

NOTES DE LECTURE

CERSE - Université de Caen | *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*

2012/3 - Vol. 45
pages 137 à 145

ISSN 0755-9593

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3-page-137.htm>

Pour citer cet article :

« Notes de lecture »,
Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2012/3 Vol. 45, p. 137-145. DOI : 10.3917/lsdle.453.0137

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. 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.

Notes de lecture

Bruno POU CET. *La Liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé.* Paris : Fabert, 2009, 254 pages.

En s'attachant à l'histoire de l'enseignement privé en France depuis la Libération, Bruno Poucet comble une lacune historiographique, ou plutôt achève de la combler puisque c'est là la poursuite d'un travail de chercheur commencé depuis près de quinze ans¹. Précisons d'emblée la portée du sous-titre qui peut être trompeur. Il s'agit moins d'une « histoire de l'enseignement privé » que d'une histoire de ses relations avec l'État. Ou plus précisément : l'histoire de l'enseignement privé en France depuis la fin de la deuxième Guerre mondiale (et même avant) se confond avec celle de ses relations avec l'État. Deuxième précision : cette histoire n'est pas celle de l'enseignement privé en général : elle exclut l'enseignement privé industriel et commercial, ou encore les établissements privés fondés

1. Voir Bruno Poucet : Poucet B. *Entre l'Église et la République, histoire de la FEP-CFDT*. Paris : Éditions de l'atelier, 1998 ; Poucet B. (Dir.). *La loi Debré, paradoxes de l'Etat-éducateur*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens-CNDP, 2001 ; Poucet B. *Les Politiques éducatives en question*. Paris : L'Harmattan, 2004. À cette liste, il faut aujourd'hui ajouter le dernier ouvrage paru dont B. Poucet a été le directeur [Poucet B. *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*. Rennes : PUR, 2011] et dont nous ferons prochainement une recension dans notre revue.

sur la base d'orientations pédagogiques spécifiques (école des Roches, écoles Montessori, etc.). Elle néglige aussi les quelques écoles juives ou protestantes existantes pour se concentrer sur l'enseignement confessionnel catholique qui représente l'essentiel des écoles ou des lycées privés.

Cette histoire commence dès 1944 avec les travaux de la commission Philipp ; elle se poursuit tout au long de la IV^e République avec les projets Capitant ou Latreille ou encore la commission Boncour, et même, à la fin des années 1950, par une tentative d'accord avec le Saint-Siège. Le but des responsables politiques est bien déjà le même que celui de la loi Debré de 1959 : trouver, dans un contexte d'accroissement rapide de la scolarisation où la demande anticipe l'offre et où le privé joue de plus en plus un rôle d'auxiliaire du service public d'éducation, un type d'aide qui respecte les spécificités (religieuses) des établissements sans atteindre aux principes de la légalité républicaine ni à la laïcité de l'État.

Sous la IV^e République, aucun projet n'aboutit et les seules réalisations effectives furent les lois Marie et Barangé de 1951, dont B. Poucet souligne que l'aide qu'elles permettent d'apporter à l'enseignement privé reste modeste. Mais l'erreur serait de croire que la V^e République constituerait, avec la loi Debré, un commencement absolu. Elle se donne certes, contrairement à la IV^e, les moyens de sa politique, mais l'accord que la loi de 1959 permet de réaliser était recherché depuis la Libération, les différents acteurs (Secrétariat général de l'enseignement catholique, Union nationale des parents d'élèves de l'enseignement libre, Comité national d'action laïque...) avaient déjà fourbi leurs arguments et le chantier était ouvert avant les réalisations de la politique scolaire de De Gaulle. Il en est en somme de la question de l'enseignement privé comme de celle de la transformation du système éducatif : si la IV^e République fut celle des « non-décisions »², elle ne fut pas non plus cette eau dormante que le relatif silence historiographique fait sur elle, et qui commence d'ailleurs à se rompre³, pourrait tendre à faire croire.

Reste qu'il appartient à la V^e République de réaliser ce que celle qui l'avait précédée n'avait pas su faire, et Bruno Poucet décortique scrupuleusement la genèse du vote de la loi Debré, et le compromis, inévitablement ambigu, qu'elle a représenté. Celui-ci porte sur le « caractère propre » que la loi reconnaît aux établissements privés. Jusqu'où faut-il séparer éducation et instruction ? Faut-il,

2. Robert A. *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : PUG, 2010.

3. Outre le livre déjà cité d'André Robert, mentionnons par exemple : Chapoulié J.-M. *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politiques scolaires*. Rennes : PUR, 2010 ; ou encore : D'Enfert R. & Kahn P. (Eds). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*. Grenoble : PUG, 2010.

comme le souhaitait le ministre André Boulloche, réserver le « caractère propre » aux activités éducatives extérieures à l'enseignement proprement dit ou admettre que celui-ci doit en être affecté, ce que ne cessent évidemment de vouloir les responsables de l'enseignement catholique ? En insistant sur le respect de la liberté de conscience, la loi déçoit les attentes de ceux-ci, mais sans lever complètement l'ambiguïté (ce qui entraîna la démission d'A. Boulloche). Aussi les années 1960 furent-elles celles d'un « débat culturel » (p. 95) entre l'interprétation laïque de la loi faite par le ministère de l'Éducation nationale, son interprétation confessionnelle « intégrale » par l'Église, et celle, plus conciliatrice, de l'enseignement catholique – débat dont la pierre de touche fut la question de la morale (pp. 97-98).

La loi Debré semble ainsi « d'application hautement improbable » (chapitre 5). Elle fut cependant un succès et l'occasion d'un commencement de mutation profonde des comportements : d'une part « l'Église se voit ainsi contrainte d'entrer dans la modernité éducative » (p. 89), de l'autre la loi amène « l'enseignement public à ne plus ignorer l'enseignement privé et à progressivement collaborer avec lui » (pp. 88-89). Signe de cette véritable « révolution culturelle » : le CNAL qui, au moment du vote de la loi, appelait dans son « serment de Vincennes » à lutter totalement et toujours en vue de l'abrogation de la loi Debré, prendra au tournant des années 1960-70 des contacts, avec l'enseignement catholique. Ils ne déboucheront pas et ne furent même pas des « négociations ». On n'en mesure pas moins le chemin parcouru en dix ans.

La loi Debré n'a donc pas en un premier temps, malgré le « serment de Vincennes » entraîné de bipolarisation politique. Ce que montre Bruno Poucet, c'est que celle-ci fut en réalité le fait des années 1970 et qu'elle s'est cristallisée autour des élections présidentielles de 1974 : contre le programme commun de la gauche qui prévoit un « grand service public et laïque de l'Éducation nationale », l'enseignement catholique s'appuie sur la « société libérale avancée » voulue par Giscard d'Estaing et l'argument (nouveau) du « pluralisme scolaire » pour renforcer ses positions. « Une relecture et une réinterprétation de la loi Debré sont en jeu » (p. 131), qui conduisent au vote de la loi Guermeur du 25 novembre 1977. Initiative du recrutement dévolue au chef d'établissement (et non plus au recteur) et soumission des enseignants au « caractère propre » de l'établissement en sont les traits saillants.

L'élection de François Mitterrand et la victoire de la gauche en 1981 correspondent au « retour à la logique de la loi Debré » (p. 141). En inscrivant dans le sillage de celle-ci le projet de loi Savary (1984), les analyses de B. Poucet sont particulièrement éclairantes. Car le résultat de cette longue et complexe histoire est que

l'idée de projet d'établissement mise en avant par Alain Savary (et qui survivra à l'échec de son projet de loi) trouve son origine dans la notion de « caractère propre » et peut se comprendre comme une extension de cette notion hors de son terrain d'origine.

Ainsi, d'une part la loi Debré peut-elle être considérée comme « refondatrice de l'enseignement au XX^e siècle » (p. 217) : elle a permis à l'enseignement catholique d'entrer dans la modernité éducative en s'associant de manière durable et quasi structurelle à l'enseignement public. Le caractère propre – grâce peut-être à l'indétermination même de sa signification – « a permis à un enseignement qui s'organisait, en grande partie, en dehors de la République, de devenir partie prenante de celle-ci en en acceptant les règles de fonctionnement » (*ibid.*). Elle a même rendu possible la laïcité à l'intérieur des établissements privés ce qui, souligne B. Poucet, « n'est pas le moindre de ses paradoxes » (*ibid.*).

Mais d'autre part, la loi Debré a également contribué à faire bouger les lignes de l'enseignement public lui-même ; elle a concouru, même si c'est indirectement, à son évolution, en ce que « le projet d'établissement et la communauté éducative rejoignent certaines des intuitions et des modalités de fonctionnement de l'enseignement privé et contribuent à le conforter » (p. 218). L'histoire de l'enseignement privé peut dès lors être considérée comme un révélateur de certaines des évolutions majeures du système éducatif depuis ces trente dernières années. En cela, le livre de B. Poucet est aussi une contribution historiographique importante à l'histoire générale de l'enseignement en France.

Pierre KAHN
Université de Caen Basse-Normandie, CERSE EA 965

François JACQUET-FRANCILLON. (Dir.). *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : Retz, 2010, 1056 pages.

La formule toute faite : « de nos jours », est d'un usage très fréquent, à mi-chemin du constat évident et de l'argument péremptoire. Or ce « de nos jours », quand il scande les propos sur l'éducation, sous entend toujours une perspective bien sombre : nous aurions dérivé bien loin de l'excellence d'un passé où l'école fonctionnait mieux et où les élèves étaient meilleurs et plus respectueux. Pour aller voir de plus près et mettre ce discours, à la tonalité mythique, à l'épreuve de connaissances historiques, il était possible d'ouvrir par exemple l'ouvrage d'Antoine Prost, déjà ancien puisqu'il date de 1968. Il proposait une *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967*, en clôturant chaque chapitre par des extraits de textes donnant à lire, dans les mots de l'époque concernée, ce qui se disait, se pensait et s'écrivait. L'ouvrage dirigé par François Jacquet-Francillon s'inscrit dans cette lignée tout en renouvelant la conception et la mise en forme.

L'architecture de ce nouvel ouvrage est d'une organisation et d'un équilibre tout classiques. Une première partie propose des synthèses encyclopédiques sous forme de « notices » de 7 à 8 pages précises et claires. Ces notices sont regroupées autour de quatre grands thèmes. Les deux premiers reprennent des approches historiques classiques : « L'éducation et l'enseignement dans la société moderne », « Champs et institutions de l'éducation et de l'enseignement ». Les deux autres : « Formes et dispositifs de l'enseignement », « L'enseignement scolaire et ses contenus » font le point de savoirs explorés plus récemment par les chercheurs concernant l'histoire des modalités de transmission et des disciplines scolaires.

Chacune de ces notices a donné lieu au choix de 5 textes de périodes différenciées. Ceux-ci sont regroupés en totalité par ordre chronologique, dans la seconde partie qui compose une anthologie de 197 textes couvrant une période allant de 1599 à 2003. Ces extraits sont suffisamment amples pour nous plonger dans les manières de voir de leurs auteurs et dans l'atmosphère et la sensibilité de leur époque. Chacun est précédé d'un préambule assurant une double contextualisation de la période et de l'auteur concernés, limitant par là-même les risques de malentendus ou d'incompréhensions. Les thèmes ne constituent donc pas des îlots cloisonnés, ils ouvrent sur une grande fresque. Néanmoins les liens particuliers notice / texte sont préservés par le rappel de la numérotation correspondante.

Ces deux approches, des notices et une anthologie, s'entrecroisent selon de multiples potentialités que le lecteur pourra faire émerger de lui-même au gré de ses intérêts personnels. En effet, de nombreux détails, par leur emplacement, par

le jeu sur les gris et sur les polices de caractères font que l'œil repère les informations nécessaires de façon évidente, sans en être encombré. Cette conception typographique, lisible et astucieuse, le choix du papier, font oublier une ampleur et une densité dont on pouvait craindre le poids et la surcharge. Malgré plus de 1000 pages, cet ouvrage est un objet maniable et agréable. C'est un outil de travail avec notes, repères chronologiques, index, bibliographies, conçu pour un usage souple, aux pistes infinies.

Les qualités de cet ensemble tiennent à la mobilisation d'un panel de spécialistes pilotés par un maître d'œuvre qui, manifestement, n'a jamais perdu de vue son objectif malgré ce que l'on peut présumer de pressions et de tentations de débordements : chacun tenant à ce qui constitue le cœur de sa spécialité. Pourtant à aucun moment cette construction ne semble formelle, au contraire sa rigueur et sa cohérence constituent un soutien discret pour la circulation du lecteur dans ce tout foisonnant. C'est ainsi le support de multiples promenades culturelles, au gré des titres ou des auteurs qui retiennent, ici et là, l'attention du lecteur, par exemple : « L'éducabilité du corps » de Daniel Denis, « L'éducation des filles » de Rebecca Rogers, « Le cours magistral » d'Annie Bruter, « La lecture et ses apprentissages » d'Anne-Marie Chartier.

Tous ces choix sont caractéristiques d'une problématique qui entrelace deux axes : d'une part une attention qui ne se limite pas aux idées mais qui porte sur les pratiques, d'autre part un centre de gravité, l'espace au cœur de l'école : la classe. On aurait pu imaginer, par exemple, une problématique plus globale dans la perspective d'Olson¹ distinguant entre la transmission du savoir et les modalités organisationnelles et bureaucratiques de l'école. De ce dernier point de vue, en plus de ce qui concerne le système scolaire, un cinquième thème pouvait émerger portant sur l'infrastructure de l'Éducation Nationale : les établissements et leurs évolutions, les pensionnats et internats, la division du travail scolaire, la séparation scolaire et la place des parents, la territorialisation de l'éducation et les cohabitations institutionnelles quand les locaux font de nouveau l'objet d'usages partagés... Toutefois, d'un point de vue pratique, un volume plus massif n'aurait pas été maniable. Ce ne sont donc pas des manques que l'on éprouve, mais plutôt des frustrations.

Cette « histoire de l'école » présente des préoccupations datées, au sens propre : l'année est rappelée discrètement en haut à droite, dans une marge qui, d'ailleurs, fait de la tranche de cet ouvrage un premier informateur. Ces préoccupations sont-elles pour autant datées, selon une connotation banale indiquant ce qui n'a

1. Olson D. R. *L'école entre institution et pédagogie. Repenser la réforme*. Paris : Retz, 2005.

plus cours, ce qui est périmé? Ce qui est caractéristique d'un ouvrage historique, deviendrait alors un défaut quasiment rédhibitoire. La notice « Discipline et punitions » va nous offrir l'occasion de mettre à l'épreuve les contenus proposés et les cheminements envisageables. Ce sujet est toujours aussi sensible, de plus il vient de faire l'objet d'un tout nouveau décret qui a précédé la dernière rentrée de quelques jours : « La discipline dans les établissements secondaires » (BO spécial n° 6 du 25 août 2011, décret n° 2011-728 du 24-6-2011).

Qu'apporte cet ouvrage sur une question aussi sensible et souvent considérée comme emblématique d'une actualité brûlante? La notice, signée F. Jacquet-Francillon, et les textes qui lui sont associés, donnent une épaisseur historique à ces nouvelles injonctions, relativisent les propos alarmistes et le diagnostic de décadence, et ouvrent des pistes de compréhension qui débordent les aspects disciplinaires, voire sécuritaires.

À circuler dans les notices et l'anthologie, il s'avère que ce nouveau texte s'inscrit dans une évolution observable tout au long du XIX^e siècle. En visant à imposer de façon volontariste des normes qui évoluent, il poursuit une orientation séculaire par son style : la précision des pratiques mentionnées qu'elles soient préconisées, simplement possibles, ou bien, en creux, interdites. De même par son projet : après l'adoucissement des punitions², il s'agit désormais de développer les dimensions procédurales avec ce qu'elles impliquent de collectif et d'interactif. En effet, ce qui est frappant, dès le XIX^e siècle où les réglementations se succèdent déjà 1837, 1854, 1890³..., c'est la pluralité des approches. Dès 1854, le règlement tente d'instaurer un « conseil disciplinaire » dans chaque lycée⁴. De plus, à côté des punitions, il indique des récompenses⁵ et présente des pratiques pédagogiques susceptibles de prévenir, selon un terme qui nous est contemporain : exercices physiques, assouplissement des exigences (droit de parler au réfectoire ou dans les rangs) et amorce l'individualisation avec le « livret scolaire » proposé dès 1837. Les révoltes, avec saccages et menaces aux personnes, des années 1880 – 1883 au

2. Il n'y a pas encore la distinction punition/sanction. Progressivement les punitions physiques deviennent répréhensibles, si bien que le règlement de 1854 prévoit et restreint les punitions possibles : - mauvaises notes, - retenues avec tâche extraordinaire pendant la récréation ou la promenade, - exclusion momentanée de la classe avec renvoi au proviseur, - privation de sortie chez les parents.

3. L'arrêté du 5 juillet 1890 supprime, notamment, le piquet, en revanche il reconnaît la mauvaise note, la leçon à refaire, le devoir extraordinaire, la retenue du jeudi et du dimanche. Il instaure ainsi une discipline réparatrice avec une punition que l'on peut dire civique : copier la Déclaration des droits de l'homme.

4. C'est-à-dire l'ensemble du secondaire, selon les termes d'aujourd'hui, collège et lycée.

5. Bonne note, mise à l'ordre du jour de la classe, satisfecit délivré au nom du proviseur.

lycée Louis le Grand induisent quelques réformes : Jules Ferry ferme les locaux destinés aux « séquestres ». C'est donc tout le pilotage éducatif du système scolaire qui est concerné pour produire un nouveau cadre relationnel entre les professionnels et les jeunes. Cette transformation désavoue la souffrance physique. Il convient pour le professeur d'entraîner plutôt les élèves dans la désapprobation et de susciter un effet de honte, d'humiliation à l'égard de celui qui se trouve publiquement blâmé.

L'école républicaine du XIX^e et du début du XX^e siècle constitue, dans notre imaginaire, une sorte de mythe qui n'a pas grand chose à voir avec les réalités de cette époque-là : nous y projetons, de façon erronée, des éléments contemporains que nous considérons comme quasiment intemporels et consubstantiels de la forme scolaire. F. Jacquet-Francillon souligne que la gestion de la discipline s'inscrivait dans une configuration fort différente dans la mesure où les évaluations, autrement dit les notations, étaient auparavant quasiment inexistantes. Or aujourd'hui, à la discipline comme contrôle social des relations et des interactions, s'ajoute l'appréciation des performances scolaires, c'est-à-dire le contrôle des apprentissages opérés. Dans ce nouveau contexte pédagogique, les notes très nombreuses et les remarques qui leur sont associées, créent des tensions, des inquiétudes, du stress et, pour les mauvais élèves, des humiliations à répétition.

Désormais se trouve en jeu une transformation supplémentaire, celle qui met l'accent sur une composante procédurale. Celle-ci peut être associée à la judiciarisation des pratiques et au recours à des instances collectives qui accroissent les structures d'interdépendance. L'enseignant doit rendre compte, le principal doit intervenir, l'élève et ses parents doivent participer. Ce sont les relations des uns et des autres qui sont de nouveau en cours de transformation. Il n'y a pas une catégorie d'acteurs qui gagnerait du pouvoir et d'autres qui en perdraient. Ils se tiennent les uns les autres inextricablement, ils sont interdépendants. Cette perspective judiciaire qui accorde une place aux usagers, élèves et parents, est porteuse d'une démarche participative qui tient à distance l'arbitraire et les dérives relationnelles. Cependant, elle nous semble aussi porteuse d'un autre sens lié à l'importance récente accordée, de plus en plus systématiquement dans les discours, à l'estime de soi. L'organisation de l'implication et de l'adhésion par ces stratégies procédurales est susceptible de limiter l'humiliation en développant la responsabilisation. Cette nouvelle étape, après celle du XIX^e siècle marqué par la diminution volontariste des sanctions physiques, opère un déplacement : la pression portait principalement sur celui qui punissait en interdisant des pratiques banales de punitions physiques, elle porte désormais aussi sur celui qui est puni auquel on demande de participer aux décisions de sanctions. Ainsi, à la lumière de l'histoire,

c'est une sorte de continuité évolutive qui apparaît et, suggérée par la succession des textes officiels, la difficulté, toujours renouvelée, à inscrire des normes nouvelles, comportementales et relationnelles, dans les habitudes.

Cet ouvrage encyclopédique a un aspect fascinant : à chaque reprise il suscite un nouvel itinéraire, de nouveaux méandres, de nouvelles découvertes. Le lecteur compose ainsi, selon ses préoccupations, selon son goût, de multiples pérégrinations. On souhaite alors que les possibilités et la souplesse offertes par les sites web engagent à poursuivre cette démarche en élargissant les thèmes traités, ce livre papier constituant un tremplin. Il s'agit là d'une réussite éditoriale, intellectuelle et culturelle dont on peut penser qu'elle va déborder largement notre décennie.

Michèle GUIGUE
Université Charles de Gaulle – Lille 3, PROFÉOR – CIREL