

*Recension*⁸⁷

Histoire de la culture scolaire et « dernière instance »

Xavier Riondet⁸⁸

Présentation de l'ouvrage

À bien des égards, l'ouvrage *Formation, transformations des savoirs scolaires* (2016), co-dirigé par Kahn et Michel, intéressera de nombreux collègues. Pierre Kahn n'est plus à présenter. Professeur émérite de sciences de l'éducation, ce philosophe de formation a considérablement contribué à cette discipline mais également à la structuration des réseaux de recherches historiques sur l'éducation en France⁸⁹. Quant à Youenn Michel, les historiens de l'éducation en France connaissent en particulier ses travaux sur les langues régionales. Cet ouvrage collectif prolonge à sa manière la recherche REDISCOL et les publications sur les réformes éducatives⁹⁰ en ayant comme arrière-plan les travaux d'André Chervel (1931-). Pour apprécier l'apport de cet ouvrage collectif, il faut lire avec beaucoup d'attention l'introduction générale co-signée par Kahn et Michel recensant quatre types d'histoire des disciplines scolaires :

- « histoire institutionnelle et politique, centrée sur l'évolution des textes réglementaires organisant l'enseignement et sur le lien existant entre de telles évolutions et les politiques éducatives » ;
- « histoire culturelle des disciplines scolaires » ;
- « histoire sociale des disciplines scolaires » ;
- « histoire didactique des disciplines scolaires ».

⁸⁷ Kahn, P. et Michel, Y. (dir.). (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires*. Caen : PUC.

⁸⁸ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310). Chercheur associé à l'équipe ERHISE, Université de Genève.

⁸⁹ Nous faisons notamment référence à l'Association Transdisciplinaires pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (ATRHE) créée en 2011.

⁹⁰ Nous faisons ici référence aux différents ouvrages codirigés par Kahn et d'Enfert aux Presses Universitaires de Grenoble : *En attendant les réformes* (2010), *Le temps des réformes* (2011).

Le lecteur sera confronté à une grande hétérogénéité de contributions regroupées en plusieurs entrées : « émergences », « transformations », « les acteurs des réformes » et « les réformes institutionnelles et savoirs scolaires ». Cette diversité répond à une homogénéité d'enjeux : mettre en relief à la fois « le caractère historiquement construit » des disciplines et souligner l'autonomie pédagogique par rapport au politique.

Présentation des chapitres

Revenons rapidement sur les contributions. L'ouvrage se compose de plusieurs parties. Une première partie traite des *émergences* en regroupant des contributions reposant sur des périodisations et des conceptions historiographiques différentes (histoire didactique, curriculaire ou parfois davantage culturelle). Le Lay aborde l'émergence de la cosmographie en tant que « science des astres ». Roumégous revient sur la naissance de la géographie scolaire primaire. Michel contribue à la description des émergences en s'appuyant sur le cas des langues et cultures régionales. Deux contributions portent sur des enseignements davantage « dominés » ou « minorés » : la technologie (Lebeaume) et la transmission de la culture artistique (Dupont).

Une deuxième partie regroupe des textes autour de la question des *transformations* et correspond à une périodisation relativement homogène. Auray et Fortune montrent à travers les cas de la natation et de l'athlétisme le passage d'une éducation physique à une éducation physique et sportive. Comme le résumant les directeurs de l'ouvrage : « le sport s'est scolarisé » et « la pratique scolaire de l'enseignement physique s'est sportivée » (p. 18). Deux textes portent sur l'enseignement du français : Cardon-Quint évoque la transformation des programmes de français pour le second cycle de 1965 à 1981 et Bishop la rénovation du français à l'enseignement élémentaire (1967-1980). Chevalier, pour sa part, aborde la question de la transformation à travers l'enseignement de la géographie à l'école primaire au moment de la réforme de l'éveil dans les années 1960-1970.

La troisième partie est centrée sur les *acteurs*. Acteur individuel, lorsque Giacardi analyse le rôle de Giovanni Vailati dans la réforme de l'enseignement mathématique dans le secondaire en France, ou lorsque Zardo Burigo rend compte des échanges entre les mouvements réformateurs nationaux et la mathématicienne française Lucienne Fléix. Acteur collectif, quand Gutierrez procède à la radiographie de la Société

Française de Pédagogie en cartographiant les contributeurs et les thématiques abordées. Cette partie permet de revenir sur des collectifs d'acteurs se situant à un niveau essentiel de l'évolution des savoirs et des programmes, qu'il s'agisse du travail de Legris sur l'élaboration des programmes d'histoire dans le Groupe Technique Disciplinaire (GTS) Bernstein-Borne entre 1993 et 1995, ou l'analyse de Charles relative aux acteurs de la commission Lagarrigue au sujet de l'enseignement de la physique, de la chimie et de la technologie entre 1970 et 1975. Bret et Le Moal abordent les acteurs d'une autre manière en travaillant sur l'évolution d'un corps en lien avec les transformations disciplinaires des années 1960 au milieu des années 1980. Dans ce cadre, l'acteur collectif évolue au prisme de déterminations extérieures. Il cherche à transformer autant qu'il est transformé par son rapport à l'extérieur.

Une quatrième partie se concentre sur les *réformes institutionnelles* et les *savoirs scolaires*. Seguy met en relief les enjeux pédagogiques et disciplinaires de l'expérience des classes d'orientation initiée sous le Front Populaire par le ministre Jean Zay. Allart-Gondouin revient sur les travaux de la commission Langevin-Wallon. Mazereau traite de la réforme de l'enseignement spécialisé dans le contexte des réformes des années 1960. Belhadjin et Lopez terminent l'ouvrage avec une contribution sur les réformes en lycée professionnel de 1945 à 2009.

Autonomie de l'École et « dernière instance »

L'ouvrage est stimulant. Nous aimerions aborder un point en particulier qui n'est pas le cœur de l'ouvrage : les liens entre « culture scolaire » et « dernière instance ». On ne saurait reprocher aux auteurs de n'avoir pas écrit le livre qu'ils n'ont pas voulu faire. Mais cette problématique nous semble apparaître en creux de cet ouvrage. Cette présence/absence nous semble symptomatique d'une réflexion globale souvent minorée dans les réseaux de chercheurs travaillant en histoire de l'éducation. En effet, ce travail collectif centré sur l'histoire de l'évolution des savoirs scolaires⁹¹ intriguera sans doute les amateurs de philosophie politique. D'après les co-directeurs de l'ouvrage, l'histoire de l'enseignement est *plurielle*, « constituée de séries historiques diverses et hétérogènes qui ne s'intègrent pas dans les mêmes temporalités » (Kahn et Michel, 2016, p. 9), et il est sans doute « illusoire d'y rechercher quelque chose qui ressemble à une « détermination en dernière instance » » (*id.*).

⁹¹ Renvoyant principalement au contexte français.

Nous aimerions revenir sur ce point. Choisisant d'évoquer le terme spécifique de « dernière instance », les auteurs faisaient sans doute référence à Marx et peut-être plus proche de nous, Althusser (1918-1990). Selon nous, la question de ce qui peut déterminer l'École était un peu rapidement congédiée. Pour deux raisons.

La première, c'est par rapport à Althusser lui-même. Il faut reconnaître un élément, c'est qu'il s'agit à la fois d'une œuvre et d'une personnalité complexe, d'autant que nombre de ces écrits sont : soit des notes pour des recherches ultérieures qui n'auront jamais lieu (comme le texte sur les AIE)⁹² ; soit des textes de conjoncture. Dans *Positions* (1976), un recueil de textes, et plus particulièrement le texte intitulé « Soutenance d'Amiens », on peut trouver une partie sur « la dernière instance » et plus précisément sur « la thèse de Marx et Engels sur la thèse de la détermination par l'économie *en dernière instance* ». Ce mot, cette formulation s'exprimait à partir d'une *topique*, « c'est-à-dire d'un dispositif spatial, assignant à des réalités données des lieux dans l'espace » (p. 138). Et comme le rappelle Althusser, « la topique marxiste donne la société dans la métaphore d'un édifice, dont les étages reposent, en bonne logique d'édifice, sur sa base » (*id.*). La base, étant l'infrastructure. Et sur le rez-de-chaussée de la base, l'étage, les étages, dont la superstructure juridico-politique et bourgeoise. Althusser le rappelle : « Lorsque Marx dit que la base, ou infrastructure est déterminante en dernière instance, il entend que ce qu'elle détermine, c'est la superstructure » (*id.*). Pour autant, et Althusser est très précis, il ne faut pas réduire l'idée ou la caricaturer. Il cite d'ailleurs Engels à ce sujet : « Ni Marx ni moi n'avons affirmé davantage. Si ensuite quelqu'un torture cette proposition pour lui faire dire que le facteur économique est le seul déterminant, il la transforme en une phrase vide, abstraite, absurde » (cité par Althusser, p. 139). Dire qu'il y a une dernière instance, ne signifie pas qu'il n'y a qu'une instance qui détermine. En précisant « dernière instance », il convient de souligner, d'une part, qu'il y a justement plusieurs instances en jeu pensables « dans un tout différencié, donc complexe et articulé » avec une part de déterminations et une part d'autonomie relative, et d'autre part, pour adopter une position

⁹² Ce texte est aux yeux de Pierre Macherey « l'un de ses plus novateurs, mais il est aussi particulièrement déconcertant : son exposition, en exploitant une rhétorique qui combine ellipses et coups de force, aboutit à la construction d'une espèce d'énigme dont le lecteur doit lui-même effectuer le déchiffrement » (Macherey, 2014, p. 51).

matérialiste, contredisant toute approche qui nierait ces jeux d'instances et toute approche mécaniste et déterministe.

Deuxième raison : les travaux récents sur la perte de l'autonomie scolaire. Je fais référence aux travaux de Christian Laval et ses collègues. Dans *La nouvelle école capitaliste* (2011), les auteurs expliquent en introduction la raison de ce titre par rapport au titre d'un précédent ouvrage, *L'École capitaliste en France* (1971) de Baudelot et Establet : les inégalités se sont prolongées, modifiées, parfois amplifiées, mais un fait marquant par rapport à ce contexte, c'est la perte d'autonomie de l'École, de plus en plus défigurée par la rationalité néolibérale et la culture de l'entreprise. Prairat estime quant à lui qu'il y a eu dans l'Histoire de l'École des hétérotopies dominantes. L'histoire de l'École a été marquée par l'hétérotopie du couvent et du monastère, puis celle de la caserne et enfin celle de la politique. On pourrait se poser la question de l'hétérotopie dominante actuellement, et on pourrait y répondre ici par Laval, avec l'entreprise (Riondet, 2017).

Quelques germes d'un projet parallèle

Dans cette dernière partie, nous souhaitons baliser les contours d'un autre projet possible. L'ouvrage dirigé par Kahn et Michel ne permet pas de sceller la question de la culture scolaire et de la « dernière instance ». Les deux remarques énoncées ci-dessous incitent même à prendre au sérieux cette question des liens entre École, culture scolaire et « dernière instance ». On peut certes parler de « frottements » et de « grincements » dans l'appareil scolaire entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, mais pour autant il reste bien à élucider la part et la contribution de cet appareil scolaire à la reproduction des rapports sociaux de la production (Baudelot et Establet, 1971). Cette entreprise a été initiée il y a plusieurs décennies. Souhaitant éprouver empiriquement la validité de la thèse en jeu dans la théorie des Appareils Idéologiques d'État (AIE) d'Althusser, les althusseriens avaient tenté de mettre en lumière comment, en creux de l'idéologie de l'École unique, les pratiques scolaires contribuaient non seulement à la répartition matérielle des individus en deux masses inégales à l'intérieur et à l'extérieur de l'École (Thèse des deux réseaux de scolarisation), mais également à l'inculcation de l'idéologie bourgeoise sous des formes différentes afin de maintenir les rapports de production qui préexistaient à l'École. Il est souhaitable de faire remarquer qu'en « avertissement » de leur ouvrage, Baudelot et

Establet annonçaient que leur livre constituait « un premier moment de l'analyse » et qu'il faudra par la suite « étudier l'histoire de la forme scolaire et le processus de constitution de l'appareil scolaire capitaliste en France » (1971, p. 7)⁹³.

À partir de cette remarque, il est sans doute intéressant de prolonger le propos par des remarques relatives au travail historique à proprement parler. Indéniablement, concernant l'ouvrage recensé, on ne peut arriver à d'autres conclusions que de souligner la superposition des processus, leur enchevêtrement et leur (relative) autonomie globale par rapport aux questions économiques. Mais, de fait, c'est aussi un effet de la pluralité des approches, des périodisations et des objets de cet ouvrage⁹⁴. Si l'ouvrage ne porte pas explicitement sur l'École française, une écrasante majorité des textes portent sur le cas français. Ainsi si l'on évoque la question de la transformation de la culture scolaire au prisme de la « dernière instance » en France, il faut sans doute évoquer la marque d'une tendance assez récurrente dans les travaux francophones consistant à étudier les processus en jeu dans le système éducatif français de manière scolaro-centrée et à partir de sources strictement nationales. Or, ce que nous apprennent les spécialistes des transferts culturels et des processus circulatoires, c'est que l'histoire nationale est beaucoup plus internationale qu'on ne le pense. Dès l'Entre-deux-guerres, la Société des Nations cherche à influencer sur les systèmes éducatifs par le biais d'intermédiaires et d'incitations normatives (notamment par la *Coopération Intellectuelle* et au sujet des manuels scolaires) ; ces « mains invisibles » n'ont pas disparu et elles renvoient à des types d'acteurs qui ne sont pas nécessairement des agents du système éducatif concerné. Il reste aux historiens à trouver les niveaux où se joue l'évolution de la culture scolaire au prisme d'enjeux qui ne seraient pas strictement scolaires et les archives en lien avec ces processus. De même, il resterait à rendre compte de l'opinion publique et du rôle qu'elle joue dans l'évolution de la culture scolaire. Méthodologiquement et

⁹³ Reconnaissons qu'il y a là un préalable philosophique nécessaire à l'heure où le terme « forme scolaire » est abusivement employé comme synonyme d' « institution », d' « appareil scolaire » ou de « système éducatif ». Voir : Go, 2014.

⁹⁴ Si les textes portent sur le cas de la France, il est aussi question d'Italie et de Brésil. S'il est régulièrement question de disciplines comme la géographie, le français, les mathématiques et l'EPS, on retrouve au final une multitude de disciplines au statut fort différent. Quant à la périodisation, elle est tantôt courte et resserrée, tantôt large. Enfin, les niveaux d'action, de négociation ou d'influences sont multiples (commissions, communauté professionnelle, association de spécialiste, association pédagogique, etc.).

archivistiquement, répondre à la question des liens entre École et « dernière instance » nécessiterait de penser ce qui influe l'École par le haut, par le bas, et en son sein, à partir d'une véritablement évolution de nos habitudes de travail.

Par ailleurs, il n'est pas inutile de penser que les formes de déterminations pesant sur l'École aient pu muer et se transformer au fur et à mesure de l'Histoire. À la lecture récente de Laval *et al.* (2011), la perte de l'autonomie scolaire se jouerait sans doute sur trois niveaux : la formation d'un *ethos* particulier au fur et à mesure de la scolarisation, des contenus correspondant de moins en moins à une connaissance désintéressée, et un objectif prioritaire d'insertion socio-professionnelle (au détriment de la formation d'un citoyen *éclairé*). En cela, ce qu'on peut appeler la *gouvernementalité néolibérale* pesant sur l'École pourrait être à analyser depuis les innombrables et récurrentes incitations à la santé, la citoyenneté, à la sensibilité à l'environnement, au plurilinguisme, à la circulation, qui sont autant de conditions de possibilité pour contribuer à la formation de sujets productifs, souples, travaillant et consommant dans un monde globalisé néolibéral. On le voit : l'enjeu, ici, est de ne pas en rester à des formulations globalisantes comme « école capitaliste » ou « école néolibérale »⁹⁵, mais serait au contraire de montrer dans des régions particulières de l'institution scolaire, dans des dispositifs et dans les appareils liés à l'éducation et la socialisation scolaire ce qui peut à la fois déterminer la culture scolaire et produire des types de subjectivité.

Si l'ouvrage de Kahn et Michel est d'excellence facture, un problème reste donc entier : comment penser la part relative d'autonomie, mise en avant par Kahn et Michel, sans nier le jeu de déterminations et d'influences clairement en jeu par ailleurs et faire proliférer des enquêtes historiques à ce sujet. Si Kahn et Michel apparaissent sceptiques, il ne nous semble pas si évident que les contenus des contributions soient si incompatibles avec la recherche de ces liens entre culture scolaire et « dernière instance ». En effet, on peut déceler des éléments conjoncturels qui auraient mérité d'être explicités. On peut prendre l'exemple de

⁹⁵ Comme l'écrit Robert : « Car une fois qu'on a dit qu'à une économie capitaliste correspond une école qui, en dernière analyse, est orientée par celle-ci, on n'a rendu compte ni du type de capitalisme en question ni du type de détermination de l'un par l'autre, encore moins du type de contradictions internes qui peut se faire jour, par exemple en termes d'inégalités relatives aux origines sociales, saisies de manière fine, et plus encore au genre, ou en termes de relations formation/emploi » (2010, pp. 5-6).

l'évolution de l'éducation physique à l'École, une discipline scolaire particulière puisqu'elle fut longtemps rattachée à un autre ministère que celui l'Éducation Nationale. L'entrée du sport dans l'École et la sportivisation de l'éducation physique scolaire (*éducation physique et sportive*, EPS) sont loin d'être des phénomènes anodins. Rappelons-nous, d'ailleurs, que les débats internes à cette discipline furent particulièrement vifs quant à la prolifération de l'idée de compétition dans cet enseignement. En tout cas, il s'agit d'une problématique générale de recherche qui pourrait être une bonne occasion pour que philosophes et historiens de l'éducation coopèrent et que chacun puisse tirer profit du travail des autres.

Références

- Althusser, L. (1976). *Positions*. Paris : Éditions Sociales.
- Althusser, L. (1995). *Sur la reproduction*. Paris : PUF.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Go, H.L. (2014). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 8, 3, 147-154.
- Kahn, P. et Michel, Y. (dir.). (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires*. Caen : PUC.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Paris : Amsterdam.
- Riondet, X. (2015). La question des normes dans l'écriture de l'histoire. Une bataille autour de l'enseignement (159-185). In : H. L., Go, (Éd.), *Normes pour apprendre*. Nancy : PUN-ÉDULOR.
- Riondet, X. (2017). Voir l'envers des politiques éducatives, l'idéologie néolibérale et l'assujettissement des alternatives (205-222). In E. Prairat, M. Fabre et H. L. Go (Éds.), *Éthique et politiques éducatives*. Nancy : PUN-ÉDULOR.
- Robert, A. D. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : PUG.