



HAL
open science

L'école républicaine à l'épreuve d'une révision néo-républicaine

Sophie Audidière

► **To cite this version:**

Sophie Audidière. L'école républicaine à l'épreuve d'une révision néo-républicaine. Bourdeau, Vincent; Merrill, Roberto. La République et ses démons. Essais de républicanisme appliqué, Ère, 2007, 978-2-915453-35-5. halshs-02077808

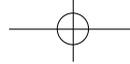
HAL Id: halshs-02077808

<https://shs.hal.science/halshs-02077808v1>

Submitted on 8 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



fait qu'un certain chemin reste à accomplir avant de parvenir à une articulation plus profonde entre néo-républicanisme et théorie féministe : le rapport d'opposition frontale a certes été dépassé mais la théorie féministe pourrait continuer à fournir sous certains angles le vecteur d'une réflexion critique sur la perspective néo-républicaine (Garrau et Le Goff, 2007 a et b). Il faut aussi souligner que la «dé-provincialisation» des débats français sur la parité à l'aune de la référence aux développements de la théorie néo-républicaine ne peut avoir qu'une portée pratique limitée dans la mesure où les discussions sur cette question sont soumises à des contraintes discursives particulières, notamment définies par une tradition juridique dont il est difficile de faire abstraction. On ne peut dès lors occulter le fait que toute approche pratique des dispositifs paritaires doit tenir compte, dans le contexte français, d'une tradition juridique dans laquelle les catégories de volonté générale, d'unité, d'indivisibilité de la souveraineté sont incontournables. Ce discours juridique et la tradition jurisprudentielle qui lui est associée pèsent d'un poids particulier sur toute tentative de justification de dispositifs anti-discriminatoires, même si l'on doit aussi souligner qu'ils sont peu à peu remis en question dans le cadre de l'intégration européenne. C'est pourquoi il aurait été inutile de prétendre produire une critique systématique des débats sur la parité à l'aune des thèses néo-républicaines. Je me suis contentée ici de déterminer quelle approche de la parité on peut développer depuis la perspective néo-républicaine en montrant qu'une telle approche était susceptible de mettre en question la manière dont le «label» républicain a été assigné ou revendiqué jusque là et de renforcer une position, existant dans le contexte français et relevant d'un égalitarisme pragmatique. Si une «dé-provincialisation» des débats sur la parité à l'aune du néo-républicanisme a une portée, c'est avant tout en ce qu'elle peut nous aider à cerner le statut qu'il serait fécond d'attribuer à la parité : elle nous permet d'en penser la nécessité en tant qu'outil de lutte contre les discriminations et les inégalités de genre de tous ordres (économiques, sociales, politiques) et il devient possible, depuis le modèle de la démocratie de contestation qui répudie la méfiance républicaine à l'égard des politiques de quotas, de reconnaître sans complexité sa proximité avec une démarche de discrimination positive dont elle constitue une déclinaison tout à fait inédite car radicale et maximaliste. En cela, on peut, sur la base de la théorie de la non-domination, dessiner les contours d'une position sur la parité qui se situerait, de façon authentique et féconde, au-delà de toute tension entre républicanisme et féminisme et qui, en outre, aurait l'avantage de nous orienter sur la voie d'une déconstruction des tensions entre féminisme et multiculturalisme.

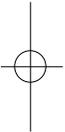
chapitre 4

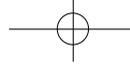
L'école républicaine à l'épreuve d'une révision néo-républicaine

Par Sophie Audidière

Il existe un modèle théorique français d'école républicaine qui ambitionne de répondre à la question de la genèse du citoyen, reformulée en une interrogation sur le type d'autorité publique qui peut légitimement s'exercer sur des citoyens mineurs, c'est-à-dire qui ne sont pas, ni de fait ni de droit, co-auteurs de la loi qui règle leurs existences publiques. Ce modèle fait fond sur une double relation de la puissance publique à la science, ainsi que de la puissance publique aux opinions et croyances privées. Dans l'école théorique qu'il décrit, le contenu des programmes, la pédagogie informant l'ordre des exposés et la nature des exercices, le mode de progression scolaire des élèves et les capacités que leur progression est censée mesurer, la nature et le fondement de l'autorité des professeurs, les critères de leur recrutement, se conditionnent réciproquement pour définir un ordre scolaire républicain qui est un ordre total, coextensif à l'ordre public républicain. Cet ordre, que nous décrirons en le qualifiant de républicain traditionnel, est largement une reconstruction théorique et ne correspond que partiellement au passé comme au présent du système scolaire. Dans l'état actuel du débat, il est difficile de penser l'école dans les termes du républicanisme, tant ces derniers sont monopolisés par les défenseurs d'une conception plus traditionnelle de l'école, plus conforme au modèle théorique idéal que ce qu'elle est devenue. Dans ce chapitre, j'essaie de montrer que la révision en est nécessaire pour des raisons tant théoriques que pratiques, et qu'elle peut être plus cohérente de ces deux points de vue, pour une communauté attachée à l'idée d'école républicaine, si on parvient à l'inscrire dans le cadre théorique du néo-républicanisme.

Les difficultés que connaît en effet le système scolaire, durement ressenties par tous ses acteurs, sont en effet nombreuses et d'ordres divers, et ce n'est pas ici le lieu ni de les énumérer toutes, ni d'en analyser les causes (consolidation des distinctions sociales, sorties du système sans qualification, démotivation et refus d'apprendre, niveau de maîtrise et familiarité avec la langue écrite, paralysie des élèves face à la culture et à la prise de parole...). On peut cependant dire que le débat institutionnel (contenu des programmes, création ou non de filières et de voies d'orientation, révision des concours de recrutement, etc.) et celui sur les pratiques (introduction d'une part de contrôle continu dans les évaluations nationales, diversification des modes d'apprentissage et motivation des élèves par l'introduction de travaux personnels encadrés, etc.) gagneraient à une clarification du projet républicain lui-même, en amont. Les opposants à la plupart des réformes des trente dernières années argumentent que ces réformes ont aggravé, voire créé, les





difficultés en question. Nous verrons comment en effet deux conceptions très différentes de l'école, deux pédagogies, deux articulations distinctes du savoir et de la liberté politique traversent l'école, dont aucune selon nous ne peut à bon droit revendiquer le monopole de l'étiquette «républicaine».

À des fins de clarification et de refondation, il s'agit donc ici d'observer les effets de l'introduction de la définition néo-républicaine de la liberté comme absence de domination sur l'ordre scolaire dans son ensemble. Pour Philip Pettit, il faut que l'école participe à l'effort de toute la société pour intensifier la non-domination, tout en reconnaissant que «les enfants [...] se tiennent dans un rapport spécial à l'État, car ils doivent être soumis aux disciplines inhérentes à l'éducation» (Pettit, 2004a : 158). Il convient donc de préciser ce qu'implique, en contexte français, la reconnaissance de ce que d'une part, parents et enseignants exercent des «pouvoirs spéciaux» sur les enfants, mais que d'autre part, ces pouvoirs ne doivent jamais être des formes de domination, dans un *continuum* de l'idéal de non-domination depuis l'école jusqu'à la société, destiné à en préparer l'exercice. Les pouvoirs spéciaux exercés sur les enfants doivent donc s'exercer sur le mode d'une interférence non arbitraire, car premièrement toujours justifiée par le service des «intérêts pertinents des enfants [...] tels qu'on se les représente de manière habituelle», et deuxièmement exercée de manière «non idiosyncrasique». Les interférences éducatives dont les enfants (mais aussi les parents) sont l'objet doivent répondre aux mêmes réquisits démocratiques que les autres relations d'interférence. Dans le travail d'identification de ces «intérêts pertinents», et des procédures démocratiques compatibles avec les disciplines inhérentes à l'éducation, je serai amenée à distinguer différentes variantes éducatives, implicites ou explicites, de ce néo-républicanisme (Maynor, 2003 ; Pettit, 2004a).

1. La république française et l'école.

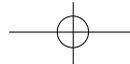
Construction d'un problème philosophique nationalement exacerbé

Le républicanisme réserve une place cruciale à l'école. Par l'éducation publique, la république ambitionne en effet de répondre à la question de la genèse du citoyen, c'est-à-dire de l'individu politique. Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité en France que le républicanisme français a affirmé, en particulier sous la plume de Rousseau, que la souveraineté populaire est l'unique source de l'autorité publique. En effet, s'il partage avec les autres compréhensions de la liberté républicaine l'affirmation que le règne de la loi, un régime électoral et la vertu civique sont les instruments dont disposent les citoyens pour être libres, le républicanisme inspiré de Rousseau soutient, en outre, que tous ne pourront reconnaître la loi comme véritablement émancipatrice que si elle est impartiale, et que seule l'émanation de la volonté de tout le peuple, considéré comme un seul individu, peut posséder cette impartialité (Spitz, 1995 ; Pettit, 2005). En d'autres termes, le règne de la loi ne peut pas être celui de la liberté comme absence de domination, s'il n'est pas indissociablement celui de la volonté générale et de la souveraineté populaire. Sur ce point, le républicanisme français, au moins dans sa version

rousseauiste, diffère de la défense classique d'une constitution mixte, considérée comme mieux à même d'équilibrer et de contrôler le pouvoir dans les mains des gouvernants. La souveraineté populaire y est en effet indivisible. Dans ce cadre extrêmement général, on aperçoit l'importance plus fondamentale accordée en France à l'éducation et sa dimension nécessairement publique : en effet, si chacun est théoriquement appelé à devenir un membre du souverain, il importe que tous les souverains de fait, qui composent une foule perçue comme ignorante, imprévisible dans ses passions, intéressée dans ses choix, acquièrent les qualités dont le souverain de droit a besoin pour être à même de déterminer sa propre volonté. Ces qualités sont indissociablement intellectuelles (lire, écrire, connaître la loi, exercer un jugement critique) et morales (approuver le règne de la loi issue de la souveraineté populaire, désirer exercer son jugement souverain dans le sens de l'intérêt général). Leur acquisition est donc affaire commune, c'est-à-dire affaire d'État républicain. La souveraineté populaire caractéristique du républicanisme français est donc indissociable de la maîtrise des outils fournis par l'école. Ce cadre très largement théorique a même pu s'accommoder, au prix d'une contorsion intellectuelle difficilement tenable, de la distinction entre des citoyens actifs, électeurs voire éligibles, qui participent à la construction effective de la loi, et des citoyens et surtout citoyennes passives, protégés par une loi qu'ils n'élaborent pas, même indirectement. Ainsi, même dépourvues du droit de vote, les femmes de la république, par exemple, doivent être éduquées par la république elle-même, au même titre que tous les autres membres de la nation, qui a pu s'arranger d'une citoyenneté mineure n'accédant jamais à la majorité (Colliot-Thélène, 1998).

On peut donc dire qu'en termes républicains généraux, il est toujours possible d'être libre au sein d'une communauté politique régie par une loi égale pour tous, même si l'on n'en est pas l'auteur direct ou indirect ; mais que dans l'histoire particulière du républicanisme français, le fait que cette loi doive être l'émanation de la volonté générale de tout un peuple souverain, implique de penser la genèse des individus de droit qui sont *élevés* à la souveraineté – donc, leur éducation publique. À plus forte raison, lorsque la distinction entre citoyens actifs et citoyens passifs sera enfin abolie, permettant ainsi à la construction théorique de retrouver de la cohérence. Par conséquent, l'école publique devient le modèle privilégié, et presque la condition de possibilité pour comprendre l'accession à la dignité de souverain : comme l'écrit Claude Nicolet dans son essai de conceptualisation de «l'idée républicaine», «le métier de citoyen n'est pas une science infuse. L'École, celle qui va de la maternelle à l'Institut de France, est un médiateur de première importance. Elle forme à l'aspect essentiel de la vie politique et sociale d'une république, à savoir que celle-ci est composée d'un grand nombre de co-souverains» (Nicolet, 2000 : 165). De ce point de vue, les enfants et tous les impétrants endossent logiquement le nom des non-citoyens des républiques antiques : «Il faut transformer les générations de *barbares* qui arrivent. Les enfants sont de jeunes barbares», écrit Nicolet (2000 : 167), relayé avec plus de modération par Marcel Gauchet, pour qui s'il a fallu au





XIX^e siècle «arracher les prolétaires à leur extraterritorialité civile, les paysans à leurs terroirs» pour en faire «des Français de plein exercice», aujourd'hui de même, les «nouveaux membres» n'ont pas de «droit à l'ignorance» (Blais *et alii*, 2003a : 119, 123, 30). Ce républicanisme de tradition rousseauiste, dont Nicolet et Gauchet en particulier donnent une reconstruction théorique forte, propose de penser l'arrachement de ces différentes personnes à leur «extraterritorialité civile» comme un arrachement sans violence sous la forme de l'avènement du «sujet de raison, face philosophique de l'individu politique», selon l'expression de Gauchet (2003a : 124). L'école permet de penser une autorité nécessaire mais légitime sur des citoyens dépourvus de l'instrument du suffrage. L'enfant est dans la communauté nationale comme un futur citoyen, d'où la difficulté à définir sa liberté. Cette tradition a une longue histoire, puisqu'au début du XIX^e siècle, le marquis de Girardin proposait déjà de priver de leurs droits civiques ceux des hommes de vingt ans qui ne sauraient à cet âge ni lire ni écrire : si «l'instruction des masses met en danger les gouvernements absolus [,] leur ignorance au contraire met en péril les gouvernements républicains, car les débats parlementaires, pour révéler aux masses leurs droits, n'attendent pas qu'elles puissent les exercer avec discernement. Et dès qu'un peuple connaît ses droits, il n'y a plus qu'un moyen de le gouverner ; c'est de l'instruire» (cité par Rancière, 1987 : 208).

Mais qui d'autre que le peuple instruit de ses droits prétend ici «le gouverner» ? Les gouvernants n'exercent théoriquement d'autre pouvoir que celui du peuple lui-même. Instruire le peuple qui jouit de ses droits ne peut signifier autre chose que lui donner les moyens de se gouverner *lui-même, ou qu'il se donne lui-même par l'éducation les moyens de se gouverner*. Par conséquent, demander ici qui gouvernera les gouvernants, c'est demander qui déterminera quels seront les savoirs concernés dans la genèse d'un individu souverain, qui désignera les professeurs et selon quels critères, qui identifiera si certaine méthode d'apprentissage est préférable à d'autres et pour quelles raisons. Il s'agit donc d'articuler le pouvoir du peuple et celui des savants, la souveraineté populaire et la science, au service du projet républicain d'autogouvernement. Voyons quel modèle théorique d'école républicaine a prétendu répondre à cette question, par la construction d'un ordre scolaire théorique au service de la formation du citoyen, ou du co-souverain.

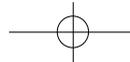
2. Un système pour solution. L'ordre scolaire total

Le plus souvent, cet ordre scolaire théorique est retracé par des philosophes, qui le présentent comme l'invention institutionnelle moderne concomitante à l'avènement du sujet politique moderne. Les principes en seraient pensés par Condorcet, et la réalisation s'en ferait progressivement depuis l'école de la III^e République jusqu'à la fin des années 1980. À cette période, la loi d'orientation de 1989, qui a systématisé des réformes antérieures datant de la fin de la deuxième guerre mondiale, et formulé les principes de réformes futures, marque une redéfinition substantielle des moyens par lesquels l'école maintient son projet éducatif d'apprentissage de l'autonomie, redéfi-

nissant par là, comme on va le voir, la liberté en question. La loi d'orientation incarne donc, pour les détracteurs de ses principes directeurs comme Jean-Claude Milner (quoique l'ouvrage sur lequel on va s'appuyer soit légèrement antérieur), Charles Coutel, Catherine Kintzler, l'introduction au sein du système scolaire d'une contradiction avec ses principes fondateurs. En particulier, ils y voient, sous l'influence des propositions de Philippe Meirieu, l'introduction d'une pédagogie omniprésente et infantilisante. Gauchet montre pourtant, avec plus de finesse que Coutel par exemple, que l'ordre républicain traditionnel contient aussi une pensée pédagogique et se distingue bien plus profondément par des questions politiques que pédagogiques du projet alternatif représenté par la loi de 1989. Ces détracteurs, avec plus ou moins de modération donc, sont les tenants d'un ordre scolaire théorique qu'il nous faut décrire à présent, tout en notant les points de désaccord entre ses principes, sa réalisation historique et son évolution récente.

L'émancipation de la raison, c'est-à-dire la fondation du sujet de raison dont on a parlé plus haut, est pensée comme la solution pour que l'autorité et la discipline exercées sur des mineurs ne soient pas en contradiction avec leur liberté. L'acquisition d'une liberté rationnelle, c'est-à-dire de la capacité à décider selon des raisons, argumentées donc partageables, et celle de la conviction que ce type de décision est supérieur à d'autres, sont les buts qui justifient l'intervention de la puissance collective dans la vie des individus, sous la forme de l'obligation d'instruction – on désigne par là l'obligation faite aux détenteurs de l'autorité parentale de s'assurer que les objectifs des programmes de l'Éducation Nationale sont atteints par leurs enfants entre 6 et 16 ans, et aux enfants de se soumettre à cet apprentissage pendant cette période, sans introduire ici de distinction discutable entre les termes éducation et instruction. Cette émancipation passe par l'apprentissage de contenus précis, étant entendu, précise Gauchet, qu'«apprendre signifie simultanément se former en tant que sujet de raison, c'est-à-dire devenir capable d'apprendre». L'expression «apprendre à apprendre», que les républicains traditionnels fustigent aujourd'hui comme l'antienne d'un discours pédagogique tautologique, est en fait «une évidence insurpassable pour nous autres modernes», poursuit-il. Encore faut-il préciser quelle méthode d'apprentissage donne naissance à quel type de sujet connaissant. La république veut que l'élève devienne souverain, il faut donc qu'il construise «le savoir d'un sujet libre à l'égard de son savoir, puisque ce qui compte à ses yeux, c'est la puissance de se le donner à lui-même, non pas sa teneur objective, [...] mais sa construction subjective», poursuit Gauchet. Or un tel savoir ne s'acquerrait que par «l'emploi d'une *médiation réflexive* entre le sujet apprenant et ce qu'il lui revient d'acquérir» (Gauchet, 2003a : 32). Le point essentiel est, pour Gauchet, qu'«on n'apprend pas tout seul à apprendre» (*id.* : 33). Si hors de l'école, au sein de la famille en particulier, ou au sein de la communauté linguistique à laquelle il s'intègre par l'apprentissage de la parole, l'enfant apprend par tâtonnements et par essais laissés à des stratégies d'apprentissage *individuelles*, apprenant ainsi expérimentalement et *de lui-même* à contourner les obstacles, à proposer des hypothèses et à les vérifier pour





construire des savoirs, à l'école en revanche, les apprentissages doivent se distinguer essentiellement de ces apprentissages familiaux et familiers, et passer par l'acceptation de la médiation directive du maître (la «médiation réflexive»), si l'on veut qu'ils répondent à leur objectif politique d'être l'outil d'institution d'un individu souverain, en plus d'être des apprentissages de contenu. C'est ce qu'on peut appeler la double institution. Elle donne au maître une définition et une fonction qu'on peut appeler directive, et qui diffère de celles qu'on lui accorde dans une pédagogie plus soucieuse de coller aux processus et aux stratégies individualisées d'apprentissage : dans ce dernier cas, le maître suscite le mouvement individuel d'apprentissage (il doit «intéresser»), l'accompagne et le soutient (par une pédagogie que les programmes nomment «différenciée»), puis seulement valide.

Il faut noter que c'est sur ce point précis que réside la différence entre une pédagogie directive acceptable pour des républicains traditionnels comme Gauchet, et une pédagogie revisitée à l'aune des acquis sur les apprentissages en général. La première affirme que seul ce qu'on apprend en «sortant de soi», en passant par les étapes définies par un maître, rend libre, tandis que la seconde affirme que quelle que soit la progression suivie, c'est la réussite de l'apprentissage quel qu'il soit qui donne les conditions de la liberté (l'estime de soi comme la puissance intellectuelle de compréhension). La seconde cherche à partager plus largement la réussite scolaire en naturalisant les apprentissages scolaires, c'est-à-dire en indexant leurs procédures sur les modes d'apprentissage réussis effectués hors de l'école. La différenciation de l'activité pédagogique du maître, par exemple, exigence récente des programmes nationaux très critiquée par les républicains traditionnels, consiste à prendre en compte les diverses stratégies d'apprentissage mises en œuvre individuellement par les élèves, dans le souci d'une plus grande réussite, mettant ainsi l'enfant et son activité de recherche «au centre du système», selon l'expression honnie des républicains traditionnels et consacrée par la loi d'orientation de 1989. Depuis cette date, il semble que l'émancipation recherchée est désormais comprise plutôt comme le produit de la réussite de l'apprentissage, que comme celui du suivi d'un parcours doublement instituant (instituant une connaissance et un sujet capable de connaître). On peut dire que la loi d'orientation a pris acte de la difficulté dénoncée dans la pédagogie de la double institution, au sein de laquelle l'échec disciplinaire (ne pas réussir à effectuer une démonstration mathématique, ou ne pas réussir à écrire une dissertation conforme aux canons de l'exercice) engage nécessairement un échec rationnel et donc politique : comment le sujet capable d'apprendre pourrait-il s'instituer à travers l'échec de ses apprentissages ? Par conséquent, comment le sujet rationnel, le sujet de droit, le souverain, pourrait-il être institué s'il ne parvient pas ou si on ne l'autorise pas à parcourir la totalité du système scolaire ?

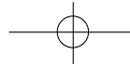
Précisant la pédagogie de la double institution, Gauchet indique que l'école a besoin de «quelqu'un qui va être capable d'objectiver ce qui doit être su et transmis», qui sait quelles sont les «opérations par lesquelles le sujet de raison est susceptible d'acquérir des connaissances en même temps que de se

constituer lui-même». Ce savoir est la «science pédagogique dans son sens moderne». Pour Gauchet, il ne doit pas être appréhendé comme un savoir autonome. Ce sont au contraire les meilleurs spécialistes d'une discipline qui entretiennent avec leur savoir un rapport de familiarité et de distance leur permettant de l'ordonner en chapitres progressifs. La connaissance du contenu de la discipline conditionne celle de la marche à suivre pour se l'approprier. Les maîtres doivent donc être recrutés essentiellement en fonction de leur savoir académique, et non, par exemple, en fonction de leur motivation professionnelle, de leur profil personnel, ou encore d'un savoir-faire pédagogique éprouvé par ailleurs. Un concours anonyme essentiellement disciplinaire remplit cette fonction. On comprend dès lors la forte résistance du système traditionnel à toute tentative de modification des procédures de recrutement qui irait dans le sens de l'introduction d'une épreuve de pédagogie générale, ou d'un entretien de motivation. À l'heure actuelle en effet, le concours de l'agrégation ne contient aucune épreuve de ce genre, et le concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES), ou de l'Enseignement Technique (CAPET), pas à proprement parler non plus. Une épreuve orale ressemblant à une personnalisation du recrutement peut ainsi apparaître comme une brèche anti-républicaine, qui mettrait en péril un équilibre général reposant sur la légitimation de l'autorité de l'enseignant par sa maîtrise d'un savoir disciplinaire.

Dans la même logique, les républicains traditionnels critiquent l'impossibilité désormais pour un enseignant ou une équipe pédagogique d'imposer un redoublement, restriction de leur pouvoir qui a été introduite au nom de la participation active de l'élève et de ses parents à son projet d'orientation, comme remède au désintérêt pour l'apprentissage scolaire, et en s'appuyant par ailleurs sur nombre d'études empiriques qui mettent en avant la faible efficacité du redoublement en termes d'apprentissages scolaires. Cette dépossession de son pouvoir de décision saperait le fondement de l'autorité de l'enseignant sur son savoir, car elle le déposséderait de son monopole à juger des questions de progression scolaire, et abandonnerait ainsi la possibilité de faire respecter une discipline scolaire à un nouveau fondement : ses qualités de meneur par exemple ; ce qui est à la fois aléatoire, culpabilisateur pour l'enseignant en difficulté, et dommageable à la liberté des élèves de ne se soumettre à aucune autorité qui soit personnelle. Le système théorique de l'école républicaine commence à se dessiner, et avec lui son opposition à toute pédagogie qui ne soit pas une didactique des disciplines, qui parfois se méprend sur elle-même au point d'opposer faussement pédagogie en général et république.

Le débat se poursuit sur les programmes : «ce qu'une école transmet doit faire l'objet d'une décision explicite et ne saurait être laissé à la nécessité aveugle de la non-pensée», écrit Milner (1984 : 141). Milner «pense» donc deux critères pour choisir le contenu des programmes : ils doivent favoriser l'indépendance de la nation et permettre aux futurs citoyens «le plein exercice de leurs libertés». Par conséquent, tout en affirmant l'égalité des savoirs, il va falloir les hiérarchiser en matières scolaires d'inégales puissance et fécon-





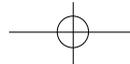
dité, en partant des «savoirs stratégiques qui donnent la clé d'une famille d'autres savoirs». Ensuite, selon les époques et selon les nations, les voies de l'indépendance ne sont pas les mêmes. Par exemple, la maîtrise de certaines technologies nouvelles peut faire partie intégrante des savoirs nécessaires à l'exercice des libertés ; pour Milner par ailleurs, l'indépendance en France passe par la maîtrise de la langue, d'où l'importance de son enseignement et de celui des lettres. Ce pragmatisme rend nécessaire une révision périodique des programmes à l'échelle nationale (*id.* : 142). Enfin, le plein exercice des libertés suppose la capacité de penser au-delà ou en dehors des seules opinions recevables «par une communauté de fait ou par des techniques de communication». Cette capacité de résistance s'acquiert par un savoir stratégique, qui peut se servir de tous les supports («l'informatique, la télévision, la presse, etc.») : c'est la philosophie. «Avec l'existence dans les lycées d'une classe qui porte ce nom et d'un corps de professeurs spécialisés», conclut Milner, «se joue une partie définitive, touchant la nature de l'école» (*id.* : 143). La classe terminale, anciennement appelée classe de philosophie, est en effet le couronnement et l'incarnation du sens de tout le parcours scolaire : guidé par des maîtres spécialistes, il s'agit d'acquérir progressivement et en parallèle, d'une part le socle des savoirs émancipateurs, et d'autre part, par les vertus d'une didactique des disciplines, la qualité de sujet rationnel libre qu'on exerce pour la première fois sur des idées en classe «terminale», marquant la fin d'un parcours ainsi «complet». Si on ajoute à ce tracé général la pédagogie élémentaire, qui informe la progression au sein d'une même discipline — depuis le plus simple et le plus abstrait jusqu'au plus complexe — et accorde ainsi la double fondation du savoir et du sujet de raison, on est en présence d'un système fortement charpenté, un ordre scolaire totalement justifié.

Ainsi en dernière analyse, ce système théorique prétend répondre à la question de la domination en accordant un rôle crucial à l'instance scientifique, réputée non dominatrice, puisque son autorité n'est pas *personnelle*. Qui gouvernera les gouvernants, pour que la république ne soit pas à son tour un agent dominateur ? demande le républicanisme ; qui éduquera les éducateurs ? traduisent les républicains français. Réponse : la science et les savants eux-mêmes, qui exercent une forme d'autorité fondée au-delà de la volonté générale pour Milner, Kintzler (membre active de la Société Française de Philosophie), ou Coutel (président de l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public), représentant à titres divers une position partagée par nombre de philosophes et professeurs de philosophie. Car en effet, qui décide de la détermination des savoirs stratégiques ? Qui révise les programmes ? Pour Milner, la première est «affaire de philosophie» (*id.* : 142), tandis que la révision des programmes est «affaire de raisonnement». Les «intellectuels», en règle générale, sont donc les mieux à même de formuler les propositions pour la construction de l'école publique, et la «ruine de l'école» est le symptôme de la «misère des intellectuels», selon le titre d'un chapitre de Milner. Kintzler conclut logiquement l'argument : «le maître n'est donc pas là pour exercer sa propre autorité, ni celle de personne

d'autre, *pas même celle de la loi*» (Kintzler, 1996 : 86, je souligne). Il est donc clair que le peuple souverain lui-même ne saurait exprimer de volonté générale pertinente sur ces questions qui lui échappent, car même éduquée et raisonnable, même sous la forme de la loi, sa volonté est toujours soupçonnée de n'être «que» de l'ordre de l'opinion, de l'utilitaire, de l'intérêt personnel ou à courte vue. Cette dissociation de la souveraineté populaire et de la souveraineté de la science peut prendre une forme tout à fait incontrôlée, et c'est là qu'elle devient très problématique, comme sous la plume de Coutel, qui, pour lutter contre la tendance de «tout gouvernement, *même démocratique*» à «régenter l'école» (1999 : 62, je souligne), prône la création d'une «instance compétente qui soit sourde aux sollicitations des élus politiques et uniquement soucieuse de la qualité de l'école», une Société nationale des Sciences et des Arts regroupant des savants qui, en toute indépendance, organisent l'instruction (production et révision des programmes scolaires), déterminent les éléments des disciplines enseignées pour construire à partir de ceux-ci la progression des apprentissages, nomment les inspecteurs, etc. (*id.* : 90 et suiv.). Dans ce système scolaire, le ministère, pourtant rebaptisé Ministère de l'Instruction publique, n'a plus en charge que l'administration de l'école, et n'intervient ni dans la détermination des priorités pédagogiques, ni dans l'établissement des programmes. Dans l'état actuel des choses, l'absence d'une telle commission confirme «l'absence d'un pouvoir spirituel dans une république (pouvoir spirituel doit s'entendre ici au sens d'autorité morale)» (*id.* : 62). Il est légitime de faire place au savoir spécifique des acteurs de l'école, et il est même tout à fait souhaitable qu'il soit entendu systématiquement ; mais ce n'est pas ce que propose Coutel, qui remplace le monopole exécutif et législatif de la proposition et de la décision (puisque'il y a tout de même des discussions avec les syndicats) par un monopole des intellectuels et des acteurs du système.

La conviction selon laquelle la science est la seule autorité impartiale quoique non produite par la volonté générale, cette forme de rationalisme scientifique, est très profondément ancrée dans la culture politique républicaine française. C'est sur l'argument de la supériorité réflexive de la sociologie par rapport à la philosophie que Bourdieu et Passeron ont pu critiquer, non pas ce système républicain-rationaliste de la non-domination lui-même, mais son inconscience quant à sa dimension sociologiquement marquée (Bourdieu et Passeron, 1964). La libre disposition à l'égard du savoir que l'école cherche à construire par la pédagogie anti-naturelle («rationnelle») de la double institution, nous disent les auteurs, est plus facilement développée chez ceux que leur position sociale place déjà dans un tel rapport désintéressé et libre au savoir, en l'occurrence les classes bourgeoises qui établissent un rapport au savoir dénué de préoccupation utilitaire immédiate. Mais l'objectif et les moyens scolaires de l'émancipation politique par le savoir restent valides pour Bourdieu, qui reconduit l'idée selon laquelle seule l'expérience d'un rapport désintéressé au savoir peut produire une modification dans l'habitus de chacun, et permettre l'acquisition de la disposition critique, expérience qui est possible grâce à une «pédagogie rationnelle» décrite dans





Les Héritiers. Par conséquent, il reconduit aussi l'idée selon laquelle ce sont les intellectuels (voire les sociologues) qui donnent la mesure réflexive de ce qui est émancipateur. Les conditions de cette position surplombante sont incomparablement plus déterminées que dans la position de Coutel. Pour Bourdieu, si le champ auquel le savant appartient — mettons, la sociologie de l'éducation — est autonome, alors il développe nécessairement un intérêt au « désintéressement », qui est l'idéologie propre aux champs intellectuels, ce qui garantit la recherche d'un point de vue universel pour ses assertions. Donc les propositions de réforme de l'école faite par le sociologue de l'éducation ne serviront pas ses intérêts particuliers, mais ses intérêts de savant intéressé au désintéressement, à l'universalisation possible de ses propositions, c'est-à-dire qu'elles serviront des intérêts universalisables. Dans la perspective d'une consultation, comme en particulier lorsque le sociologue s'est vu confier la direction d'un rapport à la demande du ministère (rapport Bourdieu-Gros du 8 mars 1989, « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement »), il entend certes largement les différents acteurs du système, mais le sociologue demeure celui qui écoute, formule et ordonne les propositions. La structure même de la consultation du sociologue reconduit sa position spécifique, son autorité fondée dans son savoir, au sein d'un champ autonome. Il dispose d'une autorité que la science et l'autonomie du champ lui confèrent, une autorité qui échappe à la politique, en raison de son impartialité intrinsèque.

3. La nécessité d'une révision

L'ordre traditionnel qu'on a décrit n'est plus, depuis 1989 au moins, l'ordre légal de l'école. Il a été profondément remanié, et dans le débat actuel pour résoudre les difficultés de l'école qu'on évoquait en introduction, la plupart des acteurs qui se revendiquent du républicanisme affirment que ce remaniement est à l'origine des difficultés. On vient de voir qu'en effet, la coexistence de deux projets très différents mais qui se veulent tous les deux républicains produit certes une situation difficilement vivable. Cependant d'autres contradictions, non moins fondamentales, sont plus anciennes, ce qui interdit de penser qu'un retour à une école « d'avant » la loi de 1989 serait une révision républicaine satisfaisante. Il ne saurait être question de revenir en particulier à une mythique école de la III^e République, dont on oublierait trop vite qu'elle était caractérisée par une dualité entre un système primaire, qui va des petites classes aux Écoles Normales d'instituteurs, et un système secondaire également développé en un parcours scolaire complet, dont seul le second pratique la pédagogie de la double institution rationaliste décrite plus haut (Raynaud et Thibaud, 1990 : 69 ; Lelièvre et Nique, 1993 ; Lelièvre, 1996). Ainsi, le maintien du projet de former des co-souverains par la double institution scolaire interdit de penser autre chose qu'un programme national commun, sur le modèle du programme de l'ancien secondaire, assorti d'un objectif de réussite. Pour faire des co-souverains, il faudrait donc faire de tous les élèves des lycéens au niveau du baccalauréat, c'est-à-dire au niveau d'une classe terminale, anciennement « de philosophie », ce qui pourrait s'accommoder

d'une certaine pluralité d'institutions, à condition qu'un programme national avec un contenu et des indications pédagogiques clairs définisse un « socle commun » émancipateur.

Faut-il à cette fin revenir aux Collèges d'Enseignement Secondaire, créés en 1963 ? Malgré les apparences, une telle extension du projet de la double institution républicaine à l'ensemble d'une classe d'âge n'est pas l'objectif principal des Collèges d'Enseignement Secondaire. En effet, l'unification des deux voies, primaire et secondaire, au sein des CES, a répondu tout autant à la volonté d'élargir le bassin de recrutement des futures élites nationales à l'ensemble des enfants d'un pays, toutes classes sociales, sexes et conditions physiques progressivement confondues : si l'excellence se rencontre dans toutes ces catégories, la tâche de l'école unique consiste à la faire apparaître là où elle se trouve, en deçà de ces catégories. Ce projet d'un « élitisme républicain », formulé sous la plume des Compagnons de l'Université Nouvelle en 1918 (Lelièvre, 1996), s'appuie sur la pédagogie rationnelle au niveau du collège pour repérer, en deçà des héritages, les plus aptes, et les promouvoir par un système d'évaluation. On voit bien ici la fonction sélective de l'unification scolaire et l'interprétation « républicaine » qu'on a pu faire de cette fonction sélective : il s'agit, sous le titre de « l'égalité des chances », de sélectionner des futures élites *sociales* pour la nation, abstraction faite des héritages individuels. Le collège unique de 1975 pour sa part hérite cette fonction sélective des CES, mais il est censé réaffirmer aussi la mission *politique* bien plus fondamentale d'une école unique et identique pour tous : instituer des citoyens. Ainsi un système intrinsèquement compétitif (à visée sociale) est-il supposé ne faire que des gagnants (d'un point de vue politique) ; ce qui produit, comme on peut s'y attendre, une confusion certaine et beaucoup de souffrance devant l'impossibilité de cette tâche. Cette confusion intenable n'est pas à mettre au compte de la loi d'orientation de 1989, elle la précède de beaucoup.

Elle est nettement ressentie par les enseignants, les élèves, et les parents. L'enquête Eduscope, commandée par la Fédération Syndicale Unitaire (FSU) à l'institut de sondage Sofres, à l'automne 2002, indique qu'une majorité d'enseignants sont prêts à renoncer au principe du collège unique. L'insuffisance des acquis fondamentaux des enfants à leur entrée au collège, l'hétérogénéité des classes uniques, perçue comme trop forte pour être gérable, et la démotivation, voire le rejet des élèves face à l'apprentissage, expliquent pourquoi selon eux le collège unique ne peut pas remplir sa mission unificatrice de façon satisfaisante. Cependant les mêmes enseignants réagissent par des mouvements de protestation très suivis, quelques mois plus tard, en 2003, devant des propositions gouvernementales qu'ils perçoivent comme contradictoires avec le projet d'une école républicaine (en particulier, la suppression de postes d'aides-éducateurs et de surveillants pour soutenir et compléter les tâches pédagogiques des enseignants, le transfert aux régions de la gestion des personnels de service qui conduirait à la privatisation des services, la possibilité d'une formation en alternance dès 14 ans qui contredit le sens d'une instruction obligatoire sur la base d'un socle commun jusqu'à





16 ans). Ils affirment donc nettement leur attachement au projet politique et l'impossibilité de le réaliser par un système qui met en œuvre une compétence surclassant largement un grand nombre d'élèves.

Pour trancher sur les missions de l'école, il conviendrait probablement de distinguer nettement le temps de l'obligation d'instruction du reste des parcours éducatifs (à l'âge de 16 ans, les jeunes Français doivent posséder un certain nombre de savoirs et d'aptitude à vivre ensemble, déterminés par les programmes de l'Éducation Nationale, quel que soit le mode d'apprentissage qui a été librement choisi par les détenteurs de l'autorité parentale, dont cette éducation au sens large est une obligation : école publique, privée sous ou hors contrat, préceptorat, éducation domestique...). C'est sur le premier qu'on se concentrera ici – sans nier que le second soit aussi un enjeu pour le républicanisme contemporain, sous la forme de la formation professionnelle et de la formation continue – car il est celui de l'interférence réelle de l'État dans les choix des parents et des enfants. Celle-ci est censément justifiée par les exigences liées à l'institution du citoyen. Mais dans ce cas, comment se satisfaire de l'absence de correspondance entre l'âge de la fin du programme scolaire de la double institution (en terminale), qui correspond à la majorité civique d'une part, et l'âge de la fin de l'obligation d'éducation, deux ans plus tôt, à 16 ans, d'autre part ? La sortie hors du système à 16 ans, sans qualification, est rendue structurellement possible, et elle est inacceptable au regard du projet politique : seront-ils, seront-elles des citoyens moins accomplis ? Même dans le cas des filières d'orientation qui débouchent sur des qualifications à la fin de l'obligation d'éducation, il est probablement vain de déplorer leur réputation de filières de relégation ou d'échec, tant qu'on maintient un esprit du système et un système qui ont aussi été pensés comme une double institution par le seul parcours général (le baccalauréat en même temps que le droit de vote), et l'instrument d'une sélection de ceux qui auront le droit d'effectuer ce parcours – sélection qui se veut juste et rationnelle, mais contredit le projet politique de l'obligation d'éducation. De ce point de vue, il est troublant qu'un ouvrage intitulé *Philosopher à dix-huit ans*, consacré à l'analyse d'une « crise profonde de l'enseignement de la philosophie au regard de ses objectifs les plus nobles » et de ses résultats peu glorieux selon la description qui en est faite, réaffirme dès l'introduction qu'« à l'âge d'accéder à la citoyenneté », la philosophie offre « l'expérience unique » d'une « exigence de justification et d'argumentation » de ses valeurs et de ses principes, et n'évoque à aucun moment la situation de ceux que l'école laisse partir avant ou ailleurs que dans des classes où on « philosophe à 18 ans » (Ferry et Renaut, 2002 : 7-15). Il faudrait évoquer également l'entorse à ce projet que représentent toutes les formes de filières au sein du collège unique (l'option de découverte professionnelle en classe de 4^e, ou l'apprentissage à 14 ans, par exemple).

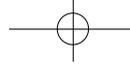
Le débat n'est donc pas de nature pédagogique. Il ne s'agit pas essentiellement de choisir entre une pédagogie de la refondation, de l'arrachement, informée par sa fin, défendue par des philosophes républicains et une pédagogie des commencements, qui travaille en amont sur le désir de savoir et d'apprendre, défendue par des pédagogues. L'enjeu est politique, et il concerne

bien plutôt le rapport de la liberté à l'obligation d'instruction : contester qu'apprendre à penser librement ne puisse se faire qu'en se pliant à une forme de rationalité dont les savants auraient le monopole ne signifie pas tant qu'on cherche à promouvoir une autre forme de rationalité, mais signifie plutôt qu'on remet en question l'équivalence entre ce qui est garanti par des procédures de révision scientifique, et ce qui est non arbitraire, c'est-à-dire la conviction que la science est une autorité impersonnelle qui échappe légitimement au pouvoir collectif. Il y a peut-être d'autres moyens que la sanctuarisation de l'école dans le domaine du savoir, hors de portée de la politique et de la société, pour s'assurer que l'école ne domine pas, alors qu'elle interfère par une obligation d'éducation et en tant qu'institution publiquement réglée. En d'autres termes, on peut maintenir l'exigence républicaine de soumettre les enfants à une autorité qui ne remette pas en question leur liberté, sans se satisfaire du modèle théorique défendu par les républicains traditionnels, mais au contraire en repensant ce qu'est la liberté par différence avec la domination.

4. Une république en révision

C'est précisément ce que le révisionnisme de Pettit nous permet de penser : il faut politiser l'école, comme on devrait politiser d'autres aspects de la vie sociale, au sens où elle ne doit pas être le lieu de la domination de ceux qui savent, mais celui d'une augmentation de la puissance de chacun par ce qu'il apprend à l'école, et de l'institution d'un jeu qui permet de contrôler et de contester les actions de ceux qui savent. Dans le fond, il s'agit de prendre au sérieux le mouvement que Gauchet repère bien à propos de l'école comme à propos de la politique : à titre individuel, décrit-il, les individus exigent de plus en plus de l'une et de l'autre, et en même temps refusent de plus en plus que l'école comme la politique soient collectivement réglées. La plupart du temps, Gauchet voit là la condition tragique de l'individu démocratique, dont les prétentions et les exigences particulières croissantes refusent de plus en plus tout ce qui serait de l'ordre du collectif, de l'impersonnel. En matière d'éducation, tout le monde voudrait être éduqué, mais tout le monde serait inéducable à cause du refus de « l'extériorité impersonnelle de la méthode » (Gauchet, 2003b : 333) et du désir d'être soi-même, tel qu'on est, « au centre ». La situation serait à proprement parler tragique. Mais Gauchet pressent qu'en réalité, l'individu ne rejette pas tant ce qui est collectif par principe, qu'il ne rejette ce qui lui échappe, ce qui est réglé par une collectivité d'individus dont il ne fait pas partie : « L'étrangeté ne tient pas à l'ignorance des gouvernants, mais au fait que *le ressort du pouvoir collectif échappe aux citoyens* » (*id.* : 335, je souligne). Le rejet du collectif ne signifie pas qu'il y a trop d'individualisme dans l'école républicaine, mais que cet individualisme ne profite pas à tous les citoyens, qu'il n'y a pas assez de démocratie, ou un individualisme prédéfinissant les qualités de l'individu. En d'autres termes, « l'extériorité » de la méthode requiert des qualités qui appartiennent déjà à certains individus et non à tous. On perd en esthétique du tragique ce qu'on gagne en place pour une révision active des choses telles qu'elles sont.





La reformulation du projet républicain proposée par Pettit nous permet de penser cette révision néo-républicaine. Pettit élargit en effet la définition de la liberté ou de la souveraineté comme autogouvernement à la non-domination : les situations dans lesquelles je peux être soumis à l'arbitraire de la volonté d'autrui contreviennent à ma liberté comprise comme absence de domination, qu'autrui interfère effectivement ou non. La déférence et l'obéissance caractérisent de telles situations de domination. On peut les rapprocher de celle des enfants avant l'ère de la juridicisation de leurs droits, incarnée par l'ordonnance de 1945 qui remet en question les pouvoirs de correction qui étaient ceux du père de famille sur ses enfants en les transférant à un tribunal qui veille à la légitimité de la demande et à l'intérêt du mineur (avant de les abolir complètement en 1958), et la juridicisation des obligations parentales en 1970 (Renaut, 2002 : 317-322). Par ailleurs, il est possible, selon la définition que donne Pettit, que je ne sois pas co-auteur des institutions ou de la loi, mais qu'elles m'assurent pourtant le moyen de ne pas être dominé ni dominateur, et donc que je sois libre. Cette définition permet donc non seulement de rendre compte, au sein du cadre théorique du néo-républicanisme, de l'exigence minimale selon laquelle la juridicisation du statut des enfants d'une république est un réquisit pour qu'ils ne soient pas soumis à l'arbitraire et à la domination, mais encore elle ouvre une voie pour penser la liberté d'un citoyen mineur de droit, qui par définition n'est pas co-auteur des règles, mieux que ne le permet la compréhension de la liberté républicaine exclusivement comme participation politique active et possibilité du suffrage. Une fois la liberté définie par Pettit comme non-domination, on comprend mieux qu'elle soit en effet partagée par toute la société, adultes et enfants, électeurs ou non. Les enfants ne sont donc pas des «barbares», selon le mot de Nicolet, mais des «membres égaux de la société» (Pettit, 2004a : 158-159). «Le point de vue républicain», écrit Pettit, «suggère que les enfants doivent jouir de l'intensité standard de la non-domination, en ce sens qu'ils doivent être protégés, au même titre que toute autre personne, des pouvoirs arbitraires» (*id.*).

L'extension de la définition de la liberté républicaine aux enfants signifie qu'on peut tout à fait penser un pouvoir d'interférence non arbitraire exercé sur les enfants, de la même façon que la loi peut interférer et réduire l'extension des choix sans pour autant être arbitraire. Il faut, conclut Pettit, garantir deux choses : «d'une part, [les parents et les enseignants] chercheront à servir les intérêts pertinents des enfants ; d'autre part, ils s'attacheront à le faire de manière non idiosyncrasique» (*id.*). La liberté des enfants n'a pas besoin de singer la dimension active de la liberté civique des adultes majeurs pour être réelle (ce qui du reste est impensable autrement que comme une parodie de démocratie représentative qui ne trompe personne, tant que la liberté des majeurs consiste à être co-souverain), à condition qu'on s'assure que les interférences qu'elle supporte ne soient jamais arbitraires. Elle répond donc à la même définition générale que celle des adultes : il n'y a pas «d'idiosyncrasie». Mais son contenu diffère en raison des «intérêts pertinents des enfants», dont «devenant adultes à leur tour, nous voulons qu'ils puissent

jouir de cette sorte de non-domination que confère une république», ce qui suppose de reconnaître «les disciplines inhérentes [...] à l'éducation et au développement» (*id.*). Il s'agit bien ici des intérêts pertinents des enfants au regard du projet politique consistant à assurer un futur sans domination. Ainsi, loin de remettre en question la dimension politique républicaine de l'éducation et sa position fondamentale, la révision néo-républicaine de l'école atteint bien plutôt le rapport que cette dernière entretient à la science et aux savants : ce seront les processus d'identification des intérêts pertinents et de contestabilité que Pettit suggère d'institutionnaliser à l'échelle de la société qui garantiront, par une révision permanente de l'ordre scolaire, l'absence de domination, et non la position surplombante d'une science en permanente révision aussi, au sein de laquelle la contestabilité n'est que dans les mains des savants.

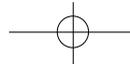
Les intérêts pertinents des enfants

Ce cadre général tracé, que sont les «intérêts pertinents des enfants» ? Pettit décrit ailleurs la façon dont les intérêts pertinents, ou légitimes, des citoyens doivent être poursuivis, de façon à constituer le contenu réel du bien commun. Les individus doivent exposer leurs intérêts en montrant qu'ils sont de l'intérêt de tous. Cette révision permanente de la définition du bien commun intégrant les intérêts légitimes des citoyens, explique-t-il, doit permettre que la puissance publique ne devienne pas à son tour un agent de domination (2004c : 151). Ce bien commun ne peut clairement renvoyer qu'aux intérêts que les individus ont en commun en tant que membres du public, et non en tant qu'individus strictement privés (*id.* : 152, 156-157). On présuppose que dans quelque communauté politique que ce soit, il y a des manières d'exprimer des fins qui peuvent faire apparaître une convergence avec les intérêts de tous les membres de cette communauté, si bien que ces derniers peuvent accepter les contraintes afférentes à la réalisation de ces fins.

Dans une communauté républicaine, la non-domination constitue l'idéal communautaire. Si donc la reconnaissance d'une revendication peut faire croître l'intensité de la non-domination (par exemple, une demande concernant les programmes), alors cette revendication est de l'intérêt du public, c'est-à-dire des individus intéressés à tout ce qui peut favoriser l'intensification de la non-domination, et sa satisfaction est une promotion du bien commun. Les revendications peuvent être portées par un individu ou par un groupe ; mais dans tous les cas, leur satisfaction sera déclarée de l'intérêt public en vertu des effets que cette satisfaction produit sur les membres du public dans son ensemble, et jamais au nom de la reconnaissance de l'intérêt d'un groupe en tant que tel, qui existerait d'une façon ou d'une autre au-delà ou en deçà des membres du public (*id.* : 159).

Pour ce qui nous occupe, on en conclut que les «intérêts pertinents» des enfants ne sont donc pas essentiellement les intérêts des enfants en tant que groupe ou communauté qu'il faudrait définir en amont – ce qui serait d'ores et déjà problématique. Ils désignent plutôt les formes particulières de leur intérêt à tout ce qui intensifie la non-domination à l'échelle d'une société,





formes dont on comprend qu'elles ne seront pas les mêmes que celles des travailleurs par exemple. Ces formes ne peuvent pas être toutes identifiées *a priori*. C'est pourquoi si la république n'a qu'une définition de la liberté, la même pour tous, elle s'impose des révisions de ce qu'est le bien commun chaque fois qu'un intérêt est reconnu comme public (ou non) : la république se définit ici essentiellement comme la procédure qui permet de faire émerger ce bien commun. Ici, un premier acquis de cette révision est qu'on voit bien les liens qui unissent l'intérêt de l'enfant et l'école publique : non seulement la nature de «l'intérêt» au nom duquel on intègre tel savoir ou savoir-faire dans les programmes est précisée, mais encore on voit apparaître le mécanisme vertueux qui peut se mettre en place pour nourrir l'intérêt de l'enfant pour l'apprentissage (sa «motivation») dès lors que cet apprentissage a pour but avoué le renforcement de sa puissance d'agir et de penser (Pettit parle d'«*empowerment*»), et non une très désintéressée acquisition de capacités rationnelles. En outre, il devient possible pour tout un chacun d'évaluer ces intérêts, sans être spécialiste de l'enfance, de l'école ou de la philosophie, mais selon des représentations que Pettit qualifie d'«habituelles» (Pettit, 2004a : 159), sans pour autant introduire d'impossibilité à juger, entre ces évaluations, lesquelles seront retenues. Ce n'est pas un droit au jugement de la chose publique en fonction d'intérêts particuliers qui est introduit, mais une nouvelle façon d'envisager le droit au jugement public en fonction de l'intérêt public. Finalement, ce critère de la formulation dans les termes du langage commun qu'est le langage de la non-domination autorise l'entrée dans le débat de causes dites jusqu'ici privées, et donc déplace les frontières du privé et du public.

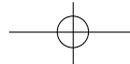
On peut reprocher à la thèse de Pettit appliquée ici à l'éducation une forte indétermination *a priori* du bien commun. Cependant, ce qui caractérise le «rapport spécial» des enfants à l'État et à la société (Pettit, 2004a : 158) est le projet que nous formons pour eux de pouvoir, devenus adultes, «jouir de cette sorte de non-domination que confère une république» (*id.*). Or cette jouissance a des conditions de possibilité externes, ou institutionnelles, mais aussi internes : la connaissance de la nature de la liberté, la connaissance de ses propres droits et des procédures pour exprimer publiquement un intérêt légitime, la capacité à identifier et à formuler ce dernier, à défendre sa requête dans les cadres théoriques de la non-domination, dans le «langage de la citoyenneté» (Maynor, 2003 : 184). Il y a également des conditions extérieures et intérieures pour que le citoyen ne soit pas dominateur et que, n'imposant pas de contraintes dominatrices aux autres, il ne soit pas responsable d'une baisse de l'intensité moyenne de la non-domination : la capacité à entendre les revendications des autres, leur respect, le désir du compromis pour identifier et réduire des poches de domination nourri par l'espoir que les autres auront ce même désir à mon égard (*id.* : 182-183).

John Maynor insiste, depuis la version humaniste civique du néo-républicanisme qu'il défend, sur cette dimension substantielle très déterminée de l'éducation. À ses yeux, plus explicitement que ne le dit Pettit, mais en cohérence avec ce dernier sur ce point, le cadre néo-républicain permet d'expli-

citer les règles de l'interférence de l'État en matière d'éducation. En un mot, les interférences qui limitent l'extension des choix éducatifs des parents ne sont pas réputées arbitraires si elles sont justifiées par le renforcement dans l'éducation des enfants des conditions de la non-domination subie ou exercée. Maynor prend l'exemple d'un jugement fédéral aux États-Unis, dans lequel la cour a décidé que l'État était fondé à dispenser une éducation civique comprenant la lecture de textes qui véhiculent des valeurs en contradiction avec celles des parents requérants, représentants d'un christianisme fondamentaliste (*id.* : 188, cas *Mozart vs Hawkins*). Selon lui, dans un cadre néo-républicain, on aurait exigé des parents qu'ils défendent leur requête (l'opposition au contenu de la liste de lecture) publiquement, devant les autorités concernées, dans les termes du langage de la citoyenneté, pour montrer que les intérêts pertinents des enfants ou les leurs sont bafoués. On aurait, espère-t-il, pu trouver un compromis car les parents auraient été contraints de reformuler leur demande en termes «publics», et l'État aurait montré qu'il cherche, et aurait réellement cherché, à minimiser ses interférences arbitraires. L'illégitimité d'une demande qui ne peut pas s'exprimer dans ces termes devient flagrante, tandis que l'aménagement accepté par l'État le cas échéant montre de façon tout aussi flagrante que son intérêt premier est bien l'absence de domination et non la défense d'un *statu quo* qui fonctionne dans le sens de l'intérêt de la majorité, silencieuse ou non. Dans l'état actuel des choses, plus inspiré par le libéralisme politique, poursuit Maynor, le jugement final est le même, mais le processus est très différent, et le projet commun en sort affaibli car il ne parvient pas à défendre la légitimité de son interférence autrement que sur le mode de la concession, de l'incohérence théorique.

Le néo-républicanisme à l'inverse sort renforcé de l'examen des questions éducatives, affirme en effet Maynor, tandis que le libéralisme politique, celui de Rawls en particulier, en sort affaibli – et avec lui le projet politique de vie en commun. Maynor commente une position défendue par Rawls dans *Libéralisme politique*, concernant le même genre de cas que celui qu'on vient d'évoquer. Que faire, demande Rawls, si des communautés veulent vivre à l'écart du monde et y élever leurs enfants (Rawls, 2001 : 243) ? On ne pourra pas, répond-il, dans une politique inspirée par le libéralisme politique, imposer les valeurs de l'individualité et de l'autonomie comme le ferait une doctrine libérale dite compréhensive, c'est-à-dire qui inclut une définition du bien. Le libéralisme politique qu'il défend n'a pas comme philosophie publique le «projet des Lumières», une «doctrine philosophique laïque fondée sur la raison et cependant compréhensive», car pour le premier, un pluralisme des doctrines compréhensives (des définitions du bien) raisonnables, incluant des doctrines religieuses, est le «résultat normal de l'exercice de la raison humaine dans le cadre des institutions libres d'un régime démocratique constitutionnel» (*id.* : 4-6). L'école publique libérale ne participe pas à un ordre politique qui justifierait l'éducation à l'autonomie comme préalable nécessaire au choix éventuel de l'adulte de se retirer du monde. Pourtant, toujours selon Rawls lui-même, le libéralisme politique devra malgré tout demander «que l'enseignement comporte l'étude des droits





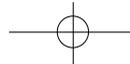
civiques et constitutionnels des jeunes afin qu'ils sachent que la liberté de conscience existe dans leur société et que l'apostasie n'est pas un crime aux yeux de la loi, tout cela afin de garantir que, lorsqu'ils deviendront adultes, leur adhésion à cette secte religieuse ne sera pas basée sur l'ignorance de leurs droits fondamentaux ou sur la peur de châtiments pour des crimes qui n'existent pas» (*id.* : 243-244). Rawls prône finalement la même solution que celle du républicanisme donc, mais «à regret» (*id.* : 244), donc en assumant une part d'interférence qui peut être justifiée, mais pas dans les termes mêmes du projet commun (celui qui consiste, dans le cas du libéralisme politique, à trouver par recoupement et à promouvoir une valeur du juste, qui prime sur les valeurs du bien laissées aux choix individuels révisables), tandis que Maynor peut défendre sa position non seulement «sans regret» (2002), mais surtout avec une grande cohérence théorique, et de remarquables effets pratiques quant à la discussion politique.

Dans notre recherche d'identification des intérêts pertinents des enfants, cette position est intéressante car elle nous permet de sortir de l'impasse dans laquelle nous jette un républicanisme intransigeant, dès lors qu'il assimile toute revendication d'un plus grand pluralisme culturel à l'intrusion d'intérêt privés, à une concession au «libéralisme» au sein de l'école. Les débats français sur l'école ne sont pas réellement instruits autour d'une position politique libérale semblable à celle de Rawls, ou de façon relativement marginale (Nemo, 1991). La dimension moralement «compréhensive» de l'éducation, selon l'expression de Rawls, c'est-à-dire qui intègre une compréhension prédéterminée du bien, n'est pas perçue comme problématique dans le débat français. L'incarnation et la transmission par l'école des valeurs constitutionnelles, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, et la dimension sociale de la Ve république, ne sont pas au cœur des débats. Plutôt que de s'appuyer sur la dimension constitutionnelle (donc tout de même soumise à discussion, fût-elle constituante) de ces valeurs, la plupart des républicains nomment ces valeurs les «conditions culturelles de la démocratie» (Coq, 1995 : 285), et assument sans regret que l'école transmette une culture qui ne se perçoit pas comme telle (à tort ou à raison). D'autres vont plus loin et revendiquent l'assimilation d'un grand nombre de caractéristiques culturelles comme la condition *sine qua non* d'intégration à une nation présentée comme politique, et en réalité caractérisée par une certaine homogénéité culturelle : ainsi les signataires de la pétition du 4 septembre (!) 1998 publiée dans *Le Monde* et intitulée «Républicains, n'ayons plus peur !» rejettent-ils au nom de la lutte contre «l'incivisme» le tutoiement des professeurs, «l'usage des baladeurs dans les préaux» et les «tenues provocantes», où l'on voit nettement la confusion d'une communauté politique partageant les mêmes droits et les mêmes obligations et d'une communauté culturelle partageant les mêmes codes de la politesse. Pour ces «républicains», toute tentative d'introduire une requête du genre de celle qu'évoque Maynor (une contestation de la liste de lecture) serait immédiatement taxée de porte ouverte au multiculturalisme et au libéralisme, censés aller de pair. Notre difficulté française à faire une place à la diversité culturelle (Schnapper, 1997 ; Jennings, 2000) est criante dans le cas

de l'école. Nombre de républicains français sont conscients que la confusion de la culture et de la politique est dommageable aux libertés individuelles et ne sert en rien le projet républicain de lutte contre la domination, et tout au contraire assoit la domination d'une culture sur les autres. Ils formulent des tentatives d'intégration de la diversité culturelle dans la vie publique qui ne sont ni des concessions au libéralisme politique rawlsien, pour qui le statut des valeurs communes pose problème, ni des concessions au multiculturalisme accordant des droits à des groupes culturels en tant que tels. Denis Kambouchner en particulier a livré une critique fondamentale de l'idée selon laquelle l'instruction obligatoire peut et doit transmettre une «culture» : tâche impossible, car la culture ne peut pas s'instituer «par décrets», sous le mode de l'obligation. En un sens anthropologique ou sociologique, explique-t-il, la culture est reçue ; en un sens individuel, elle est le produit d'un désir libre de se cultiver ; par conséquent on ne peut pas inventer une «culture scolaire» obligatoire qui serait unique en son genre, ni héritée, ni volontaire (Kambouchner, 2000 : 113-115). Philippe Meirieu, dont Kambouchner critique ici les positions, propose de définir cette culture scolaire comme la «culture universelle», l'ensemble des questions que l'humanité s'est nécessairement posées et l'expérience du cheminement consistant à poser une question et à proposer une réponse, qu'elle soit théorique, pratique, ou artistique. Une telle culture universelle apparaît à l'auteur comme un «douteux artefact», dangereux pour la liberté (*id.* : 140). Par conséquent, Kambouchner conclut sur l'idée selon laquelle les élèves doivent apprendre, précisément par l'apprentissage d'autres choses que de la culture (des savoirs), que les cultures ne sont pas ce qu'il y a de plus «solide». Il regrette pour finir que l'enseignement, primaire surtout, ne soit pas plus «cosmopolite», que la diversité des cultures, signe de leur imperfection, ne soit pas «constituée en objet d'enseignement», ce qui passerait par un enseignement «d'histoire des religions» (*id.* : 150). Si les voies explorées ici par l'auteur sont bien celles de la reconnaissance des intérêts légitimes du pluralisme culturel et de la lutte contre une confusion entre l'assimilation d'une culture dominante ou majoritaire et l'acquisition de l'autonomie intellectuelle et politique, on peut trouver que l'enseignement d'histoire des religions et la réaffirmation de la distinction entre le «solide» et le culturel (... mou ?) n'offrent pas une véritable ouverture vers une école révisée. Il nous semble que la procédure décrite par Maynor permet mieux la prise en compte d'une diversité culturelle qui cherche à se faire entendre, qu'elle met en œuvre un jeu politique d'identification des intérêts légitimes qui garantit que leur prise en compte éventuelle ne sera pas la reconnaissance politique d'une identité particulière ou collective valable en elle-même, mais celle d'une domination dont la résorption profite à tous.

Dans ce cadre-là, on peut être républicain et intégrer la pluralité des cultures au sein même de l'école, le lieu traditionnellement le plus rétif à l'expression de ces cultures. Il sera certes possible d'objecter à cet ordre révisé qu'il n'est pas «laïque» au sens d'une conformité à une doctrine qui postule l'existence d'un morale séculière fondée dans la science et la philosophie, servant de moyen d'éducation pour des citoyens. Je me permets de renvoyer ici au





chapitre que Roberto Merrill consacre à la neutralité républicaine dans ce volume, pour comprendre quelle laïcité cette école républicaine autorise. On remarquera ici seulement que la laïcité française ne se comprend pas nécessairement comme une doctrine culturelle compréhensive. En 1989, l'avis du Conseil d'État, saisi sur la question du port du foulard islamique à l'école, proposait plutôt la laïcité comme un équilibre entre la neutralité de l'État, la liberté d'expression et les règles qui sous-tendent celles-ci (l'interdiction d'atteindre à la dignité des personnes par exemple). On peut bien être républicain, multiculturel et laïque.

Il est évident dans toutes ces pistes frayées par le néo-républicanisme que ce sont les adultes et les parents qui sont les premiers porte-parole des intérêts des enfants. Dans les situations pensées par Maynor, ce sont les parents qui élèvent des objections sur les programmes, les méthodes, le temps scolaire, etc. et demandent à être entendus au nom des intérêts légitimes de leurs enfants. On peut tout à fait imaginer cependant qu'un enfant désire prendre la parole devant qui de droit pour défendre ce qu'il croit être son intérêt pertinent dans un débat sur le bien commun, qu'il emporte la conviction et que sa demande soit honorée. Il faudrait évidemment discuter les domaines et les procédures. Mais dans le cadre proposé par Pettit en effet, il n'y a pas de différence essentielle entre la liberté des enfants et celle des adultes : «les disciplines de l'instruction et de l'éducation réduiront les domaines de choix offerts aux enfants, mais de telles réductions dans l'extension des choix non soumis à domination, pour nécessaires qu'elles soient, ne légitimeront aucune mise en cause de la non-domination dont jouissent les enfants» (2004a : 158-159). L'intérêt de Pettit se porte plus sur ce qui rapproche l'école du reste de la société républicaine que sur ce qui l'en éloigne. C'est le sens du refus d'un exercice «idiosyncrasique» des pouvoirs spéciaux des parents et des enseignants, que nous allons développer pour finir, et qui permet d'envisager une liberté active des enfants qui ne soit pas une simulation de la liberté des co-auteurs de la loi.

Une interférence non-idiosyncrasique

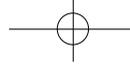
L'inclusion du pouvoir parental et du pouvoir scolaire dans la sphère générale de la politique implique tout d'abord de reconnaître ces pouvoirs comme tels. Si l'éducation et l'instruction n'étaient pas le lieu d'une domination possible, elles ne concerneraient pas la république. En outre, elles s'exercent sur le mode de l'interférence publique. La difficulté, comme pour toute interférence, est de s'assurer de son caractère non arbitraire. Ici, la difficulté est redoublée : elle concerne le rapport de l'État aux citoyens parents, et celui des adultes aux enfants. Pour le second point, qui est le plus délicat à penser, on pourrait croire que l'attention aux intérêts pertinents des enfants suffit ; mais Pettit maintient pour l'éducation et l'école les deux critères qu'il manie en permanence à propos de tous les pouvoirs : l'intérêt des citoyens et la possibilité d'une contestation – ce qu'il appelle la démocratie. De ce point de vue, l'école n'échappe pas plus qu'aucune autre institution à la démocratisation qu'il appelle de ses vœux. Il nous faut donc pour finir préciser quelle

forme peut prendre ici cette contestation de l'interférence, qui peut en avoir l'initiative (élèves, parents, enseignants, citoyens ?), devant quels forums. Quoique partageant la préoccupation de soustraire l'école à toute domination, fût-elle celle de l'exécutif, Pettit ne défendrait pas le modèle d'une autorité incontrôlée des savants ; il théorise cependant la formation de commissions et d'instances de médiation au sein et hors de l'école, pour contester des décisions publiques et court-circuiter, ici comme sur d'autres sujets, ce qu'il critique comme les effets pervers d'une démocratie délibérative et purement électorale : l'exacerbation de la moralisation et de la dimension passionnée des débats, une forme de clientélisme liée au désir de ré-élection dans un jeu politique qui s'est professionnalisé, et par conséquent la plus grande importance des groupes de pression, accentuée en France encore par une dimension d'intérêt local due au cumul des mandats locaux et nationaux (Pettit, 1999 et 2004b). Des commissions peuvent fonctionner comme des instances consultatives et de contestation, sans pour autant posséder de pouvoir monopolistique, qui est le point mis en cause par Pettit comme un des rouages des institutions républicaines, et qu'on tente ici d'appliquer à l'école.

L'exercice non-idiosyncrasique de pouvoirs spéciaux sur les enfants signifie que ces pouvoirs, pour spéciaux qu'ils soient, n'échappent en rien aux procédures de contrôle du pouvoir pensées par ailleurs par Pettit : ces dernières comprennent toute procédure qui donnerait plus de puissance aux intérêts poursuivis et légitimes de membres de la communauté, c'est-à-dire toute forme de forum fonctionnant comme une cour d'appel impartiale, exception faite du droit de veto (Pettit, 1999 : 179). L'organisation de ces divers forums et des institutions ordinaires constitue un «régime contestataire» (*id.* : 180). On doit pouvoir contester une décision publique devant des tribunaux au motif qu'elle est illégale ou anticonstitutionnelle, devant une commission d'enquête parlementaire ou publique au motif qu'elle est inadaptée d'une façon ou d'une autre, devant un médiateur au motif qu'elle n'est pas supportée également par tous (*id.* : 181). Dans le système scolaire donc, les médiations, les commissions d'appel, les commissions consultatives sur des questions d'intérêt public (comme les programmes par exemple), seraient interprétées par Pettit comme des moyens d'affirmation de la liberté républicaine dans sa dimension démocratique, et non des signes de son affaiblissement ; à condition bien sûr que ces diverses instances fonctionnent effectivement avec impartialité. Plus encore, elles doivent même se tenir à distance respectable des fonctions occupées par des élus pour préserver cette impartialité et leur point de vue réellement public, sans courir le risque de localisme qui pèse sur toute représentation électorale (Pettit, 2004b : 62-63) ; à plus forte raison dans un système qui, comme le nôtre, pratique largement le cumul des mandats locaux et nationaux.

Dans la proposition de Pettit, la synonymie de la liberté des enfants et des adultes en tant que membres de la république semble théoriquement et pratiquement bien mieux assurée qu'elle ne saurait jamais l'être dans la version du républicanisme décrite plus haut, qui demande de traiter les enfants comme





des sujets du droit, sans pouvoir leur en accorder la principale prérogative qu'est l'expression du consentement à la loi. Dans la version française traditionnelle en effet, leur citoyenneté impose certes de traiter les enfants comme des sujets de droit, et même, comme l'écrit Kintzler, «les maîtres doivent avoir assez de grandeur pour ne voir en leurs élèves que des êtres de droit» (Kintzler, 1996 : 32), afin, comme dans la version révisée de Pettit, de faire régner dans l'école l'idéal républicain de non-domination : l'école est alors «un lieu où le droit règne – un lieu protégé» (*id.* : 33). Mais comme l'effectivité de la non-domination est, pour cette voie républicaine, le consentement libre à la loi qu'on s'est collectivement prescrite, l'enfant ne serait pleinement libre que s'il pouvait déjà consentir librement à la règle qu'un groupe (la nation) se donne, et par laquelle ce dernier se constitue comme une communauté politique construite (*id.*). Or on voit bien que, si la notion de consentement est déjà problématique pour les adultes, elle est franchement aporétique pour les enfants (qu'est-ce que le consentement libre d'un enfant ?) et contradictoire juridiquement pour un mineur, qui par définition n'est pas co-auteur des lois. Si on reste dans ce cadre traditionnel par conséquent, aucune liberté égale, donc non-idiosyncrasique, n'est pensable pour l'enfant et pour l'adulte. Cette thèse ne permet pas de penser la citoyenneté de l'enfant autrement que sur le mode du devenir, et condamne nécessairement toute incitation à une plus grande participation des élèves à la vie de l'école et de l'établissement à n'être qu'une mascarade, une imitation de la participation civique sur le mode du «comme si», que les élèves ne tarderont pas à ressentir comme telle. Au mieux, la vie scolaire peut être l'apprentissage de la citoyenneté, mais jamais son exercice. Au pire, elle habitue les élèves, bien plus qu'à l'exercice de la liberté républicaine, à l'idée que la consultation est une mascarade. Inversement, en tirant les conclusions des pistes ouvertes par Pettit, on peut penser que les pratiques communes à toute vie démocratique trouvent leur place dans l'école : le recours à un médiateur, la possibilité de saisir les instances qui règlent les conflits ou de contester la pertinence d'une règle si ses conséquences ne sont pas également portées par tous.

Il resterait une voie à explorer pour donner de la consistance à une liberté mineure, qui est celle d'une solution éthique, pour penser les relations aux enfants à partir de la reconnaissance de leur droit, sans pour autant les identifier purement et simplement à des adultes, ce qui leur permettrait en particulier de contester leur soumission aux disciplines de l'éducation. C'est la voie ouverte par Renaut, à la suite de la philosophe Onora O'Neill (Renaut, 2002 : 366). Dans un premier temps, Renaut propose que l'enfant soit objet de droit, c'est-à-dire d'obligations de la part de ses parents et de l'État, juridiquement imputables en cas de manquement, plutôt que sujet du droit. Mais s'inspirant d'une réflexion sur le statut des animaux, ce modèle ne permet pas de bien distinguer l'enfant de l'animal de ce point de vue, et de faire droit à la spécificité de l'enfant mineur, futur adulte. Renaut recule donc devant cette possibilité qu'il juge cependant «séduisante» et «élégante» (*id.* : 353-356) ; et conclut à «l'absurdité que constituerait la conception de l'enfant comme citoyen» (*id.* : 362). Il se tourne alors vers une «éthique de la sollicitude» qui

dépolitise la question (*id.* : 365-385). Pettit propose un parcours inverse : en suivant ce dernier, à partir d'une indistinction entre tous ceux à qui la république doit garantir la non-domination, ce qui inclut «au moins tous les résidents compétents *adultes* du pays» (Pettit, 2004c : 151, je souligne), nous pouvons étendre une définition non-idiosyncrasique de la liberté aux enfants, tout en faisant la place nécessaire à leurs intérêts légitimes, c'est-à-dire que la solution théorique et pratique est cherchée du côté d'une politisation de la relation à l'enfance.

Ainsi, cette dernière dimension de la révision néo-républicaine nous permet d'envisager une continuité de l'école et de la société qui n'est pas un abandon de l'école à la société, lequel n'est critiquable comme un dommage à la liberté que si on considère que la société est d'ores et déjà abandonnée à elle-même, et non une société politisée par l'idéal de la non-domination ; ni une extension de l'école à la société, laquelle à son tour ne révèle une conception du rapport des gouvernants et des gouvernés qui n'est dommageable à la liberté des citoyens que si on a en amont exclu la liberté de l'école, en en faisant un lieu fermé où règne une domination idiosyncrasique de ceux qui savent sur ceux qui ignorent ou échouent. Mais en politisant le pouvoir spécial des parents et des enseignants sur les enfants, on se donne les moyens d'une continuité *néo-républicaine* de l'école à la société.

