sa segmentation interne. "Avant 1968, l'école était justifiée par un principe unique, l'égalité des chances [...] Il y a eu émergence [...] de principes nombreux, qui peuvent tous légitimement

prétendre organiser l'école" (Derouet 1992, 62). Les filières et les établissements se sont diversifiés, l'indicateur le plus sûr du succès de la socialisation scolaire d'un élève est devenu sa capacité de glisser avec une même sincérité d'une vérité à l'autre, en fonction des interlocuteurs, des situations, des enjeux (Charlier 1987). L'idéal de la modernité politique paraissait alors pleinement réalisé, les critères définissant la vérité étaient incontestés, mais ils étaient déclinés dans les écoles de multiples façons en fonction des nécessités organisationnelles ou même simplement hiérarchiques. En aucun cas, ils ne grippaient les relations interpersonnelles, puisque l'école exigeait des individus non qu'ils adhèrent aux vérités scolaires, mais qu'ils se montrent capables de varier les expressions du respect qu'ils leur témoignent en fonction des interlocuteurs et des situations. Des filières de relégation accueillaient ceux qui s'en révélaient incapables, l'échec et l'exclusion étaient l'aboutissement de leur parcours au sein de l'institution scolaire.

Les régimes de véridiction prolifèrent dans la modernité liquide

La vérité n'a pas, contrairement à ce dont étaient convaincus les réformateurs protestants allemands du XVI^e siècle et les révolutionnaires français du XVIII^e, des caractéristiques intrinsèques qui l'amèneraient à s'imposer sur tous les autres énoncés. Elle résulte toujours d'une césure, opérée par un acte de pouvoir, qui crée une différence de nature entre elle et les lectures du monde avec lesquelles elle cohabitait jusque-là. Latour (1984) a été de ceux qui ont démontré de la manière la plus convaincante ce que les avancées scientifiques devaient aux rapports de force entre la raison et la politique.

C'est avec cette conception relativiste que peut être examiné ce qui se passe aujourd'hui dans les salles de classe, en sachant à la fois que les élèves qui glissent avec aisance et élégance d'une vérité à l'autre demeurent les plus nombreux, particulièrement dans les établissements et les filières les plus reconnus, et que ceux qui se refusent ou n'arrivent pas à adapter leurs convictions affichées aux circonstances posent des problèmes aigus aux établissements, mal préparés au rejet explicite de segments de ce qu'ils présentent comme vérités. La "modernité liquide" (Bauman 2003) peut aider à saisir ce qui se joue dans les salles de classe. Ce concept veut mettre en lumière que les individus sont désormais libres, mais aussi contraints de se définir en toutes circonstances. Ils évoluent dans une culture qui exalte l'autonomie et la responsabilité individuelle et qui fait à chacun obligation de justifier sa biographie comme ses convictions. Cette culture ne touche pas que l'Occident, des travaux empiriques, notamment de Croché (2013), ont montré son débordement sur d'autres parties du monde. Par l'analyse comparative de l'Alcibiade et du Lachès de Platon qu'il présente, Foucault (1984, 149) atteste que le "didonai logon (rendre compte de soi-même)" n'est pas caractéristique des

temps contemporains et “peut être [...] entendu comme la tâche d'avoir à trouver et à dire l'être de l'âme, ou encore comme la tâche et le travail qui consistent à donner du style à l'existence”. Il paraît peu contestable que l'obligation de rendre compte de soi, enracinée dans une histoire longue, n'a cessé de se renforcer ces dernières décennies, à mesure que les institutions traditionnelles perdaient de leur capacité à définir et à fixer les identités.

Cette obligation faite à chaque élève de rendre compte de soi a été stimulée par les pédagogies qui visent à favoriser l'expression et l'argumentation d'opinions personnelles, qui y ont installé l'illusion que tous les énoncés de la science cano-nique peuvent être remis en question n'importe comment par n'importe qui et que toutes les opinions ont une prétention équivalente à la vérité. La confusion entre normes comportementales et énoncés scientifiques a fragilisé l'autorité morale que l'école pouvait tirer de sa relation à la vérité. Dès lors que les premières, en faisant l'objet de débats publics, ont montré qu'elles étaient contingentes, elles ont suggéré que les seconds l'étaient aussi, d'autant que les unes et les autres étaient affirmés par les mêmes agents. Sans la protection d'une clôture qui a été mise à mal à la fois par l'obligation qui lui a été faite d'être transparente et par des technologies de communication que les obstacles physiques n'arrêtent pas, l'école est devenue, en certains lieux, une scène où les régimes de véridiction (Foucault 1978) les plus variés prolifèrent et où grouillent dès lors les vérités concurrentes. Parce que tout projet pédagogique est nécessairement porteur d'une normativité, elle ne pourra pas rester longtemps dans cet état. La question ouverte est dès lors celle de la normativité à laquelle ses usagers accepteront de se rallier.

Références bibliographiques

- ARIÈS P. 1960 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon
- BACZKO B. 2000 éd. *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, deuxième édition revue et corrigée, Genève, Droz
- BAUMAN Z. 2003 *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité*, Rouergue, Les Incorrects
- CHARLIER J.-É. 1987 *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires*, Dissertation doctorale en sociologie, Louvain-la-Neuve
- COLARDYN D. 2010 *La formation des adultes aux États-Unis. Quelles leçons pour la formation en Europe ?*, Bruxelles, De Boeck
- COLBUS J.-C. 2006 “Ratichius”, in Colbus J.-C. & Hébert B. dir. *Les outils de la connaissance : enseignement et formation intellectuelle en Europe entre 1453 et 1715*, Saint-Étienne, Université de Saint-Étienne
- CONDORCET N. (de) 1989 [1793] “Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité

- d'Instruction publique, les 20 et 21 avril 1792, Paris, Imprimerie nationale, 1793", *Enfance*-42(4), 7-32
- CROCHÉ S. 2013 "Science and Religion on the Blackboard: exploring schoolmasters' beliefs and practices in Senegal", *British Journal of Religious Education*, online journal, <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01416200.2013.830956#.U16AFTJV3IU>
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DORIA C. 2013 "L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la révolution : un miroir des antinomies des Lumières", *La Révolution française*, en ligne, consulté le 20 juin 2013, <<http://lrf.revues.org/852>>
- DUCPÉTIAUX E. éd. 1843 *De la condition physique et morale des jeunes ouvriers et des moyens de l'améliorer*, tome premier, Bruxelles, Méline, Cans et Compagnie
- DUPONT-BOUCHAT M.-S. 1995 "De la prison à l'école de bienfaisance, origines et transformations des institutions pénitentiaires pour enfants en Belgique au XIX^e siècle (1840-1914)", *Criminologie*-28(2), 85-108
- DURKHEIM É. 1966 [1922] *Éducation et sociologie*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1999 [1904-1905, 1938] *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF
- FORAY P. 2004 L'école et la citoyenneté du monde, in Vincent H. éd. *Citoyen du monde. Enjeux, responsabilités, concepts*, Paris, L'Harmattan
- FOUCAULT M. 2003 [1973] *Le pouvoir psychiatrique*, cours au Collège de France, 1973-1974, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil
- FOUCAULT M. 2004 [1978] *Naissance de la biopolitique*, cours au Collège de France, 1978-1979, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil
- FOUCAULT M. 2009 [1984] *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France*, 1984, EHESS/Gallimard/Seuil
- FURET F. & OZOUF J. 1977 *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit
- GEROLD T. 1911 "Luther", in Buisson F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Édition en ligne
- GESSINGER J. & GLÜCK H. 1983 Historique et état du débat sur la norme linguistique en Allemagne, traduction Désilets A., in Bédard É. & Maurais J. eds. *La norme linguistique*, Québec, Direction générale des publications du ministère des Communications, <www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5Bfile%5D=publications%2Fpubf101%2Ff101p2b.html#retour03>
- GUIGNARD L. 2013 Michel Foucault et la pratique des discours de vérité : droit et psychiatrie au XIX^e siècle, in Boquet D., Dufal B. & Labey P. dir. *Une histoire au présent. Les historiens et Michel Foucault*, Paris, Éd. du CNRS
- JABLONKA I. 2013 *L'intégration des jeunes. Un modèle français (XVIII^e-XXI^e siècles)*, Paris, Points
- LATOUR B. 1984 *Les microbes. Guerre et Paix*, suivi de *Irréductions*, Paris, Métailié
- LE CAM J.-L. 2010 Extirper la barbarie. La reconstruction de l'Allemagne protestante par l'École et l'Église au sortir de la guerre de Trente Ans, in Pernot F. & Tourelle V. dir. 2010 *Lendemain de guerre... De l'Antiquité au monde contemporain : les hommes, l'espace et le récit, l'économie et le politique*, Bruxelles, Peter Lang, 407-416

- LE PELETIER DE SAINT-FARGEAU L.-M. 1989 [1793] "Plan d'éducation nationale présenté à la Convention nationale par Maximilien Robespierre le 13 juillet 1793", *Enfance*-42(4), 91-119
- LORTSCH D. 1910 *Histoire de la Bible en France et fragments relatifs à l'histoire générale de la bible*, version numérique, <www.bibliquest.org/Lortsch/Lortsch-Histoire_Bible_France-global.htm>
- MASSON É. 2013 [1911] *La Puissance paternelle et la famille sous la Révolution*, London, Forgotten Books
- POULOT D. 1872 *Question sociale. Le Sublime ou le travailleur parisien tel qu'il est en 1870, et tel qu'il peut être*, Paris, A. Lacroix, Verboeckhoven et C^{ie}, éditeurs, deuxième édition
- PROST A. 1968 *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin
- RIOUX G. 1963a "La pensée pédagogique de Wolfgang Ratichius (Wolfgang Ratke, 1571-1635)", *Paedagogica Historica*-3(2), 378-389
- RIOUX G. 1963b *L'œuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius, 1571-1635*, Paris, Vrin
- ROLAND E. 2013 "Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation", *Tracés. Revue de Sciences humaines*-25, 25-43
- TESTANIÈRE J. 1967 "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré" *Revue française de sociologie*-8 (n° spécial), 17-33
- VINCENT G. 1994 éd. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon
- WEBER M. 1960 [1904-1905] *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme suivi d'autres essais (1904-1905)*, Paris, Gallimard