

CHAPITRE III

PEDAGOGIE ET POLITIQUE

- - - - -

"Le mot pédagogue, dans la littérature française classique, depuis le XVIIème siècle jusqu'à nos jours, a été pris à peu près invariablement en mauvaise part" (1). La langue enregistre une opposition à une entreprise qui a été le plus souvent présentée seulement sous ses aspects attrayants et bienfaisants. Cette opposition a pris parfois des formes violentes, et il faudra bien, un jour, qu'en contrepoint à toutes nos trop belles histoires des institutions scolaires, soit fait non plus seulement le récit des malheurs individuels d'enfants trop sensibles, mais celui des révoltes collectives d'écoliers et de collégiens : on s'apercevra alors que l'histoire véridique de l'école est "pleine de bruit et de fureur", parfois de sang (2).

Il ne faut pas, en effet, penser la scolarisation comme secours apporté aux miséreux. Les écoles de pauvres, où l'on

(1) Dictionnaire de Philosophie, par A. LALANDE, art. "Pédagogie".

(2) On trouve quelques indications sur les révoltes et leur répression dans P. GERBOD, La vie quotidienne des lycées et collèges au XIXème siècle, Paris, Hachette, 1968, (voir en particulier p. 104 et suivantes).

contraignait à aller, par des moyens divers, les enfants des pauvres, viennent s'ajouter aux écoles (1) fonctionnant dans le cadre de l'organisation hospitalière et accueillant, ou plutôt enfermant pour éduquer (2), les enfants abandonnés ou errants. De plus, l'entreprise de scolarisation comprend non seulement les "petites écoles", payantes et donc recevant des catégories de population relativement aisées, mais les collèges, qui deviennent ce qu'ils n'étaient pas auparavant, à savoir des lieux où sont assurés à la fois l'enseignement et une discipline jusque là inconnue des "escoliers". Si l'on a pu parler du rapt (3) des enfants de pauvres, ne peut-on en dire autant au sujet des jeunes filles nobles que Madame de Maintenon éduquait à St-Cyr ? La scolarisation ne vise donc pas seulement le peuple, ou les pauvres, mais tous ceux qu'on appellera désormais en un sens nouveau des enfants (4), et elle n'est pas oeuvre de charité mais entreprise de moralisation. Ce rapport nouveau qu'une société établit avec sa jeunesse est corrélatif de l'instauration d'un nouveau mode d'assujettissement. En reprenant ces différents points, on verra que pour comprendre l'école - la forme scolaire - il ne faut pas d'abord la rapporter à l'économie et à la lutte des classes.

(1) Voir à ce sujet, bien qu'il ait tendance à confondre les différentes sortes d'écoles, M. FOSSEYEUX, Les écoles de charité à Paris sous l'Ancien Régime et dans la première partie du XIX^{ème} siècle, Paris, 1912.

(2) cf. R. CHARTIER, M.M. COMPERE et D. JULIA, op. cit. p. 58.

(3) R. SCHERER et G. HOCQUEGHEM, "Co-ire", Recherches, n° 22, mai 1976.

(4) Voir sur ce point les travaux, célèbres, de Ph. Ariès.

Certains admirateurs de la société d'Ancien Régime sont peut-être allés bien loin en soutenant que riches et pauvres, mêlés dans les rues, se côtoyaient aussi sur les bancs des écoles (1). Il est vrai que certains collèges n'accueillaient pas seulement des fils de bourgeois riches, mais aussi les enfants de certaines catégories d'artisans et de paysans. De même, dans l'Angleterre du XVIII^{ème} siècle, certaines grammar schools de fondation ancienne et situées à la campagne reçoivent les garçons et filles du voisinage et diffèrent peu des écoles de charité ; dans les villages, les enfants du squire (on cite même le cas du Duc de Buckingham) vont à l'école avec les enfants d'artisans et de certains paysans (2). Pour en revenir à la France, la qualité (ou la quantité...) de l'enseignement dispensé dans certaines écoles de pauvres, en particulier chez les Frères, attirait des familles relativement aisées. On ne saurait cependant en conclure à une école unique précédant la sécession scolaire et urbaine effectuée par la bourgeoisie (3). Il n'en demeure pas moins, et c'est le plus important pour notre problème, que l'école de pauvre et le collège ont une organisation, une discipline (au sens large) très semblables. Les enfants de riches, et même de nobles, comme l'attestent de nombreux témoignages, n'échappent pas aux coups et aux punitions

(1) Voir la bibliographie concernant cette question et de nouvelles données dans l'ouvrage cité de R. Chartier, M.M. Compère et D. Julia.

(2) cf. J. LAWSON and H. SILVER, A social History of Education in England, London, Methuen, 1973, p. 182 et p. 112.

(3) cf. P. ARIES, op. cit.

infâmantes ; ce n'est pas seulement à l'école des pauvres que l'enfant est contraint à écrire sans cesse et à apprendre par coeur. Plus tard, l'entrée au collège ou au lycée ne sera pas moins dure, bien au contraire, pour les enfants, que l'entrée à l'école primaire ; la réforme pédagogique de 1880 ne sera pas seulement une tentative pour modifier les méthodes pédagogiques des maîtres d'écoles, mais aussi une tentative pour modifier les méthodes utilisées dans les lycées.

Il y a donc des pratiques, des sentiments, des représentations, sans doute modulés selon les groupes sociaux, mais qui permettent de définir, en relation avec les autres rapports sociaux (1), un rapport à l'enfant propre à chaque société. Pour situer ce dernier, on peut concevoir, dans les diverses sociétés, différentes attitudes possibles à l'égard de l'enfant. Soit le traiter comme un petit adulte et l'intégrer très jeune au monde adulte, soit lui attribuer plus ou moins longtemps le privilège d'échapper aux normes de la société (obligation de travailler, réglementation de la sexualité, etc.). On peut aussi traiter et concevoir l'enfance comme d'autres catégories d'anormalité et assimiler plus ou moins les uns aux autres l'enfant, le "simple d'esprit", le fou, le primitif. On peut encore attribuer à l'enfant en tant que tel les écarts par rapport aux normes sociales :

(1) Des recherches sur l'enfance comme rapport social sont conduites, au sein du Groupe de recherche sur le procès de socialisation par A. Battegay. Voir "L'enfant vagabond" et "les Sociétés de patronage" dans Cahiers de recherche, n°1, Juin 1977, Université Lyon-II (ronéoté) et "Disciplines à domicile", Recherches, n° 28, nov. 1977, Annexe.

il est ignorant et il faut l'instruire, il est égocentrique et il faut le moraliser. Il faudrait, pour aboutir à une typologie, approfondir ces quelques notations et reprendre tout un ensemble d'études ethnologiques et historiques, mais on voit que la définition sociale de l'enfance s'effectue toujours par référence aux normes, c'est-à-dire au pouvoir.

Il faut donc essayer de comprendre le rapport d'enfance qui s'instaure entre le XVIème et le XVIIIème siècle (et dont Ph. Ariès a décrit plusieurs aspects) (1), à savoir la mise à part de l'enfant et le traitement spécifique dont il devient l'objet : une éducation, réalisée en particulier dans les collèges transformés et dans les petites écoles qui se développent. Ce traitement, avec le cortège de représentations et de sentiments qui l'accompagne et qu'il utilise, apparaît comme le résultat d'un échec antérieur, un moyen pour abattre ou contourner une résistance rencontrée par un pouvoir. C'est ainsi que le clergé des paroisses, que les évêques avaient peu à peu astreint aux prênes dominicaux, constatant leur inefficacité religieuse et morale, en vint à mettre les enfants à part des adultes pour leur faire le catéchisme et à les enfermer dans des écoles pour leur faire apprendre les vérités de la religion et observer les devoirs du chrétien. "La paroisse la mieux prêchée s'il n'y a point d'école publique ne sera pas toujours la plus éclairée et la mieux réglée. La raison en est sensible. C'est que l'instruction la plus solide... ne fait qu'une impres-

(1) Voir en particulier L'enfant et la vie familiale..., op.cit.

sion d'un moment et ne frappe qu'en passant et comme un éclair. Elle est oubliée dès qu'elle est prononcée surtout par des gens qui ne savent pas réfléchir, qui ne se conduisent que par les sens et qui sont continuellement distraits, occupés, accablés par les sens et les embarras de la vie animale" (1). Cette défense des écoles contre l'hostilité naissante, à l'époque des Lumières, de la bourgeoisie, reprend des arguments fondés sur une expérience séculaire : le seul remède à la corruption du genre humain, proclamait Comenius, est une bonne éducation de la jeunesse. Il faut enlever l'enfant à un entourage mauvais (2) - soumis à l'empire des sens, s'adonnant à la superstition ou à l'hérésie - et le mettre dans un milieu spécial ; le préserver et le soumettre à une éducation lente et progressive. Un éclair

(1) Déclaration des curés de Vézelay, en 1769, citée dans R. CHARTIER, M.M. COMPERE et D. JULIA, op. cit., p. 39.

(2) Charles Démia envisageait, pour les écoles de pauvres de Lyon, d'augmenter le temps de présence des écoliers (normalement "l'ordre", c'est-à-dire l'horaire, était 7 h - 10 h, 13 h 30 - 16 h 30), afin d'enlever le plus complètement possible l'enfant à l'influence, jugée néfaste, de son milieu. "Comme il serait d'un grand fruit de retirer les enfants d'auprès de leurs parents, desquels bien souvent ils n'ont pas tout le bon exemple nécessaire, il serait à souhaiter qu'on pût les garder toute la journée à l'école, ce qui se pourrait faire, si chaque enfant apportait sa petite portion pour le dîner... On tâcherait de leur procurer du travail pour les occuper le reste du jour, comme serait la dentelle, le bouton, le tricotage, etc, et tant devant, que pendant, qu'après ce travail, on observerait certains petits exercices de piété" (Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon, dressés par M. Charles Démia, Lyon, André Olyer, s. d., Archives municipales de Lyon, n° 66150). Saint-Cyran veut, qu'il s'agisse d'un enfant de menuisier ou du fils de la duchesse de Guize, en être entièrement maître, et Madame de Maintenon n'autorise les demoiselles à voir leurs parents qu'une fois par trimestre (F. CADET, L'éducation à Port-Royal, Paris, Hachette, 1887, p. 5).

momentané et des rappels à l'ordre sont insuffisants : il faut la longue inculcation et la discipline créatrice d'habitudes.

A cette expérience d'une résistance, que seule l'école peut vaincre, est liée une idée de la nature et de l'enfant : la nature humaine doit être bien mauvaise, ou corrompue, pour qu'il soit si difficile d'obtenir que l'homme reconnaisse la vérité et fasse son devoir. L'enfant lui-même n'a que l'innocence (1) qui lui a été conférée par le baptême : l'école, milieu fermé (une cage, a-t-on dit des écoles de Port-Royal) (2), à la fois préserve contre les forces externes du mal cet acquis fragile par lequel l'enfant apparaît comme un être admirable et aimable, et combat les mauvaises tendances pour réaliser de force le bon chrétien. L'éducation crée un être nouveau ; l'école est ce milieu et cet ensemble de techniques grâce auxquelles l'homme devient ce qu'il n'est pas naturellement.

L'école, au lieu de l'apprentissage, finit par s'imposer même au groupe qui croyait le plus au don naturel, à savoir la noblesse. Désirant justifier la création de l'Ecole militaire et la dure formation qu'on y subit, le Comte de Saint-Germain devait avouer : "Le courage ... est peut-être autant une vertu d'éducation qu'un don de la nature" (3). L'édit de création de l'Ecole (1750) célébrait ce qu'on pourrait attendre

(1) Ph. ARIES, dans L'Enfant et la vie familiale (op. cit.) a bien noté l'ambiguïté de l'idée d'innocence enfantine.

(2) Ph. ARIES, op. cit., p. 119.

(3) Plan d'éducation des élèves (1776), cité dans R. CHARTIER, M.M. COMPIÈRE et D. JULIA, op. cit., p. 220.

de la noblesse lorsqu'on aurait ajouté l'éducation à l'honneur qui la gouvernait. Le "plan d'éducation" de 1776 va plus loin : il assigne pour tâche à des éducateurs d'instruire "par les principes de l'honneur des hommes que l'honneur doit guider" (1).

On dira que l'Ecole militaire recrutait dans la noblesse pauvre. Mais précisément, ici comme dans les autres écoles, le mot pauvre désigne moins un état économique qu'un état moral, dont il faut sortir (e-ducere). Le pauvre et l'enfant sont le négatif de l'éducation : c'est pourquoi ils sont considérés comme proches de la nature, sauvages. Lorsque l'abbé Pépin du Montet demande au roi (1752) les lettres patentes pour la petite école militaire qu'il vient d'ouvrir en Bretagne, la façon dont il décrit les "pauvres gentilshommes" - leur "misère", leurs "habitations délabrées", leurs "habits de toile" - rappelle celle de l'abbé Demia et de bien d'autres décrivant les pauvres et leurs enfants vagabondant dans les villes : "ils n'ont souvent pas plus d'éducation que leurs enfants, qui vivent dans les campagnes comme des espèces de sauvages, ne s'occupant à rien, ignorant ce qu'ils sont et ce qu'ils pourraient être ; ... ils deviennent des membres inutiles à la France" (2). On a pu montrer (3) que la pauvreté de cette noblesse était relative et que de telles descriptions relevaient d'une légende noire. Mais le portrait n'est pas noirci par plaisir : il a pour fonction de légitimer l'entreprise de destruction d'un mode de vie désor-

(1) *ibid.*

(2) Cité dans R. CHARTIER et al., *op. cit.*, p. 218.

(3) J. MEYER, cité *ibid.*

mais jugé inadmissible. Et les riches ne sont pas moins visés que les pauvres : de même que les écoles charitables cherchent à atteindre la famille par l'enfant (1) et à faire en sorte que la famille éduque comme l'école, l'Ecole militaire doit servir de "modèle aux pères qui sont en état de procurer (l'éducation) à leurs enfants" (2).

Considérer le jeune gentilhomme ou le petit pauvre comme un sauvage, ses activités comme de l'oisiveté ou de mauvaises actions, ce qu'il pense comme ignorance, ce que lui transmet son père comme rien, ce sont là divers aspects d'une dévalorisation de l'enfance, d'une infantilisation de l'enfant, qui est corrélative de l'éducation scolaire et qui est une modalité d'instauration et d'exercice d'un pouvoir, c'est-à-dire un moyen de contraindre à agir, penser et sentir d'une certaine façon. On voit bien aujourd'hui comment l'ancienne génération, qui n'accepte pas l'indépendance de la suivante, tente de maintenir sa suprématie : "j'ai encore quelque chose à vous apprendre", laissent entendre ou proclament les parents vieillissants à leurs fils ou leurs filles même parvenus à l'âge adulte. Et ils ne peuvent ainsi tenter de s'affirmer qu'en invalidant, qu'il s'agisse de l'exercice du métier ou de l'élevage des nourrissons, les techniques et les savoirs de la nouvelle génération. Après plusieurs siècles de pédagogisme, le procédé est de mieux en mieux affiné et de plus en plus étendu : nous assistons à sa

(1) Voir I. JOSEPH et Ph. FRITSCH, "Disciplines à domicile", Recherches, n° 28, nov. 1977.

(2) R. CHARTIER et al., op. cit., p. 218.

quasi généralisation avec l'"éducation des adultes" prolongée jusqu'au "troisième âge", les multiples campagnes d'information diffusée par les moyens de communication de masse, les formes subtiles de "sensibilisation" réalisées dans les petits groupes, etc. (1).

Il faut donc, pour le former par l'éducation, prendre le plus tôt possible (2) et garder le plus longtemps possible l'être dont on ne peut rien attendre du développement naturel dans son milieu. Autrement dit, il faut un système scolaire.

"Pour former à la fois de bons ecclésiastiques et en nombre suffisant, il faudrait qu'à l'exemple de ce qui se pratiquait dans l'ancienne Eglise, les enfants, dès l'âge le plus tendre, fussent élevés pour l'état ecclésiastique ; il faudrait qu'il y eût des pensions ou petits séminaires où ces enfants puissent être reçus, tantôt gratuitement, tantôt avec une diminution plus ou moins considérable du prix de la pension ; il faudrait qu'au sortir de ces premières pensions ils puissent passer dans des séminaires consacrés aux études supérieures ; il faudrait que dans ces séminaires la pension fût aussi gratuite ou modique suivant les besoins des sujets ; il faudrait enfin qu'au moyen de ces divers secours ils puissent passer tout le temps de leurs études sous l'oeil et la conduite de maîtres intelligents et acquérir ainsi par une éducation continuelle et non interrompue les vertus et la science de leur état" (3).

-
- (1) W. GOMBROWICZ a, en 1937, écrit le cauchemar des infantilisations, dont celle de l'école, où son héros est contraint de retourner (Ferdydurke, Paris, Julliard, 1958).
- (2) "Je voudrais les avoir plus tôt", s'écrie un violoniste célèbre, qui a fondé une école pour jeunes virtuoses.
- (3) Mgr. Loménie de Brienne à l'Assemblée du Clergé de France de 1775, cité dans R. CHARTIER et al., op. cit., p. 211-212, pour montrer la séparation définitive de la culture profane et de la culture religieuse. Les expressions soulignées le sont par nous.

Il suffirait de remplacer "bons ecclésiastiques" par "bons citoyens" (ou "bons chrétiens et bons citoyens"), "petits séminaires" par "petites écoles", etc., pour avoir l'un de ces plans d'éducation qui fleurissent à l'époque révolutionnaire, mais qui étaient déjà apparus au XVII^{ème} siècle, par exemple en Angleterre, où, au moment de la "Révolution puritaine", on réclama un système d'éducation étatique, obligatoire et universelle (1). Et bien loin que les plans nationaux soient une extension d'un système d'abord réalisé pour les clercs, ce dernier n'est qu'un cas particulier, une application à la formation des clercs, désormais distincte, d'une formule valable pour tous : agencement d'écoles successives auxquelles correspondent des âges précis (mettant ainsi fin à l'ancienne indistinction des âges de ceux qui apprennent), - caractère progressif des études, - éducation précoce, longue et ininterrompue, - alliance étroite, définissant l'école, de l'enseignement et de la "conduite" chez le "maître", de l'acquisition de la science et de la vertu par l'élève, - gratuité et mesures financières rendant possible la scolarisation.

L'enfant justiciable d'un tel traitement est nécessairement représenté en négatif (il n'est pas ce qu'il doit être) et comme un être passif (il faut lui inculquer une "science" et le moraliser). Une telle représentation a été maintes fois dénoncée, jusque chez Rousseau (2), par les idéologies de "l'édu-

(1) J. LAWSON, H. SILVER, op. cit., p. 154

(2) J. PIAGET (Encyclopédie Française, t. XV, "Education et instruction", 15.26-5) reproche à Rousseau d'établir des différences principalement négatives lorsqu'il marque la spécificité de l'enfance par rapport à l'âge adulte.

cation nouvelle" et on peut la trouver dans les textes et propos, même récents, définissant la pratique scolaire. "L'enfant du Code Soleil (1) est un non-être, un adulte en négatif... Il est ignorant... On lui refuse même la curiosité : puisque le maître doit la susciter, c'est qu'au mieux elle est souvent endormie. Ce n'est pas un être moral... Ce n'est pas un être libre : il faut l'affranchir de ses instincts, lui apprendre la maîtrise de soi, l'accoutumer à la liberté. Il n'aime pas travailler : il faut lui donner le goût de l'effort. Enfin c'est un mineur, donc un être dépendant qu'il faut surveiller constamment" (2). On a pu montrer, de même, que dans la description qu'ils donnent de la classe, les rapports d'inspection contemporains contiennent une image de la "nature enfantine, marquée d'impuissance et d'imperfection" et qui "doit être tirée vers la norme" (3).

Le nouveau rapport à l'enfant qui s'instaure à une époque dans nos sociétés est très certainement lié aux autres rapports sociaux, et à leur transformation, mais la scolarisa-

-
- (1) Il s'agit du Livre des Instituteurs, par J. SOLEIL, ouvrage ancien mais toujours réédité et mis à jour, qui donne au maître tous les renseignements et conseils d'ordre administratif et même pédagogique dont il peut avoir besoin (G.V.).
- (2) M.F. BOURGEOIS, "L'image de l'enfant dans le Code Soleil", Le Doctrinal de Sapience, 1976, n° 2, p. 23. Tout en ayant peut-être tort de le finaliser, l'auteur voit bien le rapport qui existe entre cette image de l'enfant et l'obligation scolaire : "A quoi sert une telle définition de l'enfant ? A justifier la nécessité de l'enseignement obligatoire. Pour devenir quelqu'un... il faut que l'enfant aille à l'école !".
- (3) J. VOLUZAN, L'école primaire jugée, Paris, Larousse, 1975, p.65.

tion de l'enfance ne peut être identifiée à une opération bourgeoise de transformation des enfants pauvres en travailleurs utiles. La clôture de l'espace scolaire, l'enfermement des enfants quelle que soit leur condition, la séparation de l'école par rapport au monde et à la vie, n'apparaissent pas comme la conséquence de la division capitaliste du travail, d'une séparation entre travail intellectuel et travail manuel liée à la contradiction capital-travail (1), mais comme un moyen d'assurer une emprise que ne permettent pas les interventions tardives et intermittentes dans le milieu. De même, on l'a vu, l'emploi du temps scolaire et la méthode simultanée dont il est inséparable ne répondent pas à un impératif de productivité, mais à l'instauration d'un nouveau type de pouvoir : soumission constante et totale à des règles impersonnelles et non plus acceptation momentanée de volontés imprévisibles. En proscrivant l'oisiveté, en imposant à chacun de prévoir un emploi du temps et de s'y tenir, les prédicateurs de l'époque classique combattent non les pertes de temps mais le désordre. Recommandant à son paroissien de se faire une "règle qui marque en détail" ce qu'il doit faire du matin au soir, le curé de Gap ajoutait : "c'est un grand désordre de vivre au jour la journée, et pour ainsi dire au

(1) "Cette séparation matérielle des pratiques scolaires et des pratiques productives en général est elle-même l'un des effets de la division du travail manuel et du travail intellectuel". "On n'oubliera pas, pour commencer, que la famille comme l'école sont des formes imposées à la classe ouvrière par la bourgeoisie" (C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro, 1971, p. 278 et p. 291).

hasard" (1). En préférant à une autre, dit de son côté Nicole, l'activité que nous nous sommes prescrite en réglant notre journée, "nous évitons la légèreté, le désordre et le changement et... ainsi nous avons sujet de croire que nous agissons d'une manière plus conforme à la volonté de Dieu, dont toutes les oeuvres sont ordonnées" (2).

Lui aussi soumis à ces règles qui gouvernent chaque activité tout au long de la journée, le maître doit donner l'exemple. Ici encore, comme pour l'espace et le temps, ce n'est pas l'efficacité et la rapidité qui comptent, mais la conformité de l'acte aux "principes" qui le régissent. On voit par l'exemple de l'écriture combien ces règles multipliées comme à plaisir vont bien au delà de buts qui seraient la lisibilité ou même l'élégance de l'écrit. L'apparition et le développement d'une pédagogie n'est que l'un des aspects de cette idée qui ne vaut pas seulement pour l'enseignement : il existerait, indépendamment du savoir à transmettre, un art d'enseigner, des principes qu'il faut connaître et qui, par conséquent, font eux-mêmes l'objet d'un enseignement. D'où l'idée des écoles normales, qui ne sont pas des écoles ordinaires où le futur maître ferait un apprentissage sur le tas. Le nouveau maître, à la différence de ces maîtres d'occasion que l'on trouve longtemps dans

(1) Cité par B. GROETHUYSEN, Origines de l'esprit bourgeois en France, I, l'Eglise et la bourgeoisie, Paris, Gallimard, 1927, p. 218.

(2) NICOLE, Traité de la vigilance chrétienne, cit. *ibid.*, p.220. Groethuysen concluait de tout cela, logiquement, que l'Eglise a contribué à former la moyenne bourgeoisie des bureaux, mais qu'elle n'aimait pas le bourgeois énergique qui se pousse en avant.

les campagnes, enseigne selon les principes. Le curé de Troyes qui, en 1784, réclame des séminaires laïques par lesquels devraient passer tous ceux qui veulent diriger une école, critique les maîtres qui écrivent "machinalement et sans principes" (1).

Alors que l'apprenti, en tout domaine, faisait d'emblée une oeuvre, puis plusieurs jusqu'à ce qu'il parvienne au chef d'oeuvre, l'écolier, de manière très différente, non seulement est astreint à faire selon les règles (le résultat n'est pas seul à compter), mais surtout est astreint à faire et refaire des exercices d'application des règles. On voit très bien ce qu'est cette pédagogie, ce qui la constitue et l'accompagne, lorsqu'elle atteint l'apprentissage de la musique. Alors que J.S. Bach, par exemple, faisait jouer à ses élèves de petites pièces, puis, très rapidement, des oeuvres (même difficiles), on en vient à considérer, au XIXème siècle, qu'il y a une technique à acquérir avant l'exécution des morceaux, lesquels devront ensuite seulement être joués avec "expression". Czerny publie L'école de la vélocité, L'art de la dextérité, Cramer publie en deux tomes des Etudes pour le piano forte en quarante deux exercices dans les différents tons, calculés pour faciliter le progrès de ceux qui se proposent d'étudier cet instrument à fond (1804-1810). Les professeurs obligent même ceux qui jouent déjà à "commencer à zéro" et à faire des exercices

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Courtalon". Le maître, dans le même journal de Troyes, se défend : "Je sais leur enseigner, par principes, à lire, à écrire, les règles de l'orthographe..."

programmés pendant des années (certains n'acceptent d'élèves que pour cinq ans). A la moindre "faute", ils se mettent en colère et obligent l'élève à aller répéter (1) avant de comparaître à nouveau devant eux. La répétition d'exercices progressifs, la contrainte, les sanctions extérieures substituées au plaisir inhérent à l'activité et à la réussite (2), nous reconnaissons là quelques uns des traits constitutifs de l'école.

Espace clos ordonné à l'accomplissement des devoirs, temps réglé, activités soumises à des règles impersonnelles ; l'oeuvre scolaire apparaît bien comme une entreprise de moralisation. Elle est liée à une transformation de la religion, donc du pouvoir, transformation que l'on peut décrire par des traits convergents.

Commençons par l'aspect le plus immédiatement lié à l'école : le catéchisme. Il apparaît au moment où se développe la forme scolaire (ce n'est sans doute pas par hasard qu'il vient de disparaître avec la crise de celle-là). On ne l'a pas assez souligné, c'est seulement au XVIème siècle que, dans les Eglises chrétiennes, la "catéchèse" prend la forme de catéchismes, tels qu'on les a connus jusqu'à la fin de la première moitié du XXème siècle. Institution de l'Eglise primitive, le

(1) Sur ces points, et sur la résistance de pianistes comme May Fay, qui refuse de passer par ce système, voir G. KAEMPER, Techniques pianistiques, Paris, Alphonse Leduc, 1968.

(2) Inversement, l'apprentissage moderne du piano est ainsi défini par G. Kaemper : des morceaux au lieu d'études, des gestes au lieu de notes, des expériences au lieu de répétitions (l'apprenti est invité à goûter les sensations données par le son et par l'aisance du geste).

catéchuménat, qui conduit les adultes à l'initiation baptismale, comprend un enseignement des principales vérités de la religion chrétienne, ainsi que des pratiques ascétiques et des rites (1). Puis, dans les pays où l'Eglise latine a triomphé, on instruit les néophytes et, lorsqu'ils ont atteint l'âge dit de raison, les enfants baptisés, par des "catéchismes" : le mot désigne d'abord cette instruction orale et familière donnée par les parents, les parrains, les prêtres, puis les livres qui, éventuellement, servent de guides à ces derniers pour donner cette instruction (2). Calvin, au contraire, avec son Formulaire de 1541, fait du catéchisme un manuel destiné aux enfants, divisé en leçons, et présenté sous la forme de questions et réponses susceptibles d'être apprises par coeur. Ce procédé, imité bientôt par la Contre-Réforme, constitue une nouveauté très grande et va donner au catéchisme sa forme traditionnelle pour plus de trois siècles.

J. C. Dhotel exprime bien cette nouveauté en disant que Calvin donne au catéchisme "la forme scolaire" et la sanction de l'examen (3). Les Ordonnances imposaient en effet d'envoyer les enfants au catéchisme tous les jours, de les y interroger afin de savoir s'ils avaient compris et retenu ce qu'on leur avait fait apprendre, de les faire réciter en présence de

(1) Dictionnaire de théologie catholique, Paris, Letouzay et Ané, 1923, art. "Catéchèse".

(2) ibid., art. "Catéchisme" ; J.C. DHOTEL, Les origines du catéchisme moderne, d'après les premiers manuels imprimés en France, Paris, Aubier, 1967, p. 18 et p. 32.

(3) op. cit., p. 17.

l'église assemblée avant de les intégrer, c'est-à-dire de les admettre à la Cène (1). Le père Auger, un jésuite, fait du premier catéchisme catholique un frère de celui de Calvin : "désormais, la doctrine n'est plus seulement expliquée avant d'être résumée en quelques formules symboliques faciles à retenir. Elle doit être apprise dans le détail et récitée par coeur" (2).

La substitution des questions et réponses aux instructions représente un tel changement qu'il faut vingt années pour qu'il s'impose. La nouvelle manière se heurte à la tradition d'une instruction familière : parents et prêtres apprenant les principales prières aux enfants, commentant les scènes représentées par les sculptures des églises, rimant des cantilènes, etc. Elle est corrélative de changements dans la nature même de la religion. Le "formulaire", les brèves "demandes et sous-demandes" à savoir à la lettre sont au dialogue (3) entre l'apôtre et le futur disciple (dialogues familiers, avec des développements relativement longs, qu'étaient censés reproduire les livres de catéchisme pré-calvinistes) ce que le dogme impose est à la vérité qui illumine (4). On voit ici s'instaurer un rapport proprement pédagogique et il n'est pas étonnant que le catéchisme (au sens de livre) ait la forme qui sera pour long-

(1) op. cit., p. 40.

(2) op. cit., p. 62.

(3) Catéchèse vient du mot grec katêkêô, qui signifie au sens propre faire retentir et au sens figuré instruire oralement, la parole du maître faisant écho à l'interrogation du disciple et inversement (Dictionnaire de théologie catholique, op. cit., art. "Catéchèse").

(4) On sait que, par rapport à Luther, Calvin restaure l'autorité ecclésiastique. C'est l'une des raisons pour lesquelles il n'est pas besoin ici d'opposer Réforme et Contre-Réforme.

temps celle de tous les manuels scolaires. Il n'est pas étonnant non plus que ce qui doit être appris et su de cette façon, le soit peu à peu, pas à pas, que beaucoup de temps soit nécessaire, qu'on doive procéder morceau par morceau - en commençant si possible par le plus simple, en découpant l'ensemble en leçons, chaque leçon en demandes, chaque demande en sous-demandes - qu'enfin on doive répéter, revoir... Ce découpage et cette progression sont pédagogiques, c'est-à-dire caractérisent la forme scolaire, telle qu'elle apparaît avec les classes organisées chez les Frères de la Vie commune (1), avant que le dispositif s'impose dans les Collèges des Jésuites, puis dans les Petites Ecoles. Au début du XVII^{ème} siècle, les catéchismes paroissiaux que même les adultes "ignorants" doivent suivre pour accéder, après un examen subi à Pâques, aux sacrements, sont organisés de façon nouvelle : il y a un ordre des matières, commençant par le plus facile, et les participants sont divisés en classes comme, dit-on, dans les collèges (2).

Ainsi le prêtre devient maître, ou est remplacé par un maître qui reçoit des Instructions pour bien faire le catéchisme. Il devient par là même éducateur : tandis que les théologiens continuent à controverser sur la grâce et la liberté, "les catéchistes, en travaillant à éduquer les consciences, affirment une certaine confiance en l'homme et lui remettent pro-

(1) R. CHARTIER, M.M. COMPERE, et D. JULIA (L'éducation en France. op. cit., p. 148 et suiv.) ont à juste titre souligné l'importance pédagogique de ce courant réformateur, plus connu pour être à l'origine de la devotio moderna.

(2) J.C. DHOTEL, op. cit., p. 244.

gressivement les règles humaines d'une vie chrétienne" ; ils enseignent "principalement ce que nous appelons la morale" (1). Des siècles de moralisme nous ont fait oublier non seulement qu'il n'y a peut-être pas de lien nécessaire entre religion et morale et qu'aux yeux de certains peuples les dieux ne s'occupent pas de bien et de mal (2), mais qu'il y a une différence essentielle entre le salut par l'amour d'une personne divine et la soumission à une série de devoirs. Or, en analysant les catéchismes des XVIème et XVIIème siècles, qui donneront la formule des suivants quand ils ne seront pas purement et simplement réimprimés, on a pu noter que les effets des sacrements y étaient décrits en termes exclusivement moraux : "Le visage du Christ, sur qui porter ses regards pour y conformer sa vie, disparaît derrière les prescriptions d'une code sévère" (3).

Cette remarque peut être généralisée. La soumission à des règles impersonnelles nous est apparue, en effet, comme l'une des caractéristiques de la vie scolaire. La réforme des collèges, à partir du moment où les comportements jusqu'alors

(1) *ibid.*, p. 369.

(2) cf. J. LIZOT, Le cercle des feux, Paris, éd. du Seuil, 1976 : les Yanomanis croient en un pays des âmes et en de mauvais esprits, sources de maux, mais ils ont droit au meurtre et à la concupiscence.

(3) J.C. DHOTEL, *op. cit.*, p. 423. L'auteur signale plusieurs déplacements corrélatifs de ce changement : la robe blanche du baptême, jadis symbole de résurrection, devient signe de pureté ; l'adultère n'est plus considéré comme atteinte à autrui mais comme aspect de l'impureté, manquement à un devoir individuel, que pourchassent les éducateurs ; le curé devient conseiller des familles (pp. 376, 407 et 428).

admis paraissent scandaleux, ne consiste pas à les transformer en couvents. Ce qui définit ces derniers c'est l'acceptation par la communauté d'une règle de vie ; ce qui caractérise les nouveaux établissements scolaires, c'est l'imposition d'un règlement. Ph. Ariès a décrit ce mouvement qui aboutit aux collèges des Jésuites et par lequel on passe "d'une communauté de maîtres et d'élèves au gouvernement sévère des élèves par les maîtres", de l'énoncé des conditions d'un genre de vie à un "règlement de discipline" (mot nouveau au XVIIème siècle) déterminant avec rigueur et détails chaque occupation de la journée (1).

La même réglementation, le même souci moral caractérisent les petites écoles, et aux moralités tirées de la doctrine lors de la leçon de catéchisme s'ajoute la lecture des Devoirs d'un chrétien (2) et de la Civilité. Grâce à cette dernière, l'école régit les mœurs, codifie chaque geste de l'existence quotidienne et instaure un rapport défini au corps. En écrivant une Civilité chrétienne, destinée à devenir l'un des plus importants de nos manuels scolaires, J.B. de La Salle fait autre chose que de donner une épithète nouvelle à de vieux traités et une légère coloration religieuse à des conseils mondains : il étend le champ de l'entreprise disciplinaire aux manières, qui auparavant ne relevaient que de la coutume ou du désir de prestige

(1) Ph. ARIÈS, L'enfant et la vie familiale..., op. cit., p.182. Le collège, très différent de ce qu'il était au XIVème siècle et plus proche des lycées modernes, devient ainsi, note l'auteur, institution "de surveillance et d'encadrement de la jeunesse" (p. 185).

(2) Les devoirs d'un Chrétien et La vie chrétienne font partie des ouvrages classiques, c'est-à-dire des manuels, dont J.B. de La Salle obtient privilège en 1703.

social. L'osmose qui s'opère entre la morale et cette codification des pratiques n'est pas propre aux écoles lasalliennes et elle est si complète que le plan du traité de civilité à enseigner dans "l'école paroissiale" devient le schéma de l'examen de conscience : devoirs envers Dieu, envers le prochain, envers nous-même (1).

Lorsque la relation de l'homme à son Dieu est ramenée à l'observance de devoirs envers lui, ce dernier n'est pas loin de n'être plus qu'une sorte de surveillant. Or qu'est-ce que l'école, sinon un lieu où l'enfant est sans cesse surveillé, sans cesse rappelé à l'ordre imposé par le règlement, sans cesse persuadé qu'il est vu, même lorsqu'il est seul (2). Dans l'école chrétienne, l'image de l'ange gardien, affichée au mur de la salle avec les sentences énonçant les devoirs, rappelle ce regard.

Ainsi, ce qui vaut pour la partie - le catéchisme - vaut pour le tout : l'école. En analysant les transformations de la religion dont participe le nouveau catéchisme, ce ne sont pas seulement les caractéristiques d'une matière scolaire que l'on explique, mais celles de l'ensemble de l'école. Si la temporalité est un caractère fondamental de toute forme, on peut en reprenant et prolongeant les observations qui précèdent, tenter de

(1) J.C. DHOTEL, op.cit., p. 369. L'auteur voit dans cet enseignement de la civilité l'origine de la morale laïque et de l'instruction civique.

(2) J.C. DHOTEL, op.cit., p. 435, décrivant le développement d'une liturgie spectaculaire et certains aspects nouveaux du culte comme l'exposition du Saint-Sacrement, montre que, au XVIIème, Dieu est essentiellement conçu comme celui qui voit.

montrer comment le temps long et ordonné de l'éducation scolaire se substitue au temps de la religion. A la brusque irruption d'une vérité qui illumine et apporte le salut, au soudain embrasement de l'amour décrit par les mystiques, s'opposent, au cours de journées ordonnées selon un emploi du temps, la lente mémorisation des articles du dogme, la stricte observation des devoirs, la longue acquisition des habitudes grâce auxquelles tous les gestes deviennent conformes à des règles détaillées. Cela ne va pas sans résistances, dont témoignent les luttes contre les hérésies qui se veulent retour à la religion primitive (1).

On ne saurait trop souligner l'importance de ces changements. P. Chaunu a montré que, si l'Europe classique n'avait pas connu de bouleversement des structures économiques, elle avait été le théâtre de deux révolutions. D'abord l'alphabétisation : à la fin du XVI^{ème} siècle dans les pays calvinistes, à la mi-XVII^{ème} dans les pays touchés par la Contre-Réforme de type français, les seuils de 70-80 % pour les hommes, de 30-40 % pour les femmes sont atteints (2). D'autre part dans l'ordre des moeurs, le XVII^{ème} siècle apparaît comme le seul siècle ré-

(1) Par exemple la relative anomie dans la vie quotidienne des bons-hommes cathares, leur croyance au consolamentum assurant, à l'article de la mort, le salut, sont opposés par E. Le Roy Ladurie d'une part au catholicisme que tentent d'imposer, par la chaire et le confessionnal, les Ordres mendiants (Mineurs et Prêcheurs) du XIV^{ème} siècle, d'autre part aux Réformes catholique et protestante ultérieures (E. LE ROY LADURIE, Montaillou, village occitan, de 1294 à 1324, Paris, Gallimard, 1975, p. 543-555).

(2) P. CHAUNU, La civilisation de l'Europe classique, Paris, Arthaud, 1956, p. 188.

volutionnaire, rompant avec une civilisation "relativement conciliante à l'égard de l'instinct" (1) : ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, l'Eglise ne célèbre plus les fiançailles que quelques jours avant le mariage, provoquant la laïcisation de l'accordée. C'est en ce siècle que naît, dans l'école, une "discipline qui se substitue à la simple violence du Moyen-Age finissant" (2). Alphabétisation et discipline scolaire ne seraient-elles pas l'une la conséquence, l'autre un aspect du contrôle des moeurs ?

Les transformations de la religion, auxquelles il paraît possible de lier la constitution de l'école, ne peuvent elles-mêmes être comprises que par rapport à des transformations du pouvoir.

Lorsque Durkheim, on l'a rappelé, rattache l'école à la religion chrétienne en tant qu'elle doit exercer une emprise totale sur l'être, il n'explique pas pourquoi l'école au sens strict n'apparaît qu'à partir du XVIème siècle, car il omet d'analyser les changements du christianisme et les modalités - nouvelles - de l'emprise. Ceci étant dit, peut-on faire simplement de la scolarisation une oeuvre d'Eglise, dont l'Etat se serait ensuite emparé après l'avoir longtemps négligée ? L'histoire de l'école est souvent perçue et décrite comme une sorte de jeu institutionnel à trois protagonistes (Eglise, Etat, Eco-

(1) P. CHAUNU, op. cit., p. 209.

(2) id. ibid., p. 596.

le) ou à deux (l'école constituant l'enjeu, dont il faut s'emparer ou se débarrasser, d'une lutte entre l'Eglise et l'Etat).

On a ainsi souvent considéré que l'école élémentaire, nécessaire à la religion réformée puisque tous les fidèles doivent avoir accès aux Livres, avait été une arme dont la Contre-Réforme s'était emparée pour reconquérir les âmes, puis que l'Etat avait prise à son tour pour la retourner contre l'Eglise. On a aussi présenté les difficultés de la scolarisation sous l'Ancien Régime comme étant dues aux réticences de l'Etat et des autorités locales à développer une entreprise onéreuse et dont les résultats pouvaient être à double tranchant : les gens d'église adressaient des "remontrances" aux consuls, inégalement disposés à allouer des rentes pour fonder des écoles, les intendants étaient souvent hostiles à l'instruction, etc. (1).

Mais outre qu'il est difficile de faire de l'école un instrument passif ou un pouvoir distinct dont on pourrait s'emparer - toute notre analyse tend à la saisir comme modalité d'un pouvoir -, peut-on s'en tenir au niveau des institutions (2), ou même du droit et de la scène politique, et méconnaître le caractère indissociablement politico-religieux du pouvoir ? "Le sacré fait partie de la structure même du pouvoir ; de tout pou-

(1) Ces lignes étaient écrites lorsqu'a paru l'ouvrage de F. FURET et J. OZOUF, Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry, Paris, éd. de Minuit, 1977. Ce livre apporte une contribution fondamentale à l'étude historique des phénomènes ici analysés (voir ci-dessous Annexe II).

(2) Cette remarque n'enlève aucune valeur aux analyses historiques telles que celle de M. OZOUF, L'Ecole, l'Eglise et la République, 1871-1914, Paris, A. Colin, 1963.

voir... L'Etat contemporain n'échappe pas à cette définition" (1).

Inversement, on montrerait aisément que tout changement religieux est corrélatif de modifications dans la nature et le rôle de l'Etat. Pour ce qui nous concerne, les Réformes protestantes, qui ont été conçues comme à l'origine de l'instruction populaire, pourraient être sans doute plus justement pensés comme l'origine de l'école (laïque) d'Etat. La nécessité pour chacun d'avoir accès aux livres saints ne peut rendre compte, en effet, de l'école : un apprentissage de la lecture auprès des pasteurs ou d'autres, une instruction religieuse dominicale y suffisent. C'est ce qu'on appelle à travers l'Europe l'école du dimanche. On a pu montrer que, en pays réformé, comme en pays catholique, l'alphabétisation a finalité strictement religieuse se limitait à l'apprentissage de la lecture ; la carte des pourcentages de personnes sachant seulement lire au début du XIXème ne s'éclaire que par comparaison avec celle de la pratique religieuse contemporaine (2). Si Luther proclame qu'"il est du devoir des gouvernants de forcer les sujets à fréquenter

(1) Le pouvoir et le sacré, par L. de HEUSCH, P. DERCHAIN et al., Annales du Centre d'étude des Religions, 1, Université libre de Bruxelles, 1962, p. 15. L. de Heusch justifie ainsi son affirmation : "l'exercice du pouvoir souverain présente, dans ses origines, et en dehors des éléments de contrainte brutale, voire de consentement ou d'accord qui accompagnent l'établissement de tout pouvoir, un résidu non intégrable de caractère irrationnel, qui s'identifie avec les principes mêmes que l'on attribue au sacré : crainte d'une transgression..., vénération..." (op. cit., p. 11).

(2) R. CHARTIER et al., op. cit., p. 106.

les écoles" (1), c'est que pour lui l'Eglise n'est pas seule à avoir besoin de membres instruits, et l'instruction religieuse n'est pas seule en cause : "le monde aussi a besoin pour ses affaires d'hommes et de femmes cultivés et habiles" (2). Devant contribuer à l'ordre et à la prospérité de la Cité, l'école est "causa mixta" entre l'Eglise et l'Etat. Plus profondément, en liant le salut à la prédestination arbitraire (Calvin) ou à la foi (Luther), la Réforme donne une place à une morale naturelle, à un ensemble de principes purement humains dans la conduite des choses de ce monde. De même, du côté de ce qu'on a appelé la Réforme catholique, il existe pour certains jansénistes des droits naturels, fondements d'institutions raisonnables (3) et, de façon générale, le jansénisme participe d'un vaste mouvement de redéfinition des rapports du spirituel et du profane, de l'Eglise et de l'Etat.

Pour des raisons très proches, il paraît impossible de faire de l'Eglise et de l'Ecole deux "appareils idéologiques d'Etat". Reprenant le concept gramscien tel que l'utilisait Althusser (4), E. Balibar et P. Macherey considèrent que l'école

(1) Cité dans Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Luther".

(2) Cité ibid., art. "Protestantisme".

(3) Voir sur ce point R. TAVENEUX, Jansénisme et politique, Paris, A. Colin, 1965, p. 9 et suiv.

(4) L. ALTHUSSER, "Idéologie et appareils idéologiques d'Etat", La Pensée, n° 151, juin 1970. Les AIE se présentent sous forme d'institutions distinctes : AIE religieux (les différentes églises), AIE scolaire (les écoles publiques et privées), AIE familial, juridique, etc. Appareils d'Etat bien que certaines de ces institutions appartiennent au privé et non au public. Appareils idéologiques en tant qu'ils "fonctionnent à l'idéologie", par opposition à l'appareil répressif (gouvernement, tribunaux...) qui fonctionne principalement à la violence (p. 4).

n'existe, c'est-à-dire n'est un AIE spécial, autonome par rapport à l'église, à la famille, etc. (1), qu'avec la deuxième phase historique du mode de production capitaliste. Cette autonomie commence à la Révolution, bien que la période 1750-1850 corresponde à une régression de l'instruction des masses, régression due au travail des enfants. Auparavant, il n'existe que des "éléments disparates qui entreront plus tard dans le fonctionnement" de la forme scolaire (2), des "pratiques d'instruction et d'éducation" qui ne sont pas une AIE scolaire mais font partie d'autres appareils idéologiques (3), en particulier de l'église.

Les principes sur lesquels repose une telle analyse ne permettent pas de comprendre ce qui se constitue et ce qui advient du XVIème au XIXème siècle. Tout d'abord, parmi les éléments qui entreront ensuite dans la forme scolaire, les auteurs citent les enseignements spécialisés (écrire, compter) "mis au point par les marchands" dès le Moyen-Age et l'enseignement "dispensé, en particulier à la campagne, par l'Eglise

(1) "Présentation" de Le français national, par R. BALIBAR et D. LAPORTE, Paris, Hachette, 1974. Nous pouvons maintenant apporter une réponse aux questions posées au chapitre I à propos de cette thèse.

(2) *ibid.*, p. 25

(3) *ibid.*, p. 22 note 1. En procédant ainsi, les auteurs peuvent-ils échapper aux critiques qu'adresse R. Aron à la combinatoire structuraliste, condamnée à ne jamais rendre compte des diversités et changements que par la position, dominante ou non, d'éléments, de régions ou d'instances identiques ? "Il faudrait... savoir en quel sens une instance dite spécifique demeure conceptuellement la même dans les diverses formations sociales" (R. ARON, D'une Sainte-Famille à l'autre, Essais sur les marxismes imaginaires, Paris, Gallimard, 1969, p. 125).

et les ordres religieux à l'époque classique" (1). Or, peut-on mettre les deux choses dans la même catégorie ? Il n'est certes pas question de revenir au récit mythique de l'avènement inéluctable de l'Ecole, de Charlemagne à Jules Ferry, et il faudra se demander s'il y a plusieurs formes scolaires. Il est juste de considérer les maîtres-écrivains d'Ancien Régime comme faisant apprendre des techniques professionnelles (les "écritures" nécessaires à toute activité commerciale). On ne peut, on l'a vu, considérer que comme instruction ce que font, entre autres activités, des curés ou des artisans à la campagne. Mais il faut considérer comme école ce qui se constitue dans les villes dès le XVII^e siècle, par la fusion d'éléments (lecture, écriture, civilité...) recevant de ce fait une signification nouvelle. Et dès lors, on ne peut définir comme élément ce qu'on est obligé de caractériser comme enseignement "complet en lui-même", qui "allie systématiquement des pratiques éducatives jusqu'alors sans rapports mutuels : lire et chanter, pratiques d'origine religieuse ; écrire et compter, pratiques d'origine artisanale et commerciale ; se bien tenir, être bien élevé, pratiques d'origine familiale" (2).

De telles difficultés, sinon contradictions, tiennent au fait qu'ont été admises sans discussion la thèse de l'école capitaliste et la méthode consistant à rapporter directement à l'économie tout ce qu'on veut expliquer. Pour nos auteurs,

(1) *ibid.*, p. 25.

(2) *ibid.*, p. 25. Ajoutons que les analyses des chapitres précédents obligent à faire plusieurs réserves sur cette liste de pratiques et sur l'origine qui leur est attribuée par nos auteurs.

l'âge classique est la période de l'accumulation primitive du capital ; cette accumulation a "pour résultat de lâcher, au sens strict, sur les routes" des masses importantes de "pauvres", de "gueux", dépossédés de leurs moyens de production. Il est donc nécessaire de créer des "institutions de travail forcé et de contrainte morale" pour les classes populaires : la "scolarisation" du XVIIème (le mot est mis entre guillemets pour signifier son impropriété), "c'est tout simplement l'asile, l'ouvroir, le workhouse" (1). De même qu'il ne peut y avoir d'école dans cette période, il y a "impossibilité matérielle" de scolarisation et il doit y avoir "déscolarisation" de 1750 à 1850, progrès de l'analphabétisme ; l'extension du travail des enfants caractérise, en effet, la révolution "industrielle" capitaliste (2). Or si cette dernière affirmation ne prête guère à controverses, les travaux historiques actuels nuancent beaucoup la thèse partisane d'un recul de l'alphabétisation dans la période révolutionnaire et au début du XIXème siècle (3).

Pour achever de tirer du relatif échec de cette analyse les conclusions méthodologiques qu'il suggère, il faut enfin remettre en question la notion même d'appareil idéologique d'Etat. Appareil en premier lieu : à identifier cette notion avec celle de forme (scolaire) on s'expose à méconnaître qu'il existe

(1) *ibid.*, p. 27.

(2) *ibid.*, p. 27.

(3) Voir l'article et la bibliographie de J. HOUDAILLE, "les signatures au mariage de 1740 à 1829", *Population*, Janv. 1977, n° 1. Voir surtout le livre cité de F. FURET et J. OZOUF.

des écoles avant que naisse un système scolaire, c'est-à-dire une organisation répartissant dans diverses catégories d'écoles et dans différentes voies des catégories définies d'enfants. Appareil idéologique ensuite : la forme scolaire est considérée par les auteurs que nous commentons comme la forme que prend dans la société capitaliste le "processus d'éducation", défini comme "processus social d'assujettissement à l'idéologie dominante" (1). Or si l'analyse de la fonction idéologique de l'école ouvre un champ de recherches important et permet de comprendre le contenu de l'enseignement (2), elle laisse de côté toute une série d'aspects auxquels le concept de disciplines s'applique mieux que celui d'idéologie. Autrement dit, on ne saurait réduire l'école à sa fonction idéologique.

Reste enfin à savoir comment l'école est d'Etat, une fois entendu que l'existence d'écoles privées n'est pas une objection. L'école se serait donc constituée comme AIE autonome à partir, notamment, d'une partie de "l'AIE de l'Eglise" (3). Or il apparaît difficile de réduire la religion à une idéologie - même si elle a rempli cette fonction - et de faire des Eglises des appareils d'Etat situés sur le même plan que les AIE familial, juridique, etc. Il est de plus discutable de réduire l'Etat à la collection de ces appareils, et de n'utiliser le concept de pouvoir que pour désigner le pouvoir d'Etat au sens de

(1) op. cit., p. 22.

(2) Voir ci-dessous, chapitre VII.

(3) "L'AIE de l'Eglise qui a partie liée au pouvoir d'Etat monarchique" (op. cit., p. 28).

main-mise sur les appareils.

Sans prétendre développer une théorie sociologique de la religion et de l'Etat, il faut esquisser les quelques propositions auxquelles conduit l'analyse de l'école ci-dessus entreprise. La forme scolaire du procès de socialisation apparaît en réunissant des éléments (écriture et calcul concurremment transmis par les maîtres-écrivains, civilité conseillée à ceux qui veulent maintenir ou acquérir un rang social supérieur, instruction religieuse donnée par les curés ou les pasteurs...) auxquels elle confère un sens, une fonction et donc une structure nouvelles. Les formes dans lesquelles s'opère la transmission des savoirs et des savoir-faire sont choisies et travaillées de manière à produire des effets (moralisation, discipline, dit Ph. Ariès, suivi par M. Foucault) qui nous sont apparus comme des effets de pouvoir. "Tous les procédés d'enseignement sont ou doivent être des moyens disciplinaires qui concourent à l'éducation" (1). L'école correspondrait donc à une manière d'obtenir un type nouveau. (2) d'assujettissement, à une modalité nouvelle d'exercice du pouvoir. L'éducation permanente imposée aujourd'hui à tous jusqu'à la mort permet de comprendre le sens d'une entreprise qu'on crut d'abord réservée aux enfants.

La constitution de l'école est liée à une transforma-

(1) Travaux d'instituteurs français, recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878), Paris, Hachette, 1879, p. 20.

(2) Nouveau dans nos sociétés : il n'est pas exclu que, avec les différences dues aux conditions économiques et sociales différentes, quelque chose comme une école ait fonctionné ou fonctionne dans d'autres types de sociétés.

tion de la religion, et celle-ci doit être conçue comme l'un des pôles du pouvoir ou du champ politique (1). Si l'on admet cette hypothèse, on comprend d'une part qu'il n'y ait pas de transformation de la religion sans redéfinition des rapports entre le civil et le religieux dans ce champ (2), d'autre part que, dès l'origine, l'école présente certains caractères "laïcs": constitution progressive d'un corps enseignant distinct du corps sacerdotal, - apparition d'une morale et d'une discipline des mœurs distinctes de la règle de vie chrétienne, - spécialisation, restructuration et désacralisation de l'espace scolaire, etc.

On trouverait chez Rousseau, chez Hegel et Marx, et même chez Gramsci des éléments pour préciser cette hypothèse. Tous en effet se sont affrontés à un problème que l'on ne peut éviter qu'en réduisant la religion à l'opium du peuple et le politique à l'Etat conçu comme instrument entre les mains de la classe dominante. Il semble bien que Gramsci, par exemple, lorsqu'il tente l'analyse historique de l'Eglise du Moyen-Age à nos jours, ne puisse s'en tenir à la définition par l'appareil idéologique d'Etat. Dans la société féodale, dont l'Eglise est l'une des origines, non seulement le clergé monopolise des "ser-

(1) Voir G. BALANDIER, Anthropologie politique, PUF, Paris, 1967.

(2) Reprenant les analyses de P. Clastres dans La société contre l'Etat, M. Gauchet a tenté de démontrer, dans une perspective anthropologique, qu'il n'y avait "pas d'accomplissement de l'Etat sans liquidation de la religion", pas de naissance de l'Etat sans transformation du discours religieux (M. GAUCHET, "La dette du sens et les racines de l'Etat", Libre, 1977, 2, éd. Payot, p. 39).

vices" tels que la philosophie et la science (l'idéologie), "l'instruction, la morale, la justice, la bienfaisance", mais la prééminence et la multifonctionnalité de l'Eglise sont telles que l'on peut parler de sa suzeraineté idéologique et politique sur l'Etat féodal (1). Et ce qui se produit ensuite, ce n'est pas seulement une émancipation d'intellectuels par rapport au monopole idéologique, mais une émancipation de l'appareil d'Etat. Par opposition, la période de la Contre-Réforme est analysée comme subordination de l'Eglise à l'Etat absolutiste, la première devenant (ce qu'elle n'était donc pas auparavant) un véritable appareil idéologique d'Etat (2). A ce changement est lié une transformation de l'Eglise qui "devient elle-même une organisation disciplinaire par un changement de fonction de ses organisations de masse" (3). Le développement de la Compagnie de Jésus (4), l'apparition de nouvelles formes de prédication (5) sont analysés selon les mêmes principes.

Si donc il ne saurait être question de nier que les églises aient souvent fourni au pouvoir politique une "puissance de légitimation" et un "moyen de domestication des domi-

(1) H. PORTELLI, Gramsci et la question religieuse, Paris, Anthropos, 1974, p. 75.

(2) Ces expressions appartiennent au commentaire d'H. Portelli (p. 110). Nous gardons la responsabilité des conclusions que nous croyons pouvoir en tirer.

(3) H. PORTELLI, op. cit., p. 110.

(4) A. GRAMSCI, Il materialismo storico..., cité ibid., p. 109.

(5) ibid., p. 119-120.

nés" (1), en toute société le rapport que l'homme entretient avec le sacré implique toujours la possibilité - révolutionnaire - de la transgression et de l'eschatologie qui définissent ce sacré. S'il n'est pas question non plus de nier les rapports, au demeurant complexes, de la religion avec les luttes de classes, on ne saurait ramener celle-ci aux accoutrements recouvrant des intérêts de classe étroits. Gramsci n'aurait pas défini la Révolution française comme hérésie religieuse (plus proche en cela de Tocqueville que d'Engels) (2) et le marxisme comme réforme intellectuelle et morale, Marx lui-même n'aurait pu attribuer au prolétariat le rôle qu'il lui assigne s'il en était autrement.

Peut-être faut-il voir dans la volonté politique et dans la croyance religieuse ce que capte le pouvoir ecclésiastique et étatique. La première concernerait la manière d'être des hommes entre eux, la seconde le sens même de leur existence. Dès lors, la tâche de la sociologie n'est pas d'étudier l'église comme une société à l'intérieur de la société ou d'expliquer les uns par les autres ces phénomènes extérieurs les uns aux autres

(1) P. BOURDIEU, "Une interprétation de la religion selon M. Weber", *Archives européennes de sociologie*, XVI, 1, 1971. Voir aussi "Genèse et structure du champ religieux", *Revue française de Sociologie*, XII, 3, 1971. Reprenant M. Weber, mais aussi Durkheim et Marx, l'auteur apporte une contribution extrêmement importante pour l'analyse des phénomènes religieux. Cependant, si la définition d'un "champ religieux" par l'intérêt religieux et la demande idéologique des groupes est légitime, celle de la religion comme système symbolique structuré, construisant l'expérience et consacrant un éthos par explicitation, nous paraît réductrice.

(2) H. PORTELLI, op. cit., p. 120.

que seraient les phénomènes religieux, économiques, politiques, etc. Comme le disait Merleau-Ponty à propos de Durkheim, "la sociologie ne cherchera pas l'explication du religieux dans le social, ni d'ailleurs du social dans le religieux, elle les considérera comme deux aspects du lien humain réel et fantastique tel qu'il a été élaboré par la civilisation considérée et elle tentera d'objectiver la solution que cette civilisation invente dans sa religion comme dans son économie ou dans sa politique" (1). N'est-ce pas la démarche même de Max Weber ? Comme l'a montré R. Aron, celui-ci donne toujours "le sentiment d'une humanité qui s'est posée et qui continue à se poser la question fondamentale du sens de l'existence", et il n'a pas voulu réfuter le matérialisme historique, mais "démontrer que les conduites des hommes dans les différentes sociétés ne sont intelligibles que dans le cadre de la conception générale que ces hommes se sont faite de l'existence" (2).

Mais la définition complète de la nature et des rapports du religieux et du politique, de l'Eglise et de l'Etat, exigerait encore un long travail et de plus amples justifications. Les remarques ci-dessus sont cependant suffisantes pour nous permettre de poursuivre l'analyse de l'école. Si la description de la forme scolaire en révèle les aspects de pouvoir, c'est

(1) M. MERLEAU-PONTY, Sens et non-sens, Paris, Nagel, 1948, p. 179-180.

(2) R. ARON, les étapes de la pensée sociologique, Paris, Gallimard, 1967, p. 545 et p. 530.

que sa constitution est à rattacher à une restructuration du champ politico-religieux. Restructuration et non simplement partition du champ, le partage, la délimitation des prérogatives étant, dans les institutions, la manifestation de cette restructuration, et pouvant s'effectuer d'ailleurs de plusieurs manières (ce qui permet d'expliquer la diversité des solutions européennes au problème de la laïcité de l'école). A un tel changement correspond nécessairement une modification des modalités d'exercice du pouvoir. L'Eglise devient à un certain moment - celui où apparaît l'école - "disciplinaire" et, selon la plaisante expression de B. Groethuysen, rapprochant les "transformations qui se font en religion" au XVII^{ème} siècle et "celles qu'on verra se produire en politique", Dieu devient "constitutionnel" (1). Adoptant le terme discipline, dont la polysémie est intéressante, nous avons cru pouvoir caractériser par l'obéissance à des règles le type d'assujettissement que l'école tente de produire.

Mais il est plusieurs façons d'obéir à des règles et il a fallu faire l'hypothèse de l'existence de plusieurs formes scolaires. Pour traiter ce problème, nous nous placerons à l'époque où, dans la formation sociale française, coexistent et sont en compétition plusieurs types d'écoles ou d'enseignements, avant que, en 1880, l'un d'eux triomphe.

(1) B. GROETHUYSEN, Origines de l'esprit bourgeois en France, Paris, Gallimard, 1927, p. 111.

