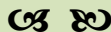


L'ECOLE, LA FAMILLE ET L'ETAT UN APERÇU HISTORIQUE DE LEURS RAPPORTS

Pierre Caspard

Service d'histoire de l'éducation



Résumé

L'historiographie de l'enseignement met l'accent, particulièrement en France, sur le rôle successif de deux grands acteurs institutionnels: l'Église et l'État. Cet article souligne au contraire l'action des familles, du XVI^e au XIX^e siècle, aux différents niveaux de l'enseignement : primaire, secondaire, technique. Il conclut sur la nécessité d'exploiter les sources disponibles pour réévaluer cette action, afin de donner sa juste place à la dimension socioculturelle de l'histoire de l'enseignement, et aussi de mieux comprendre les raisons de quelques problèmes majeurs rencontrés aujourd'hui par le système éducatif français.

Mots-clé: histoire socioculturelle, système scolaire, longue durée, France, État, éducation familiale.

En tant qu'acteurs de l'Instruction publique, les familles et l'Etat entretiennent des rapports complexes, qui ne sont pas faciles à documenter historiquement, et qui sont aujourd'hui devenus, en France tout au moins, problématiques. Les familles ont depuis longtemps eu le souci de faire bénéficier leurs propres enfants d'une instruction permettant de leur donner un avantage comparatif sur le marché du travail ou de l'emploi. L'Etat, au contraire, fait de l'égalité, celle des chances puis celle des résultats scolaires, un objectif désormais majeur de sa politique éducative,

au moins au niveau des discours tenus et des intentions affichées¹. Entre ces deux objectifs, y a-t-il contradiction ou compatibilité ? Poser la question conduit à s'intéresser au rôle qu'ont respectivement joué la famille et l'Etat dans l'instruction des Français et à esquisser l'évolution de leurs contributions dans la longue durée.

Les analyses du rôle respectif de l'Etat et des familles au cours des derniers siècles, avant et après l'instauration, dans les années 1880, d'une école républicaine ostensiblement porteuse d'une idéologie de méritocratie scolaire (appelée rétrospectivement "élitisme républicain") souffrent en effet de divers biais et approximations. Ceux-ci tiennent en particulier au considérable déséquilibre existant entre les sources historiques disponibles sur l'implication de l'Etat, de ses administrations et de ses intellectuels organiques, d'une part, et sur celle des familles, d'autre part. Les premières sont massives, systématiques et par elles-mêmes porteuses de discours auto justificatifs. Les secondes sont rares, stochastiques et souvent dépourvues de toute dimension discursive. Le rôle des familles et leur rationalité s'en trouvent, de ce fait, largement minorés²

I. La famille et l'instruction

Contrairement au stéréotype dominant, ce ne sont ni l'Eglise ni l'Etat qui ont historiquement incité les familles à instruire leurs enfants. Ceci vaut pour les trois niveaux que l'on peut distinguer dans l'actuel système scolaire.

1. Lire, écrire, compter

Depuis l'Antiquité, la maîtrise de ces savoirs pratiques que sont la lecture, l'écriture et le calcul a été considérée par les familles comme une compétence

¹ Les responsables politiques, les médias et les chercheurs en éducation placent aujourd'hui très majoritairement au premier rang des objectifs de l'école l'égalité des résultats scolaires entre tous les enfants, quelles que soient leurs origines socioculturelles et l'implication de leurs familles. Ainsi, les commentaires des enquêtes PISA mettent systématiquement l'accent sur l'inégalité des performances des élèves scolarisés dans les écoles françaises, comparées aux "modèles" plus égalitaires que seraient la Finlande ou la Corée du Sud. Cf. Christian Baudelot, Roger Establet : *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, Le Seuil et la République des idées, 2009, 122 p.

² Pierre Caspard. Estado e indivíduo na história da educação: problemas de fontes e de metodologia. In: *História da educação brasileira: a ótica dos pesquisadores*. Brasília: Inep, 1994, p. 12-19.

dont l'acquisition justifiait d'y investir un minimum de temps et/ou d'argent, car ils pouvaient être utiles dans la vie sociale aussi bien que professionnelle. Dès le premier siècle de notre ère, et en anticipant les modernes théories du capital humain, le rhéteur Quintilien peut déjà écrire que, puisque le petit enfant n'est de toute façon capable de rien faire d'autre, le plus intéressant est d'utiliser son temps à lui apprendre à lire, car ce sera pour lui un *lucrum* (petit gain) qui lui servira toute sa vie³. Naturellement, la lecture et l'écriture ne sont utiles que dans les milieux où la vie sociale et économique le justifie ; or, le développement de l'Occident au Moyen Age est tel qu'un nombre croissant de familles y ont vu leur intérêt. Au XV^e siècle, un simple artisan de la petite ville d'Albi peut écrire que, grâce à l'instruction élémentaire qu'il a donnée à son fils, "toute sa vie en vaudra mieux"⁴. Au XVI^e siècle, un Réformateur protestant comme Guillaume Farel soutient qu'"en quelque'état [socioprofessionnel] que soit l'homme, la connaissance de beaucoup de choses lui servira"⁵, formulant un idéal qui pénétrera des couches de plus en plus larges de la société.

Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, le dispositif permettant d'assurer les formes d'instruction que l'on qualifierait aujourd'hui de "primaire" ou "élémentaire" repose largement sur les familles, soit qu'elles assurent elles-mêmes ces apprentissages⁶, soit qu'elles définissent et contrôlent les modalités d'enseignement qui leur conviennent, en salariant les enseignants auxquels elles confient leurs enfants, pour les instruire collectivement. L'idée que les maîtres d'école n'étaient que d'humbles auxiliaires des curés, principalement voire exclusivement préoccupés de les aider à catéchiser et endoctriner les enfants, est largement erronée. Il suffit, pour s'en convaincre, de prendre en compte les témoignages de ces régents ou ceux des communautés, urbaines ou rurales, qui les salariaient. On y lit l'aspiration, très laïque, qu'ont les familles

³ Cité dans Pierre Caspard "La infancia, la adolescencia, la juventud: para una economia política de las edades desde la época moderna" in L. Martínez Moctezuma (Dir): *La Infancia y la cultura escrita*. Mexico, Siglo Veintiuno, 2001, p. 77-101.

⁴ Cité dans Pierre Caspard : "Pour une histoire micro-économique de l'éducation", *Annali di storia dell'educazione*, 12, 2005, p. 171-175.

⁵ *Ibid.*

⁶ Willem Frijhoff (Dir.): *Autodidaxies, XVI^e-XIX^e siècles*. Numéro spécial de *Histoire de l'éducation*, 70, mai 1996, 176 p.

de donner à leurs enfants une instruction qui leur soit utile dans leur future vie professionnelle et sociale⁷.

S'agissant de la lecture, l'apprentissage au sein même de la famille n'a rien d'exceptionnel. Depuis la fin du Moyen Age, la représentation de Sainte-Anne apprenant à lire à Marie est un motif qui se répand dans les églises occidentales (voire au-delà), témoignant d'une pratique qui fait clairement sens pour tous les fidèles. Beaucoup plus rare, mais traduisant la même idée, est la représentation de Saint-Joseph apprenant à lire à Jésus. Le rôle privilégié accordé à la mère dans cette iconographie "grand public" reflète en tout cas la réalité des pratiques d'enseignement familial de la lecture, telles que nous les connaissons par d'autres sources. La figure de la mère institutrice se prolonge d'ailleurs d'une façon remarquable bien au delà de l'iconographie religieuse, comme en témoignent les peintures ou gravures occidentales représentant des mères de famille occupées à instruire leurs enfants, garçons ou filles.

De nombreux témoignages précisent l'importance et les modalités de ces apprentissages familiaux, y compris dans les milieux populaires, chez les artisans et paysans insérés dans l'économie de marché. Un simple ouvrier en textile de la région du Mans peut ainsi constater, en 1808, que depuis la fin du XVI^e siècle, "tous ses ancêtres savaient lire et écrire", malgré l'absence d'école dans le petit village où ils vivaient, et en tirer le conseil suivant : "Suivez mon exemple : j'ai appris à lire et à écrire à mes enfants ; mon père m'en avait fait autant : faites de même !" ⁸. A la même époque, dans les Alpes françaises, les pratiques d'autodidaxie familiale sont répandues dans de larges milieux, à l'instar des fameux "Montagnons" du Jura suisse, dont Jean-Jacques Rousseau s'émerveille, dans sa *Lettre à d'Alembert* (1758), qu'ils sachent tout sans avoir rien appris, à l'école en tout cas.

C'est que, pour l'usage pratique qui est le leur à l'époque, l'apprentissage des rudiments à des enfants normalement doués ne présente pas les difficultés que les écrits des théoriciens et pédagogues pourront ultérieurement laisser croire. Né en 1718, un habitant de Troyes, en Champagne, raconte que la

⁷ Voir par exemple le témoignage très explicite donné par le journal d'un régent d'école de la fin de l'Ancien Régime: Jacques Bernet: *Le journal d'un maître d'école d'Île-de-France, 1771-1792. Silly-en-Multien, de l'Ancien Régime à la Révolution*. Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2000. L'attente des villageois s'exprime à la fois en termes de scolarisation *stricto sensu*, mais aussi de leçons particulières, voire de mise en pension.

⁸ Anne Fillon: *Louis Simon, villageois de l'Ancienne France*, Rennes, Ouest-France, 1996.

servante qui lui a appris à lire dans un résumé d'histoire sainte était elle-même... analphabète : "Elle m'obligeait à recommencer chaque phrase tant qu'elle ne l'entendait pas de manière à en saisir le sens, qu'elle m'amenait par là à sentir elle-même"⁹. Apprendre à écrire et à calculer sont des savoirs pratiques auxquels on pouvait également s'exercer en famille, avec l'aide éventuelle de quelque parent ou ami suffisamment instruit et disponible. L'orthographe elle-même pouvait s'apprendre en famille par les procédés traditionnels : la copie et la dictée¹⁰. Cependant, la considération grandissante accordée à la grammaire, à partir du milieu du XVIII^e siècle, rendra l'apprentissage des principes orthographiques plus complexe, et contribuera à en transférer la responsabilité à l'école primaire qui en fera, au XIX^e siècle, sa discipline de prédilection¹¹.

2. La formation professionnelle

Les apprentissages techniques et professionnels s'opèrent traditionnellement au sein des familles. C'est, bien sûr, massivement le cas dans la paysannerie, mais aussi dans l'artisanat ou dans nombre de professions de service (notaires, aubergistes, régents d'école...). L'hérédité professionnelle est considérée comme naturelle dans les sociétés anciennes. Ce que les historiens qualifient du nom savant d'"endotechnie" fait d'ailleurs, tout comme l'apprentissage de la lecture, l'objet de représentations à la fois aimables et édifiantes, proposées à la vue des larges masses des fidèles, qui y retrouvent sans peine le reflet de leurs pratiques : telle la représentation de Saint-Joseph apprenant à Jésus le métier de charpentier.

La transmission des savoir-faire professionnels et des gestes techniques se voit cependant progressivement externalisée : apprentissage chez un maître, tour de France des Compagnons, écoles techniques de divers types. Ainsi, les écoles gratuites de dessin se multiplient dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, à l'initiative des municipalités ou de mécènes. En 1793, on a pu en dénombrer en France plus d'une cinquantaine, scolarisant des milliers

⁹ Pierre-Jean Grosley : *Vie de Grosley, écrite par lui-même*, Londres-Paris, 1787.

¹⁰ Pierre Caspard : "L'orthographe et la dictée : problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVII^e-XIX^e siècles)". *Le Cartable de Clio*, n° 4, 2004, p. 255-264. Consultable en ligne.

¹¹ André Chervel : *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris, Retz, 2006.

d'adolescents¹² : c'est que le dessin, technique, d'art ou d'ornement, enrichit la pratique de nombreux métiers de l'artisanat et de l'industrie dans le travail du bois, du textile, de la pierre, etc. ; son enseignement raisonné s'accommode mal des pratiques d'autodidaxie familiale, qui se marginalisent.

3. Le niveau "secondaire"

Au-delà des rudiments et de la formation professionnelle, d'autres enseignements et apprentissages ont également pu être assurés en famille, en dehors de toute prise en charge institutionnelle. C'est le cas de la géographie, de l'histoire ou de la littérature, accessibles par la seule lecture personnelle ou collective (dans les veillées) d'ouvrages savants ou populaires ; la littérature de colportage inonde, dès la fin du XVII^e siècle, les campagnes françaises de brochures abordant des sujets littéraires, scientifiques et religieux très variés¹³.

Un peu plus ardue que les quatre opérations, l'arithmétique utile aux marchands, aux commis ou aux arpenteurs, peut être enseignée par des maîtres particuliers, qui abondent dans les villes et les bourgs. De leur côté, les langues étrangères ne sont de quelque utilité qu'à une poignée de grands négociants, de diplomates ou de missionnaires qui recourent à des maîtres de langues ; mais dans les zones frontalières, la "langue de l'autre" (flamand, allemand, italien...) peut être apprise au moyen de l'échange que pratiquent les familles entre leurs enfants, de part et d'autre de la frontière linguistique ; ces échanges se multiplient entre la fin du Moyen Age et le début du XIX^e siècle, et pénètrent largement les milieux impliqués dans la circulation des hommes et des marchandises¹⁴.

Finalement, il n'est guère que le latin et les humanités dont l'enseignement n'ait été assuré que par des institutions scolaires spécifiquement dédiées. S'inspirant de l'exemple antique, qui se prolonge au Moyen Age, les collèges d'humanités s'organisent et se multiplient en France

¹² Agnès Lahalle : *Les écoles de dessin au XVIII^e siècle. Entre arts libéraux et arts mécaniques*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.

¹³ Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (Dir.) *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris, Seuil, rééd. 2001.

¹⁴ Dépourvus de toute base institutionnelle, ces échanges entre familles n'ont laissé que très peu de traces, essentiellement dans les correspondances familiales. La seule étude systématique de ces échanges est celle de Pierre Caspard : *Une pratique éducative, XVII^e-XIX^e siècles. Les changes linguistiques d'adolescents*. Numéro spécial de la *Revue historique neuchâteloise*, 1-2, janvier 2000, 85 p.

dans le courant du XVI^e siècle, à l'initiative des villes, qui en confieront ensuite la plupart aux grandes congrégations enseignantes, Jésuites ou Oratoriens. Ce sont ces collèges, devenus lycées, qui, en élargissant leur vocation initiale, et au prix de transformations plus ou moins profondes dans leur organisation, leurs méthodes et le personnel qu'ils emploient, s'annexeront progressivement, à l'époque contemporaine, l'ensemble des branches de connaissances littéraires, scientifiques et, désormais, techniques, qui avaient auparavant été assurées par d'autres acteurs et d'autres institutions. L'histoire des disciplines scolaires, qui s'est développée en France depuis une trentaine d'années, se donne précisément comme l'un de ses objectifs d'analyser la façon dont ces branches de connaissances ont été importées dans l'institution scolaire qui les a transformées pour y être rendues enseignables, évaluables et examinables¹⁵.

II. Les nouveaux acteurs de l'éducation

Au fil des siècles, l'initiative familiale a été progressivement redoublée ou relayée par celle de nouveaux acteurs. Comme il a déjà été observé pour les collèges et les écoles de dessin, le premier d'entre eux a été les communes, urbaines puis rurales, qui, depuis le XIV^e siècle, ont été de plus en plus nombreuses à salarier des régents d'école chargés d'enseigner collectivement, donc à un coût socialement moindre, les rudiments. C'est aux villes que, dans un texte célèbre, Luther demande d'ouvrir des écoles destinées aux enfants que leurs parents n'ont pas le temps ou les compétences d'instruire eux-mêmes.

L'Eglise a également joué un rôle croissant, à la fois dans un but interne – former un clergé instruit – et pour répandre la doctrine chrétienne ; la Réforme et la Contre-Réforme ont considérablement renforcé l'un et l'autre de ces deux objectifs. S'y adjoindra le souci de répondre aux demandes des familles des classes moyennes, désireuses de confier l'instruction de leurs enfants à un personnel sûr et compétent, ainsi que l'esprit de charité poussant l'Eglise à assurer ce même services à des familles plus modestes et insolubles. Tel est le rôle des innombrables congrégations enseignantes qui se créent du XVII^e au

¹⁵ Une présentation exhaustive de ces congrégations dans Daniel-Odon Hurel (Dir.): *Guide pour l'histoire des ordres et congrégations religieuses. France, XVI^e-XX^e siècles*. Turnhout, Brepols, 2001.

début du XIX^e siècle, dont les Frères des écoles chrétiennes, pour les garçons, ou les Ursulines, pour les filles, ne donnent que deux exemples particulièrement remarquables¹⁶.

Pour ce qui concerne plus précisément le niveau “secondaire”, l’analyse du financement des collèges sous l’Ancien Régime permet de mesurer l’évolution de la contribution financière respective des familles, des villes et des congrégations religieuses, avant que l’Etat vienne occuper la première place, au fil des XIX^e et XX^e siècles¹⁷.

Loin derrière les familles, les communes et l’Eglise, le dernier acteur à entrer sur la scène éducative a donc été l’Etat. Si elle a connu quelques antécédents limités à la formation d’agents qui lui étaient directement utiles (juristes, officiers, ingénieurs civils et militaires...), cette intervention de l’Etat ne remonte guère qu’à la fin du Siècle des Lumières. Au sortir de la Révolution de 1789 et du Premier Empire, elle vise deux grands objectifs.

Le premier est d’unifier la nation, naguère composée encore d’un “agrégat inconstitué de peuples désunis” (selon le révolutionnaire Mirabeau). Il s’agit de former des citoyens en créant entre eux ce qu’on appellerait aujourd’hui une “culture commune”, transcendant les particularismes culturels, linguistiques notamment¹⁸. Il s’agit aussi de permettre aux régions les plus pauvres de bénéficier d’un réseau scolaire aussi efficace que celui dont s’étaient déjà dotés les plus riches. Cet objectif a suscité le déploiement, par l’Etat et ses administrateurs, d’un arsenal argumentatif qu’il n’est pas inutile de relever. Il a en effet consisté à mettre en exergue les lacunes, insuffisances et dysfonctionnements les plus criants du dispositif existant - écoles délabrées, maîtres alcooliques, parents négligents... Localement bien réels, ces défauts étaient cependant loin d’être représentatifs de l’ensemble du dispositif

¹⁶ Cf. Marie-Madeleine Compère : *Du collège au lycée. 1500-1850*. Paris, Gallimard/Julliard, 1985; Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (Dir.): *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d’histoire*. Lyon, INRP, 2005 ; Philippe Marchand (Dir.): *Le Baccalauréat 1808-2008. Certification française ou pratique européenne?* Lille, Revue du Nord et Lyon, INRP, 2010.

¹⁷ Cf. Boris Noguès : “Le financement des collèges d’humanités à l’époque moderne, XVI^e-XVIII^e siècles” in Jean-François Condette (Dir.): *Le coût des études. Ses implications scolaires, sociales et politiques, XVI^e-XX^e siècles*. Arras, CRHiS, Université d’Artois, 2011 (à paraître).

¹⁸ Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel: *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*. Paris, Gallimard, 1975.

d'instruction qu'avaient construit au fil des siècles les familles et les communes, mais, en stigmatisant le passé, cet argumentaire a puissamment contribué à forger l'image d'un Etat éducateur démiurge, si présente encore aujourd'hui dans l'esprit des Français.

Le deuxième objectif visé par l'Etat au XIX^e siècle est d'accroître globalement les "forces productives de la France", selon l'expression consacrée au XIX^e siècle, qui inclut l'instruction parmi ces forces productives. Tel est d'ailleurs l'intitulé d'un chapitre de l'ouvrage que publie le baron Charles Dupin dès 1828, et qui contient la carte mettant en évidence la fameuse ligne qui va de Saint-Malo, dans le nord de la Bretagne, à Genève, et qui distingue une France du Nord-Est globalement plus alphabétisée que celle du Sud-Ouest. Permettre à la seconde de rattraper son retard doit donc placer la nation tout entière en meilleure position, dans la concurrence européenne qui commence à s'exacerber. L'idée d'une "société de la connaissance", aujourd'hui à la mode, est donc déjà présente dans les esprits. Elle vise aussi bien l'instruction élémentaire de l'ensemble de la population que la formation des cadres de l'industrie, du commerce et des administrations. L'Etat s'impliquera de plus en plus, de ce fait, dans le développement et l'organisation de l'enseignement, aux niveaux aussi bien élémentaire que secondaire, supérieur ou technique.

Pour atteindre l'ensemble de ces objectifs, l'Etat a progressivement nationalisé le financement de l'école par l'impôt, en retirant donc leur contrôle aux familles et aux communes, dont le rôle séculaire s'est ainsi vu largement marginalisé. Sur ce point, la France a poussé la centralisation plus loin que n'importe quel autre pays. A l'hétérogénéité des réalisations locales et municipales a succédé un dispositif organisé, au plan national, dans un système impulsé centralement, et où le rôle des familles se limite à contrôler et aider le travail de leurs enfants, et à tenter de peser sur leur orientation à l'intérieur même du système. Le système éducatif ainsi constitué, dans sa double dimension monopolistique et bureaucratique, n'a cependant pu fonctionner que parce que, même minorée, l'implication des familles constituait sa "couche protectrice". Nous utilisons cette expression par analogie avec l'usage qu'en fait l'économiste Joseph Schumpeter, qui jugeait que ce sont les valeurs de travail présentes dans les sociétés précapitalistes qui avaient permis et permettaient au système capitaliste de fonctionner. Or, cette implication des

familles et le souci qui elles ont de voir leurs enfants réussir à l'école sont aujourd'hui fréquemment stigmatisés sous le terme de "consommérisme scolaire"¹⁹ car ils entrent en contradiction avec l'objectif d'égalité des résultats que s'est donné le système éducatif, ou qu'il affiche.

Pour conclure en justifiant l'intérêt d'une approche historique de quelques grands problèmes éducatifs qui font l'actualité – violences et absentéisme scolaires, chômage des jeunes diplômés – nous ferons l'hypothèse que la "couche protectrice" dont bénéficie le système éducatif français se craquèle aujourd'hui, sous l'effet de deux phénomènes n'ayant aucun antécédent historique. Le premier est la dévalorisation des diplômes engendrée par plusieurs décennies de massification des enseignements secondaire puis supérieur. En rendant incertains les bénéfices attendus d'une scolarisation prolongée, cette dévalorisation désoriente les familles des classes moyennes qui avaient historiquement été, plus que d'autres, porteuses d'un idéal de méritocratie scolaire. Le second est la présence, importante voire majoritaire dans des écoles de plus en plus nombreuses du pays, d'élèves appartenant à des familles fraîchement venues de pays sans tradition scolaire, dont les rapports à l'école occidentale et les attentes envers elle sont mal assurés. Ces évolutions constituent un défi inédit pour un Etat éducateur revendiquant pour lui-même, au nom d'un passé imaginé, toute obligation de moyens et de résultats. Elles devraient pourtant inciter aussi à réévaluer ce qu'a véritablement été, pendant des siècles, l'investissement des familles dans l'éducation et l'instruction de leurs propres enfants, tout comme les contextes socioculturels qui ont fondé la rationalité même de cet investissement.

¹⁹ Robert Baillon: *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris, 1982.