

Quelques réflexions autour du livre de Christophe Miqueu,
*Aux sources de la République laïque. L'école du peuple, entre
ordre et révolution.*
(Le Bord de l'Eau, 2025)

Frédéric Mole
Université Jean Monnet de Saint-Étienne
Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

Le livre explore et met en lumière, essentiellement dans le contexte français, un conflit d'interprétations relatif à la signification du principe laïque qui fonde la République et l'institution scolaire qu'elle met en œuvre. Abordant la question de la laïcité républicaine sous un angle novateur – à distance des thèmes identitaires souvent dominants dans le débat public – il part d'un constat : la plupart des théories politiques du républicanisme sont centrées sur la question des cadres juridiques qui assurent les libertés civiles. Or ces théories tendent ainsi à laisser de côté une autre question essentielle qui se trouve pourtant au cœur de l'ambition émancipatrice qui fonde l'idée de République laïque : la question sociale. Tout le travail d'analyse de Christophe Miqueu consiste à montrer que si l'on interroge le fondement philosophique de l'idée de République laïque, on est en mesure d'affirmer que celle-ci a pour finalité de dépasser tous les rapports de domination, non seulement spirituels, idéologiques ou politiques, mais aussi économiques et sociaux.

On peut lire cet ouvrage comme une sorte de généalogie (bien que l'auteur ne revendique pas ce terme) du conflit entre deux grandes orientations qui marquent le processus républicain – désignées comme *République d'ordre* et *République sociale* – orientations produites à partir d'interprétations divergentes de l'idéal d'émancipation qui est au cœur de la laïcité. La République d'ordre est fondée sur la conquête d'une égalité juridique des citoyens qui conditionne leur liberté civile. Présentée par ses promoteurs comme le point d'aboutissement nécessaire et suffisant du processus républicain, elle contribue à la préservation de l'ordre social établi, même inégalitaire. La République sociale, quant à elle, repose sur l'idée que la liberté des citoyens est indissociable de la construction d'une égalité sociale au sein du peuple et que le processus républicain est inachevé tant qu'il n'est pas parvenu à surmonter les obstacles qui entravent la mise en œuvre de ce principe de justice, tel qu'il se dégage du concept même de République : « Ne pas dominer

et ne pas être dominé sont les conditions *sine qua non* de l'*égale liberté*, elles sont le fondement premier de la conception républicaine révolutionnaire » (p. 81). Autrement dit, ce qui est au cœur de l'intention républicaine, c'est l'affirmation selon laquelle le peuple ne peut parvenir à une pleine liberté qu'à la condition de produire les conditions d'une complète égalité : une égalité non seulement formelle, juridique et politique, mais aussi matérielle, sociale et économique. La laïcité, comme principe d'émancipation qui structure le projet républicain, est le principe au nom duquel tous les rapports de domination doivent être dépassés.

Lorsque le principe de laïcité devient central dans les projets républicains, puis constitutif des institutions républicaines, il assigne à la République sa finalité la plus haute : assurer, notamment à travers l'enseignement scolaire, les conditions d'émancipation du peuple. Comme le rappelle Christophe Miqueu, l'école laïque de la III^e République, neutre au point de vue spirituel et religieux, ne revendiquait, selon Ferry lui-même, aucune neutralité au point de vue politique : elle était investie de la fonction d'assurer, en particulier par l'enseignement moral et civique, la pérennité du régime républicain lui-même. S'il contribuait à l'objectif de libérer la nation de la servitude cléricale, le projet scolaire républicain tendait à maintenir le peuple dans un conformisme favorable au maintien de l'ordre social. Conceptuellement l'école laïque n'avait pourtant pas une telle vocation, et les instituteurs et les institutrices pouvaient toujours faire le meilleur usage possible de l'institution en cherchant y instiller l'esprit critique.

L'hypothèse qui sous-tend l'ouvrage, c'est donc qu'une tout autre conception de l'école laïque s'est exprimée dans l'histoire du républicanisme, tout particulièrement, dès avant Ferry, durant la Commune de Paris. Et que cette autre histoire nous indique une voie pour une école laïque pleinement émancipatrice, c'est-à-dire prenant en charge la fonction d'instruire et de cultiver des générations de citoyens capables d'analyser et de comprendre les rapports de domination, d'entreprendre de dépasser l'ensemble des formes d'inégalités, et de contribuer ainsi à la réalisation d'une République sociale. C'est pourquoi il y a nécessité de retrouver ou de réinventer les conditions d'une laïcité émancipatrice : la laïcité doit être « extirpée des combinaisons imparfaites » et il faut, explique Christophe Miqueu, réaffirmer son « élément fondateur » : « la mise en cause des formes de domination existantes » (p. 65).

L'analyse de Ferdinand Buisson, reprenant en 1911 l'opposition entre le *laos* et le *kleros* dans l'article « Laïque » de son *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, constitue à cet égard un des fils rouges du livre. Le *kleros* – cette « fraction de la société [...] qui pense avoir reçu la

mission divine de gouverner le reste des humains » – désigne d'abord bien sûr le clergé et le pouvoir clérical. Mais Christophe Miqueu explique très bien que le *kleros* peut être entendu comme l'ensemble des diverses forces sociales, cléricales bien sûr, mais aussi politiques ou économiques, qui ne s'expriment et n'agissent qu'au nom de leurs propres intérêts particuliers, de caste ou de classe, et au détriment du plus grand nombre : Il constitue « la société des privilégiés » (p. 71). Quant au *laos*, Buisson rappelle qu'il désigne le peuple tout entier, entendu comme « masse » (excepté le *kleros*) et précise qu'il faut y comprendre « l'ensemble des aspirations » de ce peuple. Autrement dit, si par *demos* on désigne surtout le rapport du peuple au pouvoir politique et aux institutions, il faut voir dans le *laos* une dynamique collective d'une autre nature, plus ample et multiforme dans ses modalités pratiques comme dans ses objectifs. Sur ce point on peut considérer que Buisson, l'ancien directeur de l'enseignement primaire, se démarque du réformateur-conservateur Ferry, pour qui cette fonction d'émancipation politique vis-à-vis du *kleros* religieux devait être limitée au maintien d'une République d'ordre sécurisant les rapports sociaux dans une société bourgeoise structurée autour de contradictions et de conflits d'intérêt.

Remarquons encore que, méthodologiquement, la philosophie et l'histoire sont les deux grands axes de lecture qui structurent le livre. Le premier examine la question laïque à travers le développement discursif et conceptuel qui en détermine la signification : idée, principe, théorie. Le deuxième axe de lecture concerne le déploiement de cette question laïque dans l'histoire : il donne à voir des phases, des moments historiques, en étudie les lenteurs et les accélérations. Le livre propose ainsi « un point de vue serré autour de l'interprétation républicaine dans ses dimensions contextualistes aussi bien que normatives » (p. 31). Ce double développement de l'analyse est bien sûr tout à fait pertinent : réfléchir sur les « sources de la République laïque », c'est aussi bien en problématiser les principes qu'en repérer les moments historiques fondateurs, comme le laisse entendre la polysémie du mot *sources*.

Pour élucider cette tension fondamentale qui travaille et déchire la République (« entre ordre et révolution »), l'ouvrage développe donc une problématique originale, où l'articulation entre analyse conceptuelle et enquête historique permet de tenir à distance les polémiques dont la laïcité scolaire est souvent l'objet en France depuis une quarantaine d'années. Les analyses, riches et complexes, se développent à travers différentes lignes de force de façon souvent transversale à l'organisation en parties et chapitres. En ressaisissant certains des principaux fils rouges du livre, les propos qui suivent suggèrent quelques réflexions et esquissent ici et là quelques questions (parmi d'autres possibles).

La République : une dynamique conflictuelle permanente

La promesse d'émancipation du peuple – contenue dans le concept même de République – est portée dans l'histoire par des dynamiques de rupture (critiques intellectuelles, mouvements sociaux, mouvements politiques insurrectionnels...) qui tendent à la réalisation effective du projet républicain ; mais ces dynamiques se heurtent aux multiples résistances des forces conservatrices qui maintiennent les rapports de domination. C'est en ce sens que plusieurs républicanismes entrent en conflit. Les forces conservatrices qui se réclament elles-mêmes du républicanisme ne visent qu'une « République d'ordre », censée garantir que l'ordre social établi ne soit pas mis en péril, même s'il est traversé de rapports de domination et de graves inégalités qui entachent l'idée même de République. Ce républicanisme, dit aussi « bourgeois » ou « modéré », qui a prétendu, pendant la III^e République, libérer la nation française du cléricisme religieux, n'est pas aller jusqu'à juger légitime que le peuple se libère pleinement de toutes les servitudes sociales qui l'entravent. Ce républicanisme regarde souvent comme une fatalité l'indignité matérielle dans laquelle vivent nombre de citoyens.

Un des enjeux du livre est ainsi de nous inviter à réfléchir à la question des différentes temporalités de la transformation sociale. Car la distinction initiale République d'ordre/République sociale se complique encore dans la mesure où le processus qui tend à la réalisation d'une République sociale peut lui-même être animé de deux tendances souvent divergentes, l'une réformatrice, l'autre révolutionnaire. Le livre développe la complexité des interdépendances qui s'observent entre les deux dynamiques (réforme/révolution) participant à des degrés très divers à la construction historique de la République sociale. L'analyse est la suivante. La dynamique réformatrice, composant avec la République conservatrice et y agissant de l'intérieur, conçoit l'émancipation comme un horizon plus ou moins lointain : elle inscrit son action dans les limites institutionnelles de l'ordre politique présent (« au sein d'un système de démocratie représentative déjà clos », p. 192) en pariant sur les possibilités de son amélioration progressive, « en attendant mieux » (p. 235). Elle parvient parfois à marquer l'histoire de conquêtes décisives, et même révolutionnaires (par exemple, les droits relatifs à la sécurité sociale après la Seconde Guerre mondiale, p. 186), mais elle s'épuise souvent dans des compromis qui concourent à scléroser la République dans un conservatisme préservant des rapports de domination.

Quant à la dynamique révolutionnaire, elle est un processus de rupture, qui suppose de ne plus admettre comme intangibles les institutions de la

République telles qu'elles sont établies à un moment donné. Le livre montre que cette dynamique révolutionnaire, qui suppose d'exclure tout rapport de domination en son sein, doit être qualifiée d'*immanente* : c'est-à-dire qu'elle consiste dans l'émergence et l'expression de forces (de pensée et d'action) qui émane du *laos* comme tel, sans qu'aucune instance de commandement située en dehors de lui n'exerce une quelconque autorité sur lui. La radicalité de ces moments tient au fait que les acteurs n'y regardent plus l'émancipation comme un horizon lointain, mais l'affirment et la posent comme une première condition qui inaugure le moment révolutionnaire.

Si l'expression la plus nette et la plus radicale en est évidemment – du fait des conditions temporelles de son irruption – l'expérience insurrectionnelle, le livre développe également au fil des pages une analyse plus complexe des formes d'expression de cette *immanence* au sein du processus révolutionnaire. Cette complexité s'explique par le fait que les formes d'auto-organisation du *laos* sont multiples, tant dans leurs conceptions que dans leurs manifestations. Christophe Miqueu décrit cette auto-organisation comme une « construction théorico-pratique venue du bas, du fin fond des bases populaires » (p. 70), comme un « mécanisme auto-constituant dans une position souveraine qui commence par l'exclusion de la fraction dirigeante, des représentants de la caste » (p. 91). Ce qui caractérise l'immanence des modes de manifestation du *laos*, c'est le basculement que ces manifestations opèrent par rapport aux modes d'expression traditionnels du *demos*, qui se trouvent bornés par le cadre institutionnel établi (notamment électoral). Face une logique de transition réformiste, pensée de l'intérieur de l'« ordre républicain ordinaire » (p. 170), on observe des moments insurrectionnels qui rompent avec la temporalité qui perpétue la République d'ordre.

Mais comment se conçoit la rupture dans un moment révolutionnaire ? L'analyse est la suivante. L'émancipation n'y est pas vue comme la fin espérée d'un processus s'annonçant long et difficile. Elle se pose d'emblée et s'expérimente comme un acte décisif préalable, une forme de décret spontané par lequel le *laos* prend conscience de son unité et de sa force : « L'émancipation comme décision première et non comme fin », écrit Christophe Miqueu, dans une formule qui théorise la radicalité du moment révolutionnaire (p. 96), dont la Commune de Paris (« expérience d'autonomie politique radicale », p. 11) aura été une illustration majeure, en particulier en légiférant en faveur d'un projet scolaire laïque radical (commenté à plusieurs reprises dans le livre).

Si le livre fournit les éléments d'une compréhension de la dynamique révolutionnaire proprement dite, plusieurs questions nous paraissent rester

cependant ouvertes relativement à la façon dont on peut comprendre les interactions qui, au sein du *laos*, rendent possible l'essor révolutionnaire.

Qu'est-ce qui, dans la dynamique du *laos*, produit son unité ?

La question se pose de savoir comment le *laos* se constitue comme tel. Quelles sont les forces (individuelles ou collectives, associatives, partisans...) qui contribuent à son émergence ? Comment s'invente la parole révolutionnaire, quels en sont les espaces d'élaboration, les interactions langagières, discursives ? En somme, comment le *laos* passe-t-il d'une irréductible pluralité initiale (une masse d'individus) à une unité collective ? Dans le livre, la réponse à cette question paraît résider principalement dans l'idée que ce qui constitue le *laos* comme tel, c'est la prise de conscience collective des injustices sociales, l'émergence d'une forte conviction selon laquelle il existe un intérêt commun capable de surmonter tous les intérêts particuliers, et la convergence des individus dans un mouvement qui se déploie indépendamment d'échéances démocratiques institutionnelles ordinaires. La référence à l'« expérience plébéienne » théorisée par Martin Breugh est ici décisive. Une « République fraternelle » naît du « désir de ne pas être dominé » (p. 146) : la « plèbe insurgée » s'auto-constitue « comme sujet politique rationnellement déterminé par l'aspiration populaire à l'amélioration de ses conditions d'existence » et se manifeste « par une action unifiée autour d'une visée politique claire », écrit Christophe Miqueu (p. 160-161).

On peut cependant se demander si l'essentielle dimension *fraternelle* de l'expérience plébéienne est toujours compatible avec une expérience *rationnelle*. Comment le *laos* peut-il se constituer comme une unité dès lors que peuvent s'y manifester des forces contraires ? Des groupes différenciés – aux intentions peut-être divergentes – sont-ils susceptibles de nourrir ou bien d'entraver la constitution du peuple comme *laos* ? Le livre propose de multiples évocations de « ce moment où la république devient révolutionnaire » (p. 161), quand dans l'histoire les principales forces du *laos* convergent et s'unissent, agissent et légifèrent pour mettre fin aux rapports de domination au sein du peuple (par exemples : les sans-culottes, la révolution de février 1848, la Commune de Paris...). Mais la question demeure de savoir s'il est possible de théoriser les modalités d'émergence intellectuelles et discursives d'un tel mouvement révolutionnaire. Comment s'élabore ce qui s'apparente à la volonté d'un peuple uni ? Comment la multitude en vient-elle à une même critique de la société et surtout à se représenter de la même manière une transformation possible de cette société ? *Se représenter* et *vouloir* supposent une circulation discursive au sein du *laos* : échanges d'idées, prises de décision, projets... On peut donc se

demander quel rôle peut jouer la conflictualité dans la dynamique du *laos*. Une conflictualité qui concernerait par exemple les conceptions de la justice (quelle égalité ? quelle équité ?), ou encore les conditions stratégiques de la lutte. Quels types de controverse, en somme, peuvent entrer dans la dynamique du *laos* ?

Lorsque la dimension *agonistique* de la démocratie – en référence à Chantal Mouffe – est évoquée dans le livre, c'est surtout à propos de l'affrontement entre la France révolutionnaire et la France contre-révolutionnaire (p. 107). Mais l'expérience *laocratique* que développe le livre ne serait-elle pas elle-même susceptible de relever d'une problématique *agonistique* ? On peut en effet faire l'hypothèse que le *laos*, qui trouve son essor en dehors des grandes instances délibératives de la démocratie représentative, invente de nouvelles formes de discussion, de confrontation, d'élaboration. Une *laocratie agonistique* (comme on parle de *démocratie agonistique*) qui donnerait toute sa place à la conflictualité – à l'intérieur même du processus d'invention de la société nouvelle – ne serait-elle pas concevable ? Lorsque les interactions discursives portent sur des questions controversées – qui relèvent de conceptions du monde divergentes et ne reçoivent pas de réponses certaines à partir du seul savoir rationnel – le principe laïque qui garantit à chacun la liberté de penser devrait pouvoir se conjuguer avec le principe de justice à partir duquel le *laos* se constitue comme une volonté collective unifiée. Car les conceptions de la justice peuvent varier, même entre des individus qui ont certainement un même intérêt à se libérer de la servitude. Des individus, des groupes, des associations, etc., peuvent imaginer différemment les conditions de possibilité d'une égalité entre tous les membres du *laos*. La question se pose donc de savoir comment le *laos* accède à une sorte de conscience de soi collective (je n'ai pas écrit : *conscience de classe*) à travers laquelle les désaccords seraient traités, les divisions surmontées et l'unité d'action réalisée. Mais par quel processus discursifs et délibératifs ? À travers quelles instances de coordination ou d'organisation ?

Une autre question relative aux conditions de la transformation sociale concerne les moments de convergences possibles entre une stratégie réformatrice et une stratégie révolutionnaire. Cette question se situe d'ailleurs dans le prolongement de la question précédente. Car si on se demande sur quoi reposent les désaccords stratégiques entre réformistes et révolutionnaires, on doit faire l'hypothèse qu'il existe un critère discriminant suffisamment performant permettant de faire le partage entre les forces qui parient sur des réformes progressistes supposées emporter l'adhésion de la masse et les forces révolutionnaires tendant à dépasser l'ordre social existant par une stratégie de rupture. La figure du « passeur » Buisson (p. 140-141) est, à ce sujet, bien analysée dans le livre. De la république d'ordre à la République sociale et

révolutionnaire, quelle place Buisson occupe-t-il ? Buisson est celui qui définit « la nature révolutionnaire propre au principe de laïcité », comme le rappelle Christophe Miquieu (p. 39), et en conceptualise l'essence émancipatrice. Mais il aura aussi été celui qui s'engage auprès de Ferry après l'écrasement de la Commune – de laquelle il était pourtant si proche – pour concevoir et mettre en œuvre les lois scolaires au sein d'une III^e République désignée comme « bourgeoise ». Il faut ajouter qu'il aura cherché ensuite à réformer l'institution scolaire de multiples manières. Au passage, une question qui n'est peut-être pas qu'anecdotique : comment son frère, Benjamin-Paul Buisson – dont le très beau texte, en exergue de ce livre, déplore et dénonce en 1871 la force idéologique antirévolutionnaire et même antirépublicaine des républicains ralliés à la République d'ordre – aura-t-il perçu la stratégie de Ferdinand à la fin des années 1870, lorsque celui-ci devient directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique ? On serait très curieux de le savoir. Mais il est vrai qu'en 1879 la III^e République avait tout de même progressé et le moment était venu de « concrétiser ce que la République attendait » (p. 135).

Les stratégies de Ferdinand Buisson doivent s'observer de manière dialectique : à chaque période, au cœur de la contradiction permanente entre conservation et révolution, Buisson agit pour aller *vers* la République sociale. Il nous faudrait par ailleurs plus de temps pour mieux creuser la question de ses positions durant les années 20 (notamment sur la question du *monopole de l'enseignement*, évoquée dans le livre, qui est une question complexe).

D'une école laïque conformiste à une école laïque révolutionnaire, quelles transformations curriculaires et pédagogiques ?

Une autre question me semble associée aux précédentes, c'est celle des modalités proprement scolaires d'un basculement d'une laïcité d'ordre à une laïcité émancipatrice. Il faut d'abord ici saluer la force critique du sous-titre du livre : « L'école du peuple *entre* ordre et révolution » (je souligne). Il ne faut sans doute pas comprendre par-là que l'école républicaine connaîtrait une transformation lente et progressive depuis les lois scolaires de Ferry jusqu'à nos jours et se rapprocherait par étapes – toujours dans un *entre-deux* – d'une véritable institution émancipatrice. Mais plutôt que l'école laïque reflète toujours l'état des rapports de force au sein de la République à chaque moment de son histoire, et qu'elle est toujours travaillée par la contradiction ordre/révolution (et que par conséquent ce qui a été conquis pourrait aussi être perdu...).

Partons de l'école laïque dans son ambition principielle (au moins à titre déclaratif) telle que le livre la dessine : faire du savoir rationnel un instrument de libération intellectuelle, la condition de la pensée critique, l'antidote à toute emprise, l'outil permettant de penser et de dépasser les rapports de domination. Le livre explique très bien que, pour des raisons multiples, la mise en œuvre de ce principe est régulièrement entravée par les forces de réaction qui, au sein du républicanisme, s'attachent à maintenir un ordre social inégalitaire. Or l'école doit être « le principe émancipateur de l'apprentissage même d'une société des égaux » (p. 144). L'école de la République aurait dû n'avoir d'autres visées que de rendre possible, par un enseignement rationnel, l'émancipation intellectuelle des citoyens. La Commune quant à elle, aura commencé par « évacuer le *kleros* des salles de classe pour proposer une école qui soit [...] celle de la révolution en cours » (p. 99). On peut d'ailleurs relire ici sous un angle politique ce passage essentiel des Instructions officielles de 1882, très certainement rédigé par Buisson, qui précisent que « la seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées ». Une recommandation pédagogique qui n'est pas tout à fait à l'image d'une *école d'ordre* et qui esquisse un critère possible d'une *école émancipatrice*.

Remarquons au passage que le livre rappelle une distinction importante. La laïcité d'émancipation ne repose pas sur le seul principe de la *liberté de conscience*, qui ne renvoie l'individu qu'à lui-même, à la singularité de ses croyances et appartenances. Elle doit aussi assurer les conditions de possibilité d'une *liberté de penser*, laquelle engage l'individu – au-delà de lui-même – à construire ses convictions et à en rendre compte, à partir des exigences de la réflexion et de l'argumentation, dans la recherche d'un bien commun. C'est pourquoi la laïcité est d'essence pédagogique.

Le livre interroge à ce sujet la délicate question des conditions pédagogiques et politiques du développement de l'esprit critique à l'école, des ambitions légitimes qui doivent être celles de cette école, à partir d'une comparaison entre les positions de Jean Jaurès et celles de Marceau Pivert, grand militant socialiste révolutionnaire moins connu du grand public. Les développements sur ces deux auteurs analysent leurs positionnements respectifs. Discernant deux conceptions de la laïcité d'émancipation, comme *liberté de conscience* chez Jaurès et comme *liberté de penser* chez Pivert, Christophe Miqueu met en avant la conception de Pivert : « L'éducation laïque [...] n'est pas neutre puisqu'elle a pour objet d'armer l'enfant contre toute contrainte dogmatique qu'il ne comprend pas » (p. 224). L'enseignement laïque devrait

développer une « capacité d'autocritique sociale » (p. 228), Pivert expliquant que l'école laïque doit « regarder en face toute la réalité sociale [...] faite de la chair et de la misère des millions d'hommes travaillant, s'épuisant, mourant pour que d'autres jouissent et se reposent » (cité p. 229).

On peut se demander cependant si les deux auteurs-acteurs Jaurès et Pivert se distinguent sur un plan pédagogique. Car nous remarquons que, dans ce livre *Une histoire populaire de la laïcité*, Pivert conclut (p. 183) : « En aucun cas nous n'acceptons d'imposer à l'enfant un dogmatisme quelconque, même le nôtre. Il nous suffit d'obtenir un enseignement impartial, scientifique, respectueux de l'enfant. [...] Notre confiance est telle en la vertu d'une véritable éducation laïque que nous n'aurons ensuite, en tant que militants, qu'à tourner les yeux, que nous aurons largement ouverts à l'école, vers les réalités de notre société détraquée pour éveiller la flamme socialiste dans les consciences ouvrières. » Or, cette conception d'une pédagogie critique *et* laïque paraît très proche en réalité de celle de Jaurès, qui déclarait en 1910, à la Chambre de députés (dans un discours dont d'autres passages sont cités dans le livre, p. 198) : « L'idée socialiste est l'âme même de l'éducation. Il n'est pas nécessaire que le maître la formule explicitement et dogmatiquement aux élèves. Il suffit qu'il voie en eux, d'un regard prophétique et ami, des hommes appelés à une puissance sociale plus grande, à une initiative et à une responsabilité plus étendue que celles des salariés d'aujourd'hui. Il les invitera ainsi à se préparer aux devoirs les plus difficiles qui résultent d'un pouvoir plus grand, et ainsi une secrète ferveur d'espérance humaine animera sa prédication morale ». Le ton, il est vrai, diffère légèrement. Mais les idées sont très proches.

Le livre nous conduit ainsi à explorer certaines des difficultés que soulève le projet d'une école laïque émancipatrice. Car si on adopte comme principe que l'école doit s'inscrire dans l'historicité du régime républicain, en refléter l'évolution, et même devenir un instrument fournissant les conditions de sa perfectibilité, la question se pose de savoir jusqu'à quel point cette institution de l'État peut intégrer dans ses propres contenus d'enseignement les éléments d'une pensée critique qui deviendraient constitutifs du curriculum même de cette institution. Et ainsi préparer des générations nouvelles capables d'interroger radicalement les institutions de ce régime républicain et de remettre en cause l'ordre social qu'elles pérennisent, au regard même des potentialités émancipatrices d'un tel régime. Par exemple, jusqu'à quel point est-il concevable que l'école laïque fasse des imperfections et du degré d'inachèvement du régime républicain (à tel ou tel moment de son histoire) un objet d'étude à partir duquel les élèves pourraient être invités à développer leur réflexion critique ? Il s'agirait de déterminer dans quelle mesure et de quelle façon l'école laïque émancipatrice peut entreprendre d'orienter les générations nouvelles vers une

activité politique et sociale qui leur permettrait de contribuer à un accomplissement supérieur de ce régime. S'il est vrai que le maître laïque de la République d'ordre ne veut pas plus renoncer aux « contrôle des âmes » que le maître religieux (p. 223), qu'en est-il du *maître laïque révolutionnaire* ? Qu'est-ce qui le préserve du dogmatisme ? Doit-il se méfier de lui-même ?

Le cadre théorique de ce livre et la puissante problématisation qu'il propose nous invitent à poser la question des stratégies politiques qui, dans le passé et dans le présent, peuvent être identifiées comme concourant à l'édification d'une république émancipatrice. Le système argumentatif général du livre conduit à dégager un critère principal consistant à discerner – de manière en quelque sorte dialectique – deux tendances opposées à l'œuvre dans le développement historique du processus républicain. Et on pourrait poser la question dans les termes suivants : pour chaque moment de l'histoire de la République, il doit être possible de discriminer, d'une part, les forces qui favorisent la réalisation de la démocratie *laocratique* et, d'autre part, celles qui résistent à cette tendance et visent à maintenir la puissance du *kleros* et les rapports de domination au sein du peuple. De même, pour chaque acte pédagogique, il devrait être possible de se demander s'il favorise la formation d'acteurs sociaux et de citoyens qui lutteront contre les rapports de domination et iront vers une société des égaux, ou si, au contraire, il tend à nourrir l'esprit de division parmi les dominés et à maintenir une société hiérarchique sous la coupe de privilégiés.