

Une histoire de l'école

*Anthologie de l'éducation
et de l'enseignement en France
XVIII^e-XX^e siècle*

● François Jacquet-Francillon

Renaud d'Enfert
Laurence Loeffel

Une histoire de l'école

*Anthologie de l'éducation
et de l'enseignement en France
XVIII^e-XX^e siècle*

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

Une histoire de l'école

*Anthologie de l'éducation
et de l'enseignement en France
XVIII^e-XX^e siècle*

● Sous la direction de

François Jacquet-Francillon

Renaud d'Enfert

Laurence Loeffel

RETZ

www.editions-retz.com

9 BIS, RUE ALBERT HOVELACQUE
75013 PARIS

Édition, mise en page : La case à livres
Coordination éditoriale : Sylvie Cuchin
Relecture : Estelle Beauseigneur, Valérie Talamon
Conception de la maquette intérieure : Langage graphique

© Retz, 2010
ISBN 978-2-7256-2496-9

Sommaire

Avertissement

Introduction

François Jacquet-Francillon

L'éducation et l'enseignement dans la société moderne

- 1** Éducation, éducabilité
François Jacquet-Francillon
- 2** L'éducation de l'enfance
François Jacquet-Francillon, Dominique Ottavi
- 3** Éducation et politique
Pierre Kahn
- 4** Le peuple à l'école
François Jacquet-Francillon
- 5** Éducation et religion
Bruno Poucet
- 6** Éducation et morale
Laurence Loeffel
- 7** Les facultés humaines ; l'intelligence
François Jacquet-Francillon, Dominique Ottavi
- 8** L'éducabilité du corps
Daniel Denis
- 9** Relation éducative et autorité
François Jacquet-Francillon, Laurence Loeffel
- 10** L'Éducation nouvelle
Antoine Savoye

Champs et institutions de l'éducation et de l'enseignement

- 11** La petite enfance dans les institutions scolaires
Marianne Thivend
- 12** L'enseignement primaire
Brigitte Dancel
- 13** Les écoles normales et la formation des maîtres
Marcel Grandière

- 14** L'enseignement secondaire
Philippe Savoie
- 15** Le secondaire du peuple
Philippe Savoie
- 16** L'éducation des filles
Rebecca Rogers
- 17** La mixité
Rebecca Rogers
- 18** L'éducation des « anormaux »
Mathias Gardet
- 19** L'éducation des orphelins
Mathias Gardet
- 20** L'éducation populaire
Jean-Paul Martin
- 21** L'éducation et la formation des adultes
Françoise F. Laot

Formes et dispositifs de l'enseignement

- 22** Naissance de la pédagogie. Les méthodes
François Jacquet-Francillon, Pierre Kahn
- 23** La classe et l'organisation pédagogique
Renaud d'Enfert, François Jacquet-Francillon
- 24** Discipline et punitions
François Jacquet-Francillon
- 25** Le cours magistral
Annie Bruter
- 26** Les examens
Bruno Belhoste
- 27** Le livre à l'école
Alain Choppin

L'enseignement scolaire et ses contenus

- 28** La culture scolaire
François Jacquet-Francillon
- 29** Les humanités et le latin
Marie-Madeleine Compère

- 30** La lecture et ses apprentissages
Anne-Marie Chartier
- 31** L'enseignement de la langue française
Pierre Boutan
- 32** L'éducation civique
François Audigier
- 33** L'enseignement de la philosophie
Bruno Poucet
- 34** L'enseignement de l'histoire
Annie Bruter
- 35** L'enseignement de la géographie
Jean-Pierre Chevalier
- 36** L'enseignement mathématique dans le primaire
et le secondaire
Renaud d'Enfert, Hélène Gispert
- 37** L'enseignement des sciences
Pierre Kahn
- 38** Du dessin aux arts plastiques
Renaud d'Enfert
- 39** Travail manuel, technologie
Joël Lebeaume
- 40** De la gymnastique au sport
Daniel Denis

ANTHOLOGIE

197 textes couvrant la période allant de 1599 à 2003

table des matières détaillée p. 1042

Repères chronologiques

Index thématique

Index des personnes

Les auteurs

AUDIGIER François, université de Genève

BELHOSTE Bruno, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

BRUTER Annie, INRP, service d'histoire de l'éducation

BOUTAN Pierre, université de Montpellier 2, IUFM

CHARTIER Anne-Marie, INRP, service d'histoire de l'éducation

CHEVALIER Jean-Pierre, université de Cergy-Pontoise, IUFM

CHOPPIN Alain †, INRP, service d'histoire de l'éducation

COMPÈRE Marie-Madeleine †, INRP, service d'histoire de l'éducation

DANCEL Brigitte, université de Rouen

DENIS Daniel, université de Cergy-Pontoise, IUFM

d'ENFERT Renaud, INRP, service d'histoire de l'éducation

GARDET Mathias, université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

GISPERT Hélène, université Paris-Sud 11

GRANDIÈRE Marcel, université de Nantes, IUFM

JACQUET-FRANCILLON François,
université Charles-de-Gaulle Lille 3 et INRP

KAHN Pierre, université de Caen Basse-Normandie, IUFM

LAOT Françoise, université Paris Descartes

LEBEAUME Joël, université Paris Descartes

LOEFFEL Laurence, université Charles-de-Gaulle Lille 3

MARTIN Jean-Paul, université Charles-de-Gaulle Lille 3

OTTAVI Dominique, université de Caen Basse-Normandie

POUCET Bruno, université de Picardie Jules Verne

ROGERS Rebecca, université Paris Descartes

SAVOIE Philippe, INRP, service d'histoire de l'éducation

SAVOYE Antoine, université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

THIVEND Marianne, université Lumière Lyon 2

Avertissement

L'ambition de cette anthologie raisonnée est de saisir le mouvement qui a produit les phénomènes de l'éducation et de l'enseignement depuis le XVIII^e siècle jusqu'à aujourd'hui. Pour ce faire, nous présentons un ensemble de textes et de documents d'archives provenant de l'univers éducatif tel qu'il s'est formé et a évolué dans ses contextes historiques – culturels et sociaux en général. Sont ainsi rassemblés, le plus souvent sur la base d'extraits, des livres savants, des brochures érudites, aussi bien que des recueils de lois et de décrets, des règlements nationaux ou locaux, des guides techniques pour les maîtres, des manuels pour les élèves, ou encore des rapports, des conférences, des témoignages, des récits, etc. C'est de cet ensemble que le lecteur tirera une vision contrastée de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement, appréhendée comme une histoire sociale et culturelle et pas seulement politique.

Ce choix de textes historiques a une raison essentielle : plutôt que de visiter la galerie des portraits légendaires et ressasser les images convenues de la mémoire officielle de l'école, plutôt que de nous installer au seul niveau des principes formulés par les grands auteurs et leurs œuvres canoniques, nous avons voulu retrouver les problèmes rencontrés, élaborés, résolus ou transformés par les acteurs du champ éducatif, dans le cours de leur activité réelle. Du plus modeste des maîtres d'école au plus prestigieux des ministres ou des réformateurs, ces acteurs ont certes invoqué des ancêtres et se sont référés à des idéaux. Mais ils ont aussi, plus empiriquement, organisé toutes sortes de rencontres et d'échanges, ils ont procédé à toutes sortes de calculs, rédigé et appliqué des programmes, inventé et utilisé des moyens... ; bref, ils ont constitué un univers de pensée et d'action et produit une culture éducative et scolaire qui, à travers eux, n'a cessé de multiplier ses intérêts, de diversifier ses formes et d'imposer ses enjeux dans les sphères de la société moderne.

Nous avons choisi d'étudier les enseignements primaire et secondaire (sans oublier que ces distinctions sont postérieures à la Révolution) – à l'exclusion de l'enseignement supérieur. Nous n'avons pas négligé pour

autant d'autres institutions éducatives où s'exerce une action sur l'enfance et l'adolescence, voire sur les adultes.

Mais pour entrer dans un univers aussi complexe et divers, il n'était guère possible de déduire de l'intitulé « histoire de l'école » une ligne directrice unique. Il fallait un découpage beaucoup plus fin. C'est pourquoi nous avons divisé cette histoire en une quarantaine de thèmes, qui sont autant d'objets singuliers dans cette évolution générale – par exemple : la relation éducative, la formation des maîtres, l'enseignement de l'histoire, etc. À chacun de ces objets est consacrée une notice particulière, assortie d'une bibliographie spécifique.

On trouvera les textes d'anthologie dans la seconde partie de ce volume. Classés par ordre chronologique, ils s'étalent sur une longue durée, remontant parfois assez loin en amont du XVIII^e siècle. La première partie, quant à elle, contient l'ensemble des notices thématiques qui présentent ces textes, les attachent à leur domaine et aux questions spéciales de ce domaine, en les situant dans la période où ces questions sont apparues et ont produit leurs effets.

Les notices sont réparties en quatre parties. La première partie, *L'éducation et l'enseignement dans la société moderne*, ressaisit la formation des catégories mentales (politiques, morales, psychologiques, voire anthropologiques, etc.) qui, depuis trois siècles, structurent les pensées et les actions d'éducation. La deuxième partie, *Champs et institutions de l'éducation et de l'enseignement*, dessine la géographie et reconstitue les milieux évolutifs des pratiques, donc des problèmes que l'éducation pose à ses acteurs comme aux publics concernés (y compris ces catégories dont on se préoccupe plus tardivement : le « peuple », les filles, les orphelins, les « anormaux »). La troisième partie, *Formes et dispositifs d'enseignement*, décrit les normes les plus prégnantes du travail des élèves et des maîtres. La quatrième partie enfin, *L'enseignement scolaire et ses contenus*, s'intéresse à la formation des savoirs scolaires et à leur organisation dans des disciplines spécifiques, dont la liste n'a bien sûr pas été dressée ici avec exhaustivité, mais dont on sait la place qu'elles occupent dans la vie des institutions scolaires.

Comment lire cette anthologie ? Nous n'avons pas prévu de règle contraignante. Outre une lecture continue et patiente, qui part des notices et se

reporte ensuite aux textes qu'elles désignent, en suivant les principaux repères chronologiques et institutionnels, ce volume offre des possibilités de lectures buissonnières : on pourra prendre n'importe quelle notice et lire ensuite les textes correspondants, ou, à l'inverse prélever n'importe quel texte et, grâce à son « chapeau » de présentation, se reporter ensuite aux informations de la notice d'origine. Ainsi le lecteur pourra-t-il découvrir, nous l'espérons, la diversité et la richesse de la culture éducative qui est propre aux sociétés modernes.

François Jacquet-Francillon,
Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel

Introduction

François
Jacquet-Francillon

Problèmes de l'éducation et de l'enseignement, du XVIII^e siècle à nos jours

Personne n'ignore l'importance que l'éducation et l'école ont prise dans notre société. Elles sont au cœur de nos soucis, de nos débats et de nos conflits. Les budgets affectés au système scolaire dans sa partie publique comme dans sa partie privée arrivent au sommet des dépenses de l'État ; l'administration de l'Éducation nationale couvre l'ensemble du territoire jusqu'au moindre village ; le nombre de ses fonctionnaires dépasse le million de personnes et certaines catégories ont conquis au cours du temps toutes sortes de prestiges et de symboles, comme les maîtres d'école de la troisième République, les institutrices en chignon de la Belle Époque, les professeurs dans les chaires des grands lycées où se presse la jeunesse bourgeoise. Quelques figures ont leur nom gravé dans le marbre ; d'autres paraissent toujours aux catalogues de nos bibliothèques.

Si on peut dater du XVII^e et surtout du XVIII^e siècle les origines du système et des pratiques d'éducation actuels, ceux-ci ont néanmoins deux conditions plus lointaines mais essentielles, qui s'inscrivent dans la rupture séparant les sociétés anciennes, dites « traditionnelles », notamment celles du Moyen Âge, et les sociétés modernes, constituées sur le temps long jusqu'au début du XX^e siècle – avec toutes les différences et tous les décalages qu'on peut imaginer entre les diverses populations, entre les élites et la masse, entre la ville et la campagne, etc.

La première condition, sociale au sens large, est double. D'une part, dans les sociétés modernes, l'éducation est définie et dirigée par des adultes, sans la contrepartie des enfants, en vertu de la hiérarchie qui donne préséance aux anciennes générations sur les nouvelles. Dans les sociétés traditionnelles, en revanche, la prise en charge des enfants était plutôt le fait de leur propre classe d'âge et des compagnons qui constituaient, dans les métiers comme dans les écoles, de véritables corporations. C'est ainsi qu'au début du XVI^e siècle ce jeune Suisse évoqué par Philippe Ariès, Thomas Platter, le « bejaune » ou « bizuth » de dix ans, accompagne sur les routes d'Allemagne son « bacchant », Paulus, un garçon de quinze ans

(1) Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

qui lui donne sa protection en le faisant mendier pour assurer la pitance commune (1). D'autre part, les sociétés modernes secrètent l'éloignement des jeunes en plus de leur dépendance. Dans les sociétés traditionnelles, au contraire, rien n'imposait que les enfants fussent éloignés des adultes, pas même le rôle de ces corporations ; et les générations vivaient dans une proximité qui serait pour nous une désagréable promiscuité. Insérés très tôt dans les sociabilités professionnelles comme apprentis et voués au service de leurs aînés, parfois guère plus âgés qu'eux, les enfants étaient mélangés et coexistaient avec tous les âges, dans le travail comme dans les différentes situations de la vie courante.

De la hiérarchie des générations et de la ségrégation des jeunes se déduisent les formes concrètes de la scolarité qui sont encore dans nos habitudes. L'école telle que nous la concevons s'affranchit de l'action, elle reste étrangère à la *vita activa*. Dans la cité ou le village, elle se tient à l'écart des sociabilités ordinaires, même si elle y conduit en quelque façon, surtout quand elle enseigne la civilité, c'est-à-dire les bonnes manières. Elle participe d'autant moins au cours de la vie sociale que, pour être éducative au sens fort, acculturante pour l'esprit et moralisatrice pour les mœurs, elle ne s'intéresse pas beaucoup aux métiers, en tout cas pas directement. Depuis la Renaissance, seules des scolarisations spéciales, comme celles des orphelins, organisaient des insertions professionnelles. Pour qualifier cette relégation scolaire de l'enfance, le même Philippe Ariès a parlé d'« enfermement » et de « mise en quarantaine ». Les formules sont fortes, un peu trop sans doute. Mais il est sûr que les enfants ne peuvent plus être lancés dans le monde sans une longue préparation, qui retarde leur entrée dans la vie.

Pour satisfaire à ces réquisits, il n'est pas dit, au moins dans un premier temps, que l'école doive s'édifier sur le modèle du couvent, donc de la pension. Ce modèle ne s'imposera qu'au XIX^e siècle. Avant cela, point n'est besoin que les enfants soient confinés dans d'austères bâtisses, derrière de hauts murs et des grilles fermées à double tour, pour qu'ils demeurent à l'abri des échanges et des langages de la place publique – protégés, accompagnés ou, comme l'on voudra, surveillés et contrôlés par des maîtres affectés à cette mission spéciale... et qui l'exercent parfois avec la rigueur qu'on imagine.

Puisque le succès de l'école (un succès qu'elle n'obtiendra qu'en surmontant toutes sortes de résistances et de lenteurs, et qui est effectif dans les pays protestants avant les pays catholiques) tient à l'attitude nouvelle des adultes face aux jeunes, il dépend des évolutions qui libèrent une forme nouvelle de famille, la forme conjugale, produit du mariage d'inclination. C'est dans cette famille « nucléaire », réduite à la cellule des parents et des enfants, que s'effectuent la « découverte » de l'enfance et la montée corrélatrice du souci éducatif. Les évolutions sont d'abord démographiques : les mariages deviennent plus tardifs et le nombre de grossesses par femme diminue, si bien qu'on s'attache davantage, ou autrement, aux enfants. Ce sont aussi des évolutions sociales : la vie de famille ne se déroule plus au sein des sociabilités ouvertes et multiples qui avaient cours jusque-là, elle se replie dans la maison et découvre l'intimité domestique. Ce sont, en outre, des évolutions psychologiques : la cellule familiale, qui n'est plus – ou qui est moins – asservie à la transmission des biens et à la pratique d'un métier, s'étaye sur un échange affectif : elle devient un « lieu d'affection ».

Au total, ce passage, bien sensible dans certains milieux et certaines situations au XVIII^e siècle, même s'il vient de plus loin, transforme le statut de l'enfant : c'est désormais un être spécifique dans sa différence ; l'enfant éducatrice est cet individu que sa faiblesse intellectuelle et morale distingue radicalement des adultes. L'époque des Lumières, avec Rousseau en particulier, découvre bientôt dans cet état l'éminente dignité de l'innocence, du moins l'innocence naturelle, qu'il s'agisse, version optimiste, d'une glorieuse fragilité ou bien, version pessimiste, d'une détestable ignorance. Alors se nouent les liens par lesquels nous exerçons sur l'enfant, et à son profit, nos obligations tutélaires, pour lui consacrer autant de soins que nous concevons à son sujet d'interrogations et d'inquiétudes.

Le développement de l'éducation dépend ensuite d'une condition culturelle, la diffusion de plus en plus large et rapide de la culture écrite et des pratiques qu'elle comprend. Les spécialistes nous ont bien renseignés sur ces pratiques, notamment celles de la lecture (2). Au XVIII^e siècle, le nombre des personnes alphabétisées est en forte augmentation. Augmentation nuancée, bien sûr, selon qu'elle touche la moitié nord ou

(2) R. Chartier, « Du livre au lire », *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, 1985. Voir aussi R. Chartier, *Lecteurs et lectures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1987, chap. 6 ; F. Furet et J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977 ; F. Mélonio et G. de Baecque, « Lumières et liberté », in J.-P. Rioux et J.-F. Sirinelli (dir.), *Histoire culturelle de la France*, Paris, Le Seuil, 1998, t. III.

la moitié sud de la France, selon qu'elle s'effectue dans les villes ou à la campagne, et qu'elle gagne les hommes ou les femmes – ces dernières étant souvent cantonnées à la seule lecture, qui répond aux usages et aux finalités de l'Église (suivre dans un livre de messe, répéter en chœur, etc.). Dans les élites cultivées se répandent les sociétés savantes, les clubs, les salons. Vingt-huit académies provinciales sont fondées entre 1715 et 1789 sur le même principe que les grandes académies parisiennes, l'Académie française ou l'Académie des sciences. Les libraires ouvrent des cabinets littéraires ou « cabinets de lecture », d'autres créent des « chambres de lecture ». Ici, on achète collectivement les ouvrages; là, on peut en lire sans les acquérir forcément: on les loue, de même que les gazettes, à la semaine, à la journée et, parfois, à l'heure si un titre est très demandé et qu'il faut attendre pour l'obtenir – ce sera le cas avec *La Nouvelle Héloïse*. Les textes passent de mains en mains. Une vingtaine de villes possèdent une bibliothèque; et dix-huit collections de livres sont accessibles à Paris en 1784. Ainsi s'établit le règne du livre sur les esprits cultivés; et les gens de lettres, quelques milliers de personnes avant la Révolution, commencent à jouer un rôle majeur dans la formation et l'expression de ce qui, depuis lors, se nomme l'« opinion publique ».

Le roman est au premier plan. Certains sont réédités plusieurs dizaines de fois; plus de soixante-dix pour *La Nouvelle Héloïse*, qui profite de l'engouement pour le genre épistolaire dont l'apogée survient vers 1770. La *Bibliothèque universelle des romans*, la *Bibliothèque de campagne* sont des collections qui offrent un volume chaque mois – la formule dure encore de nos jours. Le théâtre, à son tour, est en plein essor. Vingt-trois salles ouvrent en province entre 1750 et 1774; et, à Paris, à partir de 1759, sur les boulevards, de nouveaux théâtres permanents obtiennent des succès éclatants. La presse connaît une expansion tout aussi vigoureuse. En 1765, il y a sept fois plus de périodiques, toutes catégories confondues, qu'au début du siècle. L'année 1777 voit même la parution d'un quotidien, le *Journal de Paris*. Se multiplient aussi les libelles – à contenu souvent politique et polémique –, les pamphlets, les brochures licencieuses, quoique de nombreuses publications demeurent évidemment clandestines, vu la censure. Dans le même temps, le livre religieux est en chute constante.

Il représentait la moitié de la production parisienne d'imprimés à la fin du XVII^e siècle, et il ne compte plus que pour un tiers en 1720, et pour un dixième en 1780.

La diffusion des connaissances scientifiques et techniques rencontre, elle aussi, une demande élargie. Le dictionnaire semble répondre à ces attentes; et sa croissance est continue, en nombre d'articles et en nombre d'exemplaires. À côté des classiques, relatifs aux langues anciennes ou au français, apparaissent des volumes d'un autre genre, consacrés aux arts, au commerce, à la géographie, à la médecine, etc. Le *Dictionnaire* de Pierre Bayle a neuf éditions entre 1695 et 1741; vingt mille exemplaires sont écoulés au milieu du siècle. L'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, avec cent quarante auteurs et soixante-dix mille articles, est bien l'emblème de cette époque. Publiée à partir de 1751 pendant plus de vingt ans, elle s'est vendue à vingt-cinq mille exemplaires en 1782. Mais la divulgation des savoirs trouve encore d'autres supports, bréviaires, éléments, abrégés, méthodes, etc., fondés sur l'idéal de l'« universel et portatif » selon l'heureuse formule de Paul Hazard (3). Plus modestes mais plus nombreux, les almanachs offrent à leur lectorat un ensemble disparate d'informations – relations d'événements, rubriques médicales, savoirs usuels. Toutes les connaissances, sur toute question, sont donc offertes sans restrictions ni interdits à tout individu en état de se les approprier: preuve qu'on célèbre les pouvoirs de l'esprit humain.

L'imprimé et ses usages pénètrent en profondeur dans la société. Dans les milieux ruraux, la lecture à haute voix, donc collective, reste importante; elle permet aux gens alphabétisés d'informer ou de raconter à ceux qui ne le sont pas. En ville, la même lecture à haute voix est pratiquée entre lettrés: c'est la procédure typique dans les salons pour commenter ou discuter un ouvrage récent ou bien présenter son propre travail. Cette sorte d'échanges peut aussi réunir le père et le fils, ou la mère et la fille. Mais dans ce cadre domestique, la discussion le cède plutôt à la lecture individuelle, goûtée dans la solitude de la chambre ou du boudoir, là où on se retire pour méditer sur le monde ou sur soi-même. C'est que nous entrons dans l'ère de la sensibilité, qui anime la littérature de ce temps. Dès lors, l'écriture va de pair avec la lecture; elle donne un accès autonome à

(3) P. Hazard, *La pensée européenne au XVIII^e siècle, de Montesquieu à Lessing*, Paris, Fayard, 1963, p. 201.

(4) J. Habermas,
L'espace public, 1962.
 Rééd : Paris, Payot,
 1992, p. 58.

l'opinion et à la pensée; et surtout, elle n'est plus réservée aux relations économiques, commerciales, professionnelles: elle sert l'expansion de l'intériorité et l'expression des sentiments. Ceci explique le développement de la correspondance. Comme le dit Habermas, les lettres sont écrites mais peuvent aussi être « pleurées (4) ».

La dynamique éducative et scolaire prend à ce moment plusieurs formes, instituées ou informelles. Les parents ont en vue la carrière de leur progéniture, mais aussi l'acquisition de la morale et de la civilité, c'est-à-dire des valeurs et des normes que les jeunes ne devront pas oublier dans les différents milieux sociaux qui les attendent. Le préceptorat est un mode quasi domestique, couru dans les familles nobles, dans les classes supérieures de la campagne, dans les couches administratives ou politiques comme les magistrats des parlements. Les collèges sont prisés par les classes supérieures urbaines; ils n'excluent pas les rudiments mais ils ont bien plutôt vocation à dispenser des connaissances de type « secondaire », les humanités latines. Dès le XVII^e siècle, certains sont en si bonne réputation qu'ils organisent des distributions de prix ostentatoires, avec des élèves qui viennent lire une composition devant les notables assemblés pour les apprécier. Les petites écoles, paroissiales ou communales selon les régions, conviennent à des populations plus modestes, paysans aisés ou bourgeois des villes que contente une scolarité de type « élémentaire ». On apprend dans ces écoles, outre la civilité et le plain-chant, la lecture (en latin, d'abord) et l'écriture. Mais il faut fréquenter les classes avec assez de persévérance, car ces apprentissages sont successifs, de même que la lecture des textes imprimés précède la plupart du temps celle des manuscrits (cette dernière lecture est facilitée si l'on sait écrire). Dans un autre type d'institution, les écoles de charité, gratuites, créées pour les pauvres par des congrégations dont la plus importante fut celle des Frères des écoles chrétiennes, une grande innovation consistera à enseigner la lecture en français. C'est plus tard, au XIX^e siècle, qu'une autre innovation associera les apprentissages de la lecture et de l'écriture. En conférant aux classes populaires la même capacité dans les deux ordres de pratiques, ceci achèvera de les convertir à la civilisation de l'écrit.

Avant la Révolution toutefois, la préoccupation dominante est moins l'enseignement du peuple que celui des élites. La religion s'est affaiblie, les sciences expérimentales et les mathématiques sont en plein essor (nous sommes au siècle de Newton), l'intérêt va croissant pour la langue nationale, voire pour les autres langues vivantes, qui pourraient concurrencer le latin. L'expulsion des Jésuites, en 1762, confère aux autorités la direction des collèges – qui doivent, pense-t-on, se rénover. Le traité du recteur Rollin, *Traité des études. De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et au cœur* (1726-1728), écrit en français pour toucher un large public, reprend un plan de réforme qui imaginait dès le début du siècle toutes sortes de remèdes pour améliorer l'enseignement. Se dessinent alors des questions qu'on ne cessera plus de poser : quelles matières dispenser, quelle place donner au français par rapport au latin, comment planifier les études dans le temps, comment identifier les meilleures méthodes, combien de temps accorder à une leçon, quelle fréquence adopter pour les devoirs écrits, etc.

La grande attention désormais portée à l'éducation et à l'enseignement engendre l'efflorescence d'une véritable littérature pédagogique. Le XVII^e siècle avait déjà amorcé le mouvement. Il avait commencé avec le *Traité de la Sagesse* (1595), de Pierre Charron, disciple de Montaigne ; il avait connu l'intervention janséniste et les petites écoles de Port-Royal, le *Traité de l'éducation d'un prince*, de Pierre Nicole (dans ses *Essais de morale*, 1671) ; il s'achevait avec le *Traité de l'éducation des filles*, de Fénelon (1687) et avec la création de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes par Jean-Baptiste de La Salle (1684). Autant d'événements que les réformateurs et les moralistes n'oublieront pas, de quelque courant ou doctrine qu'ils se réclament ensuite. Mais au siècle des Lumières, lorsque l'éducation passionne la société cultivée, on ne compte plus les ouvrages de tous types, traités, essais, discours, romans, programmes et autres, qui, abordant tous les sujets imaginables, forment un ensemble aux contours certes mal définis, mais d'une impressionnante richesse. La bibliographie recèle autant d'écrivains modestes, chefs d'institutions, simples pères de famille, gens d'Église, etc., que d'hommes de lettres, d'érudits, de magistrats des parlements, jusqu'aux orateurs des comités révolutionnaires, et bien d'autres

à leur suite. C'est à la même époque, à partir de 1782, qu'Arnaud Berquin commence de publier les vingt-quatre tomes de *L'ami des enfants*, qui signe la naissance de la littérature enfantine.

Parmi les références pérennes, on trouve, dans le genre du traité des études, celui du recteur Rollin, déjà cité. Quelques décennies plus tard, le genre plus récent du traité d'éducation est celui adopté par Rousseau dans *Émile ou De l'éducation* (1762), essai et récit tout à la fois, qui suit le développement naturel et les formes d'existence sociale d'un garçon, son élève idéal, emmené sur les chemins de la perfection morale. Plus que tout autre, cet ouvrage rencontre un public qui semblait l'attendre ; et il marquera de son génie les conceptions ultérieures, en France et dans de nombreux autres pays. Mais on ne saurait oublier la grande influence de Locke et de ses *Pensées sur l'éducation* (1693), dont Rousseau fut lui-même un lecteur scrupuleux. Ceci indique que les philosophes sont à l'avant-garde. De l'abbé Condillac, on connaît un *Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme* (1775) ; de Diderot, le *Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences* (1774) ; d'Helvétius, *De l'Homme et de son éducation* (1772). Dans le sillage des sensualistes, les Idéologues – Destutt de Tracy, Cabanis, Gérando, etc. – feront la transition avec le XIX^e siècle. Les économistes joueront aussi un grand rôle, souvent plus proches des pouvoirs d'État. Turgot, qui a rédigé des *Lettres sur l'éducation* à l'attention de Mme de Graffigny (1751), aborde aussi la question éducative dans ses *Recherches sur les causes de la grandeur de la décadence des sciences et des arts* (1749).

L'éducation et l'enseignement sont sans doute une nécessité à laquelle il faut se plier en accomplissant les tâches requises avec les moyens disponibles et en tablant sur certains résultats. Mais nous y investissons beaucoup plus que cela. L'éducation soulève nos plus grandes espérances en sorte que nos actions concrètes et nos pensées courantes y sont indexées à des valeurs, relevées par des idéaux, traversées par des croyances et pas seulement adaptées à des calculs techniques. Nous pouvons n'être pas payés de retour, ou pas assez ; peu importe : nos motifs subsistent. Or, pour la plupart, les idéaux actuels viennent du XVIII^e siècle. C'est dans cette

période que se sont forgés les conceptions et les principes que l'éducation moderne invoque avec constance, et qu'à l'évidence nous mettons toujours au faîte de nos ambitions, surtout en matière d'éducation publique. Pour la commodité de l'analyse, distinguons les idéaux qui président à la constitution des communautés humaines, et ceux qui concernent la formation des sujets appelés à entrer et à agir dans de telles communautés. Les premiers se formulent du point de vue du collectif, les seconds du point de vue des individus qui composent ce collectif.

1. Depuis l'époque des Lumières, il est admis que l'éducation peut et doit concourir au progrès général de la société, dans toutes ses dimensions. L'éducation n'est pas vouée au seul milieu familial, à la formation des vertus, des manières et des goûts, donc de la civilité; elle est un facteur du devenir qu'on appelle la civilisation, ce courant impérieux qui entraîne l'ensemble des nations et des peuples, même les plus lointains, quoique à des degrés et des rythmes divers, vers la concorde et le bonheur.

Dès lors qu'il investit ce terrain, l'État dispute à l'Église son influence sur l'état mental et moral de la « masse ». Un État éducateur est à la fois une cause et un effet de ce que Condorcet nomme, dans son ouvrage fameux, les « *progrès historiques de l'esprit humain* ». C'est pourquoi les questions éducatives se traitent aux XVIII^e et XIX^e siècles avec autant de précautions – et d'enthousiasme – que les questions politiques, et surtout se traitent en lien avec elles. Destutt de Tracy, dans un opuscule de 1798 intitulé *Quels sont les moyens de fonder la morale chez un peuple ?*, reprenant le problème de l'action des lois sur les mœurs, annonce la venue d'une science nouvelle de la « législation », dont une partie observerait l'éducation et l'autre le gouvernement; et il relie ces deux parties en posant que « *le gouvernement n'est que l'éducation des hommes faits et l'éducation est le gouvernement des enfants* ».

Le volontarisme et l'optimisme éducatifs sont bien les marques de cette époque. Rien ne le montre mieux que les discours sur ce sujet dont retentissent les diverses assemblées de la Révolution. Plusieurs textes de Condorcet sont de la même veine. Les dernières pages de son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793) évoquent la modification « *de l'organisation physique d'où dépendent l'intelligence, la force de*

(5) M.J.A. Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, 1793. Rééd.: Paris, Vrin, 1970, p. 238.

(6) M.J.A. Condorcet, *Œuvres complètes*, 1^{er} vol., 1847-1849, Paris, Firmin-Didot frères, t. VII, p. 182.

tête, l'énergie de l'âme ou la sensibilité morale (5) ». Le premier mémoire *Sur l'instruction publique*, de 1791, affirme également : « *Il n'est pas aussi chimérique qu'il le paraît au premier coup d'œil de croire que la culture peut améliorer les générations elles-mêmes, et que le perfectionnement dans les facultés des individus est transmissible à leurs descendants. [...] Les peuples qui ont échappé à la civilisation, quoique entourés de nations éclairées, ne paraissent point s'élever à leur niveau au moment même où des moyens égaux d'instruction leur sont offerts* (6). » De la première partie du siècle à la jeune république et ses suites, de Louis XV à Robespierre et Bonaparte, on constate l'épanouissement de ces certitudes, qui tracent un chemin de perfection pour l'humanité.

Ne négligeons pas cependant de les associer à la tradition chrétienne et à l'inspiration pastorale amplifiée depuis le concile de Trente, au XVI^e siècle. L'objectif est le même : priver les individus de leur mentalité spontanée et leur inculquer certaines manières de penser et de se conduire parmi leurs semblables. Au XVIII^e siècle, toutefois, lorsqu'on découvre l'efficacité de l'éducation sur l'organisation physique et morale des hommes, on porte aussi un autre regard sur leur constitution native. On y perçoit moins un mode d'être permanent, avec des défauts ou des vices à réprimer, des qualités ou des vertus à préserver, qu'une nature incomplète mais innocente, à laquelle il faut substituer un être social véritable. De là vient le débat – anthropologique, philosophique et psychologique – sur les parts respectives de l'inné et de l'acquis dans la formation des caractères et des personnalités. À ce débat, qui ménage une critique de l'innéisme cartésien, l'apport des courants sensualistes et matérialistes sera décisif.

2. Depuis le XVIII^e siècle, on demande aussi à l'éducation et à l'instruction de répondre à une exigence de la société politique en tant qu'elle se fonde sur une Constitution (démocratique). L'idéal est cette fois la formation des citoyens en tant qu'individus qui doivent connaître, accepter et appliquer les devoirs communs et réciproques que leur prescrit cette Constitution dès lors qu'elle leur confie l'exercice de la souveraineté. Les réformateurs des XVIII^e et XIX^e siècles ont plus précisément estimé qu'une société fondée sur l'intérêt général n'était possible qu'en inculquant au peuple des mœurs spéciales. Talleyrand demande en septembre 1791 : « [...] la Constitution

existerait-elle véritablement, si elle n'existait que dans notre code; si de là elle ne jetait ses racines dans l'âme de tous les citoyens; si elle n'y imprimait à jamais de nouveaux sentiments, de nouvelles mœurs, de nouvelles habitudes? Et n'est-ce pas à l'action journalière et toujours croissante de l'instruction que ces grands changements sont réservés? » Une telle conviction est aussi illustrée par un propos d'Helvétius, dans le chapitre sur l'éducation qui clôt *De l'esprit* (1758), et qui fixe des catégories souvent reprises par les orateurs de la Révolution : *« Il n'est point d'éducation sans objet; et l'unique qu'on puisse se proposer, c'est, comme je l'ai déjà dit, de rendre les citoyens plus forts, plus éclairés, plus vertueux, et enfin plus propres à contribuer au bonheur de la société dans laquelle ils vivent (7). »* Là réside la confiance de ces auteurs envers l'éducation publique. De Condorcet à Jules Ferry, en passant par Auguste Comte, personne ne doute qu'une sorte de création continuée de la société politique sera assurée par l'éducation et la formation du citoyen raisonnable.

Cet idéal de formation de la citoyenneté est anticipé dès la seconde moitié du XVIII^e siècle par de nombreux projets d'« éducation nationale », qui prennent des accents très patriotiques. Il se diffuse après l'expulsion des Jésuites, lorsque les parlements ont en charge l'administration des collèges. Sous la Révolution, la plupart des plans présentés à la Constituante et au Comité d'instruction publique de la Convention ont la même teneur, ils adoptent les mêmes finalités et resteront longtemps pour cela des modèles de la pensée républicaine.

La nécessité, imposée aux citoyens comme une nécessité morale, d'œuvrer en vue du maintien de leur communauté, souveraine s'il se peut, c'est ce qui engage l'État à donner à tous l'éducation et l'instruction. Là réside le principe de l'universalisme éducatif des régimes républicains. Ainsi la Constitution de 1791 prévoit-elle de créer « une instruction publique commune à tous les citoyens ». L'idéal de civilisation, soulignons-le, n'a pas joué le même rôle, car il s'est enfermé au XIX^e siècle dans une pensée hiérarchique, notamment une raciologie issue des sciences naturelles puis d'une conception déformée du darwinisme, qui n'a pas accordé à tous les peuples et à tous les groupes sociaux la même disposition à l'intelligence et au progrès.

Avant cela, si la Révolution a tenté de construire un système universel – et aussi uniforme que possible – d'éducation et d'instruction publiques,

(7) C.-A. Helvétius, *De l'esprit*, 1758. Rééd : Verviers, Éd. Gérard & C^{ie}, 1973, chap. XVII, « De l'éducation », p. 497.

ce projet est d'autant plus remarquable qu'il a rejeté les restrictions ou du moins les hésitations dont avaient fait preuve les élites du XVIII^e siècle, qui vouaient le peuple plutôt au travail qu'aux Lumières. La Chalotais, dans son *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, présenté au parlement de Rennes en 1763, proposait de contenir l'instruction du peuple dans les bornes de ses occupations « naturelles ». À quoi Voltaire fit ensuite écho, en ironisant sur les Frères des écoles chrétiennes. Rousseau montra les mêmes ambiguïtés. Certains économistes, également, dans l'optique mercantiliste, craignaient que les lettres, qu'on enseignait dans les collèges, affaiblissent le commerce et l'agriculture (le courant physiocratique a été cependant plus nuancé).

Le XIX^e siècle ne retournera pas aux atermoiements des époques précédentes. Toutefois, si les libéraux, par exemple les aristocrates philanthropes de la Restauration, ou bien Guizot un peu après, approuvent et, plus encore, encouragent l'extension de l'instruction populaire (en polémiquant souvent contre les ultras, accusés de maintenir le peuple dans l'ignorance), ils redoutent qu'on dégoûte le peuple de son état et de ses tâches habituelles. Ils ressentent un danger de déclassement. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, par conséquent, ceux qui préconisent d'étendre l'instruction – à part, *grosso modo*, les socialistes – ménagent une condition, en quelque sorte, différentielle, proportionnée, pour empêcher les désordres sociaux qui, selon eux, pourraient s'ensuivre. À cause de cela, la séparation de l'éducation du peuple de celle des notables restera longtemps une évidence indépassable. D'autant que la bourgeoisie de ces périodes attribue à l'école une fonction de contrôle : la civilisation devient « moralisation », et les Lumières serviraient surtout à détourner le peuple des agitations délétères.

3. Le sujet idéal de l'éducation civilisatrice est un individu émancipé par la connaissance. Et tous les savoirs du monde y pourvoient. Cet individu, perfectible par essence, devra donc développer les facultés intellectuelles, morales et physiques qu'il partage avec ses semblables. Comme Carnot l'assure dans un rapport remis à Napoléon pendant les Cent-Jours, l'éducation est « *le véritable moyen d'élever à la dignité d'homme tous les individus de l'espèce humaine* » (8).

(8) L. Carnot, *Rapport à Napoléon du 27 avril 1815*. Reproduit dans H. Carnot, *Mémoires sur Carnot par son fils*, Paris, Pagnerre, 1861-1863, t. II, p. 468.

Ainsi placée sous les auspices du droit naturel, l'éducation devient un droit dont chacun peut réclamer le bénéfice sans se justifier autrement que par sa qualité d'être humain. C'est à ce titre que l'éducation figurera dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Relevons la dimension individualiste de cette option, qui requiert à ce titre un usage réfléchi et tempéré des facultés que les maîtres cultivent chez leurs élèves. Par l'éducation et l'instruction, dira Gérando sous la Restauration, l'enfant « *entre en jouissance de sa raison* (9) ». Ceci retient le sens exact des Lumières tel que le définissait la fameuse formule de Kant, dans la *Réponse à la question : Qu'est-ce que "les Lumières" ?* (1784) : « *Aie le courage de te servir de ton propre entendement.* » Le sujet émancipé serait apte à se servir de son intelligence en toutes circonstances ; il serait capable de dominer ses passions ou sa sensibilité et de faire preuve de discernement. Rien ne le détournerait de l'intérêt général et du bien commun.

Si le sujet émancipé a surmonté l'ignorance, c'est qu'il a brisé les entraves que mettaient à l'esprit humain les préjugés, la superstition, les fausses croyances de la religion et les mauvaises doctrines de la théologie. Ne sont promises à ce sujet que les vérités auxquelles la raison adhère parce qu'elles sont apportées par la science, l'expérience, l'observation, en un mot, par la preuve ou, plus banalement, parce que leur utilité sociale est admise. Dans la certitude que la science et la technique concourent au progrès général, la critique devient une règle d'existence pour l'individu qui accède au savoir par ses propres forces, sans autorisation extérieure.

À plus ou moins long terme, ceci épuise l'autorité des vérités établies par fidélité à une tradition et par respect de la parole de ceux qui sont habilités à la représenter. Il paraît aujourd'hui que nous en mesurons à peine les conséquences. Lorsqu'on cesse de révéler la tradition et ses textes, on se déprend assurément du passé. C'est Rabaut Saint-Étienne qui a lancé à la Constituante cette formule gravée sur les tablettes de la modernité : « *Notre histoire n'est pas notre code.* » Du moins cesse-t-on d'idéaliser les origines, de les considérer comme un moment unique de perfection des savoirs et des œuvres. La perfection est au futur, sinon au présent, accessible grâce aux grands auteurs, qui sont nos prochains, avec les grands savants, les grands hommes dont les statues peuplent bientôt

(9) J.-M. de Gérando, *Journal d'éducation*, t. XIII, n° 6, mai 1822, p. 263.

(10) Ph. Ariès, « Problèmes de l'éducation », in M. François (dir.), *La France et les Français*, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 1972, p. 950.

nos rues et nos places. Voici le *credo* de l'instituteur au XIX^e siècle et, plus encore, celui de la troisième République : il en tire l'idée de sa haute mission et l'assurance de se dévouer pour le bonheur de tous. C'est dire, en suivant Ariès là encore, qu'avec les instituteurs de la République, « *la philosophie des Lumières, longtemps confinée dans les villes, pénétrait enfin au fond des campagnes [...] le long des voies de circulation* (10) ».

L'idéal d'émancipation par l'éducation et la connaissance prend acte d'un déclin, continu au long du XVIII^e siècle, des croyances et de l'observance religieuses. Le terrain perdu se mesure, par exemple, à la forte baisse des effectifs des séminaires. Les finalités de l'Église et sa vision du monde sont battues en brèche. Face à la culture chrétienne, la nouvelle culture des savants, des philosophes, des gens de lettres, affirme ses prétentions... Ceci aboutit, sur le long terme, au recentrement des enseignements sur des contenus sécularisés et laïcisés. Il faut donc comprendre que ce processus relève d'une tendance culturelle de fond, et qu'il ne dépend pas de la conjoncture des rapports entre l'Église et l'État, ou de la monarchie et de la république, à tel ou tel moment, en fonction de telle ou telle crise. Dans l'enseignement primaire, le retrait progressif (et ô combien complexe et conflictuel, encore une fois) des contenus religieux au profit des connaissances profanes se fait sentir dès le XIX^e siècle en suscitant des innovations spéciales. Désormais, ce n'est plus la première communion qui sonne la fin de la scolarité. La laïcisation des programmes accomplit ce processus sous la troisième République, qui voit l'encyclopédisme des Lumières passer dans la culture professionnelle des maîtres. Le cursus admet alors de nouveaux contenus. Ce sont des éléments d'histoire, de géographie, de sciences naturelles appliquées aux usages courants ; ce sont aussi des savoirs usuels comme les poids et mesures, l'arpentage parfois, le dessin géométrique. Les uns et les autres entourent et servent la langue française, dont le règne s'exerce par la dictée quasi rituelle.

Le reflux de la religion est visible y compris dans les périodes de forte pression cléricale, par exemple dans la phase autoritaire du second Empire. Le catéchisme et l'histoire sainte, même cités en tête des programmes officiels, objets de toutes les attentions des autorités ecclésiastiques (entrées

en force dans les instances officielles), sont en effet traités avec moins de rigueur – et de longueur, pourrait-on dire – par un instituteur laïc, sorti de l'école normale, que par un congréganiste attaché à son institut et exerçant, lui aussi, dans les écoles communales publiques. On fera un constat analogue sur la part réservée aux prières quotidiennes dans la classe, ou bien sur les manuels d'apprentissage de la lecture, car ceux qui intègrent des notions usuelles se répandent et se séparent ainsi du modèle ancien de l'abécédaire, à fort contenu chrétien, qui avait cours sous l'Ancien Régime, comme la *Croix de par Dieu*.

Si le célèbre manuel de lecture courante de Mme Fouillée, dite G. Bruno, *Le tour de la France par deux enfants*, publié pour la première fois en 1877, représente si bien cette époque, c'est qu'on y trouve de tout, comme dans l'*Encyclopédie* : tout ce qui, étant accessible à de jeunes esprits, peut donner lieu à leçon sur le monde naturel et social. Aucun autre livre d'école n'a si bien formalisé le corpus – le viatique – qui pouvait constituer pour les enfants de cette époque le socle de la culture scolaire. Étant entendu que ce genre d'ouvrage impose les enjeux et les usages d'une culture écrite partagée, qui détourne les élèves de leurs habitudes orales, à commencer par les patois – dont on regrette, aujourd'hui, qu'on les ait tant maltraités.

Au niveau « secondaire », celui des collèges de l'Ancien Régime et des lycées du XIX^e siècle, le mouvement est comparable, mais il joue, cette fois, contre la culture classique, précisément défendue et diffusée par les ordres religieux, les Jésuites en tête, dans une optique de formation du chrétien où elle peut avoir des fonctions moralisatrices. La sécularisation des savoirs s'exprime ici à travers deux grandes tendances, sensibles dès le XVIII^e siècle : d'une part, la critique des langues anciennes au profit du français et, d'autre part, la critique des savoirs rhétoriques au profit de la connaissance expérimentale. Ces questions seront d'ailleurs tranchées par la création des écoles centrales en 1795. Tranchées de façon provisoire, cependant, puisque ces écoles seront supprimées en 1802, date de la création des lycées, si bien qu'il faudra attendre un siècle pour que les avancées de la langue nationale et des études scientifiques fassent reconnaître ces matières à la hauteur du latin et des humanités classiques. Pourtant, le plan d'études des écoles centrales était entièrement conçu

dans l'esprit des Lumières : instituant trois sections à la place des classes de grammaire et de rhétorique, il amoindrait la part du latin et introduisait le dessin, les mathématiques, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, l'histoire et la législation.

4. Lorsqu'une Constitution confère la souveraineté au peuple, qu'elle organise en société politique (démocratique), l'éducation se règle sur un idéal de liberté : elle promeut un individu autonome, responsable de lui-même et des autres, le citoyen moderne. Celui-ci, libéré par l'instruction et la connaissance, ou en capacité de l'être, peut échapper aux tyrannies et se dresser contre les oppressions, à commencer par celles que lui font subir les pouvoirs traditionnels, l'Église et la monarchie. C'est pourquoi Talleyrand ou Condorcet, et beaucoup d'autres avec eux, exaltent la capacité de l'homme instruit à repousser les séductions des charlatans, sans tomber pour autant dans la dépendance de qui est plus instruit que lui : *« Celui qui ne sait ni lire ni compter dépend de tout ce qui l'environne ; celui qui connaît les premiers éléments du calcul ne dépendrait pas du génie de Newton, et pourrait même profiter de ses découvertes »* (11).

(11) Talleyrand, *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du comité de Constitution, à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791*. Cité par B. Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier, 1982, p. 111.

Mais la pensée éducative a imprimé à l'exercice de la liberté, et à la tendance individualiste qu'elle recèle, deux directions. L'une, relative à la possession de droits égaux (suffrage, etc.), est politique. Mais l'autre, relative au désir d'égalité et à l'« égalisation des conditions » dont parlait Tocqueville (à un autre propos), est sociale. Car dès que les privilèges sont abolis, toutes les places et les fonctions, y compris celles du gouvernement, sont en principe accessibles à tous ; et c'est l'éducation qui donne la possibilité de les conquérir si l'on a des capacités pour y prétendre. Par l'éducation et l'instruction, chaque individu, chaque citoyen, virtuel ou actuel, enfant ou adulte, peut se projeter dans des positions plus ou moins enviables, plus ou moins élevées, s'il démontre ses talents et fait valoir son mérite. Ce faisant, il détient les clefs de son propre devenir dans la société ; il n'est plus contraint de se laisser imposer par d'autres son statut parmi eux.

Cet idéal méritocratique, qui est à la fois un idéal de liberté et de justice, soulignons-le à nouveau, a eu parmi ses premières incarnations la loi sur le recrutement militaire de 1818, signée du maréchal de Gouvion Saint-Cyr

(loi qui établit, par ailleurs, le tirage au sort entre les conscrits). La thématique en est argumentée d'abondance par les libéraux de la Restauration et de la monarchie de Juillet. Elle est au centre d'un roman de Stendhal, *Lucien Leuwen*, dans lequel l'opposition entre le mérite et la naissance décrit la « jeune France de 1830 », sous le règne de Louis-Philippe. Et Guizot, dans ses *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps* (1860), rappelle ce fondement de sa politique scolaire, la certitude que le mérite personnel est « la première force comme la première condition du succès dans la vie ⁽¹²⁾ ». Thématique libérale *stricto sensu* tout autant que républicaine, puisqu'elle ne dénonce que les injustices qui contredisent le principe de l'égalité des droits, ce que nous appelons aujourd'hui l'« égalité des chances ».

La force de cet idéal de liberté sociale sur fond d'égalité est d'autant plus grande qu'il répond aux aspirations des familles, aujourd'hui plus que jamais. Car les familles escomptent toujours un bénéfice de la scolarité, si bien qu'elles sont en général moins séduites par des justifications morales qu'elles ne sont attirées par des considérations économiques. Ceci est valable à toutes les époques, et quel que soit le cursus envisagé. Il en résulte parfois des divergences plus ou moins fortes entre la demande et l'offre de scolarité. Au XVIII^e siècle, par exemple, l'enseignement des collèges est sans doute apprécié dans les villes de magistrature et de parlement ; mais il n'en est pas de même avec des habitants qui se consacrent au négoce, aux navigations, etc., et qui regimbent contre une éducation qui, selon eux, montre un excès de passion pour les belles-lettres et le latin ⁽¹³⁾.

Il y a, cependant, une différence importante entre la situation passée et l'actuelle quant à la possible rentabilité du cursus scolaire. Une précieuse étude de Willem Frijhoff et Dominique Julia, sur les quatre collèges d'Auch, Avallon, Condom et Gisors entre les XVII^e et XVIII^e siècles, nous éclaire très bien sur ce point ⁽¹⁴⁾. La trajectoire des enfants ayant fréquenté les classes révèle, en effet, les « débouchés » précis et réguliers qu'offrait cette scolarisation. Que le cycle du collège ait été achevé ou non, il permettait d'accéder à diverses professions et d'acquérir divers statuts où la qualité du « lettré » était requise : officier de justice et officier de finance (« offices » désigne des emplois publics relatifs, par exemple, aux impôts,

(12) F. Guizot, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, Paris, Michel-Lévy frères, 8 vol., 1858-1867, t. III, 1860, p. 12.

(13) Exemple cité par F. de Dainville, « Villes de commerce et humanisme », *Études*, mars 1952, repris dans *L'éducation des Jésuites (XVI^e-XVIII^e siècle)*, Paris, Éd. de Minuit, 1978, p. 25.

(14) W. Frijhoff, D. Julia, « École et société dans la France d'Ancien Régime. Quatre exemples. Auch, Avallon, Condom et Gisors », *Cahiers des Annales*, n° 35, Paris, Armand Colin, 1975. L'ouvrage fondamental de F. de Dainville (voir note 13) contient des indications du même ordre.

(15) Sur cette question, voir D. Julia et J. Revel, *Les universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1989, t. II.

aux eaux et forêts, aux greniers à sel, etc.), professions libérales (médecins, chirurgiens, avocats), cléricatures, etc. En outre, une bonne partie des élèves de ces collèges, un quart à peu près, entrait dans les universités de droit, médecine ou théologie, le droit étant l'apanage quasi exclusif des catégories supérieures, noblesse, bourgeoisie et offices. Mais la particularité de l'époque tient à ce que l'obtention de ces postes n'engendre qu'une très faible mobilité sociale – ce qui n'avait pas toujours été le cas auparavant (15). Dans les villes étudiées, près de 85 % des élèves passés par le collège restent dans la catégorie socioprofessionnelle de leur père. Au terme de la scolarité, par conséquent, les classes supérieures lettrées conservent leurs positions dans les professions libérales ou autres ; tandis que ces professions sont, la plupart du temps, hors d'atteinte des élèves dont les pères sont marchands, artisans, maîtres d'école ou laboureurs. En fait, les élèves qui vont au bout du cycle d'études mais sont issus de ces classes indépendantes inférieures, qui ne font pourtant pas partie du salariat, se destinent principalement à l'état ecclésiastique – à la différence, bien sûr, des enfants issus de la noblesse et de la bourgeoisie.

Voilà ce qui a changé de nos jours, lorsque la scolarité devient ou commence à devenir une compétition méritocratique pour l'obtention des titres, par quoi l'école réalise l'ambition des sociétés démocratiques, qui interdisent qu'aucune place soit réservée, autrement dit qu'aucun groupe, aucune caste, aucune corporation, aucune famille ne puisse céder à la jeune génération des avantages détenus par les générations précédentes. À l'époque classique, la scolarité, qui impliquait une distribution restreinte du titre scolaire, s'inscrivait dans une situation de faible mobilité sociale – ce qui ne signifie pas que la mobilité était nulle. À l'époque moderne, en revanche, la scolarité est censée s'accorder à une mobilité sociale généralisée, puisque aucun poste ne peut être transmis, du moins théoriquement, par tradition ou privilège. Et même si l'on déplore que ce principe n'entre pas – ou pas assez – dans les faits, cela n'affaiblit pas notre conviction que le mérite scolaire individuel, par le diplôme, doit présider à la distribution des places et doit, le plus possible, organiser la hiérarchie des statuts. Grâce à l'école, pense-t-on, une rectification permanente des inégalités deviendrait possible.

Au cours de l'histoire récente, l'ascension de ces enjeux démocratiques de l'éducation publique s'est produite en deux phases distinctes. Dans une première phase, la séparation entre la scolarisation du peuple et celle des notables s'est maintenue sous sa forme ancienne. Chacun avait un « réseau » propre, primaire pour le premier, secondaire (qui inclut des classes élémentaires) pour les seconds. C'est la situation ancienne que la troisième République ne modifie pas beaucoup : école communale d'un côté, lycée de l'autre. De ce fait, le principe méritocratique jouait en circuit fermé, c'est-à-dire à l'intérieur des classes populaires, et il permettait de dégager une élite qu'accueillaient les écoles primaires supérieures (instituées par Guizot puis relancées sous Ferry) ou les cours complémentaires, et qui entraient dans la fonction publique ou profitait des emplois nouveaux liés aux besoins de l'industrie. Dans une seconde phase, qui s'ouvre avec le débat sur l'« école unique » après la guerre de 1914-1918, mais qui s'achève avec les réformes de la cinquième République sous le signe consensuel de l'« égalité des chances », tous les enfants sont scolarisés dans les mêmes établissements (le collège étant le maillon central), et toutes les familles entrent en concurrence pour l'obtention des meilleures places. C'est alors que l'école réalise ce principe fondamental de la société démocratique et individualiste, qui substitue aux statuts attribués (par la classe, la famille, bref, l'hérédité) des statuts acquis en fonction d'une trajectoire individuelle qui aura révélé des talents et des mérites personnels.

Les sociologues nous montrent depuis quarante ans, avec une belle constance, que ce mérite, célébré voire sacralisé par l'école, est réparti de façon différentielle et inégale dans la société, puisque les résultats des élèves à la sortie sont déterminés à l'entrée par la catégorie plus ou moins « favorisée » dont ils proviennent, et que la « reproduction » des hiérarchies et des inégalités s'est conservée et a juste changé de forme, donc que le jeu de la concurrence est faussé. Mais cela n'entame en nous ni la certitude que l'éducation ménage une compétition juste, ni le désir d'entrer dans cette compétition où chacun d'entre nous peut (théoriquement toujours) agir sur son destin et choisir son être social.

Première partie



L'éducation et l'enseignement dans la société moderne



1. Éducation, éducabilité

François
Jacquet-Francillon

Le mot « éducation » apparaît à la Renaissance ; il s'agit d'une traduction du latin dont on ne peut dire si elle provient d'*educare* (élever, y compris au sens vital) ou d'*educere* (conduire hors de, faire sortir ; et aussi bien faire sortir une forme d'une matière). On sait que les *Essais* de Montaigne traitent dans le même sens de l'« *institution des enfants* » (Livre I, chap. 26). À cette époque, l'éducation développe une perspective éthique : l'enjeu est d'accomplir sa qualité propre, ou *virtu*, pour atteindre une perfection possible et, en général, pour conquérir sa « dignité humaine ». En revanche, le XVIII^e siècle a produit une configuration anthropologique où l'éducation procède d'une nécessité à laquelle tout sujet humain est soumis puisqu'il est à la naissance inachevé, dépourvu de forces et d'idées. Kant ouvre ses *Réflexions sur l'éducation* en affirmant ainsi que « *l'homme est la seule créature qui doive être éduquée* » (1). L'éducation devient le propre d'une espèce que sa nature à la fois faible et perfectible entraîne cependant sur le chemin du progrès. Tel est le sens que nous donnons aujourd'hui à la notion d'*éducabilité*.

Si on examine le vocabulaire associé à ce concept générique dans l'abondante littérature idoine du XVIII^e siècle, deux constats s'imposent. Dans la diachronie, d'une part, la dualité de la nature et de l'éducation a remplacé la vieille dualité de la nature et de la coutume. Par opposition à la nature, le mot « éducation » s'associe alors à ceux de « société » et d'« habitude ». Ceci dessine la synthèse opérée plus tard par la notion de « socialisation », que Durkheim introduira dans l'article « Éducation » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de Ferdinand Buisson (1911). Dans la synchronie, d'autre part, le concept de l'éducation emprunte une part de son contenu à celui de la civilisation, concept nouveau, sans doute forgé par les économistes, attentifs au progrès moral des peuples – « civiliser » est plus ancien puisqu'il renvoie à la « civilité », c'est-à-dire aux bonnes manières et à la politesse. La proximité initiale des idées d'éducation et de civilisation apparaît, par exemple, dans une chronique de 1800 qui, relatant la capture de l'enfant sauvage de l'Aveyron, Victor, explique que le docteur Itard, auquel l'enfant vient d'être confié,

(1) E. Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 1803.
Rééd : Paris, Vrin,
1974, p. 69.

(2) Lettre de L. F. Jauffret, secrétaire de la Société des observateurs de l'homme, 29 janvier 1800. Citée par H. Lane, *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Paris, Payot, 1979, p. 22.

(3) L. P. de Jussieu, « Le monde des Émiles ou L'éducation sociale », *Journal d'éducation*, t. XI, n° 1, 1820, pp. 49-53.

TEXTE 24 Antoine Destutt de Tracy, *Quels sont les moyens de fonder la morale chez un peuple ?*, 1798.

va désormais s'occuper de « *sa civilisation* (2) ». On trouve la même notion en 1817 dans une fiction qui décrit l'évolution morale des individus à partir de ce que l'auteur appelle les « *civilisateurs* », et qui, dans ce but théorique, imagine à la manière des robinsonnades du siècle passé une société d'enfants colonisant une île déserte (3).

Dans une telle configuration, on peut distinguer trois registres du concept d'éducation et d'éducabilité, qui soutiennent le discours éducatif moderne. Le registre du destinataire, celui des agents et celui des finalités.

Le destinataire de l'éducation

Si l'éducation répond à une nécessité naturelle, si elle s'appuie sur une propriété de l'espèce (qui est inachevée mais éducable), c'est qu'elle intéresse des populations : elle vise la « masse » des hommes – autre terme courant au XVIII^e siècle (au singulier). Éduquer, ce n'est plus seulement former le caractère d'un individu, c'est créer les mœurs et les manières d'un peuple ou d'une nation TEXTE 24, comme l'entend aussi Montesquieu dans *L'esprit des lois* (1748). De fait, l'éducation fait partie des intérêts politiques et gouvernementaux. Ceci explique la vogue de l'expression « éducation nationale » dès le milieu du siècle et après l'expulsion des Jésuites, en 1763, qui conduit les parlements à prendre en charge et réformer les collèges. La formule « instruction publique » remonte plus loin ; elle était déjà utilisée au XVII^e siècle à propos des écoles gratuites ouvertes dans certaines villes par les congrégations religieuses, pour les enfants pauvres.

La nouveauté apportée par le XIX^e siècle tient au verbe « moraliser » et au substantif « moralisation », bien plus anciens, évidemment, mais qui réalisent une sorte d'hybride d'« éduquer » et de « civiliser » – ce qui signale, là encore, un destinataire collectif. Ce concept admet, en outre, deux variantes. Si l'on imagine un peuple-enfant qui n'a pas l'usage de ses capacités mentales et qui ne montre pas de dispositions sociables, la moralisation en appelle à l'instruction. On se persuade qu'un peuple instruit sera impossible à « duper » : nul tyran n'aura d'emprise sur lui. Après Condorcet et la Révolution, les libéraux de la Restauration et de la monarchie de Juillet montreront la même confiance rationaliste. Dans la lettre que Guizot adresse par circulaire en juillet 1833 aux instituteurs

pour justifier sa loi, il explique que « *la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toutes circonstances la voix de la raison... (4)* ». Mais lorsqu'on se représente un peuple-barbare, ou sauvage, « moraliser » dénote une réforme des mœurs : il faut entraver les penchants et contenir les vices des « classes dangereuses ». Ce discours, qui vient de la Restauration également, se propage dans les décennies 1830-1840, qui connaissent d'autres tourmentes révolutionnaires et les premières grèves ouvrières marquantes comme celles des canuts lyonnais. Les enquêtes sociales en fournissent une version complète (5) lorsqu'elles établissent, à propos du « paupérisme », un rapport entre les conditions de vie et la moralité des populations industrielles.

La première variante est plutôt laïque et progressiste. La seconde, plutôt cléricale et conservatrice, recourt davantage à la religion et au catéchisme. Mais la frontière qui les sépare n'est pas si nette. La preuve, quarante ans plus tard, le philosophe et député républicain Gabriel Compayré affirme que l'enseignement populaire vise à « *mettre le livre à la place de la bouteille de vin ou d'alcool; substituer la bibliothèque au café ou aux mauvais lieux (6)* ». Au final, que l'instruction moralise en cultivant la raison du peuple-enfant ou en refrénant les passions du peuple-barbare, tout concourt à faire de l'école un remède contre le crime et la « démoralisation ». C'est à Victor Hugo qu'on doit la célèbre formule d'après laquelle ouvrir une école revient à fermer une prison.

Les agents de l'éducation

L'idée des agents, donc des modalités, de l'action éducative se modifie en même temps que celle du destinataire. La notion classique référerait à la volonté des familles, aux exigences du père, secondé ou non par les maîtres et les régents des écoles, des collèges et des autres établissements de ce type. À présent, dans la perspective anthropologique, cette éducation, qui s'adresse à des peuples, se comprend aussi dans ses rapports avec les environnements dans lesquels elle se produit : elle en devient le résultat ou la résultante d'un ensemble d'influences agissant au total à la façon d'un « moule » – image courante, notamment chez les philosophes qui se réclament de l'Idéologie (ou science des idées). Les agents de l'éducation

(4) F. Guizot, Circulaire du 4 juillet 1833. Cité par O. Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Recueil des lois, décrets, arrêtés, ordonnances, règlements*, 7 vol., 2^e éd., 1889-1902, Paris, Impr. Delalain Frères, t. II, pp. 22 et suiv.

(5) Voir A. H. Frégier, *Des classes dangereuses de la population des grandes villes et des moyens de les rendre meilleures*, 2 vol. Paris, J.-B. Baillière, 1840; ou L. R. Villermé, *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*, Paris, J. Renouard, 1840.

(6) G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, Paris, Hachette, 1879, t. II, p. 314.

TEXTE 15 Pierre-Jean-Georges Cabanis, *Travail*, troisième discours, 1791.

(7) Turgot, *Recherches sur les causes des progrès et de la décadence des sciences et des arts*, 1749. Cité dans Turgot, *Œuvres*, Paris, Éd. Schelle, F. Alcan, 1913-1924, t. I, p. 139.

TEXTE 24 Antoine Destutt de Tracy, *Quels sont les moyens de fonder la morale chez un peuple ?*, 1798.

(8) J. M. G. Itard, *De l'éducation d'un homme sauvage, ou Premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*, Paris, Goujon fils, 1801. Rééd. : « Mémoires sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron », in L. Malson, *Les enfants sauvages*, Paris, Union générale d'éditions, collection 10-18, 1964, p. 128.

constituent donc une série nombreuse, presque indéfinie, qui inclut les institutions politiques parmi d'autres facteurs possibles, lesquels, en plus, se combinent entre eux d'une façon imprévisible.

Ces thématiques que nous dirions « adaptatives » sont au cœur de toutes les réflexions de la seconde moitié du XVIII^e et de la première moitié du XIX^e siècle. Empruntant sans doute à l'économie et aux sciences naturelles, elles tombent sous le grand paradigme de l'expérience, qui occupe tous les esprits de ce temps-là, séduits par la physique de Newton. L'une des premières formules explicites se trouve dans un passage des *Recherches sur les causes des progrès et de la décadence des sciences et des arts* (1749). Turgot y examine les rôles respectifs de l'éducation et de la nature humaine dans la formation des caractères, et il prend soin de préciser qu'il considère « cette éducation qui résulte de toutes les sensations, de toutes les idées que nous avons pu acquérir dès le berceau, à laquelle tous les objets qui nous environnent contribuent, et dont les instructions de nos parents et de nos maîtres ne sont qu'une très petite partie (7) ». Dans la période suivante, le rapport entre la nature, soit la physiologie humaine (l'« organisation »), et l'éducation, soit l'ensemble des influences extérieures au sein desquelles les parents ne sont qu'un facteur parmi d'autres, a été interrogé par les courants sensualistes et matérialistes. Helvétius a mené cette discussion dans son ouvrage, *De l'homme et de son éducation* (1773) ; de même que Diderot, qui lui a consacré une réponse détaillée (mais inachevée), la *Réfutation d'Helvétius* (1783-1786). Ce genre de projet appartient aussi au docteur Itard, puisqu'il annonce que l'évolution de l'enfant sauvage de l'Aveyron permettra de distinguer et de comparer « les connaissances que l'homme doit à son éducation » et celles qu'il possède à la naissance (8). Helvétius est de toutes les façons allé aussi loin que possible dans la prise en compte des facteurs du milieu comme un ensemble ouvert, quasi indéfini, puisqu'il en tire cette loi du hasard dont il fera une donnée fondamentale de l'éducation.

L'action éducative semble donc se complexifier. Toutefois, la pluralité des facteurs conforte la volonté de maîtrise plutôt qu'elle ne l'affaiblit. À lire les Idéologues – Cabanis, par exemple, cité plus haut –, on constate que le regard se déplace effectivement vers les environnements, les milieux extérieurs – milieux humain, social et physique, avec toutes les forces

qui peuvent s'y manifester. C'est dans cet esprit que la Révolution organisa de nombreuses fêtes et autres cérémonies solennelles, exercices militaires, leçons de morale publiques, etc., auxquels étaient attribuées toutes sortes de capacités formatrices de l'homme nouveau TEXTE 19. On peut attacher au même principe le passage fameux de l'*Émile* (1762) dans lequel Rousseau, aux prises avec cet enfant indocile qui veut courir seul les rues, obtient l'obéissance sans recourir à une quelconque autorité : car « *tout était préparé d'avance* » (Livre II).

On le voit, rien d'étonnant à ce qu'émerge une approche expérimentale des phénomènes éducatifs. Une science est estimée nécessaire au moment où elle devient possible et où tout l'appelle, en théorie comme dans la pratique. On peut même la dater des premières décennies du XIX^e siècle, lorsque Marc-Antoine Jullien, dit de Paris, membre et animateur de la Société pour l'instruction élémentaire, rédige un vaste programme d'éducation comparée, exécutable à l'échelle européenne TEXTE 31. S'exprime dans les mêmes années le besoin d'une connaissance psychologique des phénomènes d'éducabilité et des processus d'éducation concrets, avec l'appel corrélatif à l'invention de ressources pédagogiques – méthodes, procédés, instruments. À cela répondra l'enseignement des « arriérés », dont la conception, de Jean Itard à Édouard Séguin, élabore une épreuve ultime d'éducabilité, si l'on peut dire, car elle suppose que plus personne ne sera exempté d'une action éducative, quels qu'en soient la forme et les effets attendus.

Les fins de l'éducation

À cette époque de formation des conceptions modernes, les fins assignées à l'éducation pourraient sembler en partie contradictoires avec le destinataire collectif et les agents environnementaux puisqu'il ne s'agit plus seulement de fins imposées par cette collectivité (une communauté nationale ou autre), comme les fins civilisatrices et moralisatrices évoquées ci-dessus, mais aussi de fins que nous qualifierions volontiers aujourd'hui d'« individualistes » parce qu'elles valorisent les ressources individuelles et l'usage autonome de ces ressources. Mais il n'y a aucune contradiction. C'est ainsi que, dans l'œuvre de Rousseau, le *Contrat social* a l'*Émile* pour

TEXTE 19 Jean-Paul Rabaut Saint-Étienne, *Projet de décret présenté à la Convention*, 21 décembre 1792.

TEXTE 31 Marc-Antoine Jullien de Paris, « Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée... », 1816-1817.

contrepartie. En fait, toute pensée ou toute doctrine de l'éducation tente peu ou prou d'accorder l'expansion de l'individu avec les contraintes que lui impose la société de ses semblables. « Individualisme » suggère ici que l'éducation ne se centre plus tant sur les traditions à transmettre (la tradition religieuse, en général, ou bien les œuvres de l'Antiquité, etc.) que sur la culture des facultés individuelles, les facultés physiques, intellectuelles et morales dont la nature pourvoit tout membre de l'espèce humaine et qui sont par essence sujettes à se « développer », à se « perfectionner », d'après ce langage typique de l'époque des Lumières. *L'Émile* est une mise en scène romanesque d'un tel individualisme, justement parce qu'il expose l'existence singulière de l'enfant, de la naissance à l'adolescence, retraçant, avec l'essor de ses facultés, et en s'arrêtant à toutes les étapes de son itinéraire, son devenir moral et spirituel, son élévation, son accomplissement. Il va sans dire que cette tendance impose le respect des aptitudes de l'individu et des normes de leur formation en tant qu'aptitudes vitales. Le développement interne prime les acquisitions externes, savantes ou morales. Tel est le fondement – lointain – de la psychologie de l'enfant, dite « développementale », dont on sait l'attrait qu'elle exerce de nos jours sur la pensée pédagogique.

Utile aux individus autant qu'aux peuples, l'éducation s'inscrit bien-tôt dans la sphère publique, parmi les droits garantis de façon universelle. L'œuvre scolaire de la Révolution trouve ici sa clé de voûte. L'individualisme est enregistré par la loi; et, là encore, le droit qui se décrète à l'avantage des individus sert aussi bien les intérêts de l'État. Les fins morales de l'éducation elles-mêmes accordent les attentes des individus avec les exigences de la communauté TEXTE 21. Car si le bonheur est la finalité suprême de la morale – un bonheur terrestre au lieu du salut éternel –, il s'agit aussi, nuance capitale, d'un bonheur inhérent aux rapports que les hommes nouent dans la société. La morale engage ainsi un effort personnel de tolérance et de bienveillance envers autrui, qui contribue par principe à resserrer les liens humains TEXTE 15; et l'éducation cultive les vertus sociables – celles que présentaient notamment les articles moraux de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert (« Sociabilité », « Humanité », « Pitié », notamment).

TEXTE 21 Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau, *Plan d'éducation nationale...*, juillet 1793.

TEXTE 15 Pierre-Jean-Georges Cabanis, *Travail*, troisième discours, 1791.

On voit que ces propositions s'étaient sur une conception non religieuse de l'homme et de son destin dans le monde. La vie humaine n'apparaît plus soumise à une loi extérieure, providentielle, mais gouvernée par la capacité naturelle, donc le droit qu'à chacun de choisir les moyens et les buts de son existence. C'est pourquoi le discours éducatif intègre à ses fins les idéaux de la liberté et de la justice, formulés et diffusés dans la culture politique et philosophique.

Ce cadre typiquement laïc – ou laïcisé – sera, en fin de compte, dominant puis exclusif à partir de la troisième République et des lois Ferry. Au bout de cette histoire, la morale civique de l'école primaire mettra au centre de son projet d'éducation et d'instruction du peuple les valeurs de la fraternité et, surtout, de la solidarité. Le citoyen, dans le cours de la vie en société, devient apte à faire prévaloir l'intérêt commun sur son intérêt personnel, conformément à ce qu'on nomme l'« intérêt bien compris ». Par l'éducation civique (qui s'intègre au cadre de l'« éducation nationale »), il est donc entendu que, d'un côté, dans une perspective d'autonomie, les individus détiennent un droit à cultiver leur raison, mais aussi que, d'un autre côté, l'exercice de ce droit et la jouissance de leur autonomie les conduisent à connaître et respecter leurs devoirs envers la communauté politique qui leur a par avance conféré ce droit. Se réaliserait ainsi un individualisme tempéré, en quelque sorte, tenant à l'harmonie de ce que l'individu reçoit par l'éducation avec ce que la nation attend en retour.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE :

- Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France, 1882-1914*, Berne, Peter Lang, 2003.
- Marcel Grandière, *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998.
- François Jacquet-Francillon, « Éduquer : des Lumières à la Révolution », *Le Télémaque*, n° 1, 1995, pp. 79-88.
- Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981.
- Harlan Lane, *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Paris, Payot, 1979.
- Robert Mauzi, *L'idée du bonheur au XVIII^e siècle*, Paris, Armand Colin, 1967.
- Gilbert Py, *Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997.
- Jean de Viguerie, « Le mouvement des idées pédagogiques aux XVII^e et XVIII^e siècles », in Jan Vial et Gaston Mialaret (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 1981, t. II, pp. 274-299.

François
Jacquet-Francillon
et Dominique Ottavi

2. L'éducation de l'enfance

Philippe Ariès nous a appris que, jusqu'à la fin de la Renaissance, l'enfance n'était pas bien distinguée des autres âges de la vie. Sans doute les étapes de la vie humaine n'étaient-elles pas conçues comme elles le sont aujourd'hui, depuis la jeunesse jusqu'à l'âge mûr et la vieillesse. Dans l'iconographie médiévale, d'ailleurs, dans les scènes de nativité, par exemple, les enfants avaient des visages d'adultes en miniature. Socialisés non dans un entourage familial semblable au nôtre mais dans un milieu plus large, ouvert sur les métiers, ils n'étaient donc pas l'objet d'un souci éducatif au sens strict. Ils étaient très tôt mêlés aux activités des adultes et ne connaissaient pas la sorte de relégation à laquelle les institutions scolaires ont ensuite procédé, en imposant du même coup une discipline que n'avaient jamais connue les universités du Moyen Âge.

Quelles que soient les objections que n'ont pas manqué de soulever ces hypothèses – dont les repères chronologiques sont difficiles à établir –, retenons qu'il y a bien une histoire de l'enfance, c'est-à-dire une « découverte » au terme de laquelle l'enfance est perçue dans une radicale différence avec l'âge adulte. Au XVII^e siècle et surtout au XVIII^e, quand la famille, dans certains milieux aisés, devient un lieu d'affection plutôt qu'un mode de transmission du patrimoine, et que la vie familiale s'épanouit dans une sociabilité fondée sur la séparation de l'espace privé et des espaces publics, séparation qui produit à son tour la réalité nouvelle de l'intimité, alors les adultes se représentent clairement l'enfance comme un état autre que le leur, étranger peut-être, et sur lequel ils doivent agir de façon réfléchie et durable, éducative au sens strict. Pour ces raisons, les enfants, qui sont en outre moins nombreux pour chaque femme, vont être confiés à une institution spéciale, très différente de l'ancien apprentissage corporatif : l'école.

La nouvelle idée de l'enfance repose sur la notion d'une faiblesse à la fois mentale et sociale qu'on nomme de nos jours l'« immaturité ». L'enfance est affublée d'une sorte d'infirmité intellectuelle et morale ; elle apparaît privée de la raison, du jugement, de la conscience du bien et du mal. C'est pourquoi on lui accorde le statut d'infériorité que désigneront ensuite

les termes de « mineur » et de « minorité ». Est déclaré mineur cet être qui, toujours par différence avec l'adulte (majeur), n'est pas tenu pour responsable de lui-même et doit donc être placé sous la tutelle d'autrui, ses parents en premier lieu. Ce statut privatif va qualifier l'« incapacité » de l'enfant dans les codes juridiques, en particulier l'article 66 du code pénal de 1810 sur le « non-discernement », qui permet de ne pas condamner les auteurs de certains délits (ce sera l'« excuse de minorité »).

Les deux phases de formation de l'éducation moderne

L'appréhension moderne de l'enfance a pris deux formes distinctes. Au XVII^e siècle, les théologiens chrétiens, les ordres religieux, les congrégations enseignantes, s'appuyant sur le dogme du péché originel – qui entacherait toute la descendance humaine, à l'exception glorieuse du Christ –, confèrent à la période de l'enfance une signification négative. Comme dit Bossuet dans sa *Méditation sur la brièveté de la vie* (écrite en 1648, à l'âge de vingt et un ans) : « *L'enfance est la vie d'une bête.* » Ce dogme, que véhicule la tradition issue de saint Augustin (reprise par le jansénisme, dont les adeptes ont fondé les petites écoles de Port-Royal), est très prégnant à l'époque classique, et fera sentir ses effets jusqu'aux époques de laïcisation de la fin du XIX^e siècle. Dans cette perspective, la prise en charge éducative n'a d'autre but qu'éloigner l'enfant de la tentation du mal qu'attise sa nature corrompue. Il faut l'arracher à cette faute héréditaire qui pèse sur l'humanité entière, pour qu'il accède à sa dignité véritablement humaine et assure ainsi le salut de son âme **TEXTE 4**.

TEXTE 4 Pierre

Coustel, *Les règles de l'éducation des enfants...*, 1687.

Mais à l'époque des Lumières, des savants, des philosophes, des hommes de lettres, des médecins, etc., de plus en plus critiques à l'égard de l'Église et de la théologie catholique ainsi que des institutions qui leur sont liées (la monarchie elle-même est visée), adoptent une autre conception, optimiste cette fois, qui s'était fait jour avec les humanistes dès les XV^e et XVI^e siècles. Cette fois, la faiblesse et l'immatunité de l'enfance sont appréhendées en dehors de toute référence à une faute originelle; on y voit l'expression d'une nature humaine foncièrement bonne, recelant une valeur d'innocence et, qui plus est, l'innocence native d'un être qui ne porte le poids d'aucune faute et qui n'a pas à attendre le baptême pour en être exonéré. C'est la

représentation qui parviendra jusqu'à nous, après avoir lentement transformé l'ensemble des idéaux et des normes de l'éducation.

Pour résumer l'opposition, on peut dire que, dans la phase chrétienne et classique, la nature de l'enfant est perçue comme défailante, incomplète ; c'est la nature d'un individu à redresser *a priori*, qui n'atteint sa maturité qu'à la condition d'une réforme de soi et au terme d'un changement d'être – ce qui explique la sévérité de la discipline dans les écoles et l'importance des pratiques de spiritualité comme la confession. Dans la phase proprement moderne, en revanche, on conçoit que le chemin vers l'âge adulte est un accomplissement qui préserve les qualités natives de l'individu. La pensée éducative admet alors que l'enfant, même différent de l'adulte, est porteur de la même humanité que lui. Différent et semblable à la fois, ce n'est pas contradictoire ; c'est simplement la condition d'une personne humaine en devenir, un humain non encore achevé, mais qui est voué à s'élever jusqu'à la dignité morale qu'il partage avec ses semblables.

De Rousseau à l'Éducation nouvelle

Le fameux traité de Rousseau, *Émile ou De l'éducation* (1762), doit sans doute son immense succès historique à ce que cette vision positive de l'enfance y est exposée pour la première fois de façon systématique et avec toutes ses implications éducatives. « Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct » (Livre II) : ainsi l'*Émile* reflète-t-il la sensibilité moderne des adultes à l'égard de la jeunesse, valorisant à longueur de pages le « plaisir d'être » que traduisent la gaîté et ce rire des enfants. Si tel enfant est vicieux ou corrompu, cela ne s'expliquera donc plus par les propriétés de son âge abject, mais par les influences néfastes d'un environnement – qu'une bonne éducation peut toujours améliorer. À la certitude de cette positivité fondamentale de l'enfance s'ajoute l'affirmation de sa complétude, ce que suggère une autre formule typique de l'*Émile* (Livre II) : « Il faut considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant. » L'enfance ne souffre plus d'un manque d'être : moment dans un devenir, elle est à chaque étape de ce devenir tout ce qu'elle peut et doit être (ceci annonce la notion de « stade » de développement dans la psychologie moderne) TEXTE 11.

TEXTE 11

Jean-Jacques Rousseau,
Émile ou De l'éducation,
1762.

Les mêmes principes de positivité et de complétude de l'enfance fondent le discours et les normes de l'éducation moderne. À partir de la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, les courants de l'Éducation nouvelle puisent à la même source et c'est pourquoi ils se réclament d'une filiation rousseauiste. La plus importante de ces normes, c'est le respect de l'enfance : désormais, il s'agit de respecter les enfants comme des personnes, au sens où l'on doit avant tout respecter en eux l'enfance comme un état qui participe de l'humanité la plus haute. Trois références cardinales entrent ainsi dans la pensée pédagogique et dans les systèmes d'éducation (privés ou publics) : d'abord, la référence à la nature, qui donne à l'enfant toutes les facultés et les forces indispensables à sa vie ; ensuite, la référence à la liberté, qui permet le plein usage de ces facultés ; enfin, la référence à la « perfectibilité » (terme de Rousseau) ou au « perfectionnement », qui synthétise les deux précédentes puisqu'elle annonce que la liberté mène l'individu au-delà de sa nature – à condition toutefois que ce chemin de progrès soit conçu de la façon la plus rationnelle possible –, comme l'entend la « science de l'éducation » (expression qui date du début du XIX^e siècle en France, mais qui est plus ancienne en Allemagne).

À travers ces références à la nature, la liberté et la perfectibilité, on voit que le discours pédagogique représente l'enfant comme un être qui, possédant toutes les ressources pour se créer lui-même, est conduit à forger sa propre histoire. Il est donc une autre figure de l'individualisme que les sociétés démocratiques ont édifié depuis deux siècles à peu près. L'enfant présente à son tour les traits essentiels de l'individu « atome », moins attaché à un rôle prescrit de génération en génération, moins soumis à une hiérarchie et à l'autorité traditionnelle de sa famille et de son père, d'une corporation de métier et de ses chefs, de la communauté villageoise et de ses ancêtres.

Parmi les normes pratiques qui se déduisent des mêmes références, la plus prégnante est sans doute celle qui enjoint de mettre l'enfant au centre de l'éducation. La formule est élaborée en divers endroits de l'œuvre du Suisse Édouard Claparède. Celui-ci, dans un article de 1922, affirme la nécessité de « *prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires, et [...] considérer l'éducation elle-même comme une adaptation progressive*