Christophe Danvers

LA VOCATION ENSEIGNANTE

Une histoire de la professionnalisation des instituteurs en France

1789-1914

L'Harmattan

LA VOCATION ENSEIGNANTE

Christophe Danvers

LA VOCATION ENSEIGNANTE

Une histoire de la professionnalisation des instituteurs en France

1789-1914

L'Harmattan

Du même auteur

Réformes des IUFM - Vers une nouvelle professionnalisation enseignante ?
L'Harmattan, 2009.

© L'Harmattan, 2019
5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique, 75005 Paris

http://www.editions-harmattan.fr

ISBN : 978-2-343-16161-7
EAN : 9782343161617

Je remercie M. Robert Tanzmeister, professeur à l'Université de Vienne, en Autriche, d'avoir dirigé mes travaux et de m'avoir fait profiter de son expertise et de ses conseils. Sa disponibilité et son intérêt pour mes recherches ne se sont jamais démentis et m'ont été fort précieux. Je remercie également M. Peter Cichon, professeur à l'Université de Vienne pour sa lecture rigoureuse, ses remarques et sa bienveillance.

Sommaire

Introduction **11**

1. La demande en éducation **23**

2. L'Étatisation de l'enseignement **45**

2.1. L'expulsion des jésuites 47

2.2. La Révolution et le principe d'éducation nationale 51

3. Le XIXe siècle : la naissance du corps enseignant **81**

3.1. L'étatisation de l'enseignement 84

3.2. Une professionnalisation graduelle 91

3.3. Le corps enseignant et ses divisions 140

3.4. L'émergence d'un service public 156

4. Laïcisation et démocratisation **173**

4.1. L'école du peuple 173

4.2. Laïcisation 183

4.3. Le syndicalisme enseignant 190

4.4. L'image de l'instituteur 212

Conclusion **217**

Bibliographie **223**

Introduction

> Publique, privée, l'école se ressemblait, lieu de transmission d'un savoir immuable dans le silence, l'ordre et le respect des hiérarchies, la soumission absolue […]. Le droit de poser des questions n'appartenait qu'aux professeurs.
>
> Annie Ernaux, *Les années*

À bien des égards, l'enseignant semble refléter la société à laquelle il appartient. Les discours et les débats récurrents sur la profession enseignante confirment cette idée. Ce début de XXIe siècle se caractérise notamment par une européanisation accrue des institutions et des normes. Cette évolution se retrouve dans l'éducation. Le processus de Bologne en est sans aucun doute l'emblème. Ce désir d'harmonisation touche également le corps enseignant, et plus particulièrement sa formation. Ce type de réformes constitue souvent une opportunité d'élargir le débat et de réfléchir à des questions plus fondamentales, comme par exemple le rôle et la place des enseignants dans la société d'aujourd'hui et de demain. L'occasion aussi pour certaines positions très dogmatiques ou des défenses d'intérêts corporatistes de se faire entendre et de parasiter le débat. D'où l'intérêt dans le cas des enseignants de prendre un peu de distance et de s'intéresser à la genèse de cette profession enseignante et à son développement au fil des siècles. Cette mise à distance permet notamment de s'intéresser à la place occupée par le corps enseignant dans la société française depuis sa constitution en tant que tel. De telles considérations amènent à analyser les relations de dépendance et de pouvoir auxquelles est soumise la profession. La question même de profession devient alors pertinente, notamment à la lumière des discours des dernières années sur les référentiels de compétences des enseignants *professionnels*.

Ce travail s'intéresse à l'histoire sociologique du corps enseignant afin de comprendre les missions successives, plus ou moins explicites, qui lui ont été attribuées ; d'analyser l'image de l'enseignant dans la société au fil des siècles ; d'interroger cette conscience de l'enseignant d'appartenir à un corps particulier et de cerner les processus successifs de dépendance et d'autonomisation de cette profession.

Reconstituer les différentes étapes de la constitution de la profession enseignante en partant de ses origines permet d'inclure pleinement l'éducation et ses acteurs dans le déroulement de la socialisation. Cette démarche invite à se poser la question du pourquoi et du comment de la transmission du savoir, particulièrement au moment de la Révolution où une nouvelle société s'invente et réfléchit à l'héritage qu'elle désire léguer aux nouvelles générations. La Révolution fabrique de nouveaux citoyens et les enseignants en seront les modeleurs. Les enseignants ne participent pas seulement à l'évolution de la société, ils la subissent également. Les relations d'interdépendance entre les enseignants et différents acteurs de la société sont déterminantes pour comprendre le processus de professionnalisation qui débute avec les débats révolutionnaires. Ce procès peut être divisé en six étapes permettant de comprendre les mécanismes qui ont permis la constitution et l'affirmation d'un corps enseignant. Chacune de ces étapes détaillées ci-dessous correspond à un changement profond de société qui a modifié le rapport de celle-ci à l'éducation en général. L'éducation qui prend part au développement de la société est caractérisée par les valeurs propres à une époque (Jaeger, 1934, p. 2), même si un décalage essentiel existe généralement entre une civilisation et son éducation à un moment donné. En effet, l'éducation est la transmission de savoirs, de compétences et de valeurs d'une société aux jeunes générations. L'éducation constitue donc par nature un processus décalé, subalterne bien que fondamental. Plus que le reflet d'une civilisation qui aurait atteint son point culminant (Marrou, 1950, pp.17-18), elle figure plutôt une sorte de calque à la fois filtré et concentré d'une civilisation en

perpétuel dépassement. Une évolution visible tant au niveau social qu'au niveau économique (Khôi, 1965, pp.336-337). Lorsque le savoir, le *Studium* devient pour le clergé, à côté du *Sacerdotium* et de l'*Imperium*, l'un des trois pouvoirs, l'éducation constitue un enjeu majeur disputé d'abord par l'Église et le pouvoir temporel, puis par les maîtres eux-mêmes qui s'organisent peu à peu en corporation comme le font les artisans (Martin & Merdrignac, 1999, p.223) (Minot, 1991, p.5).

L'objectif de ce travail est donc de définir les étapes qui ont conduit à la constitution d'une profession enseignante au sein de la société française, de définir les caractéristiques de celle-ci et de suivre leur évolution au fil du temps. L'école contemporaine, avec ses niveaux, ses programmes, ses notations, ses référentiels de compétences et ses systèmes de notation, est l'aboutissement d'une socialisation dont le moment fort est la IIIe République.

Le XIXe siècle voit l'émergence d'une professionnalisation enseignante. Il constituera le cœur de notre travail qui s'arrêtera au moment de la Grande Guerre. Le XIXe siècle, phase d'« alphabétisation des hommes et des femmes, [de] l'affirmation de l'État et [de] la disciplinarisation des conduites, [de] l'affermissement du sentiment national » (Fureix & Jarrige, 2015, p. 8), et sa succession de régimes politiques entraînent des changements fondamentaux dans la société française qui culminent au tournant du siècle. Ces transformations continues se reflètent avec beaucoup d'acuité dans les mutations successives que connait le corps enseignant, que ce soit dans sa fonction sociale, sa présence politique, ses compétences pédagogiques ou son image (propre ou extérieure). Pour étudier le développement de la professionnalisation enseignante, nous nous intéresserons aux enseignants du primaire, ceux qui constituent le cœur même de l'instruction publique en France. Le secondaire nous aidera cependant à mettre en relief le contraste entre primaire et secondaire et à saisir les mécanismes qui ont justifié l'émergence de ces deux ordres distincts et le pourquoi de l'évolution de cette césure à partir de l'entre-deux-guerres. L'évolution du primaire ne s'explique qu'à la lumière du secondaire

et des changements de la société particulièrement flagrants à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle. Une grande partie de cette évolution découle du besoin de plus en plus pressant de raccorder le primaire au secondaire, et le secondaire aux réalités sociétales et économiques.

Notre analyse débute avec l'expulsion des jésuites durant la deuxième moitié du XVIIIe siècle. C'est le moment où l'État s'immisce dans les affaires scolaires et prend en main formation et recrutement des enseignants. L'instruction publique se planifie et l'étatisation du corps enseignant est en marche. C'est en quelque sorte ce qu'on pourrait appeler le début du politique, le développement de la société vers un ordre politique. Dans sa théorie, Stein Rokkan distingue quatre processus de développement. D'abord la formation d'un État [1] („centre formation"), puis la formation d'une nation [2] („cultural unification"), l'institutionnalisation d'un droit de participation politique [3] („participation challenge" [4]), et comme dernière étape, l'institutionnalisation d'un droit de participation sociale [5] („distribution challenge").
Durant la première phase, l'édification d'un *centre* et d'un réseau administratifs entre les pouvoirs locaux permet une consolidation des élites économiques, politiques et culturelles. La deuxième phase se caractérise par un processus de délimitation culturelle et d'intégration au développement d'institutions nationales, la religion et la langue permettant la constitution d'un sentiment d'appartenance nationale. La formation d'une *démocratie de masse* est vue par Stein Rokkan comme un processus de radiation des frontières et de tous les obstacles institutionnels dans les domaines

---

[1] *Staatenbildung.*

[2] Nationenbildung.

[3] Institutionalisierung politischer Teilhaberechte.

[4] Participation qui se fait via une extension du droit de vote (Flora et al., 1999, p.20) lequel droit est directement lié aux questions d'éducation et d'instruction.

[5] Institutionalisierung *sozialer Teilhaberechte.*

de l'économie, la culture, le militaire et l'administration afin d'étendre les droits politiques comme par exemple le suffrage étendu à une population plus large que l'élite initiale. Enfin, la *transformation en un État providence* signifie une expansion supplémentaire de l'appareil étatique afin de parvenir à une meilleure répartition des droits sociaux, au travers d'un système de taxation et d'une mise en place d'une administration à vocation sociale (Bohmann, 1994, pp.214-215).

Le politique, c'est aussi bien sûr la Révolution. Cette période d'intenses débats et d'agitations ininterrompues est une porte ouverte à toutes les réflexions, aux utopies les plus variées. Face à cette richesse des débats, il est important de faire entendre « les voix du chœur, de l'opéra révolutionnaire » (Viallaneix, 1989, p.148), souvent enregistrées dans les pages du *Moniteur* et qui illustrent parfaitement la rupture que constituent la Révolution et la place que prend l'héritage des *Lumières* dans le façonnage de la société à venir. Lors de ces débats, les projets les plus novateurs paraissent devenir accessibles au présent et au futur immédiat. Les orateurs se succèdent dans leur critique du passé et s'affairent à esquisser le monde nouveau qui doit succéder à l'Ancien Régime, et pour lequel une « pédagogie active » est requise (Goulemot, 1989, p.93-95).

Le XIXe siècle voit les nations s'affirmer. Cet État-Nation en devenir s'appuie sur le cérémoniel et le symbolique (le tricolore des drapeaux ou des cocardes, les décorations, les fêtes et célébrations, les chants patriotiques etc), de même que les mouvements politiques et sociaux qui façonnent la société et ont besoin de tous ces symboles pour « se représenter, visualiser leur identité, se projeter dans le passé et dans l'avenir » (Baczko, 1984, p.16). L'école et ses instituteurs, les *hussards de la République*, constitueront un vecteur essentiel de ce patriotisme et de ce civisme durant la IIIe République (Duby & Mandrou, 1968, p.254). Cette vocation républicaine enseignante, la vigueur avec laquelle la République est portée s'expliquent par le caractère « idéal et eschatologique » de celle-ci : « la République projetée, toujours en gestation, toujours attaquée et toujours recommencée » (Nicolet,

1982, p.30). La IIIe République connaît un double mouvement, d'une part l'entérinement du principe démocratique avec notamment le suffrage universel masculin, et d'autre part avec l'émergence d'une « conscience moderne », c'est-à-dire une évolution des mœurs et des idées qui constitue une césure avec la société française des régimes précédents. Ce double mouvement profite à l'école républicaine et se trouve en même temps entraîné par elle (Mole, 2010, p.44). Ce rapport dialectique entre éducation et régime républicain constitue la spécificité toute particulière de la IIIe République qui sert, aujourd'hui encore si souvent de référence dans l'imaginaire français qui l'associe volontiers, pour ne pas dire systématiquement, à l'âge d'or de l'éducation publique.

Avec la professionnalisation qui émerge et se développe au XIXe siècle, c'est aussi l'identité des instituteurs qui s'affirme, identité comme quelque chose d'à la fois « donné » et « construit » (Marcel, 2005, p.34). Pour cela, les instituteurs n'ont même pas besoin d'être à proprement parler politisés. Les femmes n'ont pas le droit de vote et beaucoup de jeunes candidats à l'enseignement ne s'intéressent pas à la politique. Malgré tout, le régime républicain leur semble à tous évident, le seul apte à offrir un « cadre et horizon de [...] pensée ». L'option républicaine paraît si évidente à tous ces normaliens qu'« en affichant sa sympathie républicaine, on ne sort nullement de la neutralité exigée par l'exercice du métier » (Ozouf & Ozouf, 1992, pp.116-117).

En France, le XIXe siècle est aussi le siècle de la laïcisation et de l'école républicaine. L'État centralisateur, unificateur et laïc triomphe. Parallèlement, le XIXe siècle voit l'expansion de la bourgeoisie comme force politique et sociale et sa mainmise sur le système éducatif national qui émerge alors, et qui deviendra un outil essentiel du façonnage des masses populaires, comme le dénonce Alain Badiou :

> Le système d'enseignement est donc l'institution chargée en permanence de surmonter la contradiction suivante : *comment élever la conscience théorique de groupes de plus en plus étendus, sans remettre en question la suprématie, fondée sur l'ignorance et*

la répression intellectuelle, de l'idéologie bourgeoise ? (Badiou, 2009, pp.62-63).

Mais le XIXe siècle voit également l'émergence du « service public » et l'accroissement constant du nombre de fonctionnaires dès la fin du siècle constitue un indicateur fiable de l'engagement des pouvoirs publics dans le fonctionnement de la société (Fureix & Jarrige, 2015, pp.311-313). La « nationalisation des instituteurs » (Fureix & Jarrige, 2015, p.314) pose aussi la question de leur identité avec encore plus d'acuité, une identité que l'on peut analyser sous trois angles : l'auto-perception, la présentation de soi et la perception par autrui : « Ces mécanismes – singulièrement le dernier – imposent leurs marques sur le XIXe siècle et contribuent, malgré l'apparente mobilité démocratique, à figer la société, voire à la mettre sous tension » (Fureix & Jarrige, 2015, p.180). Les instituteurs, régulièrement pris dans le feu des débats, en sont une belle illustration.

Enfin, le XXe siècle marque la modernisation fulgurante de la société et la massification croissante de l'enseignement qui s'accélérera à partir de l'après-guerre. Le début du XXIe siècle enfin, correspond à une globalisation poussée de l'enseignement qui se traduit entre autres par une multiplication des échanges et une harmonisation des normes. C'est aussi le moment où la société civile s'empare du thème de l'éducation. Cette sphère des débateurs s'est formée durant le siècle des Lumières où la question de l'instruction est particulièrement prisée, et s'élargit durant tout le XIXe siècle pour inclure aux côtés des politiciens, des journalistes, des intellectuels, des chercheurs en éducation et les enseignants eux-mêmes. Ces derniers, à mesure qu'ils se professionnalisent, vont de plus en plus s'organiser en dehors de la stricte sphère de l'école, d'abord en amicales, puis en syndicats, constituant ainsi de véritables *groupes de pression*. De tels *groupes d'intérêts* sont présents aussi bien au niveau local qu'au niveau national, le local perdant de son influence à mesure que l'État s'organise et s'engage dans l'édification d'une éducation nationale.

La question de la *professionnalisation* reste bien entendu à définir, et donc le terme de *profession*. Le concept de *profession* répond à deux conditions principales. Le *savoir* est la première condition. En fonction des auteurs, avant tout nord-américains, le savoir peut se nommer « technical basis » (Wilensky, 1964), « formal knowledge » (Freidson, 1986), « abstract knowledge » ou « knowledge system » (Abbott, 1988) ou encore « intellectual component » (Parsons, 1968). De là découlent la légitimité et la formation (Danvers, 2008, p.14). L'*éthique* constitue la deuxième condition, également désignée sous les termes de « social responsability » (Parsons, 1968), de « trustworthy » (Wilensky, 1964), ou de « Gewissenhaftigkeit » (Weber, 2007). Ces deux termes constituent les deux axes via lesquels le corps enseignant sera défini, c'est-à-dire dans un premier temps circonscrit, de l'extérieur, avant de pouvoir réfléchir lui-même aux critères par lesquels il souhaiterait se définir lui-même. La question du savoir chez les instituteurs est en fait bipartie puisqu'elle renvoie à la fois au savoir enseignant et à celui des élèves. La réponse évoluera au fil du temps, en fonction de l'avenir qui sera envisagé pour l'élève. S'agit-il de circonscrire un peuple par nature indocile et enclin aux vices de toutes sortes ? S'agit-il de former des ouvriers et des employés fiables pour l'industrie et l'économie ? Veut-on garder la population rurale dans les champs ? Veut-on élever le prolétariat vers des horizons auxquels il n'est, à l'origine, pas destiné ? Veut-on instruire ou éduquer ? Façonner des citoyens alertes et critiques ou des travailleurs malléables et disciplinés ? Ces questions commenceront à être débattues de façon quasi continue à partir de la Révolution jusqu'à l'entre-deux-guerres, c'est-à-dire jusqu'à la constitution d'une école primaire unique, dispensant un *savoir* unique, indépendamment des élèves et de leurs origines sociales. S'opposeront durant tout ce temps deux visions principales de l'homme et de la société. D'un côté, les défenseurs d'une dichotomie de l'humanité : d'abord l'élite, propriétaire et libre de son temps, seule à même de profiter d'une instruction, et puis le peuple, occupé à survivre, tout juste à même de recevoir une éducation – morale – et

les bribes d'une instruction pratique qui lui permettront de remplir le rôle social qui lui a été octroyé à la naissance. De l'autre côté, les partisans d'une instruction nationale vouée à l'ascension sociale du plus grand nombre, de la diffusion d'un savoir au-delà des cercles privilégiés.

Les contempteurs d'une instruction nationale n'auront de cesse de dénoncer les missions successives qui seront confiées aux instituteurs : celle de former des citoyens durant la Révolution, celle d'élever le niveau de qualification des travailleurs durant la révolution industrielle, celle de garantir la moralité des citoyens au fil des changements de régime, celle enfin d'accompagner les aspirations sociales du peuple à mesure que l'idée de progrès s'ancrait dans les mentalités. Toutes ces missions font des instituteurs un groupe qu'il faut surveiller, car porteur d'un savoir et d'un discours potentiellement délétères, compte tenu du public à qui ils sont destinés, ce qui explique toutes les attentions dont sont l'objet les instituteurs de la part des différents régimes politiques. De là découlent aussi le devoir de réserve (Dubar & Tripier, 2005, 2ème édition, p.98, cité de l'ouvrage d'Everett C. Hughesi, *Men and their Work*), l'interdiction longtemps maintenue de toute syndicalisation, et le fonctionnariat.

Ces considérations nous amènent au deuxième axe majeur de la professionnalisation enseignante : l'éthique et la responsabilité qui en découlent. À mesure que la condition enseignante s'améliore, la vocation croît et avec elle les interrogations des instituteurs sur leur pratique. Les revues pédagogiques et les conférences qui essaiment à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle tentent entre autres de réfléchir sur les nouvelles missions imparties à l'école et les moyens de les assumer de façon satisfaisante.

La professionnalisation doit porter sur divers aspects afin que le corps de métier devienne *profession*. D'une théorie à l'autre, ces domaines varient. Sorel et Wittorsky en recensent trois (2005, pp. 185-186) :

— professionnaliser des activités ;

— professionnaliser des organisations ;

— professionnaliser des acteurs.

Quant à Bourdoncle (2000, pp.118-130), la professionnalisation affecte cinq facettes :
— l'activité ;
— le groupe ;
— les savoirs ;
— l'individu ;
— la formation.

La professionnalisation des activités et des organisations (ou du groupe) correspond au processus d'affirmation du groupe visant plus ou moins directement à l'établissement d'un monopole via une démarche de négociation avec les autorités compétentes. Dans le cas des maîtres, il est possible de dater cette phase au moment de la création de l'Université, tandis que la corporation des maîtres tente de s'émanciper de l'Église et de la monarchie en sollicitant alternativement protection et privilèges chez l'une ou chez l'autre.
La professionnalisation du savoir, celle de l'individu et celle de la formation, correspond à une phase beaucoup plus tardive débutant réellement lors de la création des premières écoles normales en 1830 (après l'échec de celles ouvertes sous la Révolution) et d'une réflexion suivie sur le profil, les savoirs et donc la formation des instituteurs. La professionnalisation ne touche que les métiers requérant un « savoir savant », les « learned professions ». En sont donc, d'après ces théories, exclus les métiers dont la formation s'acquiert à travers l'apprentissage, c'est-à-dire l'imitation. Seules sont concernées les formations centrées sur l'étude (*learned*), donc sur le savoir (Danvers, 2008, p.27). Ces restrictions, dont le principe même est au cœur de la logique du concept de *profession*, expliquent en partie les réticences traditionnelles des enseignants du secondaire à se voir imposer tout stage pédagogique ou toute formation à caractère didactique, des démarches qui rapprochent la pratique enseignante du *faire* et l'éloignent de l'étude et du savoir. Il

existe donc une hiérarchie des professions et le secondaire a toujours pris soin de se distinguer du primaire en soulignant l'« art inné » de sa pratique, incompatible avec tout stage dont le principe repose sur l'observation d'autrui, l'imitation et la répétition. Cette distinction s'est longtemps reflétée, et se reflète encore aujourd'hui dans une certaine mesure, sur les acteurs respectifs du primaire et du secondaire.

1. La demande en éducation

Les progrès de l'instruction font qu'à partir de la deuxième moitié du XVIIe siècle, l'éducation ne se limite plus à une transmission informelle au sein de la famille ou de l'environnement de l'enfant en général, mais repose de plus en plus sur le système éducatif, y compris dans les milieux ruraux. La concurrence religieuse a été un moteur de cette expansion. La lecture est vue comme un moyen de fidéliser les masses, d'approfondir leur christianisation et de renforcer leur sens moral. L'éducation est de plus un moyen de combattre les croyances impies et populaires. L'école est et reste pour l'Église un instrument de contrôle et d'orientation du peuple. Les guerres de religions ne font qu'exacerber l'importance de cet encadrement qui vise à éviter les déviances. A partir du XVIIe siècle, l'école constitue ainsi le moyen privilégié de s'assurer que chaque enfant reçoit une instruction catholique et reste tenu éloigné des dogmes protestants. La scolarisation est intensifiée dans certaines régions de façon à la rendre obligatoire pour les enfants nouvellement convertis qui ont rejoint depuis peu les rangs catholiques.

A la fin du XVIIe siècle, l'Église reçoit même le soutien de l'État qui demande à ce que chaque paroisse soit pourvue de son maître. Seuls les fils de familles aisées bénéficiant d'un précepteur sont dispensés de la fréquentation de l'école. De nouveaux fonds sont débloqués et l'Église invite même les intendants [6] à concourir aux postes d'enseignants afin de garantir la qualité des nouveaux maîtres. Ces derniers sont toujours étroitement encadrés par le clergé, via le curé ou même l'évêque, qui a le pouvoir de les renvoyer à tout moment. En dehors du fait que le curé est membre du clergé, le pouvoir de ce dernier s'explique aussi par ses compétences intellectuelles qui le

[6] Les intendants sont l'équivalent des préfets aujourd'hui. Ils représentent le roi au niveau des provinces.

rendent théoriquement apte à juger du niveau d'un candidat. Chaque année, le curé établit un état des lieux via un certificat envoyé à l'évêque qui conditionne le maintien du maître à son poste. L'édit de 1606, confirmé par celui de 1695, officialise cet état de fait et stipule que tout candidat retenu doit recevoir l'approbation du curé. L'évêque exerce en outre son autorité lors de ses visites dans les paroisses susceptibles de mettre à jour des manquements moraux de la part du maître qui peuvent conduire à son renvoi (Lebrun *et al.*, 2003, pp. 409-410).

L'ingérence royale dans les affaires scolaires reste dans les faits limitée aux provinces particulièrement touchées par l'hérésie. L'État s'effacera à nouveau dès que la menace protestante aura disparu même si au niveau local, l'administration royale par la voix de ses intendants, se fera entendre ici ou là et entrera parfois en conflit avec les communautés municipales soucieuses de gérer elles-mêmes leurs affaires scolaires et peu enclines à dégager des fonds supplémentaires dédiés à l'instruction.

Cette expansion de l'instruction ne va pas sans heurts. Sous l'impulsion de la Réforme catholique, les écoles charitables gratuites à destination des pauvres prolifèrent et génèrent parfois des critiques de la population qui redoute les effets d'une éducation trop poussée, susceptible d'encombrer les jeunes d'un bagage intellectuel superflu et de les détourner de leur vocation d'artisan, de commerçant ou d'agriculteur. En cela, les notables rejoignent les idées des *Lumières* qui, tels Voltaire, Rousseau ou La Chalotais, s'insurgent contre l'instruction du petit peuple qu'il vaut mieux laisser à son ignorance. L'époque des Lumières se caractérise par les débats qui animent les salons. On se passionne pour les questions de société, les nouvelles visions politiques. Les questions d'éducation sont particulièrement débattues. Jusqu'au milieu du XVIIIe siècle, l'Église constitue le principal moteur de l'éducation populaire. Il faudra attendre la fin du siècle pour voir la situation s'inverser : tandis que certains philosophes tels que Diderot se prononceront pour une instruction populaire, L'Église, elle, commencera à se demander si une éducation trop étendue n'altère pas la ferveur

religieuse populaire. Pour l'État, comme pour l'Église, l'éducation est avant tout une affaire religieuse. L'élite soutient l'instruction comme arme contre le protestantisme. Le péril surmonté, l'école devient menace pour l'équilibre de la société où chacun naît et reste assigné à sa place. Pour l'Église, les savoirs religieux passent au premier plan, les savoirs profanes, eux, restent secondaires. L'Église commence à s'interroger sur les bienfaits d'une instruction expansive à partir du moment où les savoirs pratiques, professionnels, passent au premier plan. Ce revirement est animé par certains penseurs et par certains entrepreneurs en quête de main-d'œuvre qualifiée. L'Église voit ainsi petit à petit lui échapper ce qu'elle avait mis en marche durant les siècles précédents. Cette perte de contrôle s'accroît dès lors que certains penseurs envisagent l'école non plus comme structure vouée à des fins spirituelles ou économiques, mais comme levier libérateur du peuple, et remettent en cause l'emprise de l'Église sur l'école. Dès 1775-1776, certains réclament une ingérence de l'État dans les affaires scolaires et la constitution d'un ministère de l'instruction. Cette sécularisation du système scolaire aura lieu lors de la Révolution française (Lebrun *et al.*, 2003, pp.391-405) (Grevet *et al.*, Avril-juin 1999, p.368).

Cette passion pour les questions d'éducation qui se développe durant tout le XVIIIe siècle s'explique par le concept très ancré dans l'Ancien Régime qui associe ordre familial et ordre politique, l'autorité paternelle devient un « gouvernement domestique » (Doyon, 2009, p.145). Cette pensée perdurera sous la Révolution dans les rangs de l'Assemblée chez des députés, ces « législateurs, [...] prêtres du bonheur social » (Mathiez, 1904, p. 34), généralement hommes de loi, menant la plupart du temps « auparavant une existence sans éclat » dans quelque ville de province (Halbwachs, 1938, p.23), dont les conceptions et la formation juridiques datent de l'Ancien Régime. Cette question de l'ordre familial et politique sera sujette à de vifs débats chez les révolutionnaires durant lesquels les concepts de citoyenneté, de nation, d'éducation et d'instruction seront indéfiniment discutés. Toutes ces remises en question qui touchent aux fondements même