

Histoire et structure du système scolaire français : l'enseignement primaire

Guy Vincent

Citer ce document / Cite this document :

Vincent Guy. Histoire et structure du système scolaire français : l'enseignement primaire. In: Revue française de sociologie, 1972, 13-1. pp. 59-79;

doi : 10.2307/3320456

https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1972_num_13_1_2037

Fichier pdf généré le 22/04/2018

Abstract

Guy Vincent : Genesis and structure of the French primary school system.

A review of the history of the French school system, its genesis and successive transformations seen from the point of view of the primary and upper-primary school system, shows a constant dualism connected with the persistence of social division of labor, throughout every, however seemingly unifying reform, and up to the successive shifts of ideology of an only school system. But if our school system has suffered instability for over a century, if it has proliferated in various branches, some of which seem to overlap, it is due to the necessities of the economic development even though it may seem contradictory.

Resumen

Guy Vincent : Historia y estructura del sistema escolar francés : la primera enseñanza.

Algunos aspectos de la historia del sistema escolar francés, su formación y sus transformaciones sucesivas en la primera enseñanza muestran que no deja de volver a surgir, a través de las reformas incluso las que aparentemente han de unificar, y hasta en las variantes sucesivas de la ideología de la escuela única, un dualismo escolar, ligado al mantenimiento de la división social del trabajo. Pero si nuestro sistema escolar conoció desde hace más de un siglo sino equilibrios inestables, si se multiplicó en numerosos ramos, siendo ciertos parecidos y partida repetida, es que debe también, y de modo contradictorio, responder a las exigencias del desarrollo económico.

Zusammenfassung

Guy Vincent : Geschichte und Aufbau des französischen Schulsystems : die Grundschule.

Anhand einer Uebersicht über das französische Schulsystem, seine Entstehung und seine aufeinanderfolgenden Wandlungen vom Standpunkt der Grundschule und der Volksschule aus gesehen, wird aufgezeigt, dass immer wieder im Verlauf der Reformen selbst äusserlich egalitarisch, und bis in die verschiedenen Varianten der Ideologie der Einheitsschule hinein, ein Schuldualismus erscheint, der mit der Aufrechterhaltung der sozialen Arbeitsteilung ursächlich verbunden ist. Wenn auch das französische Schulsystem seit mehr als einem Jahrhundert ein nur schwankendes Gleichgewicht gefunden hat und sich in viele Zweige aufteilte, die sich in bestimmten Fällen unnütz wiederholten, so musste es auch, widersprüchlich, den Forderungen der wirtschaftlichen Entwicklung entsprechen.

резюме

Guy Vincent. Структура и история французской системы образования : основное обучение.

Исторический обзор системы образования во Франции, с точки зрения основного обучения и основного высшего обучения показывает, непрерывное проявление, даже сквозь поведомому объединяющие реформы и варианты идеологии « единой школы », диализма связанного с сохранением в силе социального разделения труда. Но если наша школьная система, в течении своего существования не всегда была уравновешенной, если она бесконечно увеличивалась разными отраслями из которых некоторые очевидно дублируются, это объясняется по той причине, что она должна соответствовать требованиям экономического развития.

GUY VINCENT

Histoire et structure du système scolaire français : l'enseignement primaire

« Le présent, écrivait Durkheim, à propos de l'enseignement secondaire, est formé d'innombrables éléments... La seule manière de les distinguer, de les dissocier, d'introduire par suite un peu de clarté dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'histoire comment ils sont venus progressivement se surajouter les uns aux autres, se combiner et s'organiser » (1). Autrement dit, et la pratique comme les déclarations de l'auteur l'attestent suffisamment, le recours à l'histoire est une méthode d'analyse : elle permet de distinguer des éléments d'un système scolaire qui est une organisation, dans ses relations avec les autres sous-systèmes sociaux. Comme l'a bien vu Halbwegs (2), Durkheim donne l'exemple « de ce que pouvait être une étude des *institutions* d'enseignement dans un cadre historique ».

En s'inspirant de la méthode préconisée et pratiquée par Durkheim pour l'enseignement secondaire, on voudrait ici, à travers un historique de l'enseignement primaire, rechercher à quels besoins sociaux sa constitution a répondu. Autrement dit, il s'agit de trouver dans les fonctions sociales les raisons de la structure de l'école. On ne saurait dissocier, dans une telle étude, le primaire des autres types d'enseignement, puisque sa place dans le système scolaire remplit elle-même des fonctions sociales (par exemple le non-raccordement primaire-secondaire a pour fonction d'empêcher l'accès des enfants de classes populaires et moyennes aux professions liées à l'appartenance aux classes supérieures), que l'évolution du primaire est corrélative des transformations du système, elles-mêmes liées aux transformations de la société et qu'enfin, pour répondre au même besoin — apparemment du moins — plusieurs organes d'enseignement se sont créés en même temps (enseignement « spécial » et enseignement « primaire supérieur »). Enfin on ne saurait dissocier l'étude des réalisations de celle des projets (qui, fussent-ils utopiques, s'efforcent aussi de répondre aux besoins, manifestent à leur façon de nouvelles exigences), ni de l'étude des idéologies qui ont accompagné les réformes.

(1) E. DURKHEIM : *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1939, t. I, p. 20.

(2) Introduction à l'ouvrage cité.

L'hypothèse centrale que paraît vérifier l'histoire de notre système scolaire, est que, à l'encontre de toutes les tentatives d'unification (3) et de création d'un système unitaire progressif (par degrés), renaît sans cesse, de 1830 à nos jours, un *dualisme scolaire* (4) correspondant au dualisme dirigeants-exécutants. Ce dualisme se justifie en se masquant sous diverses distinctions : enseignement général et enseignement technique, culture et spécialisation, etc. Il sous-tend les distinctions à trois termes (en particulier secondaire, primaire-supérieur, technique) ou les multiples hiérarchies établies entre les niveaux et genres d'enseignement (classique, moderne long, moderne court, technique long, etc.).

La vérification de cette hypothèse exige : 1^o que l'on porte une attention particulière non seulement à l'organisation scolaire, mais au contenu de chacune des branches de l'enseignement : rien ne manifeste mieux la finalité objective de chacune de celles-ci que ses programmes, et il suffit de l'absence ou de la présence, de la plus ou moins grande importance d'une matière pour distinguer radicalement des sortes d'enseignement; 2^o que l'on considère l'organisation et le fonctionnement réels plutôt que l'organigramme officiellement présenté : nombre de rapprochements ou de raccordements n'existent guère que sur le papier et d'autre part il est nécessaire de savoir quels enfants recrute une école et où elle les conduit; 3^o que l'on ne reste pas à l'intérieur du système scolaire, en se contentant par exemple de pseudo-explications ou d'explications partielles telles que l'imitation par les autres sortes d'enseignement du prestigieux secondaire, le conservatisme et le corporatisme des différents corps enseignants, etc.; 4^o et surtout que l'on ne se contente pas de juxtaposer à un récit historique (mêlant les faits et leurs représentations idéologiques) l'affirmation générale et vague selon laquelle la stratification sociale se projette dans le système éducatif (5).

Pour comprendre une institution, il faut remonter jusqu'à ses ori-

(3) Tentatives qui doivent elles-mêmes être expliquées, et cela autrement qu'en invoquant le souci « cartésien » d'introduire de l'ordre dans un système incoordonné.

(4) Elaboré en 1967-1968, le présent texte a été diffusé de façon très restreinte. Il n'est donc pas le prolongement, à caractère historique, de *L'école capitaliste en France*, publié en 1971 par C. BAUDELOT et R. ESTABLET, et, ces auteurs soutenant eux aussi la thèse du dualisme scolaire, on doit considérer cette rencontre comme « fortuite ».

(5) C'est le reproche essentiel que l'on peut faire au livre, par ailleurs excellent, d'A. PROST, *L'enseignement en France*. Puisqu'il se contente de reprendre l'idée courante de la séparation entre école du peuple et école de la bourgeoisie, et de faire appel pour l'étoffer à Goblot et à Bourdieu, il ne montre pas comment et par quels mécanismes le système des classes commande le système éducatif, et il en vient à dire qu'aujourd'hui « à l'opposition d'une école de notables et d'une école du peuple, se substituent des différences insensibles entre l'enseignement technique, le primaire supérieur, le secondaire moderne » (p. 12).

Les ouvrages principaux dans lesquels nous avons puisé nos informations seront désignés, dans les notes de cet article, par les lettres suivantes :

« A » L. DECAUNES et M. L. CAVALIER : *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960)*, Paris, Institut Pédagogique National, 1962;

« B » A. PROST : *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin, 1968;

« C » M. GONTARD : *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, Paris, Société d'Édition les Belles Lettres, s. d.

« D » *Encyclopédie française*, T. XV, Education et instruction.

Sauf indications contraires, les passages soulignés dans les citations le sont par nous.

gines, dit Durkheim, car, pour la société comme pour le vivant, « le rôle du germe est considérable » (6). Même si l'on en rejette l'expression organiciste, cet impératif semble d'autant plus devoir être admis pour l'enseignement primaire qu'apparemment celui-ci ne fait, de 1880 à 1940 et peut-être même ensuite, que se développer en conservant la même constitution. « C'est la loi du 30 octobre 1886 qui, avec des modifications, est encore aujourd'hui la loi fondamentale de l'enseignement primaire » (7). L'article 1^{er} de la loi indique : « L'enseignement primaire est donné : 1^o dans les écoles maternelles et les classes enfantines; 2^o dans les écoles primaires élémentaires; 3^o dans les écoles primaires supérieures et dans les classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles élémentaires et dites « cours complémentaires »; 4^o dans les écoles manuelles d'apprentissage, telles que les définit la loi du 11 décembre 1880. » Si l'on songe que dès 1892, cette quatrième catégorie d'écoles passait sous le contrôle du Ministère du Commerce et de l'Industrie, on voit que, à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement primaire est défini tel qu'il subsiste jusqu'à nos jours, dans son unité (que les « groupes scolaires » construits par la III^e République inscriront dans l'espace social) et dans son organisation hiérarchique à trois degrés. Mais cet acte de naissance juridique est postérieur au développement effectif de l'école primaire. Les controverses qui l'accompagnent, les idées qu'il fait triompher ne sont souvent que l'écho d'idéologies nées dès la révolution de 1789. Ce sont donc à la fois les faits, les débats et les projets antérieurs à 1880 qu'il faut examiner si l'on veut comprendre les changements sociaux auxquels répond ce que la légende appelle l'œuvre de Jules Ferry.

L'IDÉOLOGIE DE L'ÉCOLE UNIQUE

Nous nous plaçons d'abord du point de vue de l'histoire des idées — en l'occurrence l'idée d'école primaire comme premier degré commun à tous — moins pour voir ce que manifestent les idéologies dans leur développement (qui n'est jamais que relativement autonome), que pour voir quels obstacles rencontre celui-ci : tout se passe en un sens comme si même la simple représentation d'une école unique ne parvenait pas à vaincre la représentation d'écoles distinctes pour chaque classe d'hommes, comme si l'idée du système scolaire propre à une démocratie égalitariste restait dualiste.

L'idée d'un système scolaire progressif organisé en degrés apparaît avec les projets des révolutionnaires. Elle est liée à l'idée égalitaire d'un premier degré commun à tous les enfants. « Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes » (8). « Il faut

(6) *Op. cit.*, p. 24.

(7) J. LEIF et G. RUSTIN : *Histoires des Institutions scolaires*, Paris, Delagrave, 1954.

(8) Constitution de 1791, cité in « A », p. 15.

que l'élève des écoles primaires qui a manifesté des dispositions précieuses qui l'appellent à l'école supérieure y parvienne aux dépens de la société s'il est pauvre, et même que les plus intelligents, de degré en degré, et par un choix toujours plus sévère, puissent s'élever jusqu'à l'Institut National » (9). Le projet Talleyrand prévoit quatre degrés d'enseignement et le projet Condorcet, cinq; pour ce dernier, il s'agit d'« établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi » (10).

Ecole primaire signifie donc d'abord école du premier degré, ce qui ne va pas sans scandaliser certains: « Je regarde comme une grande erreur, déclare Destutt de Tracy, de croire que les écoles primaires se lient avec les écoles centrales et en sont comme le vestibule... Peut-être cela vient-il de ce nom d'école primaire, qui semble indiquer un premier degré... C'est pourquoi je serais d'avis de changer cette dénomination » (11). Pourquoi s'agit-il d'une erreur? Parce que « dans toute société civilisée, il y a nécessairement deux classes d'hommes, l'une qui tire sa subsistance du travail de ses bras, l'autre qui vit du revenu de ses propriétés, ou du produit de certaines fonctions, dans lesquelles le travail de l'esprit a plus de part que celui du corps ». On ne saurait plus nettement que le chef des idéologues affirmer que l'organisation du système d'instruction publique repose sur la distinction de deux classes et de deux sortes d'hommes, — les spirituels et les manuels. L'auteur en déduit ce qui doit être la caractéristique fondamentale d'un enseignement primaire qui ne soit pas un premier degré: les enfants de la « classe ouvrière » ne peuvent pas languir longtemps dans les écoles. « Il faut qu'une éducation sommaire, mais complète en son genre, leur soit donnée en peu d'années ».

Il s'en faut cependant de beaucoup que, même dans leurs projets et leurs vues théoriques, les égalitaristes acceptent pleinement l'idée d'un système d'instruction à plusieurs degrés. On peut voir, par exemple, comment, chez Condorcet, le dualisme scolaire réapparaît sous l'organisation à quatre degrés. Celui-ci, en effet, prévoit d'abord les écoles primaires (une pour 100 habitants), puis les écoles secondaires (une par district et par ville de 4.000 habitants), dont le but sera d'approfondir les connaissances acquises dans le premier degré et de donner la formation nécessaire à l'exercice d'un métier (en particulier notions scientifiques et commerciales élémentaires), enfin les instituts départementaux qui feront une place importante aux sciences mathématiques et physiques, remède souverain contre les préjugés et, accessoirement, utile préparation à l'exercice de la profession. Il est assez évident que les écoles secondaires préfigurent ce que seront les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires: elles ont à la fois un caractère complémentaire par rapport au primaire et un caractère technique. Il y a une coupure manifeste entre cet enseignement et celui des instituts départementaux, seuls établissements où l'élève développe sa raison, accède à la connaissance — conçue comme scientifique et non plus théologique. Que des distinctions

(9) TALLEYRAND: *Rapport à l'Assemblée Nationale*, 1791, cité in « A », p. 17.

(10) Cité in « A », p. 18.

(11) Cité in « B », p. 13.

de nature se cachent sous celles des degrés d'enseignement, c'est ce que révèlent les propos mêmes de Condorcet, posant la nécessité de trois instructions très distinctes » : outre l'instruction commune (premier degré), « la seconde espèce d'instruction doit avoir pour objet les études relatives aux diverses professions qu'il est utile de perfectionner... La troisième, purement scientifique, doit former ceux que la nature destine à perfectionner l'esprit humain » (12). L'éducation de l'esprit par la science pure, opposée à la formation professionnelle, distingue donc deux espèces d'enseignement, et cette dualité se retrouve à l'intérieur même de « l'instruction commune » qui a pour but à la fois « d'apprendre à chacun... ce qu'il est bon à tous les hommes de connaître » et de « préparer les élèves aux connaissances qu'exige la profession à laquelle ils se destinent ». Une dualité du second degré qui se répercute dans le premier degré commun, n'est-ce pas ce qu'on retrouvera au milieu du xx^e siècle ?

Jules Ferry, comme Condorcet, fonda ses projets de réforme sur l'égalitarisme et l'abolition des distinctions de classes : il existe encore, dit-il, une distinction entre deux classes formées de « ceux qui ont reçu l'éducation et (de) ceux qui ne l'ont pas reçue » ; il sera impossible de faire une « nation égalitaire... si, entre ces deux classes, il n'y a pas eu le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école » (13). Mais il est à remarquer que, pour les réformateurs de 1880, école primaire ne signifie pas école du premier degré ; la tâche à laquelle ils se vouent est celle de l'éducation du peuple, et l'enseignement primaire supérieur est explicitement destiné à rester distinct de l'enseignement secondaire : il doit être « le large couronnement d'une éducation primaire menée à bien, et non le commencement stérile d'un autre cycle d'études » (14).

Il faut attendre 1918 pour que reparaisse, chez les compagnons de l'Université nouvelle, l'idée d'une école commune du premier degré. « Assez de l'ancien enseignement primaire... C'est le commencement de tout enseignement quel qu'il soit, secondaire ou professionnel » (15). Le projet comprenait la prolongation jusqu'à 14 ans de l'école unique du premier degré et donc l'amputation du secondaire ; les adversaires, pour justifier des enseignements distincts, évoquent les différences de nature entre enfants, leur « vocations » différentes, expressions idéologiques des différences de classes.

Enfin lorsqu'en 1937 les projets de Jean Zay reçurent un début d'exécution — le certificat d'études primaires étant reporté à 11 ans et les classes élémentaires des lycées étant transformées en écoles publiques — il apparut nettement que le primaire devenait effectivement un premier degré. Alors, non seulement les partisans du secondaire traditionnel protestent contre ce qu'ils appellent une disparition du secondaire, mais les défenseurs officiels du primaire ne veulent pas que ce dernier devienne,

(12) « Mémoires sur l'Instruction Publique », cité in F. BUISSON : *Condorcet*, Paris, Alcan, 1929, p. 61.

(13) « Discours sur l'égalité d'éducation », cité in « B », p. 14.

(14) Rapport du 29 octobre 1891, cité in « A », p. 40.

(15) Cité in « B », p. 15.

en perdant son originalité, *un premier degré du secondaire*. Le secrétaire général du Syndicat National des Instituteurs écrit : « Nous n'avons jamais envisagé la réforme comme un moyen de diminuer ou de mutiler un autre enseignement. » (Il s'agit évidemment du primaire.) « L'enseignement secondaire actuel ne peut pas espérer voir s'ordonner autour de sa structure immuable d'autres enseignements, appelés, eux, à se modifier en vue de lui procurer un recrutement de choix. Il est excellent qu'une démocratie s'applique à distinguer les sujets d'élite... Mais il serait fâcheux que l'enseignement public fût conçu et dirigé à peu près exclusivement en fonction de cette préoccupation. Dans un pays comme la France, la vraie force et la vraie richesse sont dans les masses populaires, et c'est à elles qu'il faut penser en premier lieu, si l'on veut consolider et étendre la démocratie » (16). Ainsi, par un retournement apparent, l'organisation de l'enseignement par degrés, l'école unique progressivement sélective, qui, dans les idéologies des révolutionnaires et des Compagnons de l'Université nouvelle, étaient présentées comme conformes à la démocratie, deviennent anti-démocratiques. Mais le retournement n'est qu'apparent : c'est en tant qu'enseignement pour le peuple et que promotion du peuple que l'enseignement élémentaire doit garder sa spécificité, c'est-à-dire rester « primaire ».

Si l'on songe qu'aujourd'hui encore la défense de l'enseignement primaire s'organise autour des mêmes thèmes, il s'en faut de beaucoup que, même à s'en tenir à « l'histoire des idées », on assiste, depuis 1789, à une évolution progressive. On ne passe pas (17) de l'idée de l'instruction nécessaire seulement aux classes supérieures à l'idée d'école unique en passant par la distinction entre une école du peuple et une école des notables. Il ne serait même pas paradoxal de prétendre que la pensée des révolutionnaires était moins gênée que la pensée contemporaine pour accepter l'idée d'école unique : la première, rejetant résolument l'humanisme traditionnel et axant tout enseignement sur la science, était en possession d'un principe d'unification.

Aussi Condorcet pouvait-il penser que dans la « société républicaine » dont il rêvait, l'inégalité de *degré* d'instruction ne serait plus source de tyrannie, c'est-à-dire moyen de domination, comme l'était la *différence* entre celui qui sait et celui qui ne sait pas : « l'homme qui sait les règles de l'arithmétique, nécessaires dans l'usage de la vie, n'est pas *dans la dépendance* du savant, qui possède au plus haut degré le génie des sciences mathématiques et dont le talent lui sera d'une utilité très réelle » (18). Si cette idéologie parvient ici à concilier avec le principe républicain l'inégalité d'instruction, c'est que l'enseignement de degré supérieur et l'enseignement de degré inférieur ont deux caractéristiques essentielles communes : ils sont l'un et l'autre *scientifiques*, ils ont l'un et l'autre une finalité *utilitaire*, mais subordonnée à la première.

Or, en fait, c'est par la double opposition des humanités littéraires

(16) Cité in « A », p. 105.

(17) Contrairement à ce que suggère A. PROST, dans l'Introduction de *l'Enseignement en France*.

(18) Cité in F. BUISSON : *Condorcet, op. cit.*, p. 56.

et de la science, de l'utilitaire (ou du professionnel) et du désintéressé que va se caractériser le système scolaire réel du XIX^e et du XX^e siècle.

LE PRIMAIRE, ENSEIGNEMENT LIMITÉ ET PRATIQUE

Comment et pour quelles raisons s'est constitué (et sans cesse reconstitué) le système scolaire français tel qu'on l'a connu au moins jusqu'en 1960 ? Apparemment, on est en présence d'au moins trois sortes d'écoles distinctes, non raccordées ou mal raccordées entre elles, et donc paraissant faire en partie double emploi : une école primaire élémentaire et supérieure — un enseignement secondaire, avec ses deux grandes branches classique et moderne, et possédant ses propres classes de premier degré — un enseignement professionnel et technique.

Commençons par examiner la genèse et la structure de l'enseignement primaire laïc, gratuit et obligatoire.

Les législateurs, de 1880 à 1890, ne font que codifier un enseignement qui s'est développé depuis longtemps, qu'entériner le désir nouveau du peuple de recevoir l'instruction. C'est du moins ce que disent les historiens, alléguant qu'en 1882, lorsque est votée la scolarité obligatoire, « tous les enfants de France passent à l'école » (19). Il reste néanmoins à comprendre pourquoi l'*Etat* prend en main l'instruction du peuple, l'encourage avant de la rendre obligatoire, et lui donne une certaine forme. Dès le XVIII^e siècle, les économistes et les philosophes exprimaient de nouveaux besoins sociaux en célébrant les bienfaits politiques et économiques de l'instruction et en réclamant la sécularisation de l'école. « Le bien de la société exige manifestement une éducation civile », écrivait déjà La Chalotais (20). « La religion... ne fait qu'envisager les peines et les récompenses dans une autre vie. La morale économique est purement terrestre » (21). Il convient, déclare Condorcet, de « diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent plus capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société » (22). Extension de l'instruction (en particulier à ceux qui n'en recevaient guère), transformation de l'enseignement (axé sur les sciences et les « arts »), juxtaposition d'une morale laïque à la religion, tels sont les principes selon lesquels se constitue l'école au XIX^e siècle. Mais ces trois principes répondent à un seul et même besoin, que Durkheim appelait « l'importance accrue de la vie économique » (23).

Comme il le montre à propos de l'enseignement secondaire, il arrive un moment où, en Europe, les « besoins purement laïques et amoraux de la société », c'est-à-dire les intérêts économiques, administratifs et politiques, « furent trop vivement ressentis pour qu'on ne comprît pas la

(19) « B », p. 101.

(20) Cité in « C », p. 62.

(21) Mirabeau, cité in « C », p. 63.

(22) Cité in « A », p. 18.

(23) *L'évolution pédagogique en France*, T. II, p. 209.

nécessité de mettre par avance l'enfant en état d'y satisfaire » (24), de le munir « des connaissances utiles » (25). Il ne suffit plus que l'enfant, au cours d'une très brève scolarité, apprenne à lire quelques textes religieux et, au mieux, à faire quelques opérations élémentaires de calcul. De la fin du XVIII^e siècle au milieu du XIX^e, on voit peu à peu préconiser, puis introduire dans les programmes, les applications pratiques de l'arithmétique et de la géométrie, le dessin, l'éducation du corps. La religion apparaît comme insuffisante, voire même comme nuisible à la formation que l'on veut donner, en particulier aux enfants du peuple.

L'école primaire élémentaire de 1880 reprend, dans son contenu, les matières qui, dès le début du XVIII^e siècle, avaient assuré le succès des Ecoles des Frères — en particulier l'écriture, les applications de l'arithmétique, le dessin et cette éducation civique, cette morale sociale réclamée depuis 1789, introduite peu à peu dans les écoles à côté de l'enseignement religieux, et dont le but explicite est de former des citoyens œuvrant pour la République prospère, soucieux des intérêts « temporels » et recherchant le bonheur en ce monde par le progrès des « arts ». Ainsi peut-on comprendre, dans son unité, le programme qui reste celui de l'école contemporaine (26) : enseignement moral et civique; lecture et écriture; langue française; calcul, système métrique et géométrie; sciences physiques et naturelles avec leurs applications; dessin; chant; travail manuel et éducation physique (27). Ces connaissances, précisent les instructions, « sont choisies de telle sorte qu'elles assurent à l'enfant *tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie* » (28).

Si l'on se souvient que la Société pour l'instruction élémentaire est créée sous la Restauration et à l'initiative de la Société d'encouragement pour l'industrie nationale (29), on ne craindra pas de céder à l'économisme naïf en référant la constitution de l'école primaire laïque aux exigences du développement économique, et pas seulement aux péripéties de la lutte entre républicains et anti-républicains, entre laïcs et cléricaux.

Mais l'orientation « pratique » qui, dès le début, caractérise l'enseignement primaire, a une autre signification. L'école primaire est l'école du peuple, mais elle est créée par la bourgeoisie. Or la grande crainte que manifestent, depuis la fin du XVIII^e siècle, même les nobles et bourgeois libéraux partisans de l'instruction populaire est que les enfants de paysans et d'ouvriers, désormais instruits, aspirent à s'élever au-dessus de leur condition. De là découlent deux traits essentiels de l'enseignement primaire traditionnel. Il doit être, d'une part, *limité et pratique* ou plus exactement, on le verra, limité par son caractère pratique; d'autre part, la nouvelle morale sociale, placée au premier rang des matières du programme, doit contrebalancer l'impératif de l'amélioration de la condition

(24) DURKHEIM, *op. cit.*, p. 148.

(25) *Ibid.*, p. 143.

(26) Les programmes de 1887 ont seulement reçu quelques allègements de détail en 1923.

(27) Cet énoncé des programmes se trouve dans Ch. CHARRIER : *Pédagogie vécue*, Paris, Nathan, 1931, p. 89.

(28) Cité in Ch. CHARRIER, *op. cit.*, p. 90.

(29) Voir sur ce point « C », p. 281.

(grâce à l'instruction et au travail) par celui du respect de l'ordre établi.

Instruction limitée et pratique : les commentaires que font des instructions les ouvrages de pédagogie à l'usage des instituteurs sont à cet égard très significatifs. Référons-nous à l'un de ceux-ci, préfacé par F. Buisson, et qui fut, jusqu'à une date très récente, en tête des ouvrages conseillés aux débutants. L'inspecteur de l'enseignement primaire qui en est l'auteur, après avoir indiqué que le respect des programmes « ne doit pas être poussé trop loin » et qu'il faut les interpréter à la lumière des instructions, va jusqu'à amputer celles-ci des phrases concernant le but culturel et désintéressé de l'enseignement primaire. Il cite (30) en effet comme très important le passage suivant : « L'éducation intellectuelle ne donne qu'un nombre limité de connaissances; ces connaissances sont choisies de telle sorte qu'elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie », et omet (en la remplaçant par des points de suspension et un « etc. ») la suite de la phrase : « mais encore (de telle sorte que ces connaissances) agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation » (31). Le premier chapitre, sur le rôle de l'école primaire, permet de mieux voir les raisons de cette omission. L'école doit préparer d'abord « des *citoyens* et des *citoyennes* respectueux de la loi ». Ensuite on doit se souvenir que les élèves « sont destinés à devenir des *travailleurs manuels*. Ils n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques. Aussi l'école doit-elle se hâter de les munir du savoir dont ils auront besoin dans la vie... L'école est vraiment l'*atelier national* où s'élabore la France de demain » (32). Que reste-t-il alors du caractère éducatif de cet enseignement ? En développant les facultés intellectuelles des élèves, l'école les met en mesure de continuer plus tard à s'instruire; « ils pourront dans l'avenir, affirmer, compléter, ou reconstituer au besoin un savoir souvent superficiel et prompt à s'évanouir » (33). Ainsi l'école primaire a pour règle essentielle d'« enseigner peu » et d'enseigner un savoir pratique adapté aux « besoins » de futurs travailleurs manuels; si elle doit aller au-delà, c'est-à-dire donner une éducation intellectuelle, c'est uniquement pour que le travailleur puisse reconstituer et, à la limite, perfectionner ce même type de savoir. Autrement dit, en termes marxistes, il s'agit de produire, d'entretenir et de développer la *force de travail*.

Comment en effet ne pas évoquer ici l'analyse que fait Marx de l'introduction de l'instruction élémentaire en Angleterre avec la « législation de fabrique » (34) ? En 1864, la loi fait de l'instruction primaire la condition obligatoire du travail des enfants. Pourquoi cette concession de la bourgeoisie ? Dans l'ancien mode de production, fondé sur le métier et la manufacture, les procédés de travail se transmettent de génération

(30) Ch. CHARRIER : *Pédagogie vécue*, op. cit., p. 90.

(31) Cité in L. LETERRIER : *Programmes, instructions*. Paris, Hachette, 1956.

(32) Op. cit., pp. 9-10; les expressions soulignées le sont par l'auteur.

(33) Op. cit., p. 11.

(34) Nous nous référons ici au *Capital*, livre I, 4^e section, *La grande industrie*. Les citations sont faites d'après l'édition de la Pléiade, K. MARX : *Œuvres, Economie*, T. I, Paris, 1965, pp. 985-993.

en génération sans grand changement; l'enfant apprend une « routine professionnelle » ou une tâche simple qui ne suppose aucune connaissance et ne le rend pas capable d'autres travaux. Plutôt que d'une formation, il s'agit d'une « destruction de la variété originelle de ses aptitudes » (35). Au contraire l'industrie moderne, la grande industrie, par sa nature même, bouleverse sans cesse le travail et les fonctions des travailleurs, elle exige à la fois la mobilité professionnelle et « le plus grand développement possible des diverses aptitudes du travailleur » (36). Marx, dès le *Manifeste*, montrait qu'à la différence de toutes les autres époques antérieures, l'époque bourgeoise doit sans cesse transformer la production. Or, on l'a vu, l'idée même de l'école primaire populaire apparaît avec les idéologies du progrès, et ses défenseurs, tout au long du XIX^e siècle, ne cesseront de proclamer que, grâce à l'instruction, « les ouvriers, plus intelligents, plus joyeux, plus robustes, feront plus et mieux en moins de temps » (37). Si l'on poursuit l'analyse marxiste, l'obligation de la scolarité élémentaire proclamée en France en 1880, n'est donc que la traduction juridique d'une exigence de l'industrie moderne.

Mais si celle-ci exige le plus grand développement possible des aptitudes des travailleurs, donc en particulier de leurs aptitudes appelées intellectuelles ou théoriques, comment expliquer que l'école primaire voie ses ambitions explicitement réduites à la diffusion d'un savoir limité et pratique ? S'agit-il d'un simple souci de réalisme, comme on l'a dit parfois ? (Il faudrait tenir compte du fait que cet enseignement s'adresse à des enfants et que cette école de tous s'adresse, en fait, à de futurs travailleurs manuels.) Mais l'argument de l'âge des élèves ne résiste pas à l'examen des faits : en effet, on le verra, l'école primaire supérieure, qui accueillera les élèves jusqu'à 15 ans, se verra assigner les mêmes objectifs que l'enseignement élémentaire (38).

Quant à l'adaptation de l'enseignement primaire à ce que le manuel de pédagogie déjà cité appelle les besoins des futurs ouvriers, artisans ou paysans, revenons au texte du *Capital*. « Savetier reste à la savate ! Ce *nec plus ultra* de la sagesse du métier et de la manufacture, devient démenche et malédiction le jour où l'horloger Watt découvre la machine à vapeur, le barbier Arkwright le métier continu » (39). Mais la grande industrie reproduit aussi, « sous sa forme capitaliste, l'ancienne division du travail » (40). Dans le chapitre précédent (41), Marx a montré comment

(35) *Loc. cit.*, p. 989.

(36) *Loc. cit.*, p. 992.

(37) Cité in « C », p. 454.

(38) De plus lorsqu'on invoque la longue maturation intellectuelle de l'enfant, on inverse l'ordre réel des raisons : il suffit pour s'en rendre compte, de comparer sur ce point l'idéologie égalitariste moderne avec celle qui admettait comme naturelle et éternelle la division de la société en classes. Il y a dans toute société, disait Destrutt de Tracy, une « classe ouvrière » et une « classe savante » ; il faut que les enfants de la seconde apprennent plus que les autres ; or certaines choses ne peuvent être saisies par l'esprit qu'à partir d'un certain âge ; donc (et c'est la conclusion de ce syllogisme parfait) ces enfants doivent faire des études beaucoup plus longues que celles suivies par les enfants de la classe ouvrière. (Le texte est cité dans « B », p. 13.)

(39) *Loc. cit.*, p. 993.

(40) *Loc. cit.*, p. 991.

(41) *Le Capital*, ch. xvi, « La Manufacture ».

ce qui se développe dans la manufacture s'achève dans la grande industrie, à savoir la « séparation entre le travail manuel et les puissances intellectuelles de la production » (42). La science devient une force productive indépendante du travail, est mise au service du capital, est transformée en pouvoir du capital sur le travail. Il y a donc dans « le mode capitaliste de l'industrie » une *contradiction fondamentale*, qui explique le compromis que doit réaliser l'éducation dans un tel système social : il faut donner l'instruction au peuple, mais, comme le disait déjà A. Smith, « à doses homéopathiques » (43). Si nous achevons cette analyse, nous pouvons non seulement rendre compte des limites que la pédagogie assigne à l'enseignement primaire, mais aussi — eu égard aux caractères de la division du travail — l'orientation pratique qu'elle lui impose.

Plus précisément, nous pouvons mieux comprendre, dans un de leurs aspects essentiels, les programmes primaires et les instructions qui les accompagnent. Avec quelques nuances de terminologie, en effet, les lois et décrets de 1882 à nos jours maintiennent au programme, outre les applications des sciences « à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels », la gymnastique, le dessin, les travaux manuels. La loi de 1882 ajoutait même : « usage des outils des principaux métiers ». Enfin, les instructions ont toujours recommandé que le détail des programmes soit adapté aux caractéristiques économiques locales. En même temps, les instructions et les ouvrages de pédagogie insistent sans cesse sur le principe suivant : l'école primaire, même dans son couronnement primaire supérieur, n'est ni un atelier, ni même une école d'apprentissage et « ne saurait songer à former des apprentis » (44); l'enseignement, l'éducation sont pratiques, mais non *professionnels*, ils constituent une préparation à l'exercice des professions. La justification de cette norme est que le rôle essentiel de l'école est « d'assurer l'éducation générale des facultés de l'enfant » (45). Autrement dit, au niveau de l'idéologie, il s'agit de masquer la distinction entre un enseignement utilitaire pour le peuple et un enseignement de culture pour la bourgeoisie, en montrant que même dans ses aspects les plus évidemment orientés vers la formation du travailleur manuel, l'école primaire reste « éducative ». Au niveau de la pratique pédagogique et des fonctions de l'école par rapport au système économique, il s'agit de former un certain type de travailleur, celui qu'exige la grande industrie, laquelle, pour reprendre les termes de Marx, nécessite le changement dans le travail et la mobilité du travailleur. Si les travaux manuels se voient assigner pour but de développer « la justesse du coup d'œil et la dextérité de la main » (46), de préparer à « l'exercice des professions » (et non d'une profession), l'enseignement

(42) *Loc. cit.*, p. 956.

(43) *Loc. cit.*, p. 906. Marx montre qu'A. Smith était peu logique en préconisant dès l'époque manufacturière, l'instruction populaire obligatoire, et il cite son commentateur français, le sénateur Garnier, qui s'opposant à Smith sur ce point, déclare qu'instaurer l'instruction du peuple « serait proscrire tout notre système social ».

(44) Ch. CHARRIER : *op. cit.*, p. 552.

(45) *Ibid.*, p. 554.

(46) Ch. CHARRIER : *op. cit.*, p. 553.

primaire peut se dire non professionnel tout en formant réellement le nouveau type de travailleur manuel (47).

Il ne suffisait cependant pas que l'enseignement primaire soit limité et pratique pour qu'il accomplisse sa fonction de perpétuation du système social. Encore fallait-il qu'il persuade l'élève de rester dans sa condition, donc qu'il comporte une morale. Lorsqu'une fraction de la bourgeoisie du XIX^e siècle clame que l'école privera de bras la campagne et l'usine, elle perçoit confusément que cette école, si modeste soit-elle, est la négation de la division entre travail manuel et travail intellectuel, donc finalement de la division des classes sociales. Il devient alors nécessaire non seulement d'empêcher que le système scolaire soit unifié, mais de faire admettre l'ordre social par les classes laborieuses. Quelle sera la principale utilité du travail manuel à l'école ? L'ouvrage de pédagogie que nous suivons répond, comme beaucoup d'autres commentaires des programmes : « montrer aux élèves la noblesse du travail manuel », l'égalité de valeur du mécanicien de locomotive et du clerc de notaire, car l'école « exercerait sur eux une funeste influence si, par l'esprit général de son enseignement, elle leur faisait prendre en dégoût la profession paternelle » (48). Il est clair qu'ici l'idéologie affirme la distinction, menacée par l'évolution réelle de la production, sur laquelle repose l'inégalité des classes qu'elle prétend nier. Or, avec le thème du travail qui ennoblit, le thème de la solidarité sociale, et l'adage « nul ne peut se vanter de se passer des hommes », nous sommes au cœur même de cette « instruction morale et civique » qui devient la première leçon de la journée scolaire et imprègne toutes les autres leçons.

Ainsi apparaissent l'unité et la signification de programmes apparemment encyclopédiques et hétéroclites. On pourrait cependant se demander s'il ne s'agit pas là d'intentions affirmées dans les idéologies pédagogiques, mais qui ne correspondraient pas aux orientations réelles de l'enseignement dispensé. Pour se convaincre du contraire, il suffit de relire *Le tour de France par deux enfants*, dont le succès et les souvenirs qu'il a laissés dans les esprits attestent la représentativité. Ce manuel de lecture reprenait, on le sait, toutes les matières d'enseignement (histoire, géographie, sciences, connaissances usuelles, ...) pour les ordonner à l'instruction civique et morale, elle-même axée sur l'idée de patrie. « En racontant (aux élèves) le voyage courageux de deux jeunes Lorrains à travers la France entière, dit l'auteur dans sa préface, nous avons voulu leur montrer comment chacun des fils de la mère commune arrive à tirer profit des richesses de sa contrée et comment il sait, aux endroits mêmes où le sol est pauvre, le forcer par son industrie à produire le plus possible » (49). Dès les premiers chapitres est présenté aux élèves l'image d'un frère aîné, travailleur honnête, économe et courageux, qui obtient par sa bonne conduite un bon certificat de son patron, continue à s'instruire le soir pour que la France soit le pays le plus « prospère » (p. 69), condamne

(47) On peut se demander si le thème contemporain « apprendre à apprendre » n'est pas un nouvel avatar de cette idéologie.

(48) *Op. cit.*, p. 553.

(49) G. BRUNO, *Le tour de France par deux enfants*, cours moyen, Livre du Maître, 5^e éd. Paris, E. Belin, 1888.

l'ignorance des ouvriers détruisant la machine, inventée dans la misère par Jacquard, qui fit la prospérité de Lyon (p. 248). L'élève devait apprendre par cœur les maximes précédant chaque épisode : « plus un pays est pauvre, plus il a besoin d'instruction, car l'instruction rend industriels... » (p. 142); « instruisez-vous quand vous êtes jeunes; plus tard, quelque métier que vous embrassiez, cette instruction vous y rendra plus habile » (p. 126); « on estime toujours ceux qui travaillent » (p. 56); « le courage rend égaux les riches et les pauvres » (p. 424); « une famille unie par l'affection est la meilleure des richesses » (p. 411); etc.

PRIMAIRE SUPÉRIEUR, SECONDAIRE MODERNE, TECHNIQUE

La nature du primaire élémentaire étant ainsi définie, nous pouvons comprendre sa place par rapport aux autres enseignements, donc la structure du système scolaire. Comme l'ont vu Durkheim et Marx (50), ce sont en effet les mêmes besoins sociaux qui font naître d'une part l'instruction primaire obligatoire, d'autre part l'enseignement secondaire scientifique et technique. Or toute l'histoire scolaire des cent dernières années semble faite de tentatives de réorganisation, d'unification, de raccordement entre les diverses branches de l'enseignement, tentatives qui échouent plus ou moins complètement et se heurtent toujours aux mêmes obstacles. Tout au long de cette histoire des points de résistance particulièrement forte apparaissent. Parmi ceux qui nous intéressent plus spécialement citons les classes élémentaires des Lycées, mais aussi les Ecoles primaires supérieures (E.P.S.), résistant à l'absorption par le technique et le secondaire moderne. Ces tentatives d'organisation doivent être expliquées (autrement que par le « souci d'ordre rationnel »), de même que les résistances qu'elles rencontrent. Tout se passe comme si des forces divergentes, voire contradictoires, s'exerçaient sur l'enseignement, ou comme si une structure profonde persistait sous des changements apparents, superficiels ou temporaires. Quelles sont ces forces, quelle est cette structure et à quelles autres structures sociales est-elle liée ?

Dès 1892, on l'a vu, le sous-système primaire est constitué dans son autonomie apparente et son unité : les écoles d'apprentissage en ayant été exclues, il comporte les trois degrés maternel, élémentaire et supérieur (51). A la même époque, l'enseignement secondaire traditionnel, restauré après la disparition des écoles centrales créées sous la Révolution, se dédouble en enseignement classique et enseignement « spécial » ou moderne. Le problème que tout le monde va se poser sera alors le suivant : quels vont être les rapports du moderne et du primaire supérieur d'une part, de l'un et de l'autre à l'enseignement professionnel ou

(50) Voir *L'évolution pédagogique en France*, T. II, pp. 148-150 et 209-210. Voir *Le Capital*, loc. cit., p. 992 : « La bourgeoisie qui en créant pour ses fils les écoles polytechniques, agronomiques, etc., ne faisait pourtant qu'obéir aux tendances intimes de la production moderne, n'a donné aux prolétaires que l'ombre de l'enseignement professionnel ».

(51) Nous laissons de côté ici le problème des maternelles, qui mérite une étude spéciale.

technique d'autre part ? Or on sait que chacun de ces enseignements parviendra à se maintenir et à se préserver de toute fusion et de tout rapprochement avec les autres. Lorsqu'un tel risque devient trop fort, c'est-à-dire lorsque ces enseignements se rapprochent par leur durée, leur contenu ou le public auquel ils s'adressent, on assiste soit à la création de nouvelles distances et de nouvelles barrières, soit à une absorption partielle (ainsi l'enseignement professionnel absorbant une partie des E.P.S. et les transformant en E.P.C.I.), ou le secondaire absorbant les E.P.S. pour maintenir la distance entre lui et le primaire supérieur, réduit aux Cours complémentaires). On est alors tenté d'interpréter l'histoire de l'enseignement de 1880 à 1945, comme un jeu de positions à trois, en relation avec la volonté qu'ont les strates sociales de se distinguer les unes des autres. Le lycée, école des strates supérieures, entend se distinguer du technique, et surtout de l'enseignement primaire supérieur, qui se veut comme lui « général ». Le primaire élémentaire, ne pouvant se raccorder au secondaire qui le repousse, se donne un prolongement de second degré qui tend à imiter son prestigieux rival. Les E.P.S., écoles des strates moyennes, ou moyens d'accès à ces strates, ne veulent pas se confondre avec l'enseignement professionnel, en droit et en fait destiné aux travailleurs manuels.

Une telle interprétation, qui consisterait à reprendre l'esquisse faite par Goblot dans *La barrière et le niveau* (52), permet de rendre compte de certains faits, mais n'apporte qu'un éclairage partiel. Elle repose en effet sur la théorie du système de statuts sociaux. Or, comme le suggérait Max Weber, les rapports entre strates statutaires sont liés aux rapports de classes sociales, mais les seconds ne se réduisent pas aux premiers. Si cette théorie est vraie, il faut pour rendre compte du système scolaire français, aller au-delà de la thèse selon laquelle la hiérarchie des différentes branches de l'enseignement reflète la « hiérarchie sociale » et a pour fonction de la perpétuer.

Dans les premiers projets du XIX^e siècle, écoles primaires supérieures et enseignement secondaire spécial sont indistincts, parce que destinés à combler un même vide, celui qui existe entre l'école primaire et le collège. L'hésitation des libéraux de 1825 sur l'appellation et sur le rattachement de cet enseignement paraît bien signifier qu'il s'agit de créer un nouveau type d'école, pour répondre à un seul et même besoin. Un universitaire comme Rendu, dans son « Système d'instruction approprié aux besoins des classes de la société qui se livrent aux professions industrielles et manufacturières », réclame la création d'un genre d'enseignement « plus étendu que celui des petites écoles, mais moins vague et plus déterminé que celui des collèges » (53). Les auteurs de tels projets critiquent l'enseignement trop littéraire des collèges, et, par là, semblent se rattacher au courant de la pédagogie réaliste, qui apparut au XVIII^e siècle et triompha d'abord en Allemagne, selon l'interprétation de Durkheim (54). C'est en

(52) Edmond GOBLOT : *La Barrière et le niveau. Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris, Alcan, 1930.

(53) Cité in « C », p. 398.

(54) *L'évolution pédagogique en France*, T. II. pp. 142-150.

Allemagne que V. Cousin va d'ailleurs étudier le modèle d'« établissements intermédiaires entre les simples écoles élémentaires et nos collèges » (55), distribuant aux élèves de solides connaissances « sans les faire entrer dans le domaine des études classiques ». Cousin précise encore que cet enseignement s'adresserait aux enfants « qui ne doivent pas suivre une profession libérale et qui pourtant ont besoin d'une culture plus étendue que celle des enfants de paysans ou des enfants de pauvres » (56).

En 1833, la loi Guizot crée les E.P.S. et met à leur programme le dessin linéaire et la géométrie pratique, les notions de physique et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, l'histoire et la géographie, enfin les connaissances spéciales en rapport avec les activités économiques locales. Il s'agit donc, semble-t-il, d'un enseignement à caractère pratique et même professionnel, destiné à former en particulier ce que nous appellerions des cadres. Or ces écoles n'eurent aucun succès, alors que les « cours spéciaux », créés en 1829 dans les collèges, se développent rapidement. Y sont enseignés « les sciences et leurs applications à l'industrie, les langues vivantes, le dessin, la théorie du commerce » (57). C'est donc aussi un enseignement professionnel destiné, selon les termes de Duruy, qui en achèvera l'organisation en 1865, « à donner aux futurs employés du commerce, de l'industrie et de l'agriculture, les connaissances spéciales que leur profession réclamait » (58). Duruy raconte comment ce fut en voyant, dans un collège, un fils de paysan enrichi ânonner du grec et du latin, qu'il eut l'idée de créer cet enseignement spécial. Pourquoi ces deux projets d'écoles presque identiques dans leur contenu et leur finalité ? Pourquoi l'un échoue-t-il pendant que l'autre réussit ?

Il est clair, pour les intéressés eux-mêmes, que le développement de l'industrie et du commerce exige un enseignement à caractère scientifique, incluant ce qu'il est convenu d'appeler les applications de la science. Le régime napoléonien n'avait pas rompu brutalement avec l'innovation des écoles centrales, et n'était pas revenu complètement en arrière, puisqu'il faisait la part égale, dans les lycées, au latin et aux mathématiques. Bien plus, un collège comme celui de Mulhouse (59) ignore pendant vingt ans le rétablissement du latin dès la 6^e, décidé par la Restauration : jusqu'en 1840, la bourgeoisie de cette ville fait donner à ses enfants un enseignement à caractère scientifique et pratique. Enfin, les mêmes hommes, qui, sous la Restauration, créent l'enseignement spécial, rétablissent aussi dans le secondaire l'enseignement des sciences, reporté au-delà de la rhétorique par les traditionalistes. Un enseignement secondaire à caractère non seulement scientifique, mais technique, voilà ce qui s'ébauche dans la première moitié du XIX^e siècle. Une partie de la bourgeoisie — non sans craintes, il est vrai — se détourne des humanités traditionnelles. Elle y est obligée par l'essor de l'économie indus-

(55) Cité in « C », p. 58.

(56) Cité in « C », p. 480.

(57) Cité in « B », p. 58.

(58) Cité in « B », p. 67.

(59) R. OBERLÉ : *L'enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*, cité in « B », pp. 59-60.

trielle. Mais elle ne peut oublier ses intérêts de classe (60). Il faut éviter que des parents envoient dans les sections spéciales des collèges, des enfants qui, comme on le dit, deviendront des déclassés, et l'on crée des E.P.S. pour les recevoir. La fonction première du *primaire supérieur* serait donc celle-ci : diriger les enfants de la fraction relativement aisée des classes populaires vers un type d'établissement où ils recevront un enseignement analogue à celui que reçoivent, dans les « cours spéciaux », les enfants de la bourgeoisie, mais dont ils sortiront employés et contre-mâtres. Il ne s'agit pas seulement, pour la bourgeoisie, de conserver des signes de distinction, mais de maintenir, par l'organisation scolaire, la division sociale du travail, remise en question par l'évolution de la production et les transformations éducatives que cette dernière impose.

Qu'il en soit bien ainsi, c'est ce que prouve l'histoire ultérieure des rapports entre secondaire et primaire supérieur. L'insuccès des E.P.S. créées par Guizot va en effet contraindre à supprimer l'enseignement spécial, ce qui sera chose faite en 1890. A travers les rationalisations d'un Léon Bourgeois, il est facile de saisir les raisons de cette destruction. Parmi les familles des « enfants qui se présentent à l'entrée des établissements d'enseignement spécial, déclare-t-il, les unes voulaient faire de leurs enfants des ouvriers, des contremaîtres...; les autres, au contraire, voulaient que leurs enfants fussent plus tard des patrons, des industriels, des commerçants, des agriculteurs. Dès lors, les uns ne trouvaient pas une préparation suffisante au point de vue professionnel et technique..., et les autres pouvaient craindre de voir leurs enfants, non pas s'abaisser — ...car tous les travaux ont un égal honneur — mais de les voir entraînés dans la voie du travail manuel, alors qu'elles voulaient les diriger vers une sphère plus élevée au point de vue intellectuel ». Le sénateur ne fait ici que traduire et justifier les attitudes de la bourgeoisie qui, depuis le Second Empire surtout, se retournait vers les études classiques (61), et il les justifie en reprenant la distinction que l'enseignement spécial avait niée, à savoir la distinction entre intellectuel et manuel, théorique et pratique : il y avait là, dit-il, « deux sortes de choses qui, malheureusement, étaient contradictoires, à savoir que cet enseignement pouvait être à la fois un enseignement pratique, dans le sens le plus strict du mot..., et d'autre part qu'il était possible de pénétrer cet enseignement pratique des lumières de l'enseignement général » (62). Cette contradiction expliquerait ce que l'auteur considère comme l'échec de l'enseignement spécial

(60) Il est évident d'une part que la politique scolaire ne saurait s'expliquer par la volonté d'une bourgeoisie homogène et clairement consciente d'intérêts supposés parfaitement convergents, et, d'autre part, qu'une explication historique complète (qui n'est pas notre objet) devrait tenir compte des acquis des luttes ouvrières. Mais surtout, contrairement à certaines interprétations reposant sur la lutte des classes conçue de façon superficielle et manichéenne, les hypothèses ici évoquées — expliquent à la fois son instabilité, les divergences entre groupes dirigeants, les oscillations du pouvoir politique et les ambiguïtés des revendications ouvrières en matière d'éducation.

(61) Ici encore l'exemple de Mulhouse est significatif. Selon l'étude d'OBERLÉ (cité in « B », pp. 59-60), l'école professionnelle, créée en 1854, parce que le collège était redevenu classique, est abandonnée par la bourgeoisie locale.

(62) Cité in « B », p. 267.

à satisfaire les deux sortes de familles qui l'utilisent. Nous reconnaissons là un mécanisme idéologique que nous avons déjà vu jouer : réaffirmer une distinction remise en question par l'évolution réelle de l'enseignement pour justifier la division de la société en classes, qui est en fait le principe de cette distinction.

On comprend donc pourquoi l'enseignement spécial ne fut pas purement et simplement supprimé, mais transformé en enseignement secondaire moderne. Il continuera à accueillir la clientèle traditionnelle des lycées, en décourageant — par sa longueur et sa nature théorique — et en rejetant vers les E.P.S., l'autre clientèle. Ce n'est pas par hasard, comme l'a remarqué A. Prost (63), que l'année 1886 voit à la fois fixer le statut juridique des E.P.S. et s'allonger d'une année un enseignement qui s'appellera encore spécial pendant trois ans, mais *ne comporte plus d'exercices pratiques* depuis 1882. Une fois de plus la III^e République, en créant juridiquement l'enseignement primaire supérieur comme second degré du primaire, ne fait que consacrer une longue évolution. Ou plus exactement une rupture, car J. Ferry ne remet pas non plus en question l'existence des classes élémentaires des collèges, créées sous le Second Empire par Fortoul, au moment même où la création d'une branche scientifique dans le secondaire risquait d'établir une certaine continuité entre celui-ci et le primaire. Il prend soin, enfin, de préciser que l'enseignement primaire supérieur ne doit pas être une contrefaçon de l'enseignement secondaire moderne. Redoutant qu'il « s'isole et vise à une sorte d'existence à part » (64), il lui assigne ses *limites* en en faisant un enseignement complémentaire et professionnel. Il ne veut pas qu'il se sépare de « l'école populaire..., par ses programmes, par le choix des maîtres, par le recrutement des élèves, par le ton général des études ou par le niveau des examens ». Cet enseignement formera des travailleurs, et surtout des travailleurs manuels. Comment dire plus nettement que les E.P.S. doivent être un cul-de-sac où les élèves des classes populaires ne pourront ni recevoir le même genre d'enseignement, ni atteindre le même niveau que les enfants de la bourgeoisie, ni enfin rejoindre ceux-ci en cours d'études secondaires ?

Il était important d'étudier d'assez près la genèse de l'enseignement primaire supérieur afin d'en redresser l'image mythique : l'E.P.S. ne naît pas comme un prolongement de l'école primaire, elle est le fruit d'un *rejet* de l'enseignement secondaire, plus précisément de la *scission forcée* d'un nouveau type d'enseignement, à caractère à la fois scientifique et professionnel, né des besoins de la société industrielle. Autant, sinon plus, que l'école apportant au peuple promotion et culture, elle est l'école *pour* le peuple et sa fonction presque explicite est d'empêcher l'accès au savoir, mis au service du capital, selon l'expression de Marx.

D'autre part, il ne suffit pas d'évoquer sa position ambiguë entre le secondaire et le technique pour expliquer ses derniers avatars. La thèse courante sur l'enseignement primaire supérieur au xx^e siècle est en effet

(63) « B », p. 291.

(64) Rapport du 29 octobre 1891, cité in « A », p. 40.

la suivante (65) : se voulant à la fois enseignement de culture et enseignement professionnel, à la fois général et spécial, dédaignant le technique et rivalisant avec le prestigieux secondaire tout en prétendant conserver ses sections spéciales, le primaire supérieur aurait été un mauvais concurrent pour les deux autres types d'enseignement — jusqu'à ce que chacun d'eux en absorbe une partie — et aurait ainsi constitué un obstacle majeur à la coordination du second degré. Mais pourquoi cette ambiguïté, ces oscillations, ces luttes ? Les E.P.S. sont restées des écoles professionnelles même dans leurs sections générales, qui préparaient directement aux professions d'employés. En ce sens elles sont restées dans les limites imposées par Ferry. Est-ce le prestige du secondaire et la volonté de l'égaliser, ajoutés aux aspirations de leur public avide de promotion, qui provoquent l'allongement des études, le relèvement du niveau des brevets, la coordination des programmes avec ceux des lycées ? (66). Est-ce le souci de donner une « culture générale » aux élèves qui empêche de faire des E.P.S. des écoles d'apprentissage, et de les intégrer au technique ? Nul ne doutera que telles furent bien les intentions des défenseurs républicains du primaire. Mais regardons les choses de plus près. Cette culture générale dans laquelle, dès 1887, F. Buisson veut « encadrer l'apprentissage » (67) — et qui distinguera les E.P.S. des écoles techniques — c'est la culture littéraire dont le secondaire impose l'image en faisant reconnaître par là sa supériorité d'essence (68). Dès lors, peu importe que par la force des choses — c'est-à-dire les exigences mêmes d'un certain type de formation professionnelle — l'apprenti, le futur travailleur reçoive aussi les connaissances scientifiques qui fondent les applications pratiques; il aura reçu des miettes d'un enseignement littéraire qui est le seul considéré comme culture, et par là même reconnu son infériorité et sa différence par rapport aux futurs dirigeants formés dans les lycées. Telle serait donc l'une des significations, sinon la principale, de l'effet de « prestige » que subit le primaire de la part du secondaire.

D'autre part, en voulant faire des ouvriers intelligents (69) et des cadres moyens ou subalternes, l'école primaire supérieure répond bien à une demande économique, mais elle néglige l'apprentissage spécialisé. C'est pourquoi dès 1892, le Ministère du Commerce et de l'Industrie prend sous son contrôle une partie des E.P.S. et les transforme en E.P.C.I., qui

(65) Nous reprenons ici les thèses que l'on trouve aussi bien dans l'*Encyclopédie française* (T. XV, « Education et Instruction », pp. 10-5 et 10-6), que dans « B », pp. 282-293.

(66) Rappelons qu'en 1924 et 1926 sont décrétées des équivalences entre brevet supérieur et baccalauréat, et qu'en 1937 sont coordonnés les programmes des E.P.S. et les programmes des lycées et collèges.

(67) Cité in « B », p. 318.

(68) Le représentant du Ministère de l'Industrie voit bien cela. Il oppose à Buisson un projet d'écoles techniques et s'écrie : « Quand ils (les élèves) auront acquis les connaissances scientifiques sans lesquelles il n'est pas d'applications industrielles, croyez-vous qu'ils n'aient pas orné leur esprit et cultivé leur intelligence tout aussi bien et mieux peut-être que s'ils avaient appris à nous donner exactement la date de telle bataille ? » (cité in « B », p. 318).

(69) « L'avantage des ouvriers ainsi préparés, c'est que leur intelligence sera restée en éveil...; c'est que l'on ne leur a pas permis de cesser tout à coup et tout à fait de lire et d'écrire pour ne plus manier que l'outil » (F. BUISSON, cité in « B », p. 317).

comportent quatre fois plus d'heures d'atelier que les premières (70). C'est pourquoi aussi se développent de 1900 à 1940 la « formation professionnelle » et un enseignement technique. Celui-ci tend, selon la même logique que les E.P.S., à greffer la « culture générale » sur la formation professionnelle. Technique et primaire supérieur paraissent donc faire double emploi, et dès 1920, E. Herriot demande la suppression des E.P.S., qui ont, dit-il, rempli leur rôle de transition (71). Il n'y aurait plus, à l'issue du primaire élémentaire, que le secondaire et le technique. Or c'est à cette époque que le succès grandissant des E.P.S., dont les sections générales accueillent beaucoup plus d'élèves que les sections spéciales, fait parler d'une crise du primaire supérieur (72) et que de nombreux commentateurs déclarent que ce dernier se distingue mal du premier cycle de l'enseignement secondaire moderne. Une fois de plus le fossé risque d'être comblé et, comme toujours, il s'agit de rejeter vers le professionnel un enseignement qui se rapproche trop du secondaire. La tentative ayant échoué, une solution *analogue à celle qui avait été donnée au problème de l'enseignement spécial* est adoptée : les E.P.S. sont supprimées par leur transformation en Collèges Modernes, et, en 1945, les Cours complémentaires, qu'on laisse subsister, héritent de leurs élèves et connaissent bientôt leur succès.

Le système scolaire dont la France de 1945 hérite est donc bien un système dualiste, et ce dualisme est celui du secondaire et du technique, plutôt que celui du secondaire et du primaire. C'est d'ailleurs ce que montre le fonctionnement même du système. L'élève de l'école primaire élémentaire passe son certificat d'études (après des études où l'accent est mis sur le « pratique ») et entre dans un centre d'apprentissage ou bien dans un cours complémentaire. Dans ce cas, il entrera ou bien directement dans la vie active, ou bien dans une école technique. Le système n'est pas une triade, dont le primaire supérieur, dit à la fois général et spécial, occuperait le centre. Plus précisément toute l'histoire de l'enseignement français du XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle, révèle qu'il y a bien un troisième terme; mais ce troisième type d'enseignement, qui serait à la fois et réellement théorique et pratique, est un fantôme qui menace et que l'on repousse sans cesse. Il faut qu'il y ait d'un côté la connaissance désintéressée, la science, la culture, de l'autre les connaissances utilitaires, la pratique, la profession. Il le faut pour que soit maintenue ce que Marx appelait l'ancienne division du travail.

On ne s'est pas assez demandé (73) pourquoi l'enseignement technique a échoué à se constituer sur la base d'une nouvelle culture, liée à la pratique professionnelle et reconnue comme culture. Que cet échec répète en un sens celui de l'enseignement spécial et celui du primaire supérieur indique bien qu'il ne s'agit pas d'un accident historique, ou du simple effet de l'attraction du secondaire, mais de l'effet de causes structurelles. Il

(70) Voir sur ce point les études citées dans « B », pp. 309-310.

(71) Voir « D », p. 10-6.

(72) Voir « D », p. 10-5.

(73) En particulier A. PROSR (*op. cit.*, p. 257 et p. 314) voit bien le fait, mais ne l'explique que par « l'attraction du secondaire ».

ne suffit pas d'évoquer, comme Durkheim, l'attachement des traditionalistes aux humanités (74), ou, comme Goblot, l'attachement de la bourgeoisie au latin comme signe distinctif; car il faut expliquer que les traditionalistes ont encouragé la constitution d'un enseignement moderne d'abord conçu comme « classique français », et que la bourgeoisie s'est retournée vers les humanités classiques *après* s'être tournée vers la science et la technique. Ce qui a obligé d'abord à introduire les sciences dans un secondaire purement littéraire, c'est l'existence des grandes écoles, le développement d'un enseignement technique supérieur qui fut longtemps le seul enseignement technique et recrutait une partie de l'élite dirigeante. En même temps les nécessités de la production industrielle exigeaient qu'à la limite même les ouvriers reçoivent une instruction scientifique. Mais le maintien de la division sociale du travail exigeait que soient séparés d'une part un enseignement moderne à caractère scientifique dont l'aspect théorique, désintéressé, serait renforcé et dont l'aspect culturel serait consacré par la part de lettres qu'il comporte (75), d'autre part un *autre* enseignement, dont l'aspect utilitaire et professionnel serait accentué, dont l'aspect scientifique serait réduit aux « connaissances utiles » et dont l'infériorité culturelle serait consacrée par la présence même de quelques bribes de cette « culture générale » que reçoivent seuls vraiment les élèves du secondaire. Bref, la formule qui fut celle de l'enseignement primaire supérieur comme du technique, à savoir l'apprentissage (ou le préapprentissage) plus la culture générale, loin d'être un facteur d'unification et d'égalisation scolaires et sociales, apparaît objectivement comme le moyen d'empêcher la constitution d'un nouveau type de culture et d'un nouveau type d'enseignement accueillant à la fois, comme le fit un moment l'enseignement spécial, les enfants des classes populaires et ceux des classes supérieures.

L'hypothèse ici soutenue rend compte des vicissitudes historiques du système scolaire depuis cent ans. Devant remplir des fonctions contradictoires, notre système n'a jamais trouvé que des équilibres instables et a toujours proliféré en de multiples branches. Il ne peut jamais parfaitement répondre à la fois aux exigences de la production industrielle et à celles de la division des classes sociales. Les branches parallèles, les enseignements qui — à un regard naïf — font double emploi, sont les résultantes de ces forces opposées. Les incessantes réformes visant à la « réorganisation » (c'est-à-dire apparemment à l'unification, en fait à la dualité) sont des tentatives, sans cesse compromises, pour maintenir l'ordre *social*.

De plus, cette hypothèse rend compte des caractéristiques les plus apparentes de l'école primaire, que l'on n'explique généralement que par des causes secondes. Ce que nous avons dit du contenu de l'enseignement primaire élémentaire, où même le chant, selon la pédagogie traditionnelle, n'est introduit qu'en raison de son utilité pour le travailleur manuel (76),

(74) *L'évolution pédagogique en France*, T. II, p. 174.

(75) Sur les fonctions sociales assurées par l'enseignement du français, cf. G. VINCENT : « Enseignement du français et système scolaire », *Revue française de Sociologie*, 9 (3), juillet-septembre 1968, pp. 335-374.

(76) Ch. CHARRIER : *Pédagogie vécue*, p. 550. « Le chant a une grande valeur éducative; il allège la tâche quotidienne, fait aimer le travail. »

peut être complété et vérifié pour le primaire supérieur. Ici comme là, il ne faut enseigner que les « éléments usuels » des sciences. L'élève de l'école primaire apprendra les applications pratiques du calcul, tandis que l'élève des lycées apprendra la théorie arithmétique. Celui-ci apprendra la géographie, celui-là la liste des chefs-lieux de départements. Si le premier fait du français, c'est d'abord pour apprendre à écrire une lettre en langage « correct », ensuite pour savoir distinguer le beau du « vulgaire » (77), c'est-à-dire le « bon goût » de son (mauvais) goût... De manière plus générale, on a souvent reproché à l'enseignement primaire supérieur d'être encyclopédique, d'accumuler les connaissances de détail simplement mémorisées par l'élève. On a pensé là encore qu'il voulait rivaliser avec le secondaire, compenser la qualité par la quantité. Mais comment un enseignement amputé de théories, c'est-à-dire des premiers principes, et voué à la multitude des applications, pourrait-il faire appel à l'intelligence des élèves et dispenser autre chose que des connaissances émiettées, un « fatras encyclopédique » ?

Enfin, une hypothèse empruntée au *Capital* peut-elle encore rendre compte de la réalité scolaire de 1970 ? Nous devons ici nous contenter de rappeler quelques faits. Les impératifs du développement économique ont entraîné une nouvelle prolongation de la scolarité obligatoire. La création des collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.) a pu apparaître comme un début de réalisation du tronc commun. Mais d'abord ce tronc commun est suivi de branches divergentes; de plus, contrairement à la pratique qui s'était établie dans certains établissements, a été récemment réaffirmée la nécessaire distinction, à l'intérieur des C.E.S., de deux grands types de sections : celles conduisant à la vie professionnelle ou à un second cycle technique, et les sections de type lycée, conduisant à un second cycle secondaire. La notion d'enseignements courts et longs (différence de degrés), l'idée d'une diversité d'enseignements d'égale dignité répondant à la diversité des goûts et aptitudes supposés naturels, l'intention proclamée de revaloriser l'enseignement technique masquent l'inégalité fondamentale et la différence d'essence qui subsistent entre deux types d'enseignements, nécessaires à la perpétuation de la division de la société en classes.

Guy VINCENT.

Université de Lyon - II.

*U.E.R. des sciences psychologiques,
sociologiques, ethnologiques et pédagogiques.*

(77) Cf. Ch. CHARRIER, *op. cit.*, p. 537.