

CENT ANS D'ÉCOLE

PAR

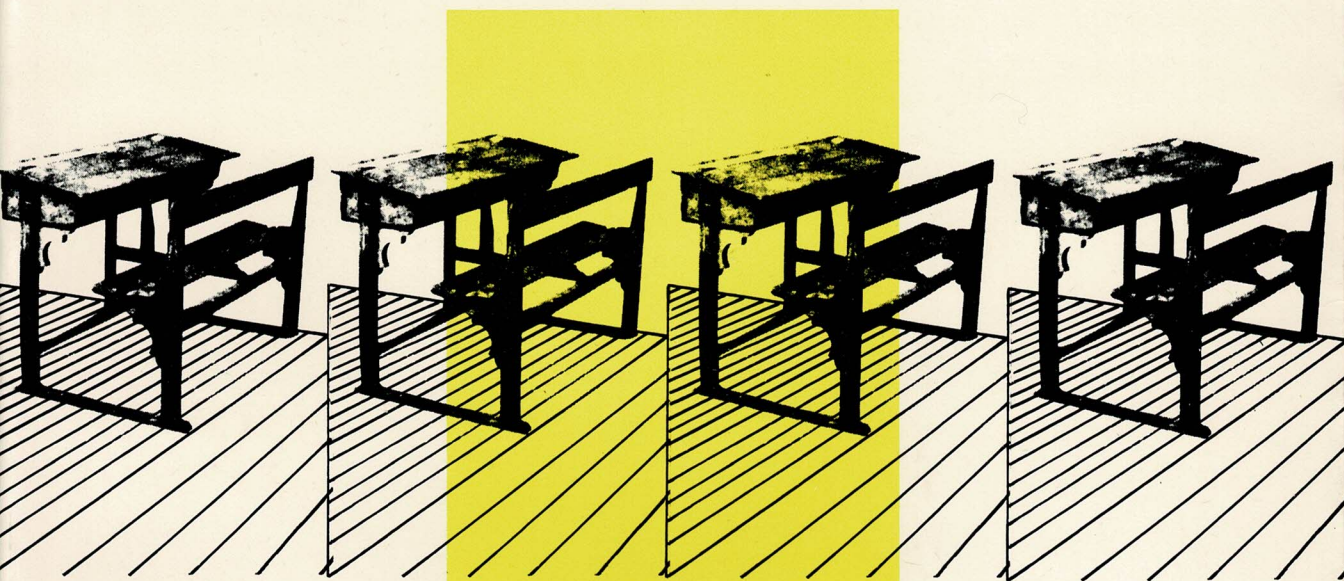
LE GROUPE DE TRAVAIL DE LA MAISON D'ÉCOLE A MONTCEAU-LES-MINES

TEXTES DE

Pierre CASPARD / Serge CHASSAGNE / Jacques OZOUF
Antoine PROST / Yves LEQUIN / Guy VINCENT

PRÉFACE DE

Georges DUBY



collection milieux
CHAMP VALLON



POUR UNE MÉTHODE D'ANALYSE DES PHÉNOMÈNES SCOLAIRES

GUY VINCENT

Guy Vincent a enseigné la philosophie dans les Ecoles Normales d'instituteurs, puis à l'Université de Lyon II où il a créé le Centre de Sociologie de l'éducation et où il est responsable du groupe de recherches sur le procès de socialisation. Dans L'Ecole primaire française. Etude sociologique (Presses Universitaires de Lyon, 1980), il analyse la « forme » scolaire, « ce qui constitue l'école comme telle » : espace et temps spécifiques, organisation pédagogique, relation maître-élèves, méthodes et instruments.

Ecole de filles de Toulon-sur-Arroux (Saône-et-Loire) : classe du Cours moyen 2^e année — 1956 (détail).

Les prophètes de la déscolarisation ont au moins un mérite : nous rappeler que l'école n'est ni universelle ni éternelle, que la socialisation ne s'effectue pas toujours et partout selon la forme scolaire ou sous la prédominance de la forme scolaire, que l'école est liée aux caractères d'un certain type de société. Il faut donc définir cette configuration, cette combinaison spécifique d'éléments qu'est l'école et, après avoir montré comment elle se constituait progressivement à un certain moment — ce que les historiens ont déjà largement fait — tenter de resituer cette structure dans la totalité sociale dont elle fait partie. Ainsi pourrait-on éviter soit d'en rester à un pur inventaire, soit de s'enfermer dans la querelle de jugements de valeur qui oppose les partisans de l'école libératrice aux dénonciateurs de l'école-prison. Ainsi pourrait-on également mieux comprendre les changements passés et présents, les variations durables ou esquissées d'une forme qui est loin d'être immuable. On souhaiterait ici, en s'appuyant principalement sur quelques aspects de la « maison d'école » reconstituée, proposer pour cette tâche quelques notions et une méthode.

L'apparition dans l'espace social de lieux spéciaux appelés maisons d'école, la délimitation dans la vie de l'enfant d'un temps de scolarité, sont corrélatifs de l'établissement d'un rapport social spécifique : la relation pédagogique. Le rapport maître-écolier se distingue du rapport Maître-disciple, du rapport maître-compagnon, du rapport prêtre-initié, etc. Son émergence est liée historiquement à la transformation des autres rapports sociaux dans le domaine du politique, de l'économique, de la religion. Il y a deux manières d'oublier cette spécificité (et cette historicité) du pédagogique. La première consiste à définir cette relation comme une transmission entre « celui qui sait et celui qui ne sait pas » : on méconnaît alors à la fois la diversité des connaissances transmises et les formes selon lesquelles s'opère cette transmission. On fait comme si le cadre scolaire, la « discipline » scolaire n'avaient d'autre fonction que de favoriser cette transmission. On fait comme si des savoirs et des savoir-faire n'avaient pu être transmis, en d'autres temps et dans d'autres sociétés, de manière non scolaire. On universalise l'école — puisque dans toute société la nouvelle génération « ne sait pas » —, au lieu d'en faire un mode particulier de socialisation. C'est pour éviter cette espèce de dissimulation qu'il paraît nécessaire d'abstraire le pédagogique des processus dans lesquels il est à l'œuvre, et de dire qu'il y a du pédagogique dans la mesure où la transmission des savoirs et des savoir-faire s'effectue dans des formes qui produisent des effets de pouvoir.

La seconde manière de manquer la spécificité du pédagogique consiste à y voir un aspect de la contrainte qu'exerce toute société sur chacun de ses membres. Lorsque Durkheim, en particulier dans *Education et Sociologie*, et à l'inverse de ce qu'il fait dans *L'éducation pédagogique en France*, définit l'éducation comme socialisation des enfants, prend ses exemples à Sparte et à Athènes aussi bien que dans la France du XIX^e siècle, explique et justifie par la contrainte du social les méthodes pédagogiques dites traditionnelles, rejetant dans l'utopie les méthodes nouvelles, il donne un exemple particulièrement significatif d'oubli

des transformations des rapports sociaux (et des rapports entre ces rapports) : rien d'étonnant à ce que cet oubli aboutisse au conservatisme. Si au contraire on pose pour hypothèse la pluralité des modes de socialisation, la spécificité de la forme scolaire et la diversité des formes pédagogiques, on se donne le moyen de comprendre l'école — en la rattachant à un mode de domination, à un mode de production, etc. —, et d'en comprendre les variations.

L'école de Jules Ferry ne devrait donc être considérée ni comme l'avènement triomphal d'une école déjà existante parce que présente à l'état de virtualité ou d'ébauche dans les siècles antérieurs, ni comme le fruit en quelque sorte circonstanciel d'une conjonction marquée par la Commune, la victoire de la Prusse et l'arrivée au pouvoir des Républicains.

L'école que fixent et consacrent les lois de 1880-1886 remplace, en particulier dans les campagnes, des apprentissages et des initiations qui étaient assurés par la famille, par des artisans-instituteurs, par des instituteurs itinérants, par les « maîtres-écrivains ». Par rapport à ces apprentissages et à ces initiations, elle est chose radicalement nouvelle. Mais dans les villes, elle entre en concurrence avec une école déjà existante : celle qui était apparue dès le XVII^e siècle avec les Frères des écoles chrétiennes et que la Restauration avait étendue en multipliant les congrégations enseignantes. Cette ancienne école s'était développée en même temps que les villes et, explicitement, pour combattre les désordres engendrés par l'urbanisation. Plus profondément, elle faisait partie de ce nouvel ordre urbain qui s'instaure à l'âge classique ; par là même elle participait d'une nouvelle forme de rapports politiques. Si, en dépit des problèmes que cela pose à une partie des instituteurs, l'école de 1830 peut être chargée de célébrer la monarchie constitutionnelle, si celle de 1880 peut être chargée de diffuser les principes républicains et d'exalter le patriotisme, ce n'est pas parce qu'elle est instrument d'inculcation idéologique mais, plus profondément, parce qu'elle est une pièce essentielle d'un type de pouvoir particulier, le pouvoir d'Etat, ou, pour parler comme Max Weber, la domination légale.

Il y a donc un rapport étroit entre le pédagogique et le politique ; c'est faute de l'avoir aperçu que plusieurs analyses de l'école, qui tentaient de mettre directement en relation l'apparition de l'école et ses transformations avec les transformations économiques, ont connu un relatif échec. Et c'est ce rapport qui permet de comprendre l'évolution pédagogique. Car si force est de situer au XVII^e siècle et non en 1880 le développement de l'école, il ne faut pas sous-estimer les ruptures dans les formes pédagogiques qui caractérisent le XIX^e siècle. L'école de 1880 se constitue depuis une cinquantaine d'années à travers une série de refus et de rejets : abandon de la tentative d'école mutuelle des années trente, refus des pédagogies du jeu expérimentées çà et là depuis la fin du XVIII^e siècle... Et c'est une pédagogie nouvelle que, à partir de 1878, les inspecteurs et des publications comme le *Bulletin de l'Instruction primaire* imposeront. Ni le jeu, ni la mémorisation de la règle ne sont de mise quand il s'agit de former le citoyen éclairé, élément constitutif de la forme de gouvernement démocratique. On n'apprend pas les Droits de l'Homme comme des Tables descendues du ciel, disait Condorcet.

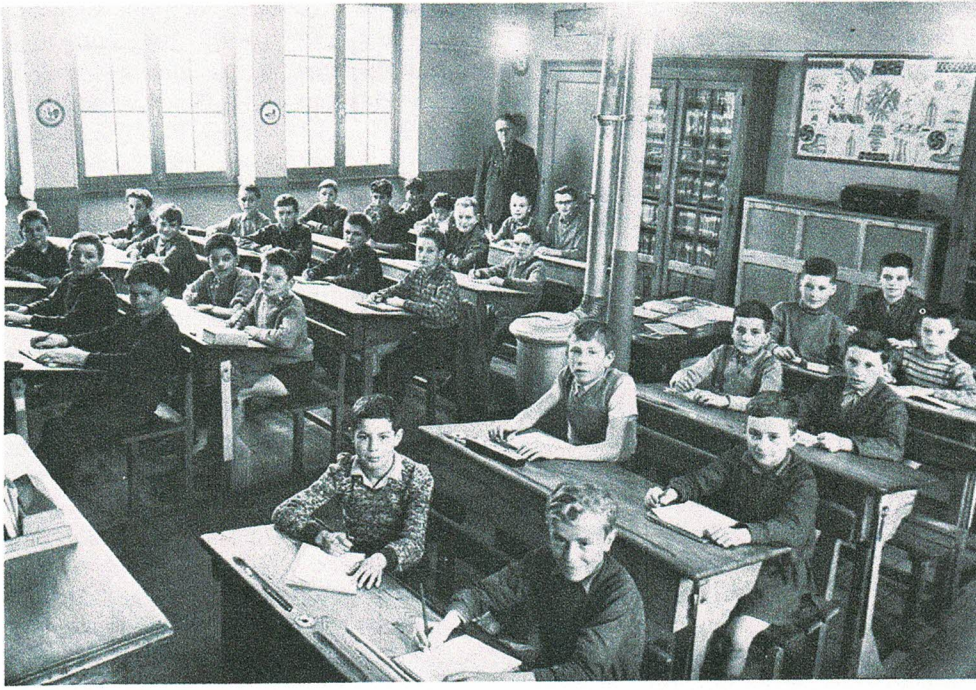
L'hypothèse ici proposée diffère, on le voit, de l'idée trop vague, et même en un sens erronée, selon laquelle l'école refléterait la société. Elle met l'accent sur l'historicité de la forme scolaire, sur les variations de formes pédagogiques : l'écolier attentif et docile, l'écolier épanoui et coopératif sont deux produits pédagogiques. Elle permet d'interpréter ces variations, en mettant en relation les rapports sociaux constitutifs d'une formation sociale donnée. Elle devrait permettre enfin de penser de nouvelles formes d'enseignement, c'est-à-dire d'autres modalités d'organisation dans l'appropriation du savoir. Reste à esquisser une méthode d'analyse des pratiques et outils pédagogiques.

Cette méthode devrait être dialectique, non seulement pour ne pas effacer les contrastes (qui expliquent les jugements opposés portés sur l'école), mais pour reconstruire une totalité à travers les contradictions qui en sont constitutives.

Partons de l'exemple qui paraît le moins sujet à controverse : l'utilisation du boulier pour l'enseignement du calcul. Comme on le verra ci-dessous, son introduction au cours des années de recherches qui précèdent 1880, suscite une querelle : Mme Pape-Carpantier préconise pour les salles d'asile un instrument propre à faire saisir le principe de la numération décimale et à faire compter autre chose que des objets. Mais des protestations s'élèvent : « le boulier corrompt l'enseignement de l'arithmétique », affirment certains, en empêchant d'exercer l'enfant à l'abstraction.

De manière plus générale, l'enseignement des sciences a pu être conçu et pratiqué de manières très diverses. On trouve encore aujourd'hui dans les écoles, plus ou moins reléguées dans des couloirs et des salles annexes, les armoires contenant le matériel de mesures et le matériel destiné à réaliser des expériences scientifiques. Passons sur le premier — non sans rappeler toutefois que ces mesures « rationnelles », adaptées au calcul commercial, se substituaient petit à petit à celles qui reposaient sur le travail paysan —, pour insister sur le second. A l'époque de Combes en particulier, les « Catéchismes républicains » montraient aux instituteurs anti-cléricaux comment utiliser la science pour lutter contre la superstition et l'obscurantisme. De manière moins marquée, les directives officielles voient dans l'étude des sciences à l'école élémentaire une « étude libératrice de l'esprit » : elle habitue à ne rien accepter sans contrôle, elle « écarte le surnaturel et le miracle », elle montre comment passer toute affirmation au crible de la raison.

Mais plusieurs forces viennent s'opposer à une telle orientation. Tout d'abord le rapport que l'école entretient avec les rapports entre classes sociales : l'école primaire a surtout affaire à des enfants d'origine modeste, qui ne poursuivront pas d'études et qui ont besoin principalement, dit-on, de connaissances pratiques. L'enseignement scientifique devra donc être orienté vers les connaissances « usuelles ». D'autre part, il ne faut pas que cet enseignement aboutisse soit à une idolâtrie de la science — qui ferait elle-même renaître les rêves de l'alchimie, susciterait l'espoir déraisonnable de supprimer la maladie et la misère —, soit à une sorte d'excès de la raison. Qui sait, en effet, jusqu'où



Ecole de garçons de Toulon-sur-Arroux (Saône-et-Loire) 1^{re} classe 1961.

peut aller la recherche de la vérité et la remise en question des pré-jugés ? C'est sans doute pourquoi l'enseignement des sciences accorde tant de place à l'observation de la nature et prend la forme de la *leçon de choses*. Ce que l'écolier doit d'abord apprendre, c'est qu'il y a des lois de la nature, et qu'il faut s'y soumettre. Ainsi le *citoyen éclairé* devient-il le *bon citoyen*, respectueux des lois et de l'ordre. Un enseignement est aussi une *discipline*, en ce sens que l'écolier apprend à se soumettre à la règle.

On se gardera d'en conclure que l'école en apparence libératrice est « en réalité » une école-prison : l'analyse dialectique ne supprime pas la contradiction. Prenons un autre exemple qui nous fera procéder en sens inverse de celui suivi précédemment. Rien n'est plus intéressant à étudier que ces produits les plus achevés du travail scolaire que sont les devoirs mensuels et plus précisément les séries de cahiers de devoirs. Parmi ces devoirs, l'un des exercices les plus importants et les plus difficiles était, on le sait, la rédaction. Quoi de plus contraignant en effet pour l'élève ? Non seulement il est habitué à parler, et non à écrire, mais il le fait spontanément dans sa langue maternelle qui, même lorsqu'elle n'est pas le patois, ou la langue populaire, est la langue courante. Pourtant l'observation révèle d'incontestables réussites : sans parler des lettres écrites par d'anciens ou d'anciennes élèves de l'enseignement primaire supérieur, on peut suivre parfois, en analysant la série des cahiers d'un élève de la première à la dernière année du primaire, le lent cheminement qui conduit de quelques phrases juxtaposées « développant » à peine le sujet à un texte structuré, grammaticalement complexe et riche par son vocabulaire. Ainsi peut-on voir comment de multiples contraintes aboutissent à développer des capacités d'expression et de communication.

Une telle affirmation, à son tour, peut être mise en contraste et en contradiction avec d'autres. L'accès à l'écriture, c'est aussi — F. Furet l'a montré — l'imposition de l'écrit en tant que celui-ci est lié à cette forme de pouvoir politique qu'est l'Etat. Par ailleurs l'écriture, le style « primaire » (Ch. Péguy défendait l'épithète) différent de ceux que l'on apprend sur les bancs des enseignements secondaires et supérieurs, tout en éliminant les formes d'expression (orales ou strictement littéraires) des cultures régionales. Mais ce n'est qu'en recourant au spontanéisme que l'on pourrait, arrêtant l'analyse dialectique, accorder un privilège exclusif à ces dernières : il n'est possible de s'exprimer que dans des formes apprises, il n'est possible d'exister que dans une culture qui se transmet et par là même d'une certaine façon s'impose.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices aujourd'hui à la retraite s'interrogent devant les changements qui ont affecté la pédagogie depuis une vingtaine d'années : avions-nous raison ? avions-nous tort ? se demandent-ils. Interrogation en un sens féconde, et en tous cas préférable à une nostalgie reposant sur l'illusion rétrospective d'une forme quasi parfaite et remplissant adéquatement ses fonctions. L'école « de Jules Ferry », constituée à travers cinquante années de tentatives, d'essais, de formation ou de réformation d'un corps enseignant, a

été probablement une « bonne forme », au sens que la théorie de la forme a donné à cette expression. Mais une telle forme n'est pas, bien au contraire, celle qui, dans sa simplicité, exclurait la diversité et les oppositions. Même si l'on considère un seul aspect ou un élément de l'école, c'est la tension entre forces contraires, ou tout au moins divergentes, qui permet, on l'a vu, de le caractériser. Mais évidemment cette espèce d'équilibre peut, comme les autres, se rompre, sous l'effet de causes internes ou externes. Il suffit de s'entretenir avec des instituteurs pour les entendre esquisser l'analyse sociologique des transformations de l'école, qu'ils évoquent les politiques scolaires (en particulier la suppression du Certificat d'études et de la classe de fin d'études) ou les changements économiques, sociaux et culturels.

De même que, ou plutôt parce qu'elle est complexe et contrastée, l'école ne produit pas d'effets univoques. Là encore on doit s'attendre à trouver des effets de sens opposés, et non pas ces fonctions par rapport à un système dont nous parle l'analyse fonctionnaliste. Si l'école primaire élémentaire, avec ou sans bataillons scolaires, a pu contribuer pour une large part à la formation d'une conscience patriotique, elle a peut-être aussi provoqué — effet du savoir même modeste — le refus de certaines formes de militarisme. Et comme les collègues de Jésuites sous l'Ancien Régime avaient pu produire des penseurs révolutionnaires, l'école primaire du début du siècle — avec son prolongement et son couronnement : les E.P.S. et les E.N. — a produit des instituteurs pacifistes... qui se retrouvaient ardents patriotes au lendemain de la déclaration de guerre.

S'interrogeant, dans le second tome de son *Histoire des passions françaises*, sur l'école de la Troisième République, Th. Zeldin écrit : « Dans quelle mesure les écoles transformaient-elles les individus ? C'est une question-clé dans l'histoire de la France, car l'enseignement s'y substitua presque à la religion ; la foi en ses vertus atteignit une intensité exceptionnellement élevée. » Selon l'auteur, les résultats furent à la mesure de cette attente, mais à plusieurs reprises, il mentionne leur ambiguïté : ainsi, par exemple, l'éducation des masses « augmentait leur capacité de s'exprimer, mais aussi le pouvoir de la presse, qui leur disait ce qu'il fallait penser tout en parlant en leur nom ».

L'analyse ici proposée ne suggère pas de solutions qui supprimeraient les contradictions. Pour reprendre l'exemple précédent, on sait qu'il ne manque pas aujourd'hui d'enseignants pour tendre à remplacer le texte imprimé, l'œuvre littéraire, le manuel par le libre échange verbal au sein du groupe d'élèves, incluant éventuellement le « maître-camarade ». C. Freinet, quant à lui, dénonçait, au nom de l'esprit critique, « l'idolâtrie de l'écriture imprimée » ; mais il fit du texte imprimé par les élèves le pivot de l'activité scolaire.