

À QUOI SERT L'ÉCOLE FRANÇAISE ? VOYAGES DANS LE TEMPS

Claude Lelièvre

Roman familial et légende historique

Je ne peux me déprendre de l'idée que mon goût pour l'histoire de France m'est venu de la lecture que je faisais - enfant et chaque soir avant de m'endormir - d'un vieux "Lavis" que m'avait donné ma mère ; et je ne peux m'empêcher de penser que mon interrogation sur l'école s'origine dans une amphibologie familiale évidente (une mère, institutrice sous la Troisième République, ancienne normalienne et classiquement néo-kantienne ; un père, ouvrier agricole, ayant quitté l'école primaire sans avoir passé le certificat d'études, et objet déclaré des ambitions acculturatrices de son épouse).

Au commencement étaient les Gaulois. Et j'ai suivi dans mon "Lavis" (1) la mise en place - légendaire mais pleine de sens - de l'école et de la nation française : "Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule. Vous voyez en haut et à droite de la page un Gaulois. Il a les cheveux très longs. Son manteau est fait d'une peau de bête. Si vous rencontriez un homme comme celui-là dans la rue, vous croiriez que

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

c'est un sauvage. Le garçon va suivre son père à la chasse. Il n'ira pas à l'école pour une bonne raison : c'est qu'il n'y a pas d'écoles en Gaule. Vous, vous ne voudriez pas être ignorants comme ces petits-là [...]. Vous voyez maintenant une ville gauloise. Vous devez être étonnés de voir une si belle ville en Gaule, car vous avez vu auparavant une maison gauloise bien misérable ! Des enfants vont à l'école. Ils sont sérieux comme de petits hommes et bien habillés. Voilà bien des changements. Mais qu'est-il donc arrivé ? Il est arrivé que les Romains sont devenus les maîtres de la Gaule, après les victoires de César. Les Romains savaient faire beaucoup de choses que les Gaulois ne savaient pas faire. Mais les Gaulois étaient très intelligents. Ils apprirent à faire tout ce que faisaient les Romains. Alors ils bâtirent de belles villes. Ils s'habillèrent comme les Romains. Et les enfants allèrent à l'école..."

On a beaucoup glosé sur les manuels d'histoire (en métropole et hors métropole) commençant par "nos ancêtres les Gaulois". Mais le mythe fondateur est en réalité "gallo-romain" : le passage de la sauvagerie à la civilisation dans un cadre national. Les Gaulois sont moins nos ancêtres que la figure des barbares que nous ne sommes plus, que nous ne devons plus être. Et il m'arrivait de me figurer mon père sous les traits d'un Gaulois, et ma mère sous ceux d'une Romaine...

C'est beaucoup plus tard que j'ai pu prendre conscience du caractère légendaire délibéré de cette histoire de France, et de son sens. "Faisons-leur aimer nos ancêtres les Gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes. Puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes, puisque le paysan n'est plus guère occupé que de la matière et passionné que pour des intérêts, cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine ; animons-la de notre souffle. Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile" (2)...

De "l'ère du soupçon" à l'agrégation de philosophie

Ces études de philosophie étaient improbables et elles furent très singulières... Il était hors de question que je poursuive des études dans le second cycle du second degré autrement que dans une École normale primaire. Mais ma réussite dans les matières littéraires fait que je peux suivre exceptionnellement une terminale "philo" au chef-lieu de l'Académie. J'y découvre (nécessairement ?) les "philosophes du soupçon" : Freud, Nietzsche, Marx. Ma poursuite d'études vers le professorat du secondaire passe par la voie des IPES : elle risque d'être trop étroite en histoire ou philosophie (un seul poste au concours dans mon Académie) et je dois me résigner à opter pour lettres modernes (où les candidats sont plus nombreux, mais les postes aussi). Licence et maîtrise de lettres modernes et, chemin faisant, vif intérêt pour la linguistique (qui vient de recevoir droit de cité à l'Université). Je continue parallèlement à philosopher en amateur, en lisant les contemporains dont on parle : Derrida, Foucault et surtout Althusser. Je rencontre une étudiante de philosophie qui va devenir ma femme. Elle me persuade de m'inscrire au concours de l'agrégation de philosophie ; je suis reçu. Je n'ai suivi aucun enseignement philosophique à l'Université, et je ne suis donc pas modelé par l'*Alma mater*. J'ai été et je suis resté un amateur de philosophie, un amateur en philosophie très marqué par "l'ère du soupçon", par des penseurs qui mettent en cause radicalement la "philosophie du sujet", contrairement à toute la tradition classique universitaire française.

Pédagogie et socio-linguistique

Après avoir enseigné deux ans la philosophie dans un lycée, je demande - en toute connaissance de cause - un poste de "psycho-pédagogue" dans une école normale. La lecture - quelque peu fortuite - du premier ouvrage célèbre de Georges Snyders - *Pédagogie progressiste* (3) - a réveillé mes intérêts pour la question scolaire et conforté mes interrogations majeures. Je suis nommé à l'École normale de filles d'Amiens et, très vite, je me retrouve dans un groupe de recherche relevant de l'INRP où je travaille avec des collègues de lettres et de linguistique (4). Georges Snyders veut bien diriger ma

thèse de troisième cycle, qui est soutenue à Paris V en juin 1979 sous l'intitulé : *Production de textes d'élèves de CE2, CM1, CM2. Situations de production. Variable pédagogique et variable socio-culturelle*.

Je cherche à savoir si des objectifs et des procédures d'enseignement différenciés voulus et déclarés (ceux d'instituteurs se réclamant de Freinet ou de la "pédagogie traditionnelle" en l'occurrence) peuvent - dans une même institution scolaire - aboutir à des différences significatives dans les productions textuelles des élèves ; et - mieux encore - si ces objectifs et procédures d'enseignement différenciés peuvent bouleverser des différences dues aux origines socio-culturelles des élèves dans les productions particulièrement sensibles à la différenciation socio-culturelle : les écrits.

Ce qui est en jeu, c'est la représentation de l'École comme simple lieu de reproduction sociale et culturelle, comme simple lieu de différenciation sociale et d'inculcation idéologique (dans la mouvance - réduite et réductrice - des théoriciens de la *Reproduction*).

Une telle étude - qui se veut également empirique et de "terrain" - pose de redoutables problèmes d'ordre idéologique, épistémologique et méthodologique. En particulier, l'appréhension d'une différence comme étant une inégalité peut dépendre d'éléments divers qu'il convient de distinguer et d'analyser : dépendance quant aux conceptions philosophico-politiques (explicites ou implicites) que l'on peut avoir quant aux objectifs relatifs à l'éducation et à leur hiérarchisation ; dépendance, aussi, quant à ce qui est valorisé de fait par les enseignants, par l'institution scolaire, par les différents secteurs de la société. Je suis ainsi amené à porter une grande attention aux travaux des sociologues du langage qui vont m'aider à progresser dans cette problématique complexe. Je peux citer en particulier ceux qui mettent en cause, d'une façon ou d'une autre, la thèse de Basil Bernstein alors très en vogue (fonctionnement en "code élaboré" pour les "middle class", et en "code restreint" pour les "working class") (5). Ce sont ceux d'un de ses disciples hétérodoxes, Denis Lawton (6) ; et surtout ceux qui s'interrogent sur la pertinence de cette dichotomie fascinante (mais sans doute simpliste) et sur la hiérarchisation qu'elle semble entériner sans problème : les articles d'un linguiste de Paris V, Frédéric François (7) ; les ouvrages d'un sociolinguiste américain, William Labov (8). La soutenance de la thèse se passe au mieux. Les résultats mettent effectivement en cause les représentations qui se situent dans la mouvance - réductrice - des théories de la reproduc-

tion. Mais le travail de la thèse a révélé combien il est ardu de caractériser les pédagogies et surtout les pratiques des enseignants de façon vraiment convaincante. Je suis donc amené à déplacer le problème du "rôle" de l'école sur un autre "terrain" : celui de l'Histoire.

Philosophie politique et histoire

Georges Snyders accepte de diriger ma thèse d'État (9) intitulée initialement : *Mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'État ; développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914*, thèse qui sera soutenue en mai 1985 à Paris V sous un intitulé quelque peu modifié : *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914 ; mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'État*. Le glissement du titre en sous-titre (et vice versa) signale le déplacement effectué de la philosophie politique à l'histoire (10).

Il convient d'abord de rendre hommage à ceux qui rendent cette thèse possible en affirmant une thèse initiale, celle des "appareils idéologiques d'État" : le philosophe Louis Althusser, et les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet. Ce que Louis Althusser vise avant tout dans ses "notes de recherche" parues dans la revue *La pensée* en juin 1970 (11), c'est en quelque sorte à "combler un vide" dans la théorie marxiste. La notion d'AIE (appareils idéologiques d'État) apparaît comme un outil pour progresser dans l'étude d'un des domaines qu'avait délimités l'appréhension de la réalité sociale selon une division en trois "instances" : l'économique, le politique, l'idéologique. Or le terrain idéologique lui apparaît comme étant occupé de façon fâcheuse par les "spécialistes des sciences humaines" et sans repères suffisants dans la tradition et la littérature marxiste. La notion d' "appareils idéologiques d'État" est conçue pour réduire, d'une certaine façon, une lacune dans la théorie (marxiste). Il se trouve que Louis Althusser considère que l'AIE scolaire a "été mis en position dominante dans les formations capitalistes mûres", alors que "l'AIE dominant était l'Église dans la période pré-capitaliste". On voit immédiatement le problème : l'École peut-elle être "libératrice" ou "émancipée", alors qu'elle serait l'AIE dominant dans les formations capitalistes contemporaines ? Les mises en garde se multiplient, dont celle de Georges Snyders qui contribue à m'éclairer sur les enjeux en cause (12).

Il convient également de prendre en compte d'où et de quelle façon Louis Althusser intervient dans un domaine qui intéresse l'école, et du coup m'intéresse. On peut dire sommairement à cet égard que tout se passe comme s'il voulait proposer certains concepts recteurs aux sciences sociales selon des déductions à partir des concepts les plus généraux de Marx. Il apparaît alors clairement que la notion d'AIE n'est pas construite à l'issue de recherches socio-historiques (et ne s'appuie pas explicitement sur de telles investigations).

Il n'en va pas de même pour les positions soutenues par Christian Baudelot et Roger Establet (13) dans la mesure où ils s'efforcent - précisément - de les prouver empiriquement par des méthodes familières aux sciences sociales (analyse de statistiques ou études de manuels et d'instructions officielles). Ils construisent leur démonstration en établissant des concepts qui leur paraissent susceptibles d'une confrontation positive avec des données empiriques traitées selon des méthodologies reconnues. L'école assurerait la formation de la force de travail et la répartition des individus par l'intermédiaire de deux réseaux de scolarisation (le primaire-professionnel et le secondaire-supérieur). La distinction des deux réseaux serait justifiée empiriquement selon les caractéristiques suivantes : différences dans la forme (pédagogique) de l'inculcation idéologique, opposition des débouchés, étanchéité des filières, hétérogénéité du recrutement social. La répartition des élèves entre les deux réseaux pré-ordonnerait la distribution à des places tendanciellement opposées dans la société divisée en deux classes antagonistes (prolétariat-bourgeoisie). Sous des formes spécifiques, chacun des réseaux assurerait l'inculcation de "l'idéologie bourgeoise" afin de maintenir la domination de la bourgeoisie en refoulant "l'idéologie prolétarienne". Appareil idéologique d'État, l'appareil scolaire aurait pour fonction privilégiée l'inculcation idéologique, et se trouverait être l'AIE dominant. L'efficacité idéologique de l'école et la scission interne qu'elle permettrait pourrait s'expliquer à son tour par une autre scission : celle de l'école et de la vie productive : l'école comme "forme séparée" serait conforme à la séparation théorie/pratique, travail manuel/travail intellectuel qui définirait tout le procès du développement du capitalisme.

Christian Baudelot et Roger Establet invitent par ailleurs "à consacrer un travail historique spécial à la constitution historique de l'appareil scolaire" (14), et à éprouver la pertinence de ces thèses en les soumettant à l'investigation historique. Je suis d'autant plus tenté

de relever le défi que je remarque parallèlement que Louis Althusser indique dans son article fondateur sur les AIE que la reproduction "peut être "simple" (reproduisant tout juste les conditions de la production antérieure) ou "élargie" (les étendant), tout en ajoutant immédiatement "laissons de côté pour le moment cette dernière distinction". Or ce moment n'est jamais venu ; et il me paraît - à tort ou à raison - pouvoir être crucial, dans la ligne théorique même de ces théoriciens de la reproduction...

La rudesse et la force d'interpellation des thèses d'Althusser reprises par Baudelot et Establet, leur appel à la poursuite de leur réflexion dans le champ historique (incluant la distinction reproduction "simple", reproduction "élargie") me fascinent et me questionnent. D'autant qu'un certain doute s'est insinué : il apparaît que ces thèses ne procèdent d'aucune investigation historique développée, et il se pourrait qu'elles ne puissent être soutenues qu'à la condition d'exclure l'histoire et la réflexion historique.

Mais quelle(s) approche(s) historique(s) privilégier ? Mon intuition fondamentale (présente dans le libellé de la thèse déposé lors de son inscription) est de privilégier l'étude du fonctionnement (ordinaire) des différentes institutions scolaires (leurs conditions d'apparition, de disparition, de pérennité, de croissance, de survie...) sur l'étude de leurs fonctions. En effet, la tentation peut être forte (et la notion métaphorique d' "appareil" y concourt) de saisir la réalité sociale comme une machinerie, et de favoriser des lectures sur le mode de la machination ("du pouvoir") d'après un modèle "mécaniciste-machiavélique". On peut certes objecter que la question "quelle est la fonction de" rend au contraire possible une mise à distance critique de l'interrogation "à quoi ça sert ?", puisque on peut appeler fonction le rapport d'un élément au système dans lequel il s'inscrit. Il convient cependant de prendre garde que la question de la fonction d'une institution invite à penser que l'institution joue un rôle qui n'est pas à chercher en elle, d'aucune façon. Je suis conforté dans cette intuition et ce déplacement majeur d'analyse (de la fonction au fonctionnement) par le sociologue Jean-Michel Berthelot (15) : "le risque est grand que ne s'opère un glissement : le degré d'être du tout, du système, apparaît toujours plus fort que celui de ses parties ; la fonction (par rapport au tout) l'emportera alors implicitement sur la réalité de l'élément l'accomplissant, aboutissant au schéma suivant : il suffit de connaître l'effet de cette institution par rapport au système (sa fonc-

tion) pour rendre compte de cette institution dans sa réalité. Par là l'effet se trouve constitué comme raison d'être de ce qui le produit [...]. Ce qui est d'abord un modèle heuristique des relations entre un système et ses éléments, peut indûment devenir un modèle théorique (c'est-à-dire modèle d'explication des relations constatées)."

Deux ouvrages majeurs d'historiens de l'éducation patentés contribuent à élargir mon champ de réflexion historique. D'abord le "classique des classiques", qui n'a pas pris une ride en une génération : *Histoire de l'enseignement en France* d'Antoine Prost, paru en 1967 (16). Puis les ouvrages de Françoise Mayeur qui prennent en compte une dimension complètement ignorée alors par Christian Baudelot et Roger Establet, la "variable sexe" (17). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République* et *L'éducation des jeunes filles en France au XIXe siècle* me sont d'autant plus précieux qu'ils ne se situent pas dans la mouvance "féministe", et encore moins dans la problématique du "politiquement correct".

Le travail de la thèse d'État prend la forme d'une monographie à l'échelle d'un département (la Somme), pour une période assez longue (1880-1914). Certes, l'approche monographique présente des inconvénients et des limites : plus l'étude se rassemble autour de situations déterminées, de conjonctures concrètes (et singulières ?) dans la multiplicité de leurs dimensions, plus il est ardu de parvenir à une généralisation correcte au concept. En revanche, la dimension monographique (dans la mesure où elle autorise une étude resserrée dans des limites spatio-temporelles relativement restreintes), permet de ne tenir pour négligeable aucune archive (contre la tentation de considérer comme inintéressant ce qui ne cadre pas avec la réalisation d'une "fonction" ou la défense et l'illustration d'une thèse préétablie) ; elle engage surtout à ne pas envisager la réalité sociale comme une multiplicité de strates sérielles à causalité linéaire, à mettre l'accent sur les interactions, les surdéterminations, les conjonctures et - *the last but not the least* en l'occurrence - à une certaine restitution de l'intervention des acteurs.

Les caractéristiques singulières sont précisément ce qui est de l'ordre de l'histoire ; et je l'apprends et le reprends des historiens de l'éducation déjà cités : "l'histoire est attention aux diversités ; exercé à saisir l'écart entre hier et aujourd'hui, l'historien est attentif aux multiples facettes du passé ; pour lui, la réalité est différence ; l'histoire

c'est le social concret, donc particulier, daté, localisé, différent ici et là, et d'un moment à l'autre" (18).

Le travail de la thèse, la lecture des historiens, m'ont fait "basculer" de la philosophie politique à l'histoire. Je me sens désormais historien (ce que j'assume délibérément en inversant le titre et le sous-titre de la thèse). Et, lors de la soutenance, on me découvre et reconnaît historien à part entière (19).

Je suis donc autorisé, institutionnellement, à poursuivre et même à multiplier mes "voyages dans le passé" : depuis maintenant huit années, j'assure un séminaire d' "histoire de l'éducation" dans le cadre du troisième cycle de l'UFR de Sciences de l'Éducation de Paris V. Deux articles et un livre sont au fondement et au croisement de mes interrogations actuelles qui portent sur l'histoire de la scolarisation, l'histoire des disciplines scolaires, l'histoire des politiques scolaires. À savoir l'article de Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie et Henri Peretz : "l'évolution de la scolarité obligatoire : un schéma d'analyse" (20) ; l'article d'André Chervel : "l'histoire des disciplines scolaires" (21) ; le livre d'Antoine Prost : *Éducation, société et politiques* (22). Mais ceci est une autre histoire. Elle est trop présente pour être re-construite comme les autres : l'historien ne sait guère raconter une histoire quand il n'en connaît pas la fin...

Claude LELIÈVRE

Professeur des universités

Histoire de l'éducation

Université Paris V - René Descartes

Notes

- (1) *Histoire de France ; cours élémentaire* de Ernest Lavisse ; 1933, Armand Colin, 31^{ème} édition (3013^{ème} mille...) pages 1 et 2 puis 7 et 8. La première édition de ce manuel date de 1884 ; et elle avait été saluée comme il convenait par Ferdinand Buisson (le grand collaborateur de Jules Ferry, et l'inamovible directeur de l'école primaire de 1879 à 1896) : "le voilà, le petit livre d'histoire vraiment national et vraiment libéral que nous demandions pour être un instrument d'éducation".
- (2) Article "Histoire", signé Lavisse, du célèbre *Dictionnaire pédagogique* dirigé par Ferdinand Buisson.
- (3) *Pédagogie progressiste*, PUF, 1^{ère} édition, 1971.

- (4) Le groupe dit "Groupe d'Amiens" devient partie intégrante du "GLE" (Groupe Langue Écrite, national, de l'INRP) à sa formation. Il comprend Christian Nique, alors professeur de linguistique à l'ENF d'Amiens ; et Gilbert Ducancel et Anne Liévaux, professeur de lettres à l'ENF d'Amiens.
- (5) *Langage et classes sociales*, Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- (6) *Social class, language and education*, London : Routledge and Kegan Paul, 1968.
- (7) Classes sociales et langue de l'enfant, *La Pensée*, n° 190, décembre 1976 ; et Norme et surnorme, *Dialogue*, n° 23, mars 1977.
- (8) *Sociolinguistique*, Paris : Éditions de Minuit, 1977 ; et *Le parler ordinaire*, Paris : Éditions de Minuit, 1978.
- (9) Je suis le seul "thésard" dont Georges Snyders a dirigé à la fois la thèse de 3^e cycle et la thèse d'État. Je lui en ai une profonde gratitude.
- (10) Lors de la soutenance, Georges Snyders le regrette et Antoine Prost s'en félicite.
- (11) "Idéologie et Appareils Idéologiques d'État. Notes pour une recherche", *La Pensée*, juin 1970, n° 151, p. 3 à 38. Cet article est repris dans le livre de Louis Althusser, *Positions*, édité en 1976 aux Éditions Sociales.
- (12) SNYDERS, G., *École, classe et lutte des classes*, Paris : PUF, 1976.
- (13) *L'École capitaliste en France*, Paris : Maspéro, 1971.
- (14) *Ibid*, p. 297.
- (15) BERTHELOT, J.-M., *Le piège scolaire*, Paris : PUF, 1983, p. 26
- (16) *Histoire de l'enseignement en France - 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1967. Ce livre est le résultat d'une "commande" prise au sérieux. Lorsque René Rémond (le directeur de la thèse de troisième cycle en sciences politiques d'Antoine Prost) prend la direction de la collection U, il lui demande une histoire de l'enseignement qu'Antoine Prost écrit en deux ans : une synthèse magistrale des travaux historiques alors à disposition. Au fil de nos rencontres, Antoine Prost évoque parfois son actualisation et son remaniement ; et puis il est pris par d'autres tâches ou d'autres recherches. Il serait pourtant précieux que cet ouvrage (épuisé) puisse être à nouveau dans les mains des étudiants...
- (17) *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977. *L'éducation des jeunes filles en France au XIX^e siècle*, Paris : Hachette, 1979. Je dois rendre grâce aussi, pour le livre que j'écrirai plus tard avec mon épouse (*Histoire de la scolarisation des filles*), à la thèse et au livre de Martine Sonnet (*L'éducation des filles au temps des Lumières*, Éditions du Cerf, 1987) : il a renouvelé l'approche et la connaissance de la période concer-

née, cantonnées jusqu'alors à l'analyse des textes pédagogiques des grandes figures de l'éducation des filles ou à l'étude des textes normatifs.

- (18) Préface d'Antoine Prost au compte-rendu d'une thèse (*Le mouvement ouvrier dans l'Oise, 1890-1914*).
- (19) "Par son sens critique, la prudence de ses jugements, le souci de recouper ses informations c'est un historien au sens plein du terme". Rapport de soutenance d'Antoine Prost.
- (20) Paru dans *Historical Reflexions*, été-automne 1980.
- (21) Paru dans *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988.
- (22) Paru au Seuil, en 1992.

