

« Consommation » d'école, droit au savoir et instruction publique

Le but de ce texte est de présenter quelques réflexions sur les deux notions importantes et liées entre elles dans les discours contemporains sur l'école : celle de « consommateur » et celle de « marché ». Partons de deux interrogations simples. Première question : les comportements (d'élèves, de parents) que l'on dit être des comportements de consommateurs d'école ne peuvent-ils être interprétés autrement, ou de manière plus complexe ? Ces comportements, réduits à une signification univoque (« consommation ») sont évoqués pour justifier des tentatives de transformation du système d'enseignement, qui iraient dans le sens d'un marché de la formation, ou plutôt des formations. Ces tentatives sont aujourd'hui, en France, inscrites dans des politiques locales d'éducation, qui sont souvent (et parfois se proclament comme telles) des politiques libérales. Mais – et ce sera notre seconde question – peut-on établir une correspondance entre libéralisme et politiques locales, comme parallèlement entre « jacobinisme » et politique nationale ? Ne peut-il y avoir, n'y a-t-il pas déjà, des politiques locales qui s'inscrivent dans la tradition de l'instruction publique comme fondement de la République, de la forme d'État républicain ?

I – « CONSOMMATION » D'ÉCOLE ET DROIT AU SAVOIR

À supposer que les termes « consumérisme éducatif », « consommateurs d'école », employés par R. Balion dans son ouvrage publié en 1982, aient été élaborés comme concept sociologique – ce qui ne nous paraît pas être le cas –, l'usage qui en a été fait depuis dans les

discours, y compris ceux des sociologues, peut être suspecté. N'avons-nous pas admis trop facilement que se généralisait à l'ensemble des couches sociales une attitude univoque ? Notre vocabulaire est d'ailleurs souvent flottant : nous parlons tantôt des exigences des consommateurs, tantôt des droits des consommateurs : or le principe de la défense des droits du consommateur¹ ne nous fait-il pas sortir de la logique du marché ?

Plusieurs recherches récentes ou contemporaines ont insisté sur la complexité des comportements éducatifs, qu'il est nécessaire, par conséquent, d'analyser : demande accrue de diplômes reconnus, revendication de l'égalité des chances, affirmation d'un droit à la réussite scolaire, etc. Nous avons affaire à une « demande » confuse, voire contradictoire, au surplus captée, détournée, exploitée de multiples manières (et pas seulement par des marchands de biens scolaires...).

L'une des significations de ces comportements sur laquelle il nous paraît nécessaire d'insister, parce qu'elle est cachée par la notion même de « consumérisme » et parce qu'elle apparaît peut-être davantage chez les élèves et les étudiants que chez leurs parents, est la revendication d'un droit de savoir et d'un droit au savoir. Elle permettrait peut-être d'expliquer des conduites qui paraissent aberrantes si on les rapporte à une certaine logique, et que l'on a récemment observées et même commencé à étudier. Nous devons nous contenter ici d'évoquer deux exemples. D'abord, celui de ces élèves dotés d'un diplôme professionnel (notamment un baccalauréat professionnel) donnant facilement accès à un emploi, et qui « choisissent » de poursuivre des études supérieures (auxquelles « donne droit » tout baccalauréat), y compris dans des sections réputées sans « débouchés ». Le second exemple est celui de ces étudiants dont l'ouvrage *Campus blues* rapporte les propos, et qui déclarent chercher dans leurs études un sens plutôt qu'un débouché professionnel².

Dans l'histoire individuelle et collective, l'émergence du désir de savoir, et encore plus celle de la revendication du savoir, sont à la fois faciles et difficiles. Faciles parce que, comme le montre l'analyse d'itinéraires d'élèves, il suffit au fond de peu de choses pour donner l'envie d'en savoir plus. Faciles parce que le désir de savoir porte d'abord sur les choses les plus simples, les plus proches de la vie quotidienne. Difficiles parce que le savoir est, selon des modalités variables avec les époques et les sociétés, interdit ou préservé (réservé) de multiples manières.

1. Dans le livre auquel nous venons de nous référer (R. Balion, *Les Consommateurs d'école*, Stock, 1982), l'auteur, présentant un « exemple-type » de « comportement nouveau en matière de conduites éducatives », l'assimilait à celui du lecteur de *Que choisir ?* (*op. cit.*, p. 216).

2. Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, *Campus blues*, Éd. du Seuil, coll. Épreuves des faits, 1992.

Ces propositions sont pour l'instant des hypothèses de recherches et nous nous contenterons ici de les illustrer en rapprochant deux textes de dates et d'origine très différentes. Le premier est un texte de Jean Giono, et il présente pour nous l'intérêt non pas d'être écrit par un contempteur du progrès et de la société de consommation, mais de montrer comment l'acte à la fois le plus simple et le plus caractéristique du consommateur – l'achat d'un produit alimentaire – peut cacher des besoins, des exigences d'un autre ordre.

Tous les soirs le laitier s'installe sous la capote de sa carriole, hue Cocotte, et il pousse un cri acide. Le lait est un prétexte ; on n'aime pas tellement le lait ; une goutte dans le café, il n'en faut pas tellement. « Les enfants ne l'aiment pas : il est plein de peaux »... Mais, dès qu'elle entend le cri acide du laitier, elle prend vite sa casserole et elle sort sur le pas de la porte pour attendre le messager des dieux qui arrive, cahin-caha, sans se presser ; il y aura toujours de la chronique pour tout le monde...

Toutes ces femmes qui attendent le laitier attendent surtout que leur curiosité soit satisfaite. Savoir est un mot beaucoup plus important que le mot vivre. On préfère de beaucoup mourir pour savoir plutôt que vivre sans savoir.³

C'est cette volonté de savoir sous ses formes les plus humbles – « percer les secrets »⁴ –, s'accompagnant du droit de juger, qui constitue l'« opinion publique populaire » telle qu'elle apparaît, selon Arlette Farge, au XVIII^e siècle⁵.

Les expériences du quotidien, une sociabilité ordinaire faite de promiscuité font que tous savent – ou croient savoir – comment percer les secrets d'autrui, comment déchiffrer les comportements. Ceux du roi n'échappent pas à cet œil scrutateur... Les matières d'État deviennent ainsi l'affaire de tous et l'usage public de leur raison par des personnes privées, reconnu par Kant comme constitutif des Lumières, doit être aussi entendu comme une pratique populaire⁶.

Autant, sinon plus, que les revendications d'instruction telles qu'elles s'expriment dans les Cahiers de doléances, ce seraient donc les « dits ordinaires » ou les « placards » affichés dans les rues qui marqueraient l'entrée du peuple en politique.

Ainsi, l'analyse, dans sa complexité, de la « demande » de savoir – au sens très large du terme – nous renvoie aux transformations politiques qui caractérisent nos sociétés depuis le XVIII^e siècle.

3. J. Giono, « Le laitier », in *Œuvres*, éd. Gallimard.

4. R. Chartier, « La parole au peuple », in *Le Monde*, 7 Février 1992 (compte rendu du livre d'Arlette Farge).

5. Arlette Farge, *Dire et mal dire, L'opinion publique au XVIII^e siècle*, Seuil, 1992.

6. R. Chartier, loc. cit.

II – INSTRUCTION PUBLIQUE OU MARCHÉ DES FORMATIONS ?

Si la pensée politique contemporaine redécouvre Condorcet, c'est sans doute parce qu'il a formulé avant d'autres et plus fortement le droit de tous à l'instruction (et même au développement de toutes les capacités), ainsi que le devoir (« devoir de justice ») qui y correspond pour l'État. C'est aussi sans doute parce qu'il a essayé de faire tenir ensemble un certain nombre de principes (dont la liberté d'enseignement) qui ensuite seront opposés⁷.

Contentons-nous ici de rappeler le passage de son « Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique » (1792) où Condorcet définit le « premier but » de celle-ci :

Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs.

Assurer à chacun d'eux la facilité... de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi.

Tel doit être le but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice.

Mais surtout, Condorcet insiste sur la « nécessité de l'instruction publique » : elle n'est pas pour lui uniquement une conséquence de la république (reconnaissance des droits), mais son fondement. Car c'est l'ignorance qui fait du peuple la proie des superstitions et des tyrannies ; inversement, le savoir rend chacun libre de juger par lui-même, en fait un citoyen. Aussi ce savoir est-il défini par l'auteur comme celui qu'il est bon à tous les hommes de posséder, quels que soient leurs goûts et leurs professions. « Élémentaire » au sens de fondamental, il empêche la dépendance, la soumission à « une raison étrangère ». Si Condorcet parle, à la différence de certains de ses contemporains, ou plutôt en opposition à eux, non pas d'« éducation nationale », mais d'« instruction publique », c'est parce que celle-ci peut seule faire un « peuple de souverains »⁸.

L'instruction publique est donc chez Condorcet un concept politique et une idée forte. Les siècles qui ont suivi l'ont édulcorée et en ont fait une notion confuse... Mais nous avons aussi oublié qu'il y eut non pas une, mais deux philosophies concurrentes dans la Révolution française, comme l'a bien montré Mona Ozouf⁹. Or il

7. Voir une synthèse des études récentes sur Condorcet dans *L'Éducation, approches philosophiques*, sous la dir. de P. Kahn, A. Ouzoulias, P. Thierry, PUF, 1990. Nous nous référerons surtout aux commentaires de Condorcet par Catherine Kintzler.

8. Cette expression est de C. Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Éd. Folio, 1984, p. 237.

9. Voir notamment Mona Ozouf, « L'homme nouveau, de gré ou de force », in *Le Monde de la Révolution française*, n° 3, 1989, p. 19.

serait utile de s'en souvenir au moment où notre « République inachevée »¹⁰ retrouve sous des formes nouvelles ce conflit, notamment dans et à travers les politiques d'éducation.

Les hommes de la Révolution française, rappelle Mona Ozouf, ont hésité, oscillé entre un système libéral et un système autoritaire. Cette opposition traverse chacune des périodes révolutionnaires, y compris la période jacobine ; elle traverse d'une certaine façon les équipes politiques. Cependant, en ce qui concerne les « plans » d'éducation, elle se manifeste entre Condorcet d'une part, et Le Peletier d'autre part, qui prévoit que les écoliers ployent « tous les jours et à tous les instants sous le joug d'une règle exacte »¹¹. Et l'un des enjeux des discussions sur ces plans était l'utilité sociale (attachement à la patrie) et économique (besoins professionnels) de l'école¹².

Or, que révèle l'analyse des discussions actuelles et des politiques concernant l'« éducation » ? D'abord, un apparent consensus. Consensus autour de notions telles que « partenariat », « ouverture de l'école », « liaison école-entreprise », « entreprise-citoyenne », « réussite scolaire », « droits du consommateur », etc.¹³, sans parler de la fin (un peu longue) de la « querelle » de l'enseignement privé. Or on peut prouver, nous semble-t-il, que sous cet apparent consensus et sous les querelles qui se jouent sur le devant de la scène (les compétences respectives de l'État et des pouvoirs locaux, les subventions aux écoles privées...), on trouve une opposition qui était apparue avec les transformations politiques du XVIII^e siècle. Opposition entre deux conceptions (et deux formes) de l'État : la conception libérale de l'État comme simple garant du jeu libre (et donc « inégalitaire ») des intérêts particuliers, et la conception républicaine de l'État, qui implique pour l'école, ou plutôt pour l'instruction publique, une fonction politique essentielle : rendre possible la constitution d'un espace public et faire de tout membre de la société (politique) un citoyen.

La question « L'école et le marché » ne peut être isolée, séparée d'une théorie de la Société et de l'État, qui relève pour nous d'une sociologie historique des formes politiques (la « démocratie », la « République », etc). Et de même qu'il a paru indispensable de

10. Cf. E. Plenel, *La République inachevée, l'État et l'École en France*, Payot, 1985.

11. Cité par Mona Ozouf, loc. cit. Dans le même numéro du *Monde de la Révolution française*, Catherine Kintzler (« La Révolution rend ses copies », p. 20) soutient qu'une division principale oppose ces textes autour de « deux principes : instruction publique, éducation nationale ».

12. Cf. C. Kintzler, loc. cit.

13. Le noyau autour duquel s'organise ce complexe d'idées floues est celui de la « réussite scolaire », ou plus précisément le *droit à la réussite scolaire*, comme l'a bien montré Bernard Charlot, analysant la « forme éducative » qui s'est mise en place dans les années 60, et sa possible évolution « néo-libérale ». Cf. le chapitre 5 de *L'École en mutation* (Payot, 1987).

montrer comment Condorcet pensait la Première République française, comment le concept d'instruction publique occupait une place centrale dans sa théorie politique, de même il est indispensable de préciser la place du concept de marché dans la pensée libérale :

Par libéralisme, on se propose... de désigner une forme de pensée sociale et politique qui confère au marché, pris dans son sens primordiallement économique, un rôle déterminant dans la formation, l'organisation et l'évolution des groupes humains... Le libéralisme présente sans doute des traits qui, au moins de façon immédiate, ne renvoient pas à l'autorégulation par le marché. C'est en particulier le cas des caractères constitutifs de ce que l'on appelle, précisément pour le distinguer de ce qui concerne la société de marché, le libéralisme politique. On peut cependant admettre ... le caractère fondateur de la thématique du marché. Sans même évoquer les fondateurs anglosaxons – Mandeville, Smith, Ferguson ou Hume –, on peut mentionner Benjamin Constant... Toute la construction élaborée dans les *Principes de politique* (1815) paraît reposer sur l'axiome selon lequel le marché, c'est-à-dire l'interaction des sujets économiques, s'organise de façon essentiellement non politique... C'est la reconnaissance du caractère pour ainsi dire autofondateur et, en tous cas, de l'autonomie que le marché confère à la société civile qui justifie dans la pensée libérale l'exigence d'une délimitation stricte de la souveraineté politique¹⁴.

Si le libéralisme ainsi défini n'est pas présent dans la pensée de tous les acteurs, la France est aujourd'hui un terrain d'observation d'une nouvelle offensive libérale en matière scolaire, qui ne concerne plus, ou plus seulement, l'enseignement privé, mais bien l'enseignement public comme tel. Elle se déploie notamment à la faveur des lois de décentralisation : des Présidents d'assemblées régionales, des maires, des présidents de Conseils généraux (département) revendiquent de nouvelles compétences par rapport à celles dévolues par la loi, remettent parfois en cause le système d'instruction publique et tentent, sous couleur de « partenariat », de redéfinir les rapports entre les établissements scolaires et divers groupements ou institutions. Ces tentatives s'intègrent souvent dans des politiques locales d'éducation, plus ou moins élaborées et plus ou moins « pensées » selon les cas¹⁵. La région Rhône-Alpes et les communes de l'agglomération lyonnaise en offrent quelques exemples significatifs (les déclarations de Ch. Millon sur les compétences de la Région pour l'organisation de l'enseignement dans les lycées et les

14. Jean-François Kervegan, « Y-a-t-il une société libérale ? Remarques sur les œuvres de J. Rawls et F. von Hayek », in *Rue Descartes, Collège international de philosophie*, n° 3, janv. 1992 (« Citoyenneté, Démocratie, République »), Éd. Albin Michel, 1992.

15. Nous avons réalisé une étude sur les « dynamiques locales » et les politiques d'éducation. Cette recherche portait sur un secteur de Lyon et deux communes de la banlieue lyonnaise. Elle a été réalisée pour le Programme Rhône-Alpes de recherches en sciences humaines.

universités ; la création en 1991 par M. Noir, maire de Lyon, d'une Fondation « Entreprise-réussite scolaire », etc.).

Le paradoxe apparent est non seulement que les lois de décentralisation ont été élaborées et promulguées par des gouvernements socialistes, mais que, dans le même temps, les politiques nationales d'éducation ont souvent réaffirmé le lien école-démocratie, le rôle de l'école dans les rapports de citoyenneté. Les Instructions « officielles » de 1985, – sur lesquelles les Programmes et Instructions, de 1999 à 2002, reviendront beaucoup –, réaffirmaient un certain nombre de principes, en des termes qui rappellent ceux de Condorcet plutôt que ceux de Jules Ferry :

L'école qu'on appelle élémentaire, parce qu'elle apporte les éléments fondamentaux du savoir, joue un rôle décisif dans le progrès de la démocratie. L'école, en instruisant, éduque à la liberté¹⁶.

Il s'agissait là de traduire dans la loi des idées qui avaient été formulées dans divers rapports demandés par les ministres, en particulier celui qui avait pour objet la « restauration de l'éducation et de l'instruction civique » dans l'enseignement français. Dans ce rapport, un historien de la République, Claude Nicolet, combattait, en rappelant la nature de l'école républicaine, la notion de communautés scolaires locales :

De tous les textes, de tous les discours, de toutes les propositions récents que j'ai évoqués ci-dessus, ressort l'impression pénible que l'éducation – comme l'école au sens large – n'est plus l'affaire de l'État, mais d'une constellation très large et très lâche de « communautés scolaires » livrées à leurs diversités, à leurs utopies, à leurs opinions diverses. Faut-il rappeler liminairement que l'État, dans notre tradition spécifiquement française et républicaine, est le premier et en dernière analyse le seul garant des libertés ? Mais qu'il ne l'est que parce qu'il est seul autorisé à parler au nom d'une liberté absolument égale pour tous, donc au nom de l'intérêt général ? Que l'intérêt général n'est pas la juxtaposition infinie des spécificités, diversités, différences, intérêts particuliers propres à tous les individus, (encore moins à tous les groupes), mais l'identification cognitive de ce qui est commun à tous... Pour fonctionner la société française a donc, plus que d'autres, besoin de citoyens, car elle est, plus que d'autres, organisée sur le modèle centralisé et unificateur de la cité¹⁷.

On ne saurait cependant opposer des politiques nationales républicaines et¹⁸ centralisatrices à des politiques locales libérales.

16. Ministère de l'Éducation nationale, *École élémentaire, Programmes et instructions 1985*, CNDP, Livre de poche, 1985, p. 13.

17. Claude Nicolet, « Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique », in *Le Débat*, mars 1985, cité dans *La République et l'école : une anthologie*, Presses Pocket, 1991.

18. Sur l'idée de l'État républicain unitaire et centralisé, non fractionnable mais non totalitaire, voir Cl. Nicolet, *L'idée républicaine en France*, éd. Gallimard, 1982, pp. 454-465.

On trouve dans la région lyonnaise au moins un exemple d'une politique locale, en l'occurrence communale, qui se définit comme républicaine. Il s'agit de la commune de Saint-Fons¹⁹, qui, depuis 1980, a été une sorte de « laboratoire »²⁰ pour un certain nombre de groupements pédagogiques et politiques, au point que la loi d'orientation de l'enseignement, proposée par le ministre L. Jospin en 1989, reprend quelques uns des termes par lesquels cette politique s'est définie (notamment la notion d'« espace éducatif ») et certains des dispositifs par lesquels elle s'est réalisée.

Rappelons les traits principaux de cette tentative locale de réforme de l'école. Depuis 1979, les « rythmes scolaires » ont été modifiés : à 15 h 30, la classe proprement dite cesse pour laisser place à des « activités péri-scolaires » dans les locaux de l'école ou, le plus souvent, en dehors. Les animateurs de ces activités sont ou bien des membres d'associations (notamment celles traditionnellement chargées en France du « péri-scolaire » sportif et culturel), ou bien des parents ou autres personnes compétentes dans un domaine et ayant reçu une formation à l'animation. La municipalité s'est efforcée d'étendre la même organisation du temps de l'enfant et de l'adolescent aux collégiens, et au milieu des années 80, le dispositif a été complété par la création du lycée professionnel « expérimental » (c'est-à-dire à statut dérogatoire) dont l'organisation et le contenu des formations ont été longuement négociés entre les responsables académiques, les représentants du patronat et des grandes branches industrielles (notamment la chimie, dont des usines importantes sont présentes sur le territoire communal), les représentants de la Direction de Jeunesse et Sports, etc. L'ensemble du dispositif a été dénommé, depuis l'origine, « espace éducatif concerté », et dans un rapport, le maire de Saint-Fons utilisait le terme à la mode de partenariat. Comme on le voit, ce « partenariat » s'étend au monde de l'entreprise, et l'« espace éducatif » recouvre partiellement le « bassin d'emploi ».

Cependant, le principe essentiel par lequel cette politique peut se définir comme républicaine – et aussi être plus ou moins « reprise » dans une politique nationale – est non seulement que l'école reste au centre de l'espace éducatif, mais qu'elle est définie comme le lieu où l'enfant apprend à juger, peut réfléchir ses expériences, ses apprentissages multiples, le lieu où il se construit comme citoyen. « L'espace éducatif » est donc celui de la cité à tous

19. Nous avons présenté cette expérience à son début (cf. *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles*, Actes du Colloque de Bruxelles, 9-10 Octobre 1986, dir. A. Van Haecht, ULB. Nous en reprenons l'analyse plus loin.

20. cf. F. Best et al., *Naissance d'une autre école*, Éd. La Découverte, 1984.

les sens du terme : l'école tend (ou doit tendre) à constituer l'espace communal en espace public.

Les remarques ci-dessus n'avaient d'autre but que d'esquisser une réflexion et des analyses qui devraient être beaucoup plus longues. Et s'il fallait répondre en quelques mots à la question posée sur « l'école et le marché », on le ferait par une proposition : sortons d'une application scientifiquement incontrôlée de la métaphore du marché, pour tenter de poser les problèmes des rapports entre l'école et le marché du travail (donc la division du travail), des rapports entre l'école (ou plutôt la forme scolaire) et les formes politiques propres à nos sociétés.

III – PLANS D'ÉDUCATION À LYON ENTRE 1761 ET 1783

Nous venons de le voir, certaines des oppositions autour desquelles s'organisent aujourd'hui les débats politiques et les politiques d'éducation, notamment l'opposition entre deux conceptions de la démocratie, sont apparues au XVIII^e siècle avec la forme républicaine de l'État moderne. Il est donc important d'étudier quelques aspects précis de cette période.

Lyon est un bon observatoire pour analyser dans un même espace et donc, le cas échéant, dans leurs interrelations les nouvelles idées et les nouveaux projets d'éducation qui se sont multipliés au cours des vingt ou trente années qui ont précédé la Révolution. Notre objectif est ici d'abord d'étudier ensemble des textes que l'on a trop souvent étudiés séparément parce qu'ils appartenaient à des genres différents, et surtout de rapporter ces textes à la place, dans l'espace social, de ceux qui les ont produits. Sans doute pourrait-on, par là même, analyser les relations complexes entre les idées pédagogiques, les grands « plans » d'éducation d'une part, les diverses demandes sociales d'enseignement émanant de différents groupes d'autre part, enfin les exigences, particulièrement politiques, auxquelles doit répondre, aux différents sens de ce terme, la scolarisation.

Bien que Lyon ne passe pas pour avoir été, à cette époque, une ville très « intellectuelle » et qu'elle n'ait pas de Parlement, elle a néanmoins une Académie et quelques personnages importants participent par des discours, des mémoires, des ouvrages, au grand débat sur l'éducation. Les historiens ont signalé des hommes comme A. Lacroix, Perneti, Perrache...²¹ Leurs écrits se réfèrent à

21. V. Trenard (Louis), *Lyon de l'Encyclopédie au Prémantisme*, Thèse, Université de Lyon, Imprimerie Allier, Grenoble, 1958.

l'*Émile* de J.-J. Rousseau (*Émile* et *Le contrat social* sont, rappelons-le, brûlés à Genève le 19 Juin 1762). Par ailleurs, l'expulsion des Jésuites hors des collèges²² qui est un grand acte étatique, a évidemment des répercussions locales en ce qu'elle favorise l'émergence d'une nouvelle demande d'enseignement. Enfin, Lyon est une ville de capitalisme développé, qui a connu, selon certains auteurs, la première grève ouvrière moderne en 1744. Aussi la question, débattue par les philosophes, de l'éducation du peuple ne peut-elle manquer de s'y poser de façon aiguë. Or une partie, sans doute large, des enfants des catégories populaires a été scolarisée dans les « petites écoles » fondées par l'abbé Demiau au XVIII^e siècle²³. La question qui se pose est donc moins de savoir s'il faut donner une instruction à ces enfants que de savoir ce qu'il faut enseigner aux enfants du peuple et comment. Une réponse intéressante à ces interrogations est donnée dans un ouvrage publié à Lyon en 1783, *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple*. Son auteur, Philipon de la Madelaine, est magistrat à Besançon.

Les années 1760 sont donc marquées dans beaucoup de pays d'Europe par l'expulsion des Jésuites. En France, interdiction leur est faite d'enseigner dans les collèges ; puis ils sont assignés à résidence ; enfin la Compagnie de Jésus est abolie en 1764. Comme l'a bien montré M.-M. Compère, ce départ ne marque pas seulement la victoire des gallicans, « il exprime aussi en France, comme à l'échelle européenne, la revendication de la part des différents États d'assumer une plus grande responsabilité de l'enseignement public »²⁴. D'où le problème de savoir qui doit enseigner dans les collèges, ou plus exactement quel sera le statut du personnel enseignant (problème qui n'est pas simple, car les Oratoriens, chargés de remplacer les Jésuites dans de nombreux collèges, sont des « confrères » laïcs)²⁵. Mais à cette question est aussi liée celle des contenus d'enseignement et la monarchie consulte les Parlements sur une réforme globale des établissements.

Il en résulte une floraison de « plans d'éducation », grands et petits, dont ceux de la période révolutionnaire prendront d'une certaine façon la suite. Mais surtout, ces mesures prises par l'État monarchique libèrent une demande qui émane des utilisateurs

22. Parmi les études récentes faites sur ces problèmes par les historiens, certaines se fondent sur le cas de Lyon et de sa région. Contentons-nous de rappeler les travaux de D. Julia, W. Frijhoff, M. Garden. Sur l'offre d'éducation, en particulier les collèges extérieurs à Lyon et les pensionnats, on peut consulter notamment le n° spécial (1.2) des *Cahiers d'Histoire* (Lyon, 1976).

23. Pour cette raison, Lyon n'a pas fait appel aux Frères des écoles chrétiennes (cf. R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècles*, Paris, SEDES, 1976).

24. *Du Collège au Lycée (1500-1850)*, présenté par M.-M. Compère, éd. Gallimard/Julliard, coll. Archives, Paris, 1985, p. 135.

25. Cf. M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 140, s'appuyant sur l'étude de W. Frijhoff et D. Julia.

privilegiés des collèges²⁶. Elle se manifeste par des libelles, mais aussi par des pressions exercées sur les nouveaux responsables administratifs des collèges dans le choix du personnel enseignant. Elle est particulièrement intéressante à étudier à Lyon qui n'a pas de Parlement.

Les archives de la ville de Lyon et du département du Rhône possèdent des documents permettant d'analyser les différentes formes et le contenu de ces revendications :

Mémoire relatif à l'établissement de nouveaux collèges dans la Ville, en remplacement de ceux qui étaient dirigés par les Jésuites (1761).

Mémoire du prévôt des marchands et des échevins de Lyon à nos seigneurs du Parlement (1763).

Plan d'éducation pour les Collèges envoyé au Parlement par les prévôts des marchands et échevins, Lyon, 1763 (partie du précédent).

L'étude que nous faisons de ces documents est centrée sur l'enseignement de matières nouvelles, comme l'histoire, et surtout sur la manière d'enseigner les matières scientifiques²⁷. Pour bien comprendre la nature des revendications qui s'expriment dans ces Mémoires, il est nécessaire de savoir quels groupes sociaux s'y expriment, quelles sont leurs attentes globales à l'égard de l'enseignement et aussi quelles étaient leurs attitudes envers l'enseignement des Jésuites (F. de Dainville, en dépouillant les archives de la Compagnie à Lyon, avait montré en 1964 que beaucoup d'élèves abandonnaient les études avant les classes de philosophie où étaient enseignées les mathématiques et la physique)²⁸.

La « demande sociale » est diverse et non exempte de contradictions. L. Trénard a souligné que les oppositions furent très vives entre le consulat et la sénéchaussée, en particulier lorsque le bureau des collèges fut chargé de gérer les nouveaux établissements. La controverse a porté d'abord sur le choix des Oratoriens pour succéder aux Jésuites, mais aussi sur le « Plan d'éducation » proposé par le prévôt des marchands et les échevins dans leur Mémoire de février 1763.

Ce Mémoire, qui est donc une réponse au roi et au parlement de Paris, est d'abord une réaffirmation du pouvoir des responsables municipaux sur l'éducation. C'est donc, bien avant 1789, l'affirmation que l'enseignement est affaire de pouvoir civil, une affaire publique à traiter entre le roi et les consuls.

26. Rappelons que les collèges sont d'origine municipale et laïque ; ce fut devant un certain nombre de difficultés que les municipalités les confièrent aux ordres religieux.

27. Ces documents ont déjà, évidemment, été présentés et étudiés par les historiens, notamment lyonnais. Nous les avons cependant relus pour approfondir certains points et, comme il a été dit plus haut, situer les différents textes les uns par rapport aux autres.

28. F. de Dainville, *L'éducation des Jésuites (XVI-XVIII siècles)*, éd. de Minuit, 1978.

En second lieu, et par voie de conséquence, le mémoire affirme que la question des collèges, liée à celle de l'université, doit être examinée en fonction non seulement de la spécificité des « lyonnais » mais des besoins locaux, des besoins d'une ville qui, tout en étant la seconde ville du royaume, vit du commerce. D'où un long réquisitoire contre la fondation d'une université : une précédente tentative a abouti à un échec parce que « les lyonnais, toujours tournés du côté du commerce, préfèrent les travaux utiles aux études théoriques ». D'où aussi – mais cela n'est pas original – une sévère critique des collèges des « ci-devant » et « soi-disant » Jésuites : « Des maîtres durs découragent les enfants par des peines sévères et une application forcée à des choses abstraites ».

Que proposent donc les responsables de la ville ? Les élèves n'entreraient au collège qu'à 14 ans, mais sachant « lire, écrire et chiffrer ». Ils ne feront de la littérature ancienne (latin, grec) que pendant 2 ans. Les trois années suivantes, ils apprendraient la langue allemande, la langue italienne, la langue espagnole, « peut-être même l'arabe », encore que le français soit parlé dans les pays du Levant. On voit ici les préoccupations de gens de commerce. Ils apprendraient, comme disciplines scientifiques, la géométrie et les mathématiques, des « principes et démonstrations » d'anatomie, d'astronomie, de navigation. On voit donc qu'il s'agit de science utile. Enfin la philosophie disparaîtrait (rappelons que la plupart des élèves quittaient les collèges avant la classe de philosophie), remplacée par une discipline dont la visée de formation serait à la fois civique et morale : l'histoire (histoire « universelle ancienne et moderne », histoire de France et histoire de Lyon).

La sénéchaussée se gaussera de ce plan qu'elle juge ambitieux et néfaste. Mais de telles réformes ne sont pas l'apanage de ce que L. Trénard appelle la bourgeoisie d'affaires²⁹. En effet, un homme comme M.-A. Perrache, qui appartient à une famille d'artistes, qui est un sculpteur ami de Soufflot, mais qui s'occupera aussi, avec beaucoup de difficultés, de repousser le confluent du Rhône et de la Saône, veut que « l'éducation forme des hommes en état de remplir toutes les parties des arts, des manufactures et du commerce » (*Réflexions sur l'éducation*, cité dans Trénard, pp. 107-108). Il proclame

29. Une investigation plus poussée devrait être faite pour savoir qui étaient ces hommes, quelles étaient leurs activités et leurs relations. On trouve des indications intéressantes sur la vie politique, culturelle, artistique à Lyon dans l'ouvrage de L. Trénard. En ce qui concerne le prévôt des marchands, c'est à l'époque Leclerc de la Verpillère. Dans les années 1770, il donne chaque jour un dîner de cinquante couverts et chez lui le jeu est effréné. Mais cette vie fastueuse favorise aussi les contacts intellectuels : on reçoit les personnalités de passage dans la ville et si les « cercles » fournissent à leurs membres l'occasion de jouer, ils leur offrent aussi des livres (L. Trénard, *op. cit.*, pp. 72-73).

l'utilité d'écoles adaptées aux exigences régionales et, dans un Mémoire lu à l'Académie de Lyon en 1776 (« Projet d'établissement d'éducation relative aux sciences, au commerce et aux arts »), il envisagera le moyens d'en établir un au Grand collège³⁰.

Enfin, dernier indice sur la demande de certains groupes sociaux : il faut croire que la science telle que les Oratoriens l'enseignent ne satisfait pas non plus « les lyonnais », puisque les effectifs du Collège de la Trinité fléchissent entre 1770 et 1780.

Les différents groupes de notables n'ont pas les mêmes besoins, ni les mêmes revendications en ce qui concerne l'enseignement à donner à leurs enfants. Plusieurs historiens ont montré comment les premières révoltes de « canuts » (maîtres-ouvriers de la soie) contre les patrons-marchands, en 1744, avaient bénéficié de la bienveillance de certains notables³¹. Il y a là le signe, peut-être d'une opposition entre pouvoir politique et pouvoir économique, en tous cas de divisions à l'intérieur même des élites urbaines.

De plus et surtout, les élites n'ont pas les mêmes positions en ce qui concerne la scolarisation des enfants du peuple. Les groupes les plus proches de l'État, compte tenu de leur place dans l'espace social, voire de leurs fonctions, peuvent être enclins à exprimer des « vues générales » sur l'éducation, et en particulier sur l'éducation du peuple, où se manifeste la prise de conscience des exigences de l'ordre social, au-delà même des intérêts spécifiques des groupes.

D'autre part, une première alphabétisation, importante sans doute, ayant eu lieu, certaines catégories du peuple demandent une instruction plus poussée et ne peuvent accéder aux collèges ou aux pensionnats.

Moins connue que la critique des collèges et des jésuites, il y a donc, émanant de divers groupes, une critique, ou plutôt des mises en question aussi bien de l'enseignement des régents que de celui des « petites écoles » urbaines. Certains jugent dangereux pour l'ordre public les rudiments de connaissances diffusés en direction du peuple ; d'autres jugent simplement insuffisant le « lire, écrire, chiffrer ». Certains pensent avant tout à la science en tant que fondement d'un nouveau type de savoir et déjà d'une citoyenneté. D'autres pensent avant tout aux applications des sciences, utiles voire indispensables dans certaines professions (notamment, puisqu'il s'agit de Lyon, de toutes celles liées au textile).

30. Lyon possédait deux collèges. Les pensionnats des Frères des écoles chrétiennes, répondant dans d'autres villes à une demande locale d'enseignement que nous appellerions professionnel (voir G. Vincent, *L'École primaire française*, Lyon, PUL, 1981), n'existent pas. Il y a cependant, le plus souvent aux environs de Lyon, des pensionnats dont M. Garden avait étudié l'offre (*Cahiers d'Histoire*, loc. cit.).

31. Cf. *Histoire de la France urbaine*, dir. G. Duby, t. III, éd. du Seuil, 1981.

On ne s'étonnera donc pas de trouver un Lyonnais parmi les auteurs des grands « plans d'éducation » qui précèdent et accompagnent la Révolution de 1789. Philippon de la Madelaine, né à Lyon en 1734, ayant refusé l'état ecclésiastique auquel on le destinait, part faire ses études de droit à Besançon, y devient avocat du roi³². Avant de publier, en 1784, *De l'éducation dans les Collèges*, il écrit ses *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple tant des villes que des campagnes* (1783). L'ouvrage est remarqué des contemporains³³ et passe pour avoir inspiré le plan présenté sept ans plus tard à la Convention par Le Peletier.

Il aurait mérité de rester davantage connu, car l'auteur tente, à sa manière, de résoudre la contradiction qu'il voit entre le danger que constituerait le savoir entre les mains du peuple et la nécessité d'instruire ce même peuple. Se demandant, après et avec beaucoup d'autres, s'il est avantageux à l'État que le peuple soit instruit, il répond :

Oui, si l'on entend par là qu'il faut lui apprendre à connaître les choses qui peuvent influer sur son bien-être, façonner son âme à la vertu, former ses organes aux diverses professions qui lui sont propres... Mais si, à ce mot d'instruction l'on attache l'idée d'étude des langues, des sciences, des lettres, des beaux-arts, sans contredit on doit l'éloigner du peuple ; l'ignorance est préférable. Je ne connais pas d'arme plus dangereuse que le savoir entre les mains du peuple.

Donner l'instruction sans le savoir, qu'entend par là M. de la Madelaine, et comment résout-il cette contradiction dans les termes ?

D'abord quel est le danger ? C'est que de la « demi-science » naissent l'orgueil et « l'audace d'examiner ce qui n'exige de nous que de la soumission ». Et comme exemples des dégâts engendrés, l'auteur évoque trois personnages :

- ce conducteur de chameaux qui se crut un prophète ;
- ce Pierre Valdo, dont les lectures mal digérées devinrent un poison funeste pour la France, que sa navette de tisserand aurait pu enrichir ;
- ce Jean Hus, qu'un peu de savoir ne tira de la lie du peuple où il était né, que pour en faire le perturbateur de la Bohême (*op. cit.*, p. 16).

Or, non seulement Philippon préconise une école par canton, avec des « instituteurs du peuple » rémunérés et bien considérés, mais il dresse un « plan » (un programme) d'enseignement qui comprend la lecture dans des ouvrages de vulgarisation scienti-

32. Voir *Dictionnaire de Pédagogie*, par F. Buisson, Paris, 1892, art. Philippon de la Madelaine.

33. L'article du *Dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson est long et élogieux. Le livre figure évidemment dans la présentation des Plans d'éducation faite par D. Julia (*Les trois Couleurs du tableau noir*, Paris, E. Belin, 1981).

fique (au lieu des fables et contes de fées), « l'art de chiffrer », la géométrie, le dessin³⁴.

Mais, et c'est là que l'on voit comment la manière d'enseigner peut éliminer les germes nocifs que contient la science : « ce que je leur enseigne de ces arts », ajoute l'auteur, « est uniquement ce qui peut leur être profitable. Ils en sauront la routine et la marche, parce qu'elles leur seront utiles. Ils en ignoreront la théorie et les finesses, parce qu'elles les détourneraient de leurs professions » (p. 157).

La pratique sans la théorie : cette formule servira à la fin du XIX^e siècle lorsque l'école primaire, devenue obligatoire, formera le « bon citoyen », obéissant et respectueux de l'ordre...

Le discours de Philippon est donc politique d'un bout à l'autre, comme tous les discours que nous appelons pédagogiques. Après avoir montré que l'instruction du peuple était nécessaire à l'État (monarchique), il cherche quels savoirs, quels « arts » doivent être enseignés et surtout comment ils doivent être enseignés afin de maintenir l'ordre économique, social et politique.

Nous avons ainsi étudié dans un cadre local comment, plus de vingt ans avant la Révolution, s'expriment des volontés de changer l'éducation et son rapport à la société.

Nous avons distingué les divers types de discours et avons tenté de caractériser les catégories et groupes sociaux qui les énoncent. On ne saurait cependant les rapporter directement, mécaniquement aux intérêts étroits de ces groupes. Quel que soit son degré d'élaboration, toute revendication, toute politique d'éducation s'efforce de concilier des exigences contradictoires.

34. Le programme comprend encore une « philosophie du peuple », ouvrage souhaité par Philippon, qui serait composé à partir des proverbes (que le peuple « a si fréquemment à la bouche ») (p. 227).

