

C O N C L U S I O N

-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-

Une bonne institution scolaire est au premier chef une force productive, disait au début du XIXème siècle Friedrich List (1), auteur dont s'inspirent aujourd'hui certains spécialistes du sous-développement. Après des siècles de réformes et des décennies de planification, il faut peut-être reconnaître que, de ce point de vue, il n'existe pas de bonne institution scolaire, et qu'il ne peut en exister si la fonction principale de l'école n'est pas de former le producteur, mais le citoyen. Ce qui naît à certains moments, dans nos sociétés, des exigences de la production, pré-industrielle ou industrielle, est assez vite rejeté ou annexé par l'institution scolaire.

Très tôt dans notre histoire apparaissent, dans les villes, des enseignements professionnels : échopes des maîtres-écrivains, écoles de dessin, etc. Ces enseignements sont intégrés dès le XVIIème siècle dans des écoles de différents niveaux (élémentaire, moyen et même secondaire), où il servent, avec d'autres et dans le cadre spécifique défini par l'espace et le

(1) Système d'économie politique nationale, cité dans Encyclopédie Française, t. XV, "Education et instruction", p. 04-7.

temps scolaires, à discipliner l'écolier. L'écriture n'est plus alors essentiellement technique de commerçant ou art de copiste, mais un moyen d'apprendre à agir selon des règles strictes. Plus tard, dans le cadre des Expositions universelles, l'apprentissage du dessin à l'école n'est pas discuté dans sa finalité économique ; on débat âprement des effets éducatifs (intellectuels et moraux) des différentes méthodes utilisées pour cet enseignement. Plus généralement, on a assisté dans divers pays d'Europe, au XIX^{ème} siècle, à l'élimination des formes d'enseignement nées avec l'industrialisation, en particulier l'enseignement mutuel, agencé pour transmettre rapidement et sans trop de frais à tous les enfants les savoirs et les savoir-faire indispensables. Cette élimination s'est effectuée au profit d'une école dont la fonction principale nous a paru être d'ordre politique.

Encore faut-il s'entendre sur le mot. Si l'école n'est pas essentiellement instrument de formation du producteur, serait-elle instrument de soumission du futur ouvrier ? En même temps qu'était éliminée l'école mutuelle, disparaissaient aussi les formes de scolarisation nées des courtes vues d'une partie de la bourgeoisie industrielle. Par exemple les écoles du dimanche, apparues vers 1780 pour apprendre la lecture et le catéchisme aux enfants employés dans les ateliers (1), sont en quelque

(1) Les premières écoles du dimanche furent fondées par l'imprimeur Raikes, à Gloucester, en 1781 (voir Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Dimanche (écoles du)" et "Raikes". Elles se transformeront en cours d'instruction religieuse ou en cours d'adultes.

sorte emportées par le grand courant de scolarisation à plein temps de tous les enfants. Ce courant s'est développé à la fin du XVII^e siècle en France, plus tôt ailleurs. Ce qui nous apparaît aujourd'hui comme une évidence, est alors une nouveauté : il faut que tous les enfants soient "éduqués", même les pauvres, même les filles, même les jeunes gentilshommes.

Tous les enfants : il serait certes inadmissible d'oublier les différences de conditions sociales entre les enfants miséreux des écoles de charité, les écoliers de Port-Royal, les demoiselles de Saint-Cyr, plus tard entre les élèves de la communale et les jeunes collégiens. Il serait inconvenant de déplorer l'enfermement, la soumission à l'obligation scolaire du jeune vagabond errant dans les rues en quête de nourriture. Mais il n'en demeure pas moins que tous les enfants sont traités de façon analogue, selon des méthodes semblables, que la transformation des collèges et le développement des petites écoles sous l'Ancien Régime constituent une seule et même forme scolaire. Peut-être assistons-nous aujourd'hui, avec la réalisation d'un premier cycle du second degré relativement uniformisé, à la constitution d'une école de base, par laquelle tous les enfants (même les riches, pourrait-on dire par symétrie avec le discours tenu au XVII^e siècle) seront obligés de passer.

Il faudrait donc, comme y incitent divers auteurs, poser l'existence, en chaque type de formation sociale, d'un rapport spécifique à l'enfant, et, sans ignorer les relations qu'il entretient avec les rapports de classes, définir l'école comme une forme, dominante dans nos sociétés, du procès de socialisa-

tion. Cela ne revient ni à affirmer que la lutte, en particulier idéologique, de classes est absente de l'école, ni à se contenter de certaines définitions psycho-sociologiques ou fonctionnalistes de l'école. Nous avons mis en évidence, en effet, là où son contenu est le plus dissimulé, dans cette matière apparemment neutre que sont les mathématiques, l'inculcation idéologique qui s'effectue par l'école. Mais cet exemple en un sens privilégié, outre les limites de la notion d'idéologie, nous a aussi montré que la fonction idéologique ne rendait pas compte de la forme qu'avait prise cette matière d'enseignement. De même, il est indéniable qu'une idéologie est diffusée à travers les textes de français et les exemples de grammaire. Mais la grammaire, qui domine l'enseignement de la langue et lui donne une forme pédagogique bien précise, instaure par sa normativité entre le sujet parlant ou écrivant et la langue un rapport défini et rempli, de ce fait, une fonction proprement politique.

Ecrire (à tous les sens du mot), dessiner, lire même, et plus généralement agir selon les règles ; régler l'imagination, le jugement, la sensibilité de l'enfant ; régler ses moeurs et ses manières jusque dans le détail de ses gestes : voilà en quoi consiste essentiellement l'"école" telle qu'elle apparut dans nos sociétés voici trois ou quatre siècles. Que fait l'école ? Elle éduque, c'est-à-dire assujettit à des règles ; en cela elle est un aspect du pouvoir.

C'est pourquoi on ne définit pas l'école lorsqu'on parle, dans une perspective psycho-pédagogique, de l'éducation comme préparation de l'enfant aux futurs rôles sociaux qu'il

aura à remplir devenu adulte. Même lorsqu'elle inclut les futurs rôles politiques, cette définition manque la fonction politique de l'école et, sous une apparente évidence, elle déforme la réalité (1). De façon analogue, on a parfois conçu comme une sorte d'entraînement les épreuves douloureuses, le silence, le jeûne imposés aux adolescents lors de l'initiation dans les sociétés dites primitives, alors que ces épreuves créent le respect et la volonté assurant la cohésion du groupe (2).

Pour l'écolier, faire selon les règles, pour le maître, enseigner par principes : c'est ce qui nous a paru caractériser les activités scolaires et nous a permis de définir une forme scolaire, c'est-à-dire un lieu séparé de tous les autres (y compris les lieux de culte) ; un espace organisé de façon que les maîtres et les écoliers puissent, selon la formule de J.B. de La Salle, s'y acquitter de leurs devoirs ; un temps réglé par un emploi du temps qui est principe d'ordre plus que d'efficacité ; un maître laïc au moins dans sa fonction (avant même que l'enseignement soit laïcisé) ; des exercices où la conformité à des principes compte davantage que le résultat ; enfin des moyens de maintenir cet ordre scolaire.

Sous cette forme scolaire, dont la constitution est

-
- (1) Parce qu'elle ne nous paraissait pas exempte de ces défauts, nous n'avons pu reprendre l'analyse bien connue de Parsons (T. PARSONS, "The School Class as a social System, Some of its functions in American Society", in A.H. HALSEY et al., Education, Economy and Society, New-York, Glencoe, 1961).
- (2) Voir à ce sujet les pertinentes remarques de C. BOUGLE dans l'Encyclopédie Française, t. XV, op. cit., p. 04-4.

liée à une restructuration du champ politico-religieux, s'effectue une transmission de savoirs et de savoir-faire ; mais celle-ci, outre qu'elle est surdéterminée par l'inculcation idéologique, est organisée, dans l'école, de façon telle qu'elle produit, indépendamment ou de manière relativement indépendante de l'acquisition des savoirs, des effets de pouvoir. Cette organisation et la réflexion sur les procédés qu'elle comprend, constituent la pédagogie. Bien qu'il soit difficile de séparer enseignement et pédagogie, on peut analyser historiquement le passage du maître-écrivain, artisan transmettant ses techniques et son art, au maître d'école ; ou encore les tentatives faites au début de la Révolution française pour remplacer la pédagogie humaniste des Jésuites comme celle, plus "moderne", des Oratoriens, par un enseignement des sciences assuré par les savants eux-mêmes, pour briser le cadre de la classe et la remplacer par des cours ; on peut enfin, comme l'a fait P. Fourier bien avant I. Illich (1), tenter de penser de façon utopique un enseignement déscolarisé.

L'étude de cette forme scolaire nous a permis de comprendre les méthodes pédagogiques, jusqu'ici étudiées seulement dans leurs effets sélectifs, et de rendre compte de ce qui est imposé à l'enfant dans cette école où il fut d'abord contraint, puis obligé d'aller, et de plus en plus longtemps. Pour analyser l'école comme telle, il ne suffit donc pas de poser son autonomie (relative) par rapport à l'économique, de parler de la

(1) I. ILLICH, Une société sans école, Paris, Le Seuil, 1971.

vie propre des institutions de transmission de la culture et d'étudier le rapport des différentes classes sociales à la culture et au système scolaire : il faut saisir le caractère politique de l'école, sans se contenter de répéter que les questions pédagogiques masquent les problèmes politiques.

C'est parce que l'école participe du pouvoir que les modifications qu'elle subit sont liées aux changements dans les formes et les modalités d'exercice du pouvoir. Si, en effet, étudiant la France du XVII^{ème} siècle à nos jours, on peut parler de la forme scolaire, il faut d'une certaine façon distinguer plusieurs formes scolaires, ou, si l'on préfère, des variantes. En mettant au centre de l'analyse de l'école le règne de la règle, on voit d'une part comment la forme scolaire est liée à certaines formes de pouvoir (1), d'autre part comment il est plusieurs façons d'assujettir à des règles et d'y obéir. L'école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes

(1) Il ne faut pas entendre par là uniquement le pouvoir d'Etat et croire que l'école en émane dans un processus descendant. A maintes reprises, au cours de cette étude, on a pu voir des individus, des groupes imaginer des solutions, des procédés pédagogiques, puis tenter de les faire adopter, financer, généraliser, ou bien se faire en quelque sorte recruter par des confréries, des sociétés se donnant pour tâche de résoudre les problèmes sociaux. Il ne faudrait pas non plus identifier politique et pouvoir, religion et église ; mais la recherche du sens de l'existence, la volonté collective sont toujours captées, détournées, utilisées par des pouvoirs - ecclésiastiques ou civils. Ainsi l'école capte et utilise une demande qui n'est pas demande scolaire, mais demande de savoir.

de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne. Mais la règle peut être soit imposée par une sorte de dressage (d'où l'importance des signaux, des postures et des gestes), soit justifiée et intériorisée en faisant appel à la "raison" et aux sentiments de l'écopier, soit enfin établie par discussion entre égaux (elle est alors, au sens restreint du terme, une norme).

Bien que la première manière caractérise surtout l'école du XVIIème siècle et que la dernière puisse être considérée comme manifestation de la normalisation, modalité de pouvoir qui se met en place et se généralise aujourd'hui, en particulier grâce à l'éducation permanente, dans nos sociétés, il ne faudrait pas voir là une succession historique de formes scolaires. D'une certaine façon, l'écopier attentif et discipliné, être social apparu voici trois cents ans, n'a pas disparu, et dans l'école contemporaine en crise cohabitent ou se heurtent des pédagogies différentes, modernes ou anciennes. Et pourtant il y a eu des changements, à la fois politiques et pédagogiques. Sans faire le lien entre éducation et infantilisation, Tocqueville disait du pouvoir "absolu, détaillé, prévoyant et doux" dont il pensait observer le développement en Amérique : "il ne cherche qu'à fixer irrévocablement (les hommes) dans l'enfance" (1).

Afin de poursuivre l'analyse de ces problèmes, on pourrait reprendre certaines remarques faites ici à différents

(1) De la démocratie en Amérique, cité dans R. ARON, Les étapes de la pensée sociologique, op. cit., p. 638.

endroits et étudier de manière concrète le lien étroit qui existe entre forme scolaire et forme urbaine, l'urbanisation étant pensée indépendamment de l'industrialisation (1). Bien que l'expression école bourgeoise ne soit pas dénuée de sens, l'école (au sens strict) est essentiellement urbaine : d'où, entre autres choses, la place importante qu'y tient dès le début l'enseignement de la "civilité". L'école naît et se développe dans les villes, réalisant un certain type de contrôle social (2), et pendant longtemps s'oppose à l'alphabétisation pratiquée dans les campagnes. Lorsqu'elle atteint ces dernières, elle transforme le mode de socialisation, elle remplace le régent ou l'artisan-enseignant qui faisait partie de la société villageoise par un maître d'école qui lui est étranger, qui est un citadin, un missionnaire de la civilisation urbaine. La scolarisation atteignant la société rurale accompagne d'autres transformations, d'autres opérations, que nous appellerions d'aménagement et d'urbanisme.

Les contemporains ont perçu cette simultanéité. Jules Simon, homme politique important de la troisième République, fait, dans Le livre du petit citoyen (3), le récit romancé d'un retour au village natal, où tout a changé depuis 1825 : il y a une école

(1) Comme L. Wirth invitait à le faire (cf. L. WIRTH, "Urbanism as a way of life", American Journal of Sociology, 44,1, 1938, p. 1-24, et On cities and social life, University of Chicago Press, 1964).

(2) Au XVII^{ème} siècle, à Paris, à Lyon, est réalisé un véritable "quadrillage scolaire" (R. CHARTIER et al., op. cit., p. 49).

(3) J. SIMON, Le livre du petit citoyen, Bibliothèque des écoles et des familles, Paris, Hachette, 1880.

de garçons et une de filles aux flancs de la mairie ; les chaumières ont été remplacées par des maisons à un étage ; la route a été empierrée et sur la place s'élève une fontaine ; l'ordre et la propreté règnent. L'école est à la fois ce à quoi oblige "la loi" républicaine et ce qui crée le citoyen respectueux des lois. De manière plus scientifique, R. Thabault, notant la simultanéité de la loi Guizot et de la loi Montalivet sur l'amélioration du réseau routier, décrit les transformations du village de Mazières-en-Gâtine et affirme que l'école, d'origine urbaine, avait pour dessein non d'adapter les élèves à leur milieu, mais de les adapter à une autre vie sociale (1).

Nombre de ces transformations sont, bien sûr, d'ordre économique et l'on ne peut passer sous silence l'intégration des agriculteurs au marché national. Mais directement et pour l'essentiel, c'est-à-dire pour ce qui nous a paru définir la forme scolaire, celle-ci est liée aux formes concrètes d'exercice du pouvoir dans les sociétés urbaines. Aujourd'hui, ne voyons-nous pas s'étendre, dans les zones autrefois rurales, le réseau des équipements socio-culturels, avec leurs éducateurs-animateurs, équipements qui avaient succédé, dans les villes, aux oeuvres post-scolaires ?

(1) R. THABAULT, 1848-1914, L'ascension d'un peuple, Mon village, Ses hommes, ses routes, son école. Paris, Delagrave, 1944, p. 244. Sur la nouveauté de l'école par rapport à l'alphabetisation réalisée au village, voir p. 77 : avant 1835, les instituteurs n'avaient pas d'abécédaires et apprenaient à lire aux enfants selon des techniques très anciennes.