

*L'école d'État conquiert la France*  
*Croissance de la scolarisation et politique scolaire*  
*au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècle*

« Une démocratie vient de naître : elle ouvre aussitôt la petite école primaire, simple, fruste, brève, rudimentaire. Laissez passer une ou deux générations : on a honte de cette installation primitive. On bâtit de vraies maisons d'écoles, des "palais scolaires". On prolonge la scolarité. On la rend gratuite. On la rend obligatoire. On enrichit le matériel d'enseignement. On illustre les livres.

À peine ces résultats admirables obtenus, on s'avise qu'ils sont bien peu de chose. Et l'on se met à rechercher si l'école ne pourrait pas contribuer puissamment à l'éducation physique, disent les uns, à l'éducation morale, à l'éducation civique, à l'éducation professionnelle, réclament les autres. On lui demande de devenir un instrument d'amélioration de la société par l'enfance, d'aider à combattre l'alcoolisme, à arrêter les ravages de la tuberculose, de prendre l'aspect d'une sorte de famille au second degré où l'enfant apprend à vivre socialement.

Quelques années encore et la conscience publique, devenue plus exigeante, s'aperçoit qu'il y a des pauvres : elle ne veut plus que leurs enfants héritent et souffrent de l'inégalité sociale. Alors naissent les caisses des écoles, les cantines, les soupes scolaires, les colonies de vacances, la classe en plein air, mille délicates interventions de solidarité enfantine, de mutualité, d'assistance, de prévoyance, de protection, de relèvement, des arriérés, des petits délinquants...

Est-ce fini ? Jamais. Demain découvrira les lacunes d'hier. [...]

On veut que de l'école ainsi continuée jusqu'à la fin de l'adolescence, tout individu sorte à l'état d'être normal, armé pour la vie, esprit sain dans un corps sain, pouvant et voulant se suffire, connaissant ses droits et ses devoirs d'homme, de citoyen, de soldat, de travailleur, de producteur. »

Ferdinand BUISSON : *Manuel général de l'instruction primaire*,  
17 septembre 1910 (repris dans Ferdinand BUISSON : *Éducation et République*,  
Paris, Kimé, 2003, p. 318-319).

[« L'École d'État conquiert la France », Jean-Michel Chapoulie]  
[Presses universitaires de Rennes, 2010, [www.pur-editions.fr](http://www.pur-editions.fr)]

## Introduction

Ce livre est consacré à un phénomène majeur qui a pris place en France au cours du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle : la création et le développement d'une école *publique* qui retient les enfants et les adolescents des deux sexes sur une longue période, bien au-delà de l'obligation légale à partir des années 1960. La durée moyenne passée dans l'institution scolaire pour les générations qui parviennent aujourd'hui à l'âge adulte atteint près de vingt ans, soit environ le quart de la durée moyenne de vie probable de la même population. Dans sa définition officielle, depuis longtemps indiscutée, cette scolarisation longue prétend aujourd'hui, entre autres, préparer chaque génération à la « vie active », c'est-à-dire au travail. Tel n'était pas l'objectif de la scolarisation proposée aux masses populaires au début du XIX<sup>e</sup> siècle, officiellement destinée à assurer une formation morale, religieuse et civique. Pour ceux qu'elle concernait, la scolarisation ne dépassait pas alors en moyenne trois années, et une fraction importante des enfants, au moins le tiers, échappait à toute scolarisation. Le rapprochement de ces deux états de la scolarisation fait apparaître l'ampleur de changements qui passent pour si bien connus que l'évolution qui a abouti à la situation maintenant familière ne suscite plus de question.

Cette familiarité est cependant trompeuse. On ne dispose d'aucune analyse d'ensemble de cette évolution pour la France<sup>1</sup>. Les distinctions nécessaires à un examen de ce qui constitue un processus mettant en jeu des éléments variés n'appartiennent pas au savoir commun des sciences sociales, au même titre par exemple que les catégories et indices utilisés dans l'examen des évolutions démographiques ou des systèmes de parenté.

Les deux éléments mentionnés précédemment – une école de masse, et l'orientation de celle-ci vers la préparation des jeunes générations à leurs activités professionnelles futures – sont aujourd'hui si étroitement liés que l'on est tenté de les considérer simplement comme les deux faces d'un seul et même phénomène. On effacerait cependant ainsi le fait qu'ils ne se sont pas mis en place exactement au même moment, et l'on risquerait de surcroît de laisser de côté l'un des aspects les plus significatifs des changements survenus depuis un siècle parallèlement à l'instauration de la scolarisation de masse : l'accès des filles à une scolarisation presque identique, et supérieure en fréquence, à celle des garçons.

---

1. Des éléments se trouvent dans Pierre CHEVALLIER (dir.), *La scolarisation en France depuis un siècle. Colloque tenu à Grenoble en mai 1968*, Paris-La Haye, Mouton, 1970, ainsi que dans la référence de base que constitue l'ouvrage d'Antoine PROST, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968.

L'insistance mise sur la formation à l'emploi dans les réflexions contemporaines concernant l'école fait souvent oublier que les conceptions des deux premières formes d'enseignement mises en place au XIX<sup>e</sup> siècle n'établissaient pas de relation étroite entre ceux-ci et la préparation à des positions déterminées dans le système des emplois. Les principes de fondation rapportaient chaque type d'écoles à la caractérisation *sociale* de son recrutement : chacun s'adressait non seulement à un seul sexe, mais aussi à une seule classe sociale, ce qui implique que l'on tenait pour acquis que l'avenir des élèves était complètement enfermé dans leur origine sociale. L'acte de naissance institutionnel de l'école primaire post-révolutionnaire que constitue la loi Guizot de 1833 prétend ainsi définir un degré d'instruction « commun aux campagnes et au villes », un « minimum de l'instruction primaire », « la dette étroite du pays envers tous ses enfants<sup>2</sup> ». L'enseignement secondaire de la même époque, centré sur la rhétorique latine et française, se caractérise également par l'absence de finalité professionnelle précise. Celle-ci, lorsqu'elle doit exister, est reportée à une étape ultérieure : les études médicales ou juridiques ainsi que les études dispensées par les écoles du gouvernement pour former les cadres de l'État. Les enseignements spécifiques destinés aux filles, qui sont toujours réglementés plus tardivement que leurs homologues masculins, affichent encore plus nettement que ceux-ci une orientation morale, culturelle, et non professionnelle.

À l'inverse de ce que peut suggérer la continuité institutionnelle – manifeste dans les appellations des classes et des filières, dans les statuts réglementaires, et dans la carte scolaire des établissements –, il existe des discontinuités dans les théories et les pratiques de scolarisation. L'idée d'une école préparant les garçons à des emplois précisément définis et répondant ainsi à des « besoins » du monde du travail s'est d'abord réalisée au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle dans quelques écoles qui mettent en avant des débouchés professionnels comme terme des études qu'elles proposent. On la retrouve un peu plus tard dans la création de formes nouvelles d'études – primaires supérieures, techniques – puis, bien plus affirmée, au milieu du XX<sup>e</sup> siècle dans les transformations qui concernent des filières d'enseignement préexistantes. Au cours de cette évolution, l'enseignement primaire s'enrichit de matières nouvelles, ces « sciences usuelles et pratiques » qu'ignorent la plupart des écoles primaires d'avant 1880, et l'enseignement secondaire cesse d'être exclusivement tourné vers les disciplines littéraires classiques pour se charger de matières « scientifiques ».

Quant à l'idée d'une école préparant les filles à des emplois, elle est encore plus tardive et ne se réalise sur une grande échelle que lors de la fusion des enseignements féminins et des enseignements masculins. Les changements de l'orientation des enseignements féminins furent encore plus progressifs et discrets que ceux qui concernent les garçons. Dans une longue première période, l'état de la scolarisation masculine est la référence principale dans les débats scolaires, et une faible attention est portée à la question de l'orientation des enseignements féminins. Sur le terrain, l'évolution des enseignements féminins est parallèle à celle qui marque les enseignements masculins : si bien que la IV<sup>e</sup> République et la V<sup>e</sup> République à

2. Le texte de la loi Guizot est reproduit dans OCTAVE GRÉARD, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Delalain, 2<sup>de</sup> éd., 1891-1902, 7 volumes, vol 2, p. 1-19.

ses débuts n'eurent qu'à prendre acte d'une évolution qui avait mis presque sur le même pied les deux types d'enseignement, et à parachever une fusion sans bruit entre établissements de garçons et établissements de filles.

Le processus de croissance de la scolarisation se caractérise aussi par le déplacement de ce qu'on peut désigner comme la frontière autour de laquelle se développe la scolarisation. Jusqu'à ce que s'impose l'obligation scolaire, vers 1880, celle-ci correspond à la tranche d'âge qui va de 6 à 11 ou 12 ans et à l'enseignement primaire. Elle concerne principalement ensuite, et pour presque un siècle, la tranche d'âge qui va de 12 à 15 ans. Après 1975, le développement de la scolarisation porte principalement sur la tranche d'âge 16-25 ans. Cette même tranche d'âge correspond aux parties de l'institution scolaire où a pris place dans la même période une « professionnalisation » des études, si bien que le maintien des enfants à l'école a constitué une alternative à leur entrée au travail.

Cet ouvrage est né d'une interrogation sur la chronologie de la croissance de la scolarisation post-obligatoire en France et sur ses déterminations. La réponse à cette question qui est généralement avancée quant à l'origine temporelle – après 1920 ou 1930 –, et à la partie concernée du système scolaire – l'enseignement secondaire – ne résiste pourtant pas à un examen des séries statistiques publiées dans les *Annuaire statistiques de la France*. Celui-ci révèle immédiatement ce qui est resté longtemps un continent sinon inconnu, du moins complètement laissé de côté par les recherches historiques : les enseignements primaires supérieurs qui prolongeaient de un à quatre ans, et parfois plus, l'enseignement primaire. Créés ou, plus exactement, réorganisés vers 1880, complétés un peu plus tard par les enseignements « techniques » qui s'en sont détachés administrativement tout en conservant la même relation avec l'enseignement primaire élémentaire, ces enseignements apportèrent rapidement une contribution quantitativement importante à la croissance de la scolarisation au-delà de l'obligation scolaire : à la fin de la III<sup>e</sup> République, les flux qui les traversent sont deux fois plus importants que ceux qui traversent l'enseignement secondaire. Les quelques explications avancées pour rendre compte de la croissance de la scolarisation, sans être jamais bien précises, mettent l'accent sur les changements internes à la population et recourent presque toutes *in fine* à l'invocation d'une « demande sociale » d'éducation. Examinée de près, celle-ci apparaît cependant toujours évanescence, conférant un caractère tautologique à ces explications.

Pour comprendre le développement de la scolarisation, il faut aller au-delà d'une simple approche statistique des effectifs totaux réputés présents dans les établissements scolaires et interroger les traces laissées par l'existence quotidienne des établissements organisant des études prolongées. Les rapports de fonctionnement consacrés par les chefs d'établissement ou leurs supérieurs administratifs – inspecteurs d'académie et recteurs – aux différents types d'enseignement prolongés, ne peuvent que susciter l'étonnement d'un lecteur familier des analyses de l'école proposées depuis 1960. Ce n'est pas en effet un excès d'élèves qui inquiète habituellement les responsables de l'enseignement secondaire, ni même l'insuffisante qualité scolaire de ceux-ci, mais avant tout la difficulté à recruter un nombre suf-

fisant d'élèves. L'augmentation des effectifs des établissements est toujours saluée par un communiqué de victoire – il en va d'ailleurs de même aujourd'hui. Plus heureuses que leurs collègues masculins sous le rapport de l'évolution des effectifs, les directrices des établissements féminins de tous types, ainsi que les directeurs des établissements primaires supérieurs et techniques, affichent la même prédilection pour des effectifs en hausse. Ce fait, récurrent sur une très longue période, s'accorde mal avec le caractère central attribué par les analyses de l'école à la sélection sur critères scolaires. Il jette également un doute sur le bien-fondé de l'imputation aux seuls comportements de la population de la croissance de la scolarisation.

Une première recherche sur le développement des scolarisations post-obligatoires, réalisée au milieu des années soixante-dix en collaboration avec Jean-Pierre Briand et Henri Peretz, partait de ce premier constat pour examiner les *déterminations institutionnelles* – celles qui renvoient à l'école elle-même et à ses autorités de tutelle – de la croissance de la scolarisation. Centrée sur les enseignements secondaires et primaires supérieurs masculins de la période 1920-1940, elle examinait les conséquences des conjonctures démographiques particulières à cette période<sup>3</sup>. Deux articles qui présentent la perspective analytique élaborée au cours de cette recherche et le mode d'interprétation des données statistiques tirent les conclusions des lacunes constatées dans la prise en compte des aspects institutionnels de la scolarisation et proposent une critique des explications en termes de demande sociale<sup>4</sup>. Réalisé quelques années plus tard, un second volet a porté sur l'élaboration, entre 1830 et 1880, de cette forme nouvelle de scolarisation que constituent les enseignements primaires supérieurs<sup>5</sup>. Après 1880, ces enseignements disposent d'un cadre administratif stable ; un réseau d'établissements est constitué sur l'ensemble du territoire national, et ce nouveau type de scolarisation se développe, avec des inflexions importantes dans les finalités. *Les collèges du peuple*, un ouvrage écrit en collaboration avec Jean-Pierre Briand, analyse le développement de ces enseignements sous la III<sup>e</sup> République<sup>6</sup>. Il établit, avec le détail que rend nécessaire leur faible visibilité, le rythme de l'évolution des scolarisations et leurs déterminations, en insistant sur les interférences entre les dynamiques institutionnelles et la politique scolaire.

Le présent ouvrage présente un troisième volet de cette recherche. Il propose une analyse de l'ensemble du processus de développement de la scolarisation du

3. En collaboration avec Jean-Pierre BRIAND et Henri PERETZ, « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1979, 26 (3), p. 391-421 ; en collaboration avec J.-P. BRIAND, « L'enseignement primaire supérieur en France (1918-1943) », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n° 39, p. 87-111.

4. En collaboration avec J.-P. BRIAND et H. PERETZ, « Un schéma d'analyse de la scolarisation post-obligatoire », in D.N. BAKER, P.J. HARRIGAN (éd.), *The Making of Frenchmen: Current directions in the History of Education in France*, Waterloo Historical Reflections, 1980, p. 23-53 ; « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, 20, (4), p. 669-702.

5. « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1989, 36 (3), p. 413-437 ; « Deux expériences de création d'établissements techniques au XIX<sup>e</sup> siècle », *Formation-Emploi*, juillet-décembre 1989, n° 27-28, p. 15-41.

6. Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, 1992, Éditions du CNRS/INRP/Presses de l'ENS Fontenay Saint-Cloud. Un article présente le cadre analytique utilisé dans cet ouvrage : « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, 1993, 34 (1), p. 3-42.

début du XIX<sup>e</sup> siècle à la fin du XX<sup>e</sup>. Il s'agit ici, avec les raccourcis qu'autorisent les démonstrations détaillées présentées dans les *Collèges du peuple*, d'analyser dans son ensemble le processus de développement de la scolarisation dans les enseignements placés sous la tutelle de l'État. La période retenue – qu'on ne peut enfermer strictement entre deux dates – est inhabituellement longue, car elle porte sur un cycle institutionnel complet. La première phase correspond à l'élaboration institutionnelle des éléments qui constituent un état du système scolaire – celui des années 1880 – dont la période suivante, de 1900 à 1965, constitue une critique en acte qui s'achève avec la constitution d'un nouveau système. On peut ainsi observer les évolutions institutionnelles toujours lentes qui tiennent aux débats publics, mais aussi à l'usure que le temps impose aux institutions, passé l'enthousiasme des fondateurs. Et rapporter les décisions ponctuelles qui constituent la politique scolaire au contexte plus large qui détermine leurs conséquences.

La dimension « quantitative » de la scolarisation, qui constitue le premier fil directeur de cette recherche, ne peut être séparée d'autres aspects, et notamment des finalités sociales attribuées aux enseignements, de l'orientation culturelle de ceux-ci et de leurs modes d'utilisation, qui ne sont jamais enfermés dans les finalités officielles. La question de l'évitement de l'école – la non-inscription et la non-fréquentation scolaire – est un autre élément que l'étude de ces processus ne saurait ignorer.

Un second objectif, plus ambitieux, s'est progressivement ajouté à l'analyse du développement de la scolarisation : l'élaboration d'une perspective d'ensemble sur l'institution scolaire. Les approches de celle-ci sur lesquelles reposent les recherches historiques ou sociologiques me sont en effet apparues de moins en moins satisfaisantes : trop marquées par les interrogations des années 1960 qui renouvellent ce domaine d'études, puis par une réaction critique à celles-ci, et aussi par le type d'expérience sociale qui est celle de leurs auteurs – je reviens plus loin sur ce point. On trouvera ici des éléments négligés par ces études, et une approche plus détachée et moins (implicitement) normative de la scolarisation comme phénomène institutionnel.

Organisé pour donner une vision d'ensemble du processus de développement de la scolarisation sur deux siècles, cet ouvrage laisse de côté l'établissement de certains « faits » qui sont présentés en détail dans des publications antérieures. On ne trouvera pas par exemple de démonstration de l'importance de la carte scolaire comme facteur de développement de la scolarisation : on se reportera sur ce point aux *Collèges du peuple*. Sur des questions maintenant bien connues des historiens de l'éducation, comme la réorientation des études secondaires vers 1880, je me suis également limité à donner des illustrations aussi frappantes que possible. J'ai par contre développé les analyses des questions ou des périodes pour lesquelles il n'existe pas d'étude antérieure, ou quand celles qui existent me semblent lacunaires ou insatisfaisantes : par exemple sur l'organisation de l'enseignement primaire avant 1880, ou sur l'élaboration des projets d'école unique entre 1900 et 1940.

Cette analyse du processus de scolarisation sur deux siècles n'aurait pas été réalisable si de nombreux travaux historiques n'avaient pas été publiés depuis

trente ans, consacrés à différentes parties du système scolaire, les enseignements secondaires féminins et les enseignements techniques en particulier, ou à des questions transversales à ces parties, comme les disciplines enseignées ou l'organisation du temps scolaire. Les études monographiques d'un établissement ou d'une zone géographique plus étroite – villes, départements ou académies – apportent également un éclairage précieux car, dans toutes les périodes, la scolarisation présente des contrastes marqués sur le territoire national. J'ai rappelé les points principaux établis par certaines de ces analyses, mais renoncé à citer toutes celles qui m'ont été utiles. Pour la même raison d'économie dans les références, les renvois à mes publications antérieures, dont on trouvera une liste dans la bibliographie, se limitent aux cas où y figurent des développements sur des questions essentielles, ici traitées rapidement.

Puisque les conceptions qui ont inspiré les créations ou les transformations institutionnelles sont importantes, ainsi que les actions de certains administrateurs, il convient d'introduire le lecteur aux formulations propres à chaque époque, aux modes de raisonnement et aux observations sur les phénomènes scolaires. À cet effet, on trouvera des extraits, à l'occasion plus longs qu'il n'est d'usage, de documents et de témoignages. Ces extraits permettent également au lecteur d'éprouver la pertinence des interprétations proposées. J'ai parfois également développé des descriptions de situations particulières – propres à des établissements, des villes ou des départements – non à titre de « preuves » à l'appui d'affirmations générales, mais en tant qu'illustrations, qui ajoutent des éléments suggestifs mais dont le développement rendrait l'analyse trop touffue.

L'enseignement public, celui qui est sous la tutelle de l'État ou des collectivités territoriales et qui, par définition, est accessible à toute la population présente sur le territoire, se trouve au centre de cet ouvrage. Pour autant, l'enseignement libre, dans la terminologie d'après 1850, n'est pas ignoré. Quand cela est nécessaire pour comprendre les évolutions de l'enseignement public, des développements sont donc consacrés à celui-ci. Ils s'appuient sur les rares statistiques disponibles avant 1959, mais surtout sur des recherches récentes relativement nombreuses ainsi que sur des dépouillements ponctuels d'archives.

\*

Les analyses de l'école ainsi que la transmission de leurs résultats rencontrent un obstacle spécifique concernant tout lecteur actuel qui, à un titre ou un autre, appartient à la population française. Une certaine familiarité avec l'institution scolaire, inévitablement accompagnée de jugements de valeur, constitue un filtre puissant qui s'interpose entre le lecteur et toute analyse. Tous ceux qui ont durablement vécu sur le territoire français ont en effet une expérience personnelle directe et souvent multiple de l'école : en tant qu'ancien élève – et plus souvent ancien élève des parties centrales du système que de sa périphérie pour ceux qui s'expriment dans les débats scolaires ; en tant que parents d'élève, et parfois en tant que professeur ou ancien professeur. De ces expériences découlent des convictions un peu sommaires, mais souvent d'autant plus inébranlables, et plus encore un rap-



port à l'éducation et à la culture qui est si profondément intériorisé qu'on peut le qualifier d'inconscient<sup>7</sup>. Il faut immédiatement ajouter – il en va toujours ainsi en sciences sociales – que les expériences personnelles de l'école constituent également une ressource, limitée mais utile, dans la compréhension de l'institution scolaire.

Tous ceux qui ont durablement vécu sur le territoire français ont été par ailleurs confrontés aux représentations officielles ou savantes, plus ou moins cohérentes et cristallisées, que l'école a suscitées, celles de ses fondateurs et, ultérieurement, de ses porte-parole officiels ou semi-officiels ainsi que celles de ses critiques. Je pense ici notamment à l'interprétation périodiquement ranimée de l'école comme instrument des Lumières, ainsi qu'à l'une de ses contreparties négatives dont l'origine immédiate en France se trouve dans les analyses des *Héritiers* et de *La reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron – l'école comme instrument de reproduction sociale<sup>8</sup>. Comme le rappelle cet exemple, certaines analyses de sciences sociales ont connu une diffusion suffisante depuis une quarantaine d'années pour infléchir les représentations de l'école auxquelles se réfèrent les hauts administrateurs ainsi que ceux qui participent aux débats scolaires. Les succès de diffusion ne sont évidemment pas une preuve de l'adéquation ou de l'inadéquation d'une analyse de sciences sociales. Mais écrire sur l'école, même sans intention polémique à l'égard des travaux antérieurs, impose de tenir compte des points de vue présents, fut-ce à l'état latent, chez les lecteurs.

Un autre obstacle n'est nullement spécifique à l'étude historique de l'école. La documentation d'archive sur celle-ci, qui est pour l'essentiel un sous-produit des activités ordinaires de l'institution, est organisée selon les catégories de perception et de jugement légitimes de leur époque. Celles-ci ont certes profondément évolué depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, mais quelques éléments se sont durablement maintenus, ce qui explique certains biais ou cécités durables des études historiques et sociologiques.

C'est ainsi que les parties centrales de l'école – les grands lycées de garçons pour désigner les établissements, et leurs filières d'élite – ont souvent focalisé l'attention des participants des débats scolaires, qui tendent à mesurer à leur aune les autres parties du système. Ce biais ne peut être corrigé que par une attention soutenue aux autres parties de moindre réputation, à celles qui s'adressent à des élèves moins « intéressants » par leur appartenance de classe ou par leur sexe. Ce moindre intérêt d'époque, particulièrement évident en ce qui concerne les enseignements féminins jusque dans les années soixante, se traduit par une documentation plus pauvre – les établissements féminins d'études prolongées, logés de manière plus précaire que leurs homologues masculins, ont souvent déménagé au détriment de la conservation de leurs archives.

Mais l'importance inégale de la documentation conservée est probablement moins décisive pour l'orientation des recherches que la signification historiquement constituée et transmise des parties ou des aspects du système scolaire, comme

7. Voir Pierre BOURDIEU, *Méditations pascalienues*, Paris, Seuil, 1997, ainsi que *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir éditions, 2004.

8. Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964 ; *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

le montrent les caractéristiques des travaux historiques antérieurs à la fin des années soixante. Ceux-ci ont privilégié à la fois l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire masculin, en laissant l'étude des enseignements prolongés non classiques, des enseignements techniques et des enseignements féminins, à leurs anciens élèves, professeurs et administrateurs, et aux érudits locaux.

En simplifiant beaucoup ce qui n'était qu'une tendance, ces premières recherches étaient centrées sur les lois et les réglementations nationales, sur les publics auxquels s'adressaient chaque type d'école, sur les programmes des études et les conceptions qu'ils expriment. Elles accordaient une importance centrale et une efficacité de principe aux impulsions de l'échelon administratif parisien, et au contraire traitaient comme des éléments résiduels les adaptations sur le terrain et les impulsions locales. Par une réaction excessive contre cette orientation, les études postérieures à 1970 adoptent de plus en plus fréquemment le programme d'une histoire culturelle moins attentive aux cadres organisationnels qu'aux actions et expériences élémentaires des populations sur le terrain, y compris dans leur dimension subjective à peu près ignorée par les études antérieures. Les éléments ainsi ajoutés sont certainement importants pour la compréhension du processus de scolarisation, mais ils ne justifient pas un désintérêt pour la politique scolaire ni pour la relation complexe entre le niveau local et les décisions et non-décisions de l'échelon central.

Ces deux orientations s'accordent pour laisser de côté les phénomènes d'organisation scolaire – les procédures formelles et informelles de recrutement des élèves, et le traitement de leur parcours dans les écoles. Ceux-ci contribuent cependant de manière essentielle à la définition de la scolarisation et de la non-scolarisation pour la population ainsi que, comme on le verra, à la définition des « problèmes scolaires » et des tendances d'évolution à long terme de l'institution scolaire. Ils sont ici au centre des investigations, et mis en relation avec une dimension démographique trop négligée des phénomènes scolaires.

L'intérêt pour les aspects organisationnels ne saurait prétendre à l'originalité : un ensemble de recherches sociologiques sur des secteurs variés de la vie sociale – la santé, la police et la justice, la prise en charge par des établissements de différentes catégories de la population – ont développé aux Etats-Unis des analyses de dispositifs institutionnels relativement comparables à l'école<sup>9</sup>. Comme celle-ci, ces dispositifs « traitent » des populations, prétendent répondre à des « besoins » qu'ils contribuent largement à définir, même si les représentations officielles qu'ils mettent en avant affirment que ces besoins existent indépendamment d'eux-mêmes. Ils contribuent également à constituer les « problèmes » qu'ils prétendent ou qu'ils sont censés « résoudre »<sup>10</sup>. La comparaison de ces dispositifs institutionnels avec

9. Voir par exemple John I. KITSUSE, Aaron V. CICOUREL, « A Note on the Use of Official Statistics », *Social Problems*, 1963, 11 (2), p. 131-139; Harold GARFINKEL, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, 1967, p. 208-218 (traduction française : *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF, 2007, p. 325-399); Aaron V. CICOUREL, *The Social Organization of Juvenile Justice*, New York, Wiley, 1968; Robert A. SCOTT, *The Making of Blind Men, A Study of Adult Socialization*, Russell Sage Foundation, 1969.

10. Une approche critique d'ensemble des prétentions des institutions à définir ce qu'elles traitent se trouve dans les essais d'Everett C. HUGHES, *Le regard sociologique, Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1996, notamment chapitres 6 et 8.

l'école offre une ressource pour prendre quelque distance à l'égard des conceptions de l'école qui sont le produit de l'activité de celle-ci. Elle a inspiré une partie des analyses que l'on trouvera ici, même si la comparaison ne sera pas développée.

Cette comparaison suggère d'abord d'élargir la liste des catégories dont les activités participent au fonctionnement et au développement de l'institution scolaire. À l'État central, à l'Église catholique, aux parents d'élèves et aux professeurs, s'ajoutent ainsi les administrateurs de l'enseignement public de tous niveaux, ainsi que les collectivités locales, longtemps oubliées, mais dont l'implication dans les affaires scolaires est essentielle dans certaines périodes. S'ajoutent aussi les employeurs et les entreprises qui se sont progressivement introduits dans l'environnement de l'école, et plus tard les syndicats ouvriers.

S'inscrivant dans une liste ouverte de participants, la politique scolaire ne peut évidemment jamais se réduire à des « décisions » prises à l'échelon central. Son étude inclut celle des interactions entre les décisions politiques (au sens restreint donné à ce terme par les institutions de l'État), les tendances internes d'évolution propres aux unités institutionnelles, et les transformations des pratiques et des conceptions de ceux qui participent à un titre quelconque au fonctionnement de l'institution scolaire. On est conduit ainsi à examiner différentes scènes où un épisode de l'histoire de l'école s'est joué, parfois au cours d'une brève période : dans des cabinets et comités gouvernementaux ; dans les commissions parlementaires ; dans les relations entre une administration et le Parlement ; dans différents cercles où se sont élaborés de nouvelles conceptions de l'école ; sur le « terrain » enfin et avant tout, c'est-à-dire dans les établissements scolaires et dans la routine du fonctionnement de l'organisation territorialisée de l'enseignement d'État.

L'analyse d'« événements » concernant la scolarisation, celles de débats poursuivis jusqu'à leur fin et parfois l'oubli des termes de l'interrogation qui les définissait, accompagnera ici l'analyse des comportements récurrents sur une très longue période de la population et des personnels des établissements scolaires sur les territoires où se présente l'offre scolaire (la ville, mais aussi parfois le département ou l'académie). On a mis en relation différents types de détermination, les unes familières aux analyses historiques, d'autres plus familières aux analyses sociologiques, en observant comment se sont composés leurs effets dans le temps et l'espace. C'est-à-dire notamment en introduisant dans un même récit les circonstances singulières où interviennent des déterminations hétérogènes et souvent conjoncturelles et les conséquences d'évolutions tendancielle inscrites dans les structures institutionnelles et sociales.