

**LES RESPONSABILITES DE L'ECOLE
DANS L'AFFAIBLISSEMENT DU LIEN SOCIAL**
(Article paru dans « Culture républicaine, citoyenneté et lien social »
CRDP de Dijon, 1997)

L'Histoire nous apprend que l'école française a toujours été pensée par le pouvoir politique comme un moyen de parvenir à certaines de ses fins : mieux assurer la cohésion de la société et mieux contrôler le corps social. Ce rôle « traditionnel » a pris des formes très diverses, notamment au 20ème siècle avec la mise en place de l'école unique. Jamais vraiment contesté, du moins ouvertement, il constitue une sorte de consensus entre les forces politiques « républicaines », et représente une sorte de dogme qui évite de s'interroger sur les liens réels de la société, de l'école et du pouvoir politique aujourd'hui. Plus crûment, on doit se poser la question de savoir si l'école contribue toujours à tisser le lien social, ou si, à l'inverse, elle participe maintenant à l'affaiblir.

L'objet de ce texte est d'éclairer cette question. Nous le ferons en deux parties : dans la première partie nous aborderons le rôle que le pouvoir politique a de longue date voulu faire jouer à l'école pour « tenir » ou faire évoluer la société ; dans la seconde, on examinera, à l'inverse, les porosités sociales de l'école qui tendent aujourd'hui à affaiblir le lien politique entre les citoyens.

1 - UNE ÉCOLE « POLITIQUE » CONCUE POUR AFFERMIR LE LIEN SOCIAL

Tout commence avec la tentative de Luther de vouloir soustraire les esprits à la tutelle de l'Église romaine. Le contrôle des écoles et des enseignants constitue un instrument majeur de son entreprise. De cette époque datent notamment les premières écoles normales. La Contre Réforme ne répugnera pas à utiliser les armes des protestants afin de mieux les combattre. Il en sera ainsi pour l'école, après la révocation de l'Édit de Nantes. Par l'ordonnance du 13 décembre 1698, Louis XIV impose la fréquentation scolaire jusqu'à 14 ans « *autant qu'il sera possible* », et « *nommément pour les enfants dont père et mère ont fait profession de ladite religion réformée* ».

C'est plus tard, en 1833, un protestant, Guizot, qui crée l'école communale publique pour des motifs également politiques. « *Quand le gouvernement, écrit-il un an après la révolte des Canuts à Lyon, a pris soin de propager, sous les rapports de la religion, de la morale, de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction, ces doctrines acquièrent bientôt une puissance contre laquelle viennent échouer les écarts de la liberté d'esprit et toutes les tentatives séditionnelles* ». Il s'agit « *d'arrêter le désordre politique, le désordre intellectuel* ». Selon lui « *le grand problème des sociétés modernes, c'est le gouvernement des esprits* ». Dans une lettre aux instituteurs, il précise s'il en était besoin le sens de sa réforme : « *L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale* » écrit-il aux nouveaux

enseignants. Ainsi l'action de l'école est avant tout politique. Jules Ferry ne pense pas autrement lorsqu'il proclame sans détours aux instituteurs, à leur Congrès pédagogique du 3 Avril 1883 : *« Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique. Il y a deux choses dans lesquelles l'État enseignant et surveillant ne peut pas être indifférent : c'est la morale et la politique, car en morale comme en politique, l'État est chez lui ; c'est son domaine et par conséquent sa responsabilité. Vous devez enseigner la politique parce que la loi vous charge de donner l'enseignement civique, et aussi parce que vous devez vous souvenir que vous êtes le fils de 1789 qui a affranchi vos pères et que vous vivez sous la République de 1870 qui vous a affranchis vous-mêmes. Vous avez le devoir de faire aimer la République et la première Révolution (...). J'ai promis la neutralité religieuse, je n'ai jamais promis la neutralité politique ».*

Quant à l'enseignement technique, il serait erroné de croire qu'il est le simple instrument des nécessités économiques. Écoutons d'abord Astier, député radical et promoteur de la première loi sur l'apprentissage votée en 1918 : *« Quand l'État aura pris la responsabilité de leur éducation technique, écrit-il à propos des ouvriers, développant en eux à la fois l'homme et le citoyen, c'est toute une nouvelle mentalité qui se substituera à l'ancienne. Le travailleur obéira moins à ses nerfs qu'à son jugement, les meneurs ou les courtisans populaires auront moins de part dans ses décisions que son intérêt bien compris ».* Les raisons de Carcopino, Ministre de l'Éducation de Vichy, d'ouvrir des « Centres de formation professionnelle » ancêtres de nos Lycées professionnels, sont elles aussi dépourvues d'ambiguïté : il s'agit, en 1941, moins de fournir des ouvriers professionnels à l'industrie que de *« recueillir les jeunes de 14 à 21 ans au chômage ou sans métier défini »*, et qui, en conséquence, *« se trouvent exposés à de nombreux dangers »*. En termes moins voilés, l'objectif de Pétain est de soustraire une jeunesse ouvrière désœuvrée aux tentations de l'opposition au régime, en lui fournissant un encadrement politique et une formation idéologique. Dans un premier temps, la formation de six mois y sera d'ailleurs centrée sur *« les exigences morales et politiques de la révolution nationale »*.

L'unification du système éducatif sera la grande oeuvre de la 5^{ème} République, elle s'inspire des réflexions politiques mûries par deux guerres mondiales : en 1918 paraît le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle ; en 1947 est publié le plan Langevin Wallon. Ces deux textes définissent une volonté de transformer l'école, d'unifier ses filières ségrégatives, afin de forger une société plus juste et plus démocratique. Les débuts de la 5^{ème} République seront marqués par des préoccupations voisines qui aboutiront à la mise en oeuvre de ces orientations. On peut en prendre pour témoignage le Conseil des ministres du 12 décembre 1962 au cours duquel le Président de la République fixe à son nouveau Premier Ministre trois priorités : *« Premièrement les prix (...); deuxième l'intégration ouvrière (...); troisièmement, l'Éducation nationale : c'est la grande affaire, tout de suite et pour longtemps. Elle doit d'ailleurs contribuer à effacer peu à peu les classes sociales, à condition que tous les jeunes français y jouissent de chances égales et que son ouverture aux masses soit compensée par une orientation et une sélection appropriée ».*

C'est la même conception des rapports de l'État et de la société qui guide à travers les siècles les grands réformateurs de l'école : le rôle du politique est de modeler, de faire évoluer, de « réformer » la société, et l'école est un des instruments de cette volonté politique. A l'instar de la religion elle peut modeler les esprits, et donner au corps social le

sentiment d'une unité, l'appartenance à la nation, qui transcende les différences objectives ou d'opinion des individus et des groupes sociaux.

Cette volonté de « souder » ne va pas, la plupart du temps, jusqu'à une revendication d'égalité sociale : la cohésion sociale est conçue le plus souvent comme l'acceptation par tous, et principalement par les plus démunis, de leur condition. C'est en effet une constante de la pensée sur l'évolution de l'école depuis le 18^{ème} siècle que de veiller à ce que les réformes de l'ordre scolaire ne perturbent pas trop l'ordre social établi. Ainsi Condorcet justifiait l'inégalité « naturelle » devant l'école par la nécessité pour certains enfants de travailler très tôt ; Jules Ferry illustre sa vision de la hiérarchie sociale et scolaire par des métaphores militaires évocatrices : « les soldats », les « sous-officiers », les « officiers » de la République devaient être formés respectivement à l'école, à l'école primaire supérieure et au lycée ; on retrouve la même idée de conservatisme social sous une autre forme dans le plan Langevin Wallon : « *l'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation* », y est-il proclamé.

Les bases objectives de la cohésion sociale ne sont pas seulement idéologiques mais également économiques. L'école a contribué à sa manière à établir les unes et les autres. Sous la 3^{ème} République, un accord idéologique a permis le rapprochement de la petite bourgeoisie et des classes populaires autour des valeurs universalistes de la République. L'école a eu pour fonction de les promouvoir, bien qu'elle se soit structurée en fait autour de deux « universels » distincts : la République pour le primaire, et la Connaissance pour le secondaire. A partir de la Libération un accord interclassiste se noue autour du développement économique, de l'accès à l'emploi et de la promotion sociale pour tous. Les immigrés eux-mêmes, remplaçant les Français dans les emplois les moins qualifiés, vivent une promotion par rapport à leur condition antérieure. On assigne alors à l'école le rôle central d'organiser l'accès à la hiérarchie sociale sur la base du mérite scolaire.

Aujourd'hui ces pactes, idéologiques et économiques entre la société et l'école semblent brisés. Pourquoi et comment l'ont-ils été ?

C'est la grande Guerre qui rompt l'accord idéologique. Les « Compagnons », pour la plupart des officiers, découvrent dans la fraternité des tranchées que l'adhésion partagée aux valeurs universelles de liberté et de justice dissimule en fait de profondes inégalités sociales. Le mouvement pour l'école unique propose de fabriquer de l'unité non plus sur la base des idées ou des idéaux, mais sur celle, plus tangible, de l'architecture unifiée d'un « système éducatif ».

L'accord économique a été brisé quant à lui par la crise de 1975 et la fin du plein emploi. L'école qui devait seulement classer et orienter, se met alors à trier et exclure. On voit réapparaître une école inégalitaire à l'intérieur même de l'école unique

On assiste aujourd'hui à deux tentatives de recomposition en partie illusoire. Sur le plan idéologique l'unité est recherchée dans une référence à la citoyenneté. Mais que signifie une exigence d'égalité des devoirs qui ne peut se fonder sur une réelle égalité des droits ? Sur le plan économique l'école est censée s'adapter en mettant en place l'alternance. Mais sur quoi débouche une multiplication des stages sans création d'emplois ?

L'école ne joue plus le rôle de diffusion d'un lien idéologique, ni celui d'organisation d'un ordre économique qui lui permettraient d'être un objet consensuel et de « faire tenir ensemble » les groupes sociaux. Un système « éclaté », mal régulé par l'État, se développe, dont les cellules de base sont des établissements scolaires « autonomes ». Ici on continue par une action volontaire de tisser le lien social et d'intégrer les enfants à la nation. A côté on laisse les choses filer et l'école devenir « poreuse » aux mouvements de société, y compris les plus intolérables. Plus loin on va même « en rajouter » en accentuant les tendances sociales à l'éclatement et au développement des inégalités. De ces derniers établissements, de ces situations on parle peu, sans doute par honte. C'est pourquoi la seconde partie de cette intervention leur sera consacrée, afin de mieux dénoncer ces comportements et éviter que cette « école de la désintégration » ne devienne le laboratoire ou se prépare la société que nous léguerons à nos enfants.

2 - UNE ÉCOLE « SOCIALE » QUI DÉTRUIT LE LIEN POLITIQUE

L'école des inégalités

Au niveau général on sait que trois grands paramètres socioculturels jouent dans les mécanismes de production ou de reproduction des inégalités scolaires, l'origine sociale de l'enfant, l'inscription géographique de sa scolarité et son sexe : les filles réussissent mieux que les garçons, les Aveyronnais bien mieux que les Nivernais, les enfants d'enseignants mieux que ceux d'ouvriers. Mais l'école peut paraître ici relativement innocente : elle n'est pas l'origine mais l'instrument de ces inégalités. Il n'en est pas de même pour l'inégalité devant les maîtres (effet maître) et devant les établissements (effet établissement), purs produits d'une machine scolaire qui « en rajoute » par rapport aux mécanismes socioculturels. Comme l'ont montré les travaux de l'IREDU, la différenciation progressive de réussite, entre l'entrée des enfants à l'école et leur sortie du système, est la résultante d'une multitude d'actions individuelles et collectives dont certaines s'opposent avec efficacité aux inégalités d'origine et d'autres, à l'inverse, les accentuent. Les processus d'orientation s'ajoutent de ce point de vue aux processus proprement pédagogiques : à performances scolaires égales, enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs ne sont pas orientés exactement vers les mêmes filières.

Au niveau régional et local on observe parfois de grandes disparités dans la répartition et la gestion des fonds publics. La zone d'éducation prioritaire d'une ville préfectorale draine davantage de crédits pour ses écoles que celle de la commune de banlieue voisine. La rénovation des bâtiments des collèges obéit à des priorités qui ont rarement à voir avec l'acuité des besoins sociaux, mais sont plus souvent en rapport avec des influences politiques locales. La construction de nouveaux lycées a mobilisé ces dernières années les finances de nombreuses régions, souvent aux dépens de lycées professionnels laissés en déshérence. On pourrait multiplier ces exemples.

Au niveau des écoles et des établissements eux-mêmes, les comportements consuméristes des familles ne concernent plus seulement les couches supérieures et moyennes de la société, mais de plus en plus les classes populaires. Ajoutés aux conceptions « libérales » du métier d'enseignant et managériales des fonctions de chef d'établissement, ils contribuent notamment à l'accroissement et l'aggravation des situations de sur-ségrégation sociale dans les collèges. Dans un quartier où la population d'origine maghrébine représente la moitié des habitants il n'est pas rare de voir ce taux

s'élever à 80 ou 90% dans le collège. Enfin, une frange de plus en plus large et de moins en moins timorée d'enseignants et d'administrateurs affiche désormais ses sentiments racistes ou xénophobes. Dans ces conditions la violence à l'école n'est plus seulement une violence sociale qui se diffuse dans les locaux scolaires, c'est de plus en plus une violence scolaire qui s'adresse directement à l'école et qui s'en prend spécifiquement aux locaux, aux professeurs, à leurs biens et à leurs familles.

L'école des idéologies

Une récente étude de la DEP nous permet de risquer une analyse de la manière dont les courants idéologiques qui prospèrent dans la société se diffusent dans l'école. A une question sur les finalités de l'enseignement, les réponses des instituteurs se répartissent selon le tableau ci-dessous :

Apprendre à lire, écrire, compter	Transmettre le goût du savoir	Développer l'autonomie de l'enfant	Former des citoyens
62%	56 %	34 %	11 %

De leur côté, les professeurs du second degré apportent les réponses suivantes :

	Aider à comprendre le monde	Intéresser à la discipline	Développer les méthodes de travail	Développer l'autonomie de l'élève	Faire réussir aux examens	Former des citoyens
Collège	52 %	35 %	50 %	48 %	51 %	24 %
Lycée	49 %	33 %	53 %	46 %	66 %	20 %
Lycée professionnel	36 %	28 %	41 %	53 %	51 %	18 %

On peut compléter ces données par une enquête de Robert Ballion dans les lycées qui permet de mesurer l'adhésion à la finalité « offrir les conditions d'épanouissement de la personnalité » choisit par 41 % des professeurs de lycée.

Le paysage idéologique sous jacent à ces résultats est bien entendu composite. Un premier constat s'impose cependant, l'effondrement de l'universel civique et républicain, principalement chez les instituteurs. Que sont les « hussards noirs » devenus ? Un autre constat est la prééminence de l'universel de connaissance. Traditionnelle dans le second degré, l'idéologie de la prééminence des savoirs « savants » ou si l'on veut du Vrai (de l'instruction) sur le Bien (l'éducation morale), le Beau (l'éducation artistique) et le Juste (l'éducation civique), s'étend dorénavant au premier degré où l'instituteur laisse la place au « professeur des écoles ». Le vieux fonds libertaire rousseauiste et naturaliste garde malgré tout son influence, renforcée par la vague individualiste : on continue à vouloir développer « l'autonomie », même dans les quartiers où les enfants plus ou moins abandonnés par leurs parents se débrouillent déjà tous seuls depuis longtemps, et on s'acharne à vouloir faire « s'épanouir » la nature des élèves alors que le problème est de

leur fournir des cadres et de leur transmettre un héritage culturel nullement assuré par l'environnement familial et social.

Nouvelles venues, les idéologies postmodernes récusent, contrairement aux précédentes, toute idée d'universalité. Les faits sociaux sont conçus comme transcendants. On décrète la relativité des valeurs et la fin du politique. L'individu et sa totale liberté deviennent les seules références, l'utilité et la satisfaction de ses désirs les seuls critères de jugement. Les pratiques les plus intolérables peuvent alors se donner libre cours. En l'absence de tout jugement de valeur et au nom de l'efficacité, on voit se développer dans des établissements techniques ou professionnels des pratiques insidieuses de sélection des élèves sur des bases ethniques : puisque les employeurs sont racistes, pourquoi accueillir dans telle formation des élèves d'origine maghrébine ou africaine qui ne seront de toutes façons pas embauchés dans les entreprises de la branche professionnelle correspondante, et qui par conséquent prennent la place de ceux qui trouvent un emploi à l'issue de la formation ?

On pourrait multiplier les exemples. On est loin de l'image édifiante que nombre de responsables voudraient donner de l'école : « creuset de la cohésion sociale », « fer de lance de l'intégration ». L'école française perd son âme à vouloir organiser une compétition sociale âpre et inhumaine. Elle n'a jamais été conçue comme une éponge devant absorber les évolutions de la société. Même si elle y est imparfaitement parvenue, elle a été instituée pour mettre les élèves au contact le plus étroit possible de l'universel, ou plutôt de plusieurs universels (la Connaissance pour le secondaire, la République pour le primaire, l'Émancipation ouvrière pour l'enseignement professionnel), pour permettre à l'enfant de rompre avec les contingences de sa naissance et son environnement social, culturel et religieux. L'école à la française n'a jamais eu pour fin de « socialiser », c'est-à-dire d'inculquer les normes sociales ambiantes, mais d'éduquer au Bien, au Vrai, au Beau et au Juste, toutes rencontres que les enfants ne font pas forcément dans la société qui les entoure. Les évolutions économiques et sociales n'épuisent nullement cette mission fondatrice, bien au contraire ! Si l'école doit s'adapter, et elle le doit, c'est moins en s'essouffant à vouloir rattraper une dynamique sociale dépourvue de valeur, qu'en redéfinissant et en renouvelant les conditions de sa mission traditionnelle d'éducation à l'universel.