

# Introduction générale

## L'école : lieu de polémiques, lieu de socialisation

*Geoffrey Grandjean et Grégory Piet*

Parfois dissociée de la « vie » – les voyages formant davantage la jeunesse (Montaigne, 2009) –, parfois considérant l'apprentissage des enfants meilleur en dehors des livres, libéré de ce cordon ombilical homme-objet les reliant pendant des années aux bancs scolaires, le temps nous est donné aujourd'hui de revenir à l'école pour y (ré)apprendre... la société. Le vivre-ensemble, la cohésion sociale, le lien social ne vivent-ils pas, en effet, à l'école? Les murs de cette institution n'absorbent-ils pas, telle une éponge naturelle, leur environnement et ne s'en nourrissent-ils pas inlassablement? Comme nous le verrons tout au long de cet ouvrage, cette institution voit renaître en son sein les polémiques, affaires, crises et controverses pourtant laissées normalement à l'extérieur. L'utopie serait de ne pas le croire. Ou plutôt de croire que cet extérieur n'est pas « entré », qu'il rattrape les acteurs à la sortie mais les dépouille de leurs idées, de leurs visions du monde, de leurs représentations, lorsqu'ils y vont et viennent. La nuance, voire la critique, est principale, car la vie est présente à l'école. Mieux, la vie a toujours été assise tantôt sur ces bancs scolaires, longtemps vus comme préservés des influences extérieures, tantôt debout derrière un pupitre. L'institution reste marquée par le temps, les époques, les générations, les guerres, les crises politiques et sociétales, les controverses, les polémiques. Les vieux bureaux n'auraient-ils pas tant à raconter sur la société pour peu qu'ils puissent s'exprimer? Jamais, l'école n'a épargné ses locataires. Et c'est en substance ce que relève le présent ouvrage intitulé *Polémiques à l'école. Perspectives internationales sur le lien social* lorsqu'il

insiste sur l'importance de ramener l'étude de l'école en science politique. Car l'école est d'une part marquée par cette double rencontre entre socialisation et polémiques multiples présentes, passées et futures – l'une se nourrissant des autres, et inversement. L'école est d'autre part une arène, une arène publique où ce phénomène de politisation a toujours trouvé une voix pour être cité, que ce soit dans les livres d'histoire et dans le choix des événements à étudier ou à taire un moment, par exemple.

L'école est un lieu de socialisation (Percheron, 1985, p. 210) de premier plan. Les individus y sont confrontés dès leur plus jeune âge; même si elle compose avec la famille et les groupes de pairs, entre autres. Dans ce lieu, les individus sont confrontés à toute une série de situations et de configurations. Ils apprennent un ensemble de règles, qu'elles soient comportementales, sociales, voire politiques. L'école est aussi un lieu d'échange permettant à chacun, en contact avec les autres, de se forger son caractère, ses attitudes, voire son identité. Indéniablement, elle forme le citoyen de demain.

Cette institution peut être envisagée sous différents angles. Dans le cadre de cet ouvrage, c'est précisément la manière dont elle apporte sa pierre à l'édifice du vivre-ensemble, de la cohésion sociale ou encore du lien social qui est au cœur des contributions des différents auteurs; et plus spécifiquement quand des polémiques sont débattues en son sein. Quelle contribution l'école apporte-t-elle dans la manière de concevoir la cohésion sociale au sein d'une société placée sous l'autorité d'un système politique? Cette école qui peut être tantôt entendue comme synonyme d'arène où les acteurs s'entrecroisent, s'entremêlent, tantôt entendue comme lieu de confrontation, de politisation, de polémiques, chargé d'histoire(s), nourri par des rencontres de groupes, d'individus et d'élèves qui le font et le défont continuellement. Cette école peut enfin être entendue comme un lieu de socialisation et de lien social qui se voit constamment questionné – mis à mal, parfois – eu égard aux événements et épreuves qu'il subit et intègre. Ces affirmations seront au cœur de cet ouvrage. En se focalisant spécifiquement sur la manière dont les polémiques sont débattues et saisies au sein du milieu scolaire, nous souhaitons analyser, à partir de cas concrets, les enjeux fondamentaux se manifestant autour de celles-ci. Une dimension internationale est également envisagée puisque les contributions concernent les situations relatives à différents pays et systèmes scolaires (France, Belgique, Canada, États-Unis, Espagne, Liban).

Les polémiques sont indéniablement au cœur de cet ouvrage. Elles renvoient à une confrontation d'arguments permettant de qualifier, de

mesurer et d'interpréter toute une série de phénomènes. Elles consistent en la confrontation de « doctrines », mais surtout, de « visions du monde ». À la différence des controverses – qui se limitent à une communauté scientifique –, elles voient intervenir « une liste plus hétérogène de protagonistes », notamment des médias favorisant l'émergence d'arènes et de tribunes dans lesquelles s'expriment les désaccords. En tant que système de généralisation des représentations collectives, les polémiques sont bien souvent motivées par des intérêts économiques ou idéologiques, des règlements de comptes partisans ou encore des tentatives d'imposer une nouvelle idéologie. Encore faut-il trouver les raisons « de soupçonner tel ou tel acteur, tel ou tel argument de ne pas se présenter sous son vrai jour, de suspecter un truquage des faits et des instruments, la destruction ou la disparition de preuves ou de sources d'information » (Chateauraynaud et Torny, 1999, p. 82). La volonté de se focaliser sur les polémiques doit donc permettre de cerner au mieux la manière dont la confrontation de visions du monde participe à l'édification de la cohésion sociale et est en soi un enjeu politique de premier ordre. Elle doit aussi permettre d'interroger les motivations des acteurs à la base de certaines polémiques. Mais ce qui nous intéresse également dans la posture choisie pour cet ouvrage repose sur le caractère incertain des polémiques. Celles-ci, au même titre que d'autres controverses, crises, affaires, etc., sont toutes des épreuves qui peuvent « créer un précédent ou [...] une expérience marquante capable d'infléchir les épreuves ultérieures » (Chateauraynaud et Torny, 1999, p. 88). Sans pour autant s'étendre ici sur l'importance du temps et des temporalités collectives (voir, par exemple, Mercure, 1995 ; Piron et Arsenault, 1996 ; Pomian, 1984), en sociologie comme en science politique, dans l'étude des polémiques en particulier, et des épreuves en général, nous pouvons y voir une marque importante des germes du futur et des séries d'événements à venir. En ce sens, chacune de ces épreuves serait alors « un croisement de reprises et d'innovations amorçant, tantôt de manière très rapide, tantôt de manière plus graduelle, une reconfiguration des contraintes et des ressources » (Chateauraynaud et Torny, 1999, p. 88). On comprend bien tout le sens et l'importance de la démarche développée dans cet ouvrage en mettant au centre de l'étude de l'école, l'entrée par les polémiques et les autres épreuves afin d'en faire ressortir toutes les potentialités de changement et de transformation initiées par la confrontation et la contestation.

Les polémiques au cœur de cet ouvrage sont d'ailleurs le reflet de diverses formes de réactivation d'expressions identitaires, de reconnaissance des faits religieux ou de réappropriation de l'espace scolaire

par certains acteurs religieux, de considération culturelle ou encore de concurrence mémorielle (Grandjean et Jamin, 2011). On peut ainsi penser aux débats publics relatifs à l'interdiction de la Burqa (en Belgique et en France), à l'intégration de la communauté musulmane en Europe (en Suisse, en France et en Belgique, entre autres), aux débats autour de certaines lois mémorielles comme celles réprimant la négation du génocide des Arméniens (en France et en Belgique), etc. Toutes ces discussions peuvent se retrouver sur les bancs scolaires, faisant de l'école une scène particulièrement riche pour appréhender les obstacles du vivre-ensemble et la reformulation, dans des sociétés de plus en plus diversifiées, du rapport entre le « nous » et le « eux ». Les auteurs de cet ouvrage passent, à leur tour, en revue différentes polémiques. Stéphanie Tremblay revient sur la place accordée aux écoles privées religieuses et le modèle de société que cela sous-tend, tandis qu'Amandine Barb nous entretient de la confrontation des faits religieux à l'école publique américaine, dans la première partie de l'ouvrage. Enchaînent ensuite Grégory Piet qui nous éclaire sur la prégnance de la polémique du port du voile à l'école en Belgique, Corinne Torrekens qui nous parle de la polémique de la viande halal à l'école en Belgique et Geoffrey Grandjean qui revient sur les enseignements de la Shoah pour les citoyens de demain, dans la deuxième partie de l'ouvrage. Terminent enfin Mari Carmen Rodríguez et Catherine Le Thomas avec la mise en perspective de « l'école, l'histoire et la politique » autour des cas espagnol et libanais avec, respectivement, un retour sur la « fabrique » du citoyen à l'école trente ans après la « transition démocratique » espagnole et sur la transmission historique dans les écoles chiites au Liban. Le tout est entrecoupé de « mises en discussion » proposées par Grégory Piet autour de l'enseignement des faits religieux à l'école, par Grégory Piet et Geoffrey Grandjean revenant sur l'école comme arène publique et de Xabier Itçaina discutant de l'influence du passé à l'école et leurs implications politiques. Bernard Fournier conclut enfin l'ouvrage en mettant en lumière cette relation particulière entre « école, socialisation et politique ».

En se focalisant ainsi sur l'école comme lieu de polémiques dans la perspective du vivre-ensemble, cet ouvrage s'inscrit dans une perspective de science politique. À cet égard, il convient de mettre en perspective l'école comme lieu de socialisation. Les études ayant cherché à analyser le rôle de l'école dans le processus d'apprentissage d'attitudes et de comportements politiques ont accordé à ce lieu une place fondamentale, notamment dans le contexte américain (Hess et Torney, 1967, p. 101). Toutefois, cette place a très vite été discutée puisqu'une recherche incontournable

de Kenneth P. Langton et de M. Kent Jennings a démontré qu'aucun lien ne pouvait être établi entre le rôle des programmes d'éducation civique et le développement politique des jeunes Américains (Langton et Jennings, 1968, p. 866). Si l'école partage avec d'autres lieux de socialisation – comme la famille, les groupes de pairs, et les médias – un rôle dans le processus de socialisation politique de jeunes individus, il ne faut en aucun cas nier son importance fondamentale.

À ce stade, il convient d'insister sur la dimension civique pouvant caractériser l'éducation. Cette dimension touche à la citoyenneté puisque le concept «civique» englobe «la notion d'exercice du rôle de citoyen et d'appartenance à une communauté locale» (Milner, 2004, p. 15). Il n'est pas inutile de rappeler que Gabriel Almond et Sidney Verba ont été les premiers à baliser le qualificatif de civique en se focalisant sur la culture civique, c'est-à-dire la culture politique participante où les individus se consacrent à la fois à la participation des intrants politiques<sup>1</sup>, de leurs processus mais également de leurs structures (Almond et Verba, 1965, p. 30). Il faut aussi souligner que la dimension civique est en étroite relation avec la dimension politique que peut revêtir l'éducation puisque les connaissances civiques peuvent entraîner des conséquences en termes d'appartenance à un groupe, d'intérêt aux questions publiques, de méfiance par rapport à la vie publique, de valeurs démocratiques et de participation politique (Galston, 2007, p. 636-637).

En étudiant les polémiques se manifestant dans le milieu scolaire, les contributions ne manqueront donc pas d'interroger les rôles que les écoles peuvent jouer en termes citoyens. Cette thématique est d'autant plus passionnante à investiguer que les résultats de recherche en socialisation politique ont présenté le désengagement civique caractérisant la jeunesse actuelle. Pour William A. Galston, s'il y a des signes d'un tel désengagement, cela ne signifie toutefois pas que les jeunes se retirent par pur privatisme. Cet auteur indique que les jeunes sont davantage volontaires dans des formes alternatives en délaissant ainsi la «politique officielle», vue comme corrompue, inefficace et non reliée à leurs idées les plus profondes. Les jeunes semblent maintenant avoir davantage confiance en des actes individuels dont ils peuvent voir les conséquences plutôt que des actes collectifs dans lesquels ils n'ont pas confiance (Galston, 2001, p. 220). L'éducation citoyenne rejoint donc indéniablement la question politique. À ce titre, il est particulièrement pertinent d'étudier les

1. Les intrants concernent l'ensemble des demandes et des soutiens qui sont adressés par les citoyens à un système politique sur des questions déterminées.

conséquences du traitement des polémiques au sein du milieu scolaire en termes citoyens et politiques.

Étudier la manière dont le lien social est envisagé à l'école par le biais des polémiques nécessite de prendre en compte les individus qui la composent. En effet, ce sont avant tout des individus qui sont en première ligne concernant le traitement de polémiques dans le milieu scolaire. On relèvera d'abord l'influence prépondérante du professeur ; même si certaines études ont remarqué l'absence remarquable de congruence entre les professeurs et leurs étudiants quant à l'éventail des perspectives politiques (Jennings et Niemi, 1974, p. 225), soulignant au passage le rôle primordial des parents dans le processus de socialisation politique.

Il y a également les élèves et les relations qu'ils peuvent nouer entre eux. À cet égard, l'accent peut être mis sur le processus interactionniste que constitue la socialisation politique. Les influences auxquelles sont soumis les individus à l'école ne doivent pas être envisagées dans une perspective unidimensionnelle (Fournier, 2009, p. 84) au terme de laquelle un individu acquiert les normes dominantes ou les modes de comportement d'une société (Jennings et Niemi, 1974, p. 5). Annick Percheron l'a déjà bien indiqué avant nous : le processus de socialisation ne doit pas être conçu comme une « simple répétition d'une génération à l'autre d'opinions et de comportements » (Percheron, 1985, p. 184). Pour elle, il s'agit d'un processus d'appropriation d'un héritage :

La socialisation politique, c'est en grande partie la transmission d'un héritage, mais qui dit héritage ne veut pas dire reproduction. Il y a appropriation par le sujet des valeurs, des préférences et des normes qu'il hérite, c'est-à-dire qu'il peut en modifier le contenu et l'usage, qu'il peut enrichir le patrimoine transmis par l'apport de ses propres expériences. Ce qui compte, ce qui est durable, c'est la transmission et la formation par l'enfant de prédispositions et d'attitudes. Au gré de l'histoire de vie du sujet ou de l'histoire tout court, les objets de ces attitudes pourront s'enrichir, leur ordre d'importance respective pourra changer, ils pourront se décomposer ou se recomposer en des tout chaque fois autres (Percheron, 1985, p. 184-185).

Dès lors, concevoir l'école comme une arène publique – où s'y confrontent des visions du monde – n'empêche nullement de considérer que l'identité des individus, leur rapport à la société et à la politique se construisent entre deux pôles d'interprétations : l'héritage et l'expérience, comme l'a très bien identifié Anne Muxel. Selon elle, « l'expérience politique des jeunes est [...] tout à la fois fortement structurée par les prédispositions sociologiques et historiques qui fixent les orientations des individus et relativement flexible et ouverte aux remaniements

et aux changements au fil du temps, des évolutions personnelles comme des aléas propres à la conjoncture politique et historique» (Muxel, 2001, p. 174). Si l'école peut dès lors voir se manifester certaines polémiques, il faut reconnaître que les individus peuvent se les réapproprier à l'aune de leurs propres expériences et n'admettre, en aucun cas, que l'école est l'ultime instance à avoir le dernier mot.

Au final, cet ouvrage est donc consacré à la manière dont certaines polémiques sont traitées à l'école en se focalisant sur les conséquences en termes de lien social. L'angle politique est donc privilégié puisque cette dernière est envisagée dans le cadre de sociétés diversifiées dont la gestion est assurée par des autorités politiques. De ce point de vue, la confrontation de visions du monde différentes interroge *in fine* le rôle de l'école dans le processus de socialisation politique des jeunes et donc dans l'apprentissage d'attitudes et de comportements politiques conçu dans une perspective interactionniste.