

GUY VINCENT

L'ECOLE PRIMAIRE FRANÇAISE

ÉTUDE SOCIOLOGIQUE

THESE PRESENTEE DEVANT L'UNIVERSITE DE PARIS V

— LE 17 FEVRIER 1978 —

ATELIER NATIONAL DE REPRODUCTION DES THESES
UNIVERSITE DE LILLE III

— 1982 —

COMPOSITION DU JURY

M. Alain GIRARD, *Président, Université de Paris V*

M. Raymond ARON, *Rapporteur, Collège de France*

M. Raymond BOUDON, *Université de Paris V*

Mme Viviane ISAMBERT - JAMATI, *Université de Paris V*

M. Antoine PROST, *Université d'Orléans.*

I N T R O D U C T I O N

- * - * - * - * - * - * - * - * - * - * - * - *

A lire ou relire les travaux nombreux et parfois anciens consacrés au système scolaire par les sociologues surtout, mais aussi par les historiens, on a le sentiment que tout a été dit sur notre école et, en même temps, que plusieurs aspects importants, voire essentiels, restent mal éclairés.

C'est ainsi que toute une série de travaux et de discussions approfondies ont porté sur les inégalités sociales face à l'enseignement et sur le rôle du système d'enseignement dans le maintien des inégalités sociales (1). De plus, depuis L. Febvre jusqu'à C. Baudelot et R. Establet (2), on a insisté sur le manque d'unité de notre système scolaire, sur la dualité de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, soit en référence à l'idéal démocratique d'une école unique, soit en référence à l'analyse marxiste de la division des sociétés capitalistes

-
- (1) Sans pouvoir fournir de liste exhaustive ni évoquer les divergences d'interprétation, citons P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, Les Héritiers, Paris, éd. de Minuit, 1964 ; "Population et l'enseignement" (dir. A. Girard), Paris, PUF, 1970 ; A. GIRARD, La réussite sociale en France, ses caractères, ses lois, ses effets, Paris, PUF, 1970 ; R. BOUDON, L'inégalité des chances, Paris, A. Colin, 1973.
- (2) cf. Encyclopédie française, t. XV, "Education et instruction"; C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro, 1971.

en (tendanciuellement) deux classes antagonistes. Mais d'abord on ne peut plus parler de dualité aujourd'hui comme on en parlait avant la seconde guerre mondiale, à une époque où les lycéens ne passaient pas par la communale et où les élèves de l'école primaire n'accédaient, sauf brillantes exceptions, qu'à l'école primaire supérieure. De plus, les auteurs de L'école capitaliste en France, après avoir posé l'existence de deux réseaux (primaire-professionnel et secondaire-supérieur) de scolarisation, doivent reconnaître qu'investie d'un double rôle "l'école primaire divise", c'est-à-dire ventile les élèves entre les deux réseaux ; ils nous montrent la même inculcation idéologique - sous des formes différentes - à l'oeuvre dans toute l'école ; enfin ils ont quelque mal à différencier les méthodes pédagogiques des deux réseaux. Si l'on ajoute qu'il fut une époque où la distinction entre petites écoles et collèges paraît avoir été assez floue, que selon certains historiens enfants de paysans et de bourgeois se côtoyaient sur les mêmes bancs au moins jusqu'au XIXème siècle, et qu'aujourd'hui comme hier les problèmes de réformes pédagogiques affectent primaire et secondaire, il faut admettre que la question de l'unité et de la diversité de l'école n'est pas simple.

Sans nier la division de notre société en classes et les rapports qu'entretient le système scolaire avec celles-ci, nous ne renverrons pas purement et simplement l'unité de l'école aux apparences institutionnelles et aux formes récentes de l'idéologie bourgeoise. Par principe de méthode, et sans nier l'apport des analyses de l'école divisée et divisante, nous nous

attacherons surtout à ce qu'ont de commun les enseignements (au sens large) primaire et secondaire, autrement dit à l'école comme telle. On privilégiera donc ce que laissent trop souvent inexploité, lorsqu'elles l'abordent, les études sur le système d'enseignement, résidu qui constitue pourtant la trame de la vie quotidienne de l'écolier et du lycéen : devoirs et leçons, récompenses et punitions, local scolaire et emploi du temps, livres et cahiers, etc. On ne considérera pas comme dénuées d'importance ou comme relevant seulement de la psycho-pédagogie les outils de l'élève, ses productions, les techniques du maître, la posture et les gestes des uns et des autres. On n'abandonnera pas à une littérature des curiosités ou à la dénonciation des profits d'entreprises capitalistes la substitution du stylo-bille à la plume "sergent-major" et de celle-ci à la plume d'oie. Mais pour étudier l'école comme telle, il faut centrer l'analyse sur l'école primaire qui, dès l'origine, est au moins intentionnellement l'école pour tous, et non pas l'instrument spécifique de formation de catégories et de groupes professionnels et sociaux (commerçants, clercs, etc.).

Les analyses du système scolaire ont aussi surtout porté - et ce second trait est lié au premier - sur ses aspects économiques et idéologiques. Chargée de sélectionner l'élite des futurs dirigeants et de former rapidement les futurs travailleurs, l'école transmet aux premiers, sous le nom de culture, l'idéologie de la classe dominante, dote les seconds du minimum de qualités requis par l'industrie capitaliste et en même temps

leur inculque ce qui leur fera accepter leur condition. L'inculcation idéologique est la principale, sinon l'unique fonction de "l'école capitaliste" et ceux qui, avec et après A. Gramsci et L. Althusser, définissent l'école comme l'un des appareils composant l'Etat capitaliste, en font un "appareil idéologique d'Etat" (1). S'il y a bien, de la part des militants des mouvements issus de mai 1968, des tentatives répétées pour dévoiler et faire éclater les contradictions politiques de l'école, c'est surtout la répression idéologique qui est prise pour cible et la dénonciation du "pouvoir" magistral se heurte à la difficulté de l'assimiler purement et simplement aux autres pouvoirs. C'est à cette dimension proprement politique de l'école que nous entendons nous attacher, en distinguant le politique de l'idéologique, ou plutôt en refusant de ramener le premier à la lutte idéologique de classes.

Encore faudra-t-il, pour cela, éviter de s'engager dans les impasses où, de Durkheim à nos jours, a conduit la théorie de l'école-reflet sous ses divers aspects. L'idée peu contestable selon laquelle l'éducation varie selon les formes de sociétés (en particulier leurs formes politiques), jointe à l'idée que l'école prépare les nouvelles générations à vivre dans la société, conduisent en effet à faire de l'école un microcosme social : elle refléterait la société parce qu'elle serait chargée de la perpétuer, ou encore elle la reproduirait aux

(1) L. ALTHUSSER, "Idéologie et appareils idéologiques d'Etat", La pensée, n° 151, juin 1970, p. 3-38.

différents sens du terme. Selon ces postulats, on cherche dans la gestion des écoles un reflet du gouvernement de la société correspondante ; par exemple on établit un parallèle entre les récompenses et punitions scolaires et l'évolution des sanctions pénales. Mais de tels principes conduisent rapidement à l'impasse puisqu'il suffit de constater une inadéquation, une absence de parallélisme - et ce constat doit être fait fréquemment - pour être contraint de l'expliquer par un pseudo-fait lui-même inexpliqué : le retard des institutions éducatives par rapport aux autres institutions. C'est ce retard que l'on évoque par exemple lorsqu'on s'étonne de voir très peu de parlements scolaires dans les démocraties occidentales. Plutôt que de considérer l'école comme un reflet de l'organisation politique, nous éprouverons la fécondité de l'hypothèse selon laquelle elle en serait un relai.

Enfin l'analyse de l'éducation a souffert de la séparation institutionnelle, particulièrement prononcée en France, entre l'histoire et la sociologie. Trop souvent se juxtaposent d'une part des histoires de l'école, récits privilégiant la politique scolaire et tout au plus accompagnés de quelques concepts sociologiques (inégalités sociales, école de classe par exemple), d'autre part des études entièrement situées dans la "synchronie" et ne recourant au passé que lorsqu'un résidu inexpliqué peut être avantageusement considéré comme survivance. Il arrive même que des tenants du matérialisme historique achèvent un ouvrage sur l'école en déclarant qu'il resterait à faire

l'histoire de la forme scolaire. Cette séparation est sans doute, avec le privilège accordé à l'idéologie, l'une des causes de la lacune que l'on proposait récemment de combler par une "histoire sociologisante" des moeurs, de la discipline scolaire et de la conduite de la classe (1) ; histoire prenant appui sur l'étude des emplois du temps, des cahiers, des devoirs, des rapports d'inspection, des guides du maître, essayant de préciser le rôle de "moule" des pratiques pédagogiques qu'à côté de leur rôle idéologique, jusqu'ici seul évoqué, ont pu jouer les écoles normales primaires.

Encore faut-il s'interroger sur le sens que peut avoir, en particulier lorsqu'il s'agit des institutions scolaires, le recours à l'histoire. Il a été souvent justifié par une théorie plus ou moins explicitée selon laquelle tout est déjà dans le germe : l'examen de ce dernier permettrait de voir dans la simplicité primitive ce qui serait plus ou moins obscurci par les développements et accidents ultérieurs (2). Mais lorsqu'on cherche ainsi dans le passé l'origine de tel ou tel trait ou élément institutionnel, d'abord on ne dit rien de ses raisons actuelles d'exister (parler de survivances est-il autre chose qu'énoncer un problème ?), ensuite on s'expose à méconnaître et la

(1) A. PROST, "Jalons pour une histoire de la pratique pédagogique", dans Histoire de l'enseignement de 1610 à nos jours, Actes du 95^{ème} Congrès national des Sociétés savantes (Reims, 1970), Paris, Bibliothèque nationale, 1974, p. 105-112.

(2) On sait que si Durkheim entreprend, dans L'évolution pédagogique en France, une étude historique de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire remonte aux origines de l'institution, c'est que selon lui, pour une institution comme pour un organisme vivant, "le rôle du germe est considérable" (op. cit. Paris, Alcan, 1938, t. I, p. 24).

signification que paraît avoir cet élément dans un autre ensemble et celle qu'il peut avoir acquise dans le contexte actuel. Il en est ainsi de la tentative de chercher l'origine de certaines caractéristiques des enseignants actuels dans le fait qu'autrefois ils étaient des clercs (ce qui est d'ailleurs trop vite dit) et que, plus récemment, ils étaient encore astreints au célibat. De même lorsque Ph. Ariès explique par ses origines (écoles de charité) le caractère populaire de l'enseignement primaire du XIX^{ème} siècle. Enfin si l'on veut faire place aux changements qui ne manquent pas de se manifester, n'est-on pas conduit à la thèse inverse, selon laquelle c'est le terme et non l'origine de l'évolution qui indique l'essence (1) ? L'homme est alors la vérité du singe (2).

Ces difficultés n'expliquent-elles pas les oscillations de certains auteurs entre une généalogie et une archéologie ? La première, outre qu'elle est condamnée à ne savoir où s'arrêter dans la série des filiations, a été de fait souvent liée à la quête apologétique ou polémique des ancêtres célèbres ou des tares paternelles, les Jésuites ou les Révolutionnaires, Napoléon ou Jules Ferry conférant leur lustre ou leur infâmie à

-
- (1) C'est sans doute pourquoi Ph. Ariès déclare, non sans ambiguïté, qu'un phénomène se caractérise moins par ses origines que par la chaîne des autres phénomènes qu'il a déterminés (L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, Le Seuil, 1973, p. 143).
- (2) Sur la manière dont se combinent, chez Marx, analyse diachronique et analyse synchronique, voir le commentaire des Gründrisse fait par R. ARON, D'une Sainte-Famille à l'autre, Essais sur les marxismes imaginaires, Paris, Gallimard, 1969, p. 164-165.

à ce qu'ils sont censés avoir procréé, l'évocation des décuries des anciens collèges ou celle de l'école libératrice tenant lieu d'analyse de la discipline scolaire. Quant à l'archéologie, elle découvre des réemplois, et la difficulté est alors que, comme l'expérimente n'importe quel bricoleur, tout peut être utilisé pour n'importe quel usage. Qu'importe à l'analyse de l'emploi du temps de nos modernes écoliers que les moines du Moyen-Age aient été astreints à des activités et exercices rythmés par les cloches ?

C'est pourquoi il ne faut pas isoler, pour faire l'histoire de chacun d'eux, des traits (populaire, pratique...) ou des éléments (orthographe, classement, croix d'honneur...) de l'école : nous essayerons au contraire de voir se dessiner des formes (1) et de suivre des transformations, étant entendu qu'une forme ne surgit pas tout à coup et sans raison, et que les nouveaux rapports sociaux, selon la formule célèbre, se constituent dans l'ancienne société.

Sans prétendre posséder à la fois le métier d'historien et le métier de sociologue, on voudrait donc ici décrire de façon précise la forme scolaire - c'est-à-dire l'ensemble et la configuration des éléments constitutifs de ce que nous appelons l'école - et, partant du principe que celle-ci n'est ni éternelle ni universelle, rechercher quand et comment cette forme s'est

(1) Sur la définition de la forme, au sens de Gestalt, et l'utilisation de cette notion pour caractériser la méthode des sciences de l'homme, en particulier de la sociologie, voir M. MERLEAU-PONTY, Sens et non-sens, Paris, Nagel, 1948, p. 175-185 et passim.

constituée.

Education, école, pédagogie : nous utilisons donc ces mots en leur sens restreint, pour désigner des configurations et processus sociaux apparus à un certain moment, dans certaines sociétés. Il est certes permis de parler d'école pour d'autres types de formations sociales, mais contrairement à une perspective généalogique qui nous renverrait de l'école du XIXème siècle européen à celle de l'Occident au VIème siècle, puis à celle de l'Antiquité gréco-romaine, on tiendra compte de la grande différence, soulignée par des sociologues comme Durkheim et des historiens comme Marrou, entre une école "milieu moral" et celle qui, apparue en Grèce après l'époque archaïque, "resta toujours un peu méprisée, disqualifiée dans son rôle technique d'instruction, non d'éducation" (1).

Cette démarche, qui relève de la sociologie historique, n'ôte rien de leur intérêt aux analyses qu'ont faites P.Bourdieu et J.C. Passeron (2) de l'action pédagogique définie par la violence symbolique exercée "en toute formation sociale" (3) par des agents et institutions aussi divers que la famille ou le prophète. Mais une telle définition, qui conduit à ranger dans une seule et même classe d'instruments tous les types de manuels,

(1) H.I. MARROU, cité dans M. CHERKAoui, "Socialisation et conflit ; les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim", Revue Française de Sociologie, VIII, 2, 1976. n° spécial sur Durkheim).

(2) P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, La reproduction, Paris, éd. de Minuit, 1970, 1ère partie.

(3) op. cit., p. 20.

les bréviaires, les compilations de sentences, etc. (1), ferait manquer, si elle n'était accompagnée d'autres analyses, la spécificité des rapports qu'entretiennent dans une formation sociale comme la nôtre, le pédagogique, le religieux, le politique.

Tout en remettant à plus tard, voire en laissant à d'autres, la tâche de déterminer les dernières instances (2), si faire se peut, nous ne saurions cependant nous contenter de l'impression d'explication que fournit le rattachement du présent au passé : rechercher comment est apparue, dans nos sociétés, la forme scolaire, c'est rechercher à quelles autres transformations sa constitution est liée. Ce qui nécessite un patient travail historique et non simplement une rapide reconstruction à partir d'une définition de l'école capitaliste et d'une liste des appareils idéologiques.

Plusieurs auteurs, pour qui il n'y a à proprement parler d'école que lorsque le mode de production capitaliste est dominant, ont en effet soutenu qu'il n'existait auparavant que des éléments de cette école, inclus dans d'autres appareils, en particulier l'Eglise. La naissance de l'école (primaire) serait la constitution d'un appareil autonome, à partir de ces éléments. Mais l'étude des écoles des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, au moins dans les villes, rend difficile de les considérer comme de sim-

(1) op. cit., p. 74-75.

(2) Beaucoup d'analyses marxistes de l'éducation ont consisté, après avoir rapidement situé celle-ci dans la superstructure, à la rattacher directement à l'économie, au mode de production. A titre d'exemple, voir J. LAUNAY, "Eléments pour une économie politique de l'éducation", Economie et politique, novembre 1969.

ples éléments. En outre peut-on sérieusement faire de l'Eglise un appareil idéologique d'Etat parmi d'autres ? Le sacré n'est-il pas une dimension essentielle de tout pouvoir ?

On voit qu'étudier de manière assez précise et détaillée la constitution de l'école, analyser la disposition matérielle des locaux, le sens que peuvent avoir le type de "discipline" qui y règne, la manière dont on y enseigne la langue, etc., ce sera tenter d'apporter un début de réponse à des problèmes dont les modes intellectuelles ne suffisent pas à expliquer qu'ils se posent en ce moment à nous : celui du pouvoir et de ses formes, celui du rapport de l'école et du pouvoir, celui de la mort ou de la transfiguration - selon le lien qu'elle a avec le capitalisme - de l'école.

CHAPITRE I

L'EDUCATION ET L'ECOLE

-+--+--+--+--+--+--+--+--+--+--+--

Les écoles normales, en recyclant tous les instituteurs en place, sont peut-être en train de substituer une nouvelle école primaire à celle dont l'organisation, parachevée en France de 1880 à 1890, avait subsisté jusqu'à la crise de ces dernières années. Si les syndicats d'enseignants comme une partie des usagers s'interrogent sur le bien fondé des réformes en cours, c'est que l'on garde le souvenir d'une école qui fonctionnait à la satisfaction de tous, et à laquelle on avait pu attribuer jadis la victoire de 1918 et récemment le bond en avant économique des années 50. Le débat politique pose le problème des impératifs auxquels répondait l'école primaire de la troisième république ; il s'agirait de savoir ce qui, dans sa constitution, est devenu inadéquat par rapport à des besoins sociaux qui auraient changé.

Or ce problème ne peut recevoir simplement une réponse circonstancielle : il est évident que l'école de 1880 n'est pas seulement la réponse donnée par Jules Ferry et ses amis à la Commune de 1870, puisque des écoles semblables sont nées dans des pays dont l'histoire sociale fut moins mouvementée que la

nôtre. Les événements - la Commune ou la Révolution de 1830, les lois scolaires - manifestent quelque chose de plus profond qu'il faut rechercher. De plus, si 1880 marque l'avènement de quelque chose de nouveau (il a fallu un nombre considérable de lois et décrets, beaucoup d'argent et de temps pour réaliser cette école), il apparaît aussi comme un aboutissement.

Il ne s'agit pas ici de reprendre une histoire légendaire de l'école républicaine qui, de 1789 à 1887, décrirait le triomphe progressif des idées révolutionnaires, la victoire des lumières sur l'obscurantisme, l'avènement inéluctable malgré les forces hostiles de l'enseignement populaire (1). Ni, non plus, de renverser simplement cette légende et de voir dans la victoire de l'école laïque le triomphe de l'école des Frères, patiemment mise en place depuis le XVII^{ème} siècle (2). Il s'agit de discerner ce qui, dans la politique scolaire et l'école de la fin du XIX^{ème} siècle, renvoie à des politiques et des "écoles" antérieures - non seulement 1830, mais le XVIII^{ème} voire le XVII^{ème} siècle - donc à des contextes économiques, politiques plus ou moins

(1) On trouve parfois cette vue dans les ouvrages, au demeurant irremplaçables, de M. Gontard : "Ainsi, par l'action de chaque régime, l'enseignement populaire, à travers vents et marées d'une histoire politique agitée, poursuivait sa progression continue, lente, insensible à l'échelle des années, mais appréciable à celle des siècles" (M. GONTARD, L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot, Paris, les Belles Lettres, s. d., p. 547).

(2) Voir le chapitre d'A. QUERRIEN, "Pourquoi les Frères ont-ils gagné", in "L'enseignement, 1. l'école primaire", Recherches, n° 23, juin 1976.

différents (1). On n'entend pas ainsi poser la fausse question de la poule et de l'oeuf et tenter de montrer soit que l'expression "école capitaliste" n'est pas une définition énonçant le caractère essentiel parce que l'école aurait précédé le capitalisme, soit même que l'école a engendré le capitalisme et non l'inverse. En recherchant les "antécédents" de notre école - celle qui a duré au moins jusqu'à la moitié du XXème siècle - on se demandera si l'on est en présence de simples éléments, à partir desquels se serait constituée la forme scolaire proprement dite, ou d'éléments qui auraient changé de sens en passant d'une forme à une autre. Poser le problème en ces termes, et il faut le poser ainsi, exige un examen détaillé de l'école. Un texte de 1880 oppose, par exemple, le silence qui règne dans l'école appliquant les nouvelles méthodes à celui qui régnait chez les Frères. De même, il ne suffit pas de dire qu'ici et là (chez les maîtres-écrivains de l'Ancien Régime, auprès des instituteurs de campagne, etc.) les enfants apprennent à écrire : l'écriture peut avoir un sens, une portée très différente selon les écritures enseignées et la manière dont elles sont enseignées. N'y a-t-il qu'une forme scolaire, la forme que revêt le procès de socialisation dans les sociétés capitalistes (et, question subsidiaire, l'école est-elle appelée à disparaître lors d'un passage au socialisme) ou bien y a-t-il des formes scolaires, diffé-

(1) cf. A. SAUVY et A. GIRARD, Vers l'enseignement pour tous, Bruxelles, Elsevier Sequoia, 1974 - Systématisant et prolongeant un ensemble important de travaux conduits selon la problématique des inégalités sociales face à l'enseignement, les auteurs montrent non seulement que la question de l'égalité se pose dès la fin du XVIIIème siècle, mais que les philosophes des Lumières prennent le relais de la Réforme et de la Contre-Réforme.

rentes selon les sociétés ?

Caractérisant l'école comme "lieu collectif de formation séparé des autres pratiques sociales", G. Lapassade affirme de façon particulièrement nette la thèse de l'école capitaliste : "nous savons que cette idée de l'école est apparue à une certaine époque de l'histoire, et qu'elle est liée, fondamentalement, au mode de production capitaliste, qui universalise cette forme de transmission" (1). Soutenir cette thèse oblige à considérer qu'il n'existe pas auparavant d'école. C'est ce qu'ont soutenu, avec plus ou moins de nuances, divers auteurs. Pour D. Laporte, "seul le mode de production capitaliste développe l'institution scolaire et lui donne une place dominante dans l'ensemble des appareils idéologiques" (2). Tout en dénonçant l'illusion rétrospective qui "consiste à assimiler purement et simplement toutes les formes d'éducation et de formation à des formes particulières de la scolarisation" (3), il finit par distinguer "trois formes de scolarisation" : "les formes anté-diluviennes" (modes de production antique et féodal), "les formes primitives" ("par exemple les Petites Ecoles et les Collèges d'Ancien Régime"), et enfin les "formes développées", les secondes étant déjà "constitutives d'une phase de l'histoire de la scolarisation qui conduira à l'instauration d'un appareil scolaire

(1) G. LAPASSADE, "L'analyse institutionnelle et l'intervention", Connexions, n° 4, 1972.

(2) D. LAPORTE, "Histoire de l'éducation", Ornicar, n° 2, p. 43.

(3) id., ibid., p. 43

re autonome" (1). De manière plus radicale, et sans doute aussi plus cohérente, pour E. Balibar et P. Macherey, "le développement de la forme scolaire est un fait historique récent qui résulte tendancielllement du développement du mode de production capitaliste. Mais des éléments disparates, qui entreront plus tard dans le fonctionnement de cette forme, et qui apparaîtront donc rétrospectivement comme scolaires, se constituent cependant d'abord sous d'autres rapports sociaux, au sein d'autres appareils idéologiques" (2), notamment l'Eglise. Cette position a le mérite de la netteté et de la rigueur : elle se déduit d'un ensemble d'hypothèses et de propositions d'ordre théorique (séparation d'une "formation" réservée aux enfants liée au mode de production capitaliste, liste des "appareils idéologiques d'état", ...). Mais elle soulève des difficultés dès qu'elle est appliquée à l'examen des faits : s'il est facile, en effet, de considérer comme un simple élément le calcul qu'apprenaient les futurs marchands, ou des pratiques telles que celles des maîtres-écrivains, comment le faire pour les Petites Ecoles ? Ne sont-elles pas une alliance d'éléments et, sinon la forme, du moins une forme scolaire, puisque les pratiques qui les constituent sont séparées des activités, professionnelles et autres, correspondantes ?

Formes scolaires différentes, simples éléments ? On le voit, la réponse n'est pas simple et elle exige un examen minutieux des faits, examen qui risque de remettre en cause les

(1) id., ibid., p. 49 (les mots soulignés le sont par nous).

(2) Présentation de l'ouvrage de R. BALIBAR et D. LAPORTE, Le français national, Paris, Hachette, 1974, p. 25. Mots soulignés par les auteurs.

hypothèses sur lesquelles reposent les réponses que nous venons d'évoquer.

Vers 1880, les républicains au pouvoir imposent par tout un arsenal législatif une scolarisation que toute une série de mesures et de besoins antérieurs avaient déjà plus qu'ébauchée. Obligation et gratuité scolaires : non seulement la grande majorité des enfants va déjà à l'école, mais les mesures pour aider, encourager et souvent contraindre tous les parents, même pauvres, à scolariser les enfants durent depuis longtemps. Obligation faite aux communes de créer et d'entretenir une ou plusieurs écoles, aux départements de créer des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices : non seulement sous les précédents régimes (y compris les plus éloignés de la République), l'Université de France a blâmé les communes négligentes et obtenu l'intervention des préfets, mais le principe d'une école par paroisse, les "séminaires de maîtres" datent du XVII^{ème} siècle. Organisation pédagogique nouvelle : mais elle s'élabore depuis la loi Guizot et nombre de ses traits évoquent irrésistiblement, quand ils ne la définissent pas dans les mêmes termes, celle de "l'école paroissiale" ou de la Conduite des Ecoles chrétiennes. Il n'est pas jusqu'à la laïcité, qui passait pour le

caractère distinctif de cet enseignement et qui a engendré des luttes politiques non encore apaisées, à laquelle on ne puisse trouver des antécédents : le personnel enseignant est en majorité laïc depuis le XVIII^{ème} siècle (1), - le Frère des écoles chrétiennes est un "maître" et ne doit pas être prêtre, - l'enseignement mutuel, triomphant un instant au début du siècle, a été déjà accusé d'être irréligieux.

Si les fondateurs de l'école primaire laïque se sont donné Pestalozzi comme l'un de leurs ancêtres "pédagogues", celui qui fut considéré comme son ennemi, le Père Girard, ne fut pas seulement l'auteur, en 1798, d'un Projet d'éducation pour toute l'Helvétie, projet d'éducation nationale dont la France révolutionnaire n'eut pas le monopole. Appelé par la municipalité de Fribourg à diriger, avec ses confrères franciscains, les petites écoles de la ville, son zèle le fit bientôt nommer préfet des écoles. L'un des premiers objectifs qu'il se donna, fut de faire adopter par les autorités le principe de l'instruction obligatoire. "Le vulgaire, écrivait-il, sent peu la nécessité de l'instruction ; s'il la sent, c'est un sentiment passager que dissipent bientôt les exigences de la vie. Pour la multitude, qui est partout la même, l'instruction est un insigne bienfait, mais il faut un peu de violence pour la lui faire accepter" (2).

(1) Les travaux d'historiens comme M. Garden l'ont récemment établi.

(2) Cité par F. BUISSON, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, 1^{ère} partie, Paris, Hachette, 1882, p. 1779.

On ne saurait être plus clair : il n'y a pas de demande populaire d'instruction - du moins sous forme scolaire - et l'obligation est une violence. L'école n'est d'ailleurs qu'une pièce d'un système que tous les philanthropes de l'époque veulent mettre en place : maisons d'orphelins, maisons de correction, fabriques de bienfaisance... Si l'on ajoute que le moine fribourgeois crée aussi une société d'économie destinée à développer l'industrie, on sera tenté de voir dans son oeuvre une entreprise destinée à favoriser le développement du capitalisme industriel et à en soigner les maux. En ce qui concerne plus particulièrement l'école, il s'agirait de mettre au travail les enfants du peuple en les y rendant aptes. Mais outre que cette école, comme beaucoup d'autres ailleurs, attire aussi des enfants d'autres classes de la société, son but explicite (sinon son résultat, comme l'affirment les biographes) était la transformation morale de la jeunesse : "les habitudes grossières, les cris sauvages, les atteintes à la propriété et la répugnance pour l'école avaient fait place à des manières convenables" (1). La fonction de cette école n'est-elle pas plus politique qu'économique ? En tout cas si l'on ajoute que le Père Girard a aussi substitué des instituteurs laïques aux moines, qu'il a aussi importé d'Angleterre, via Paris et la Société pour l'enseignement élémentaire, la méthode mutuelle, on peut voir ici réunis un ensemble de traits caractéristiques que l'on retrouve ailleurs, et dont on peut se demander si on ne les rencontre

(1) op. cit., p. 1779.

pas avant le XIX^{ème} siècle.

Le père Girard, comme ses correspondants français, les comtes de Laborde et de Lasteyrie, apparaît en effet comme un héritier ; et un héritier de cette longue lignée d'hommes qui, avant les Lumières et de façon moins restrictive qu'au XVIII^{ème} siècle, ont non seulement préconisé mais tenté de réaliser l'instruction pour tous. Ce que les physiocrates et d'autres à leur suite réclamaient contre cette partie de la bourgeoisie dont Voltaire était le porte-parole, c'était l'instruction du peuple. Ce que des hommes dont il faudra essayer de préciser la position sociale ont, sous l'Ancien Régime, demandé et souvent réussi à imposer, c'était d'instruire ou plutôt d'éduquer tous les enfants, même les pauvres. "Même les pauvres", comme "même les filles" : il s'agit d'une conséquence, d'une sorte de corollaire de l'instruction pour tous. Il importe donc de comprendre comment à un moment donné de l'histoire de notre formation sociale, l'"éducation" - le mot et la chose sont nouveaux - apparaît comme nécessaire.

Admettre gratuitement dans les petites écoles les pauvres qui ne peuvent payer l'écolage, créer des "écoles de charité", inciter par divers moyens (par exemple la suppression des secours) les parents à envoyer leurs enfants à l'école pour y être instruits et formés aux bonnes moeurs, voilà ce que le XVII^{ème} et le XVIII^{ème} réalisent (non sans mal et inégalement). "Désirant remédier à l'ignorance qui régnait dans leur paroisses, principalement parmi les pauvres, dont les enfants, faute d'argent, ne pouvant aller aux écoles ordinaires, demeuraient pour

la plupart errants et vagabonds dans les rues, sans discipline, et dans une ignorance si extrême des principes de leur religion, les curés de la ville ont cru qu'il n'y avait pas de meilleur moyen pour y remédier que d'établir des écoles de charité" (1). "Les maîtres recevront les enfants des pauvres avec la même affection que ceux des riches. Ils auront le même soin de leur éducation" : voilà l'un des articles du règlement qui accompagne l'acte de nomination, par le chantre de Sens, d'un maître à St Loup-des-Vignes, "lui permettant d'y tenir les petites écoles, d'y recevoir les enfants, de leur enseigner les principes de la religion, de leur apprendre à lire, écrire et généralement de les former dans toutes les connaissances utiles à régler les mœurs" (2).

Pourquoi, presque subitement, faut-il mettre tous les enfants à l'école ? Les textes cités, entre autres, nous le révèlent : il n'est pas question seulement d'apprendre à lire, si possible écrire, et si possible d'un peu de catéchisme, mais aussi et surtout de discipliner. Non pas qu'il y ait opposition entre religion et mœurs ; mais désormais, le bon chrétien, c'est celui dont les mœurs sont réglées. Et cela n'a rien à voir avec l'instantanéité du salut obtenu par le rite : cela exige du temps

(1) "Plaidoyer en faveur des curés de Paris", 1680, cit. dans J. LEIF et G. RUSTIN, Histoire des institutions scolaires, Paris, Delagrave, 1954, p. 76. Les exhortations des évêques sont beaucoup plus anciennes ; mais même les détracteurs de l'Ancien Régime reconnaissent qu'il y eut une multiplication des maîtres d'écoles à partir du XVIIème.

(2) Cité par F. BUISSON, Dictionnaire de Pédagogie, 1ère partie, 1882, art. "Orléanais", p. 2181.

et, précisément, cette entreprise nouvelle que l'on appelle l'éducation. "Rien ne contribue davantage à former des bons chrétiens que la bonne éducation des enfants", explique le curé de Boulogne (1). Former est utiliser ici au sens premier - donner l'être et la forme - et l'éducation apparaît comme un moyen de former, le meilleur moyen sinon le seul. Si elle implique l'acquisition de connaissances, l'entreprise dépasse ainsi de beaucoup la simple instruction. C'est pourquoi il faut un mot nouveau pour la désigner.

"Education" est un mot récent, souligne le Dictionnaire de Littré : autrefois on disait nourriture, institution. C'est en effet au début du XVII^e siècle qu'est reconnu dans les dictionnaires un mot que commençaient à utiliser, concurremment aux précédents, des écrivains comme Montaigne ("J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre"). Quant à "éduquer", c'est un néologisme dont Littré s'étonne qu'il continue à soulever la répugnance qu'éprouvait déjà Voltaire ("La langue s'embellit tous les jours ; on commence à éduquer les enfants au lieu de les élever") (2). "Vous devez être des éducateurs" : c'est ce que ne cessent de répéter ministres et inspecteurs aux instituteurs de 1880.

On pourrait appeler moralisation ce quelque chose de plus que doit faire le maître par rapport au simple instructeur. Mais le mot est trop faible et pourrait laisser croire à une

(1) J. LEIF et G. RUSTIN, op. cit., p. 77.

(2) Voir E. LITTRÉ, Dictionnaire de la langue française, et F. BUISSON, Dictionnaire de Pédagogie, 1882, 1^{ère} partie.

juxtaposition d'une activité (la moralisation) à une autre (la transmission des savoirs et des savoir-faire). Car il s'agit en fait d'une action totale sur l'ensemble de l'être (éduqué), englobant la transmission des connaissances et lui conférant ces caractéristiques qui exigeront une "pédagogie". C'est précisément cette action totale dont Durkheim a noté la naissance, en même temps que celle des collèges : "le christianisme devait nécessairement tendre à envelopper l'enfant tout entier dans un système qui le prenne, dans toute son existence intellectuelle aussi bien que physique et morale, afin de le pénétrer plus complètement et plus profondément, afin de ne laisser échapper aucune partie de sa nature" (1). Il faudra revenir sur l'origine chrétienne du mouvement et sur l'idée de la nature qui lui est liée ; contentons-nous pour l'instant de souligner que l'éducation (donnons au mot la signification précise qui est la sienne) apparaît à un certain moment dans nos formations sociales et que l'institution nécessaire à cette action est l'école.

L'emprise sur la totalité de l'être exige que celui-ci ne soit pas laissé libre de faire ce qu'il veut, même provisoirement. Elle exige du temps pour être profonde et, si possible, définitive : l'éducation doit se prolonger longtemps. Elle exige enfin que l'être soit sans cesse soumis à l'action, donc soit jour et nuit dans le milieu spécial (l'école) où s'exerce l'action éducative. Cela constitue la solution extrême de l'internat ; à défaut, les autres milieux, en particulier la famille,

(1) E. DURKHEIM, L'évolution pédagogique en France, Paris, P.U.F., 1969, p. 139.

devront être "éducatifs", c'est-à-dire scolaires. Si, vers 1830, sont créées en France les salles d'asile, c'est pour que le jeune enfant reçoive une éducation avant même d'entrer à l'école, et le Journal des connaissances utiles tente d'inculquer aux familles riches comme aux familles pauvres leurs devoirs d'éducateurs : "Cette période qui sépare... le berceau... de l'école... compte à peine pour quelque chose dans notre système d'éducation... Alors, aux enfants des riches, abandonnés le plus souvent sans aucun sage contrôle aux mille caprices de leur imagination, on demande un peu de gentillesse, de grâce, de vivacité, et cela suffit ; aux enfants des pauvres, bien autrement et plus délaissés, on ne demande pas même cela. Tous alors sont ou livrés à eux-mêmes, ou corrigés par impatience, sans réflexion" (1). Ayant combattu l'idée selon laquelle la vie, les premières années, serait seulement instinctive et le caractère ne percerait qu'à l'âge de l'école, l'auteur conclut : "l'éducation morale des enfants devrait commencer en quelque sorte avec la vie" (2), le visage de la mère, son sourire ou son air sérieux devant constituer les premières sanctions. Et il prescrit : "que vos maisons soient comme des salles d'asile pour vos propres en-

(1) Journal des connaissances utiles, n° 8, août 1836, p. 163.

(2) ibid., p. 163. La Civilité de Courtin, en 1671, adressait déjà les mêmes récriminations aux parents : "On fait passer le temps à ces petits esprits sans prendre garde que c'est bien ou mal... Les pères et mères disent, quand ils seront grands on les corrigera. Ne serait-il pas plus à propos de faire en sorte qu'il n'y eût rien à corriger ?" (cité dans Ph. ARIES, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, Le Seuil, 1973, p. 120).

fants" (1). L'école ou une famille-école dès le début de la vie (en attendant l'école à vie : l'éducation permanente), voilà ce à quoi est obligé l'enfant du pauvre, comme celui du riche, les tapis moelleux équivalant à la fange des rues dès lors que les enfants y sont abandonnés, laissés à eux-mêmes.

Que toute la jeunesse, dès la prime enfance, soit éduquée en tout ("omnes omnia doceantur") voilà ce à quoi oeuvrait déjà Comenius, Galilée de l'éducation selon Michelet, lorsqu'il tentait de prouver aux magistrats et aux gouvernants la nécessité de l'éducation, de l'école pour faire des hommes ("schola officina humanitatis") (2). C'est tout un système scolaire qu'a conçu le grand pédagogue : "Le premier dans la civilisation occidentale, Comenius préconise vers le milieu du XVIIe siècle une école commune à tous, non seulement garçons et filles, mais enfants de toutes conditions... C'est là la première conception d'un système scolaire à proprement parler" (3). La "schola vernacula" ne doit pas être l'école des pauvres, mais l'école de tous, par laquelle passent même ceux qui iront par la suite dans les "gymnases". Elle doit être précédée d'une

(1) *ibid.*, p. 164. Notons qu'à la différence des futures "maternelles" et de l'idéologie anti-scolaire qui les marquera, les salles d'asile furent d'abord conçues comme des écoles.

(2) Sur l'auteur de la Grande didactique (1630), qui fut aussi un inlassable organisateur et réformateur d'écoles, que l'Angleterre et la Suède se disputaient, voir F. BUISSON, Dictionnaire de Pédagogie, 1ère partie et Encyclopédia Universalis, Art. "Comenius".

(3) V. ISAMBERT-JAMATI, "Education : types et fins", dans Encyclopédia universalis, vol. 5, art. "Education", p. 963 a.

"école maternelle" : Comenius écrit un ouvrage spécial, visant à transformer les mères en éducatrices, leur demandant d'allaiter elles-mêmes leurs enfants, de faire l'éducation physique du nouveau-né, bref inaugurant ces conseils aux mères qui feront plus tard l'objet d'une abondante littérature. Le système est un système d'éducation, et non simplement d'enseignement : la morale fait partie, à côté de la religion, de ce qu'on apprend à l'école, et l'auteur est l'un des premiers à rattacher la moralité à la discipline scolaire, par laquelle l'enfant apprend à se dominer, à aimer le bien pour le bien. S'il faut ainsi tout apprendre à tous dès la naissance, c'est que l'on ne peut faire confiance à la nature : l'homme n'est homme que par l'éducation.

De tels principes, qui nous paraissent évidents après trois siècles de pédagogisme, étaient alors révolutionnaires. A la suite de Ph. Ariès, plusieurs historiens (1) ont montré la nouveauté de cette éducation (dans les collèges transformés et les petites écoles) par rapport à l'ancien apprentissage par voir-faire et ouï-dire, et l'ont opposée à d'autres formes de socialisation (initiation des sociétés archaïques, paidéia des Grecs...), y compris à celles qui paraissent inclure ce qu'on ne peut guère nommer "écoles". Comment en effet appeler du même nom un lieu où des enfants apprennent à lire et écrire pour tenir une comptabilité commerciale et cette école-officine d'humanité où la lecture et l'écriture sont incluses dans un système de pratiques qui sert essentiellement à "moraliser" ?

(1) Voir surtout R. CHARTIER, M. M. COMPERE, D. JULIA, L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle, Paris, Sedes-CDU, 1976.

Il y a une grande distance entre l'étudiant menant une vie très libre et suivant librement les cours de la rue du Fouarre d'une part, d'autre part le collégien, élève des Jésuites ou d'autres, transformé en "honnête homme" grâce à une série d'exercices intensifs et à une discipline qui, pour douce qu'elle doive être, n'en est pas moins stricte. Il y a loin de la simple transmission de techniques de nature professionnelle (même lorsqu'il s'agit de celles qui font la compétence du clerc, ou du clergeon des "écoles" presbytérales) à la formation du bon chrétien et du bon citoyen (1). Il ne suffit pas, comme l'ont fait M. Foucault et déjà en un sens Ph. Ariès (2), de décrire ce passage comme un accroissement de la discipline scolaire ou comme une invasion du processus d'enseignement par des "disciplines" venues d'ailleurs. Il faut plutôt y voir l'apparition d'une forme scolaire au sens propre du terme, et situer cette formation à l'âge classique pour le primaire comme pour le secondaire. Si, en effet, on s'accorde généralement à chercher non seulement dans les lycées napoléoniens mais dans les collèges de l'Ancien Régime, les ancêtres de nos lycées, on a fait souvent naître l'école primaire en projet à la Révolution et en réalité en 1880 (3). Pour les besoins de la cause, on oppose l'école de la IIIème

(1) La seconde expression, accolée à la première, apparaît bien avant la Révolution.

(2) Ph. ARIÈS, op. cit., M. FOUCAULT, Surveiller et punir, Paris, Gallimard, 1975.

(3) Dans L'évolution pédagogique en France (Paris, P.U.F., 1969, p. 25) Durkheim soutient, sans apporter de justifications, que l'enseignement primaire ne prend chez nous son essor qu'après la Révolution ; moyennant quoi il privilégie l'enseignement secondaire.

République - avec sa gratuité, ses beaux locaux, son programme, etc. - au maigre enseignement que donnaient jusque dans les écuries de pauvres régents ou maîtres exerçant en même temps d'autres métiers. C'est oublier les écoles gratuites qui, depuis Ch. Demia à Lyon et J.B. de La Salle ailleurs, c'est-à-dire depuis le début du XVIIème, fonctionnaient dans les villes, même petites, avec une organisation et dans des conditions telles que l'on peut y voir plus que de simples ébauches.

≡

≡

≡

Nécessité d'éduquer tous les enfants, voilà ce qui crée l'obligation, avec sa face claire (la gratuité) et sa face sombre (la contrainte), et cette obligation est une obligation scolaire. La spécificité de l'action "éducative" est telle, en effet, qu'elle doit s'exercer dans un milieu à part, séparé des lieux où s'accomplissent les autres activités, et organisé de façon à accomplir sa fonction de moralisation. Nous allons étudier les règlements et les agencements qui, dès le XVIIème, caractérisent l'école. Pour cela nous nous attacherons principalement à l'école des Frères de J.B. de La Salle, pour plusieurs raisons : elle est l'achèvement d'un processus de transformation et porte ce qui s'ébauchait à l'époque (avec P. Fourier, les religieuses de Notre-Dame, Ch. Demia, etc.) à un point de perfec-

tion tel que le modèle s'impose au moins pendant deux siècles (1) ; elle est aussi dominante numériquement, puisqu'elle se répand dans presque toutes les villes de France et que l'on passe de vingt sept écoles à la mort du fondateur à cent seize en 1789 (2) ; elle renaît avec la Restauration, fait de nombreux émules et affronte les écoles concurrentes ; enfin la Conduite des écoles chrétiennes, plusieurs fois rééditée, permet de suivre la constitution et l'évolution d'une pédagogie qui n'était pas purement idéale puisqu'elle s'imposait comme une règle intangible à tous les frères-enseignants et que ceux-ci acceptaient de tenir une école seulement si les conditions normales de fonctionnement étaient assurées.

La Conduite fait partie de ces écrits (L'école paroissiale, les Règlements lyonnais, etc.) dont la subite prolifération depuis la deuxième moitié du XVIIIème, révèle, comme le souligne justement Ph. Ariès (3), que l'on a affaire à la naissance d'institutions originales. "Cette conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences... et après une expérience de plusieurs années : on n'y a rien mis

(1) Voir entre autres ce que révèle le cas de la Lorraine : "Les Frères des Ecoles chrétiennes ont eu sur le développement de la pédagogie scolaire une influence comparable à celle des filles de Saint P. Fourier. Un nombre relativement peu élevé de garçons bénéficièrent de leurs méthodes en Lorraine, puisque nous avons vu qu'ils ne s'installèrent qu'à Metz, Nancy et Lunéville, mais le rayonnement de leurs théories fut vaste" (A. de ROHAN-CHABOT, Les écoles de campagne en Lorraine au XVIIIème siècle, Thèse de 3ème cycle, Paris, 1967, p. 150).

(2) G. RIGAULT, Histoire générale de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes, t. II, Paris, Plon, 1938, p. 513.

(3) Ph. ARIÈS, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, éd. du Seuil, 1973, p. 321.

qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé" (1). Qu'est ce donc que cette "école", si différente de ce qui se faisait et continue à se faire - pour longtemps encore, en particulier dans les campagnes - qu'il a fallu du temps et des esquisses successives pour la mettre au point ?

C'est d'abord un espace spécifique adapté à sa fonction : dès 1720, un chapitre spécial traite "de la structure et de l'uniformité des écoles, et des meubles qui y conviennent". C'est ensuite au moins deux "classes", c'est-à-dire deux divisions, dotées chacune d'un maître qui n'est que cela et qui n'est pas clerc. Ce sont des "écoliers" qui, selon un emploi du temps fixe et minuté, sont astreints, grâce à des récompenses et surtout des "corrections", à des "exercices" de lecture (en français, puis en latin), écriture, orthographe, arithmétique, catéchisme. Ils apprennent ensemble, simultanément et non plus individuellement, à l'aide d'un matériel uniforme ("cartes" ou tableaux de lettres, de chiffres, etc., livres).

P. Fourier voulait dès le XVII^{ème} siècle que "les écoles fussent expressément bâties et préparées pour l'enseignement". Ce vœu ne fut pas partout réalisé, bien qu'il y eût au XVIII^{ème}, par exemple en Lorraine, des "maisons d'école" spécialement construites à cet usage (2). Mais il témoigne à lui seul

(1) Préface (p. 5) de la Conduite des Ecoles chrétiennes, par Saint Jean-Baptiste de La Salle, éd. du manuscrit français... Introduction et notes comparatives avec l'éd. princeps de 1720, par F. ANSELME, F.S.C., Paris, 1951.

(2) Voir les plans de ces maisons, retrouvés dans les archives, dans l'~~ouvrage~~ ouvrage cité de A. de ROHAN-CHABOT, p. 116 et suiv.

de la nécessité de rompre, à cause de la nouveauté des pratiques éducatives, avec deux cadres qui deviennent inadéquats : celui de la maison du maître (les gravures montrent sa chambre ou son échoppe), celui du lieu de culte (certaines gravures montrent une disposition des écoliers en "chapitre" avec deux rangées parallèles d'écoliers se faisant face). C'est bien la "maison-d'école" qui apparaît, par opposition à la maison (n'importe laquelle, celle du curé ou du cabaretier, le couvent des soeurs, etc.) où se tient l'école, plus exactement où se fait un enseignement. La maison d'école est composée de une ou plusieurs salles d'école et d'un logement pour le maître (1).

L'école séparée de la vie, c'est donc d'abord un bâtiment distinct des autres, spécialement construit ou à défaut choisi et aménagé de façon à ce que puisse s'y exercer cette activité distincte des autres activités sociales : l'enseignement, ou plutôt l'éducation. Car à la formulation de P. Fourier, J.B. de La Salle en substitue une nouvelle : "les Ecoles doivent être disposées de telle manière que les Maîtres et les Ecoliers y puissent facilement s'acquitter de leurs devoirs" (2). Autrement dit l'espace scolaire n'est pas structuré selon des exigences intellectuelles, mais selon des exigences morales. Plus exactement, tout ce qu'ont à accomplir maîtres et écoliers, s'agirait-

(1) Les premiers fondateurs d'écoles de filles en Lorraine voulaient qu'on les bâtit "de manière à ne pouvoir loger des bestiaux dans les usuaies" (ROHAN-CHABOT, op. cit., p. 123) : l'école n'est que cela et ne doit pas servir à d'autres activités qu'exerceraient les maîtres.

(2) Conduite des écoles chrétiennes, éd. par F. ANSELME, p. 298.

il simplement de tailler les plumes ou de lire, est devoir moral. On pourrait en effet s'étonner qu'après l'énoncé du principe évoqué ci-dessus, la Conduite n'énumère que des dispositions matérielles qui paraissent relever de la simple commodité : fenêtres élevées et suffisantes pour qu'il y ait "un beau jour et un bon air" - classes communicantes pour que les maîtres puissent se voir l'un l'autre, mais disposant d'une entrée chacune afin que les écoliers n'aient pas à traverser une classe pour entrer dans l'autre - "commodités" (lieux d'aisance) à proximité des salles afin que les enfants ne soient pas obligés d'aller dans la rue - tables et bancs de différentes hauteurs, selon la taille des écoliers, etc. Mais voir là un espace purement fonctionnel serait oublier que ce chapitre clôt la deuxième partie de la Conduite, qui traite des "moyens d'établir et de maintenir l'ordre dans les écoles" (la première traitant des différents exercices). Certaines dispositions spatiales renvoient à ces moyens : ainsi la surveillance incessante des écoliers par les maîtres, des écoliers entre eux et des maîtres entre eux. D'autres servent à maintenir un ordre qui est moral : la proximité des "commodités", les tables où l'on doit poser les mains sont des techniques contre la masturbation. Enfin l'une des pièces essentielles du mobilier qui doit figurer dans toutes les salles est un jeu de tableaux où sont écrites les "cinq sentences contenant les devoirs des écoliers" (1) : "il faut s'appliquer dans l'école à étudier sa leçon",

(1) Conduite ..., Paris, Moronval, 1837, p. 124. Les éditions du XVIII^{ème} siècle disent : "sentences ... qui marqueront l'obligation de faire ces cinq choses".

"il faut toujours écrire sans perdre le temps", "il faut écouter attentivement le Catéchisme", "il faut prier Dieu avec piété dans l'Eglise et dans l'Ecole", "il ne faut ni s'absenter de l'Ecole ni y venir tard sans permission". C'est le manquement à l'une de ces obligations qui entraîne la "correction", punition corporelle infligée à l'aide du fouet ou de la fêrule.

On remarquera que les sentences mettent sur le même plan la prière et l'écriture : tout se passe comme si la religion devenait un chapitre de la morale. Sans approfondir, pour l'instant, ce point sur lequel il faudra revenir, notons que l'espace scolaire n'est pas une sorte d'annexe d'un espace religieux dont il se serait séparé peu à peu sans s'en distinguer. Ce qui est peut-être vrai de l'école presbytérale ou de l'école claustrale du Moyen-Age ne l'est pas de l'école chrétienne. Certes le premier chapitre de la Conduite, "de l'entrée des écoliers dans l'école", prescrit des gestes de piété : "inclination au crucifix", courte prière (1). Mais ces gestes font partie d'un ensemble de gestes (entrer posément, les uns derrière les autres, rester à sa place, etc.) qui tous procèdent de l'attitude de "modestie", vertu cardinale de l'écolier, non de la piété. La Conduite du XIXème achève d'ailleurs le processus de désacralisation de l'espace qu'entamait déjà celle du XVIIIème : la phrase "on leur imposera d'entrer dans leurs classes avec un profond respect dans la vue de la présence de Dieu" (2) y est supprimée, et la prière

(1) Conduite..., par F. ANSELME, p. 8

(2) Conduite..., par F. ANSELME, p. 8

prescrite aux écoliers doit se faire "dans un endroit de la classe destiné à cette fin" (1). Autrement dit, il n'y a plus qu'un lieu qui garde le caractère religieux à l'intérieur d'une école laïcisée (2). Le silence qui doit régner aux abords et à l'intérieur de l'école n'est plus celui qui s'impose lorsqu'on doit entendre une parole divine - le silence des couvents et des églises - mais un aspect d'un ordre proprement scolaire, auquel préside, non plus cet officiant et cet interprète qu'est le prêtre, mais un être social nouveau : le maître.

On n'en finirait pas d'énumérer les prescriptions par lesquelles J.B. de La Salle entend faire distinguer le Frère du prêtre : il ne doit pas parler (lorsqu'il parle) comme en prêchant, il ne doit pas se prononcer sur le caractère véniel ou mortel d'une faute, il doit oublier le latin ou la théologie qu'il aurait appris, etc. A la différence de Demia, pour qui l'enseignement est une tâche momentanée du clerc, La Salle dissocie de la fonction sacerdotale celle du maître, sans pour autant l'assimiler à une profession quelconque : c'est pourquoi il décrit minutieusement, dans un traité spécial, l'habit que devra porter le frère des écoles et prévoit pour lui une formation spéciale.

L'une des raisons pour lesquelles les Frères des écoles

(1) Conduite..., éd. de 1837, p. 10

(2) On peut étudier parallèlement la transformation du statut juridique des locaux scolaires : "Petit à petit au long du siècle, les écoles perdent leur statut de bien d'Eglise ; c'est un nouveau pas vers la laïcisation de l'enseignement public" (A. de ROHAN-CHABOT, op. cit., p. 113).

chrétiennes se répandirent presque dans toutes les villes de France sauf à Lyon, est que Demia et ses continuateurs y avaient développé un type d'écoles que l'on pourrait définir comme baroques (en particulier par le décor de la classe, comprenant des gravures du Jugement dernier) et cléricales : ce sont les séminaristes qui tiennent école. Après la mort du fondateur, les partisans de la venue des Frères développent des arguments significatifs : la vocation de maître est "toute singulière" et le futur maître ne doit pas être un futur prêtre, car "il ne doit être occupé que du soin d'apprendre l'art de bien enseigner" (1).

S'il y eut, chez les Frères, sans doute dès l'origine, une Conduite des formateurs, c'est que d'autre part le "maître d'école" ne devait pas être un simple maître, au sens de l'artisan avec ses compagnons, un transmetteur de techniques, comme l'était le maître-écrivain, et qu'il devait posséder un certain nombre de qualités que le formateur était chargé de lui faire acquérir : gravité, silence, humilité, douceur, vigilance, etc. (2). Corrélativement il y a des défauts (le parler, la légèreté, la familiarité, etc.) dont cette Conduite donne les moyens de les "ôter", de les "déraciner ... dans un nouveau maître" (3).

(1) Cité dans Y. POUTET, "St Jean-Baptiste de La Salle en face des problèmes de la formation des maîtres de la ville de Lyon (1683-1714)", Histoire de l'enseignement de 1610 à nos jours, Actes du 95e Congrès national des Sociétés savantes (Reims, 1970), Paris, Bibliothèque nationale, 1974, p. 595. Les Frères ne viendront à Lyon que sous l'Empire.

(2) Certaines éditions du XIXème contiennent une Conduite des formateurs. On lira dans l'édition de F. ANSELME (p. 305 sq.) le texte de la Règle du formateur des nouveaux maîtres, manuscrit du XVIIIème.

(3) Loc. cit., p. 306.

Ses disciples et ses apologistes n'ont pas tort, on le voit, de soutenir que J.B. de La Salle a inventé les écoles normales : le maître n'est pas, comme dans l'Université du Moyen-Age, un élève qui, sitôt qu'il a acquis un savoir se met à le transmettre à d'autres. Il n'acquiert pas simplement sur le tas un savoir et, dans le même mouvement, les modalités de transmission inhérentes à ce savoir. Il est formé, c'est-à-dire modelé ou remodelé, il devient - à moins qu'il y soit rebelle - cet être spécial capable d'instaurer, par la manière d'enseigner un certain nombre de matières et par un ensemble de pratiques telles que le silence, les récompenses et punitions, etc., l'ordre scolaire, c'est-à-dire capable de former l'être-écolier.

Ce quelque chose de plus par rapport à ce qui serait strictement nécessaire pour apprendre à lire et à calculer, cette manière spéciale de transmettre un savoir ou un savoir-faire, ce quelque chose de plus par rapport à l'ensemble des enseignements et qui est l'école, constituent; avec la réflexion sur ces pratiques, ce qu'on appellera plus tard la pédagogie en un sens nouveau du terme, mais qui, et pour cause, ne pourra jamais être débarrassé de ses connotations morales. Selon une formule qui sera reprise par Durkheim, le Dictionnaire de F. Buisson définit en effet la pédagogie comme "à la fois la science et l'art de l'éducation" (1) ; rejetant le sens ancien, seul donné par Littré, "éducation morale des enfants", il finit cependant par dire que

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., par F. BUISSON, 1ère partie, 1882. L'article est de H. Marion. Il sera remplacé par celui de Durkheim dans le Nouveau Dictionnaire, publié en 1911.

dans "l'objet total de la pédagogie, l'éducation morale prime tout le reste". Non seulement instruire mais éduquer, primat de l'éducation morale : n'est-ce pas renvoyer à cette emprise sur la totalité de l'être dont nous avons parlé ? Il y a pédagogie dans la mesure où un savoir, un savoir-faire se transmettent dans des formes qui peuvent être travaillées, non seulement pour accroître la rapidité de la transmission, la durée de l'acquisition, mais obtenir des effets indépendants des effets de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoir.

S'il en est ainsi, Jean-Baptiste de La Salle mérite bien le nom de Saint Pédagogue qui lui a été décerné (1). Pour s'en tenir à un exemple, apprendre à écrire n'est pas simplement, dans l'école chrétienne, apprendre cet art de la calligraphie qu'enseignaient aussi les maîtres-écrivains, mais surtout faire des écoliers, selon la juste expression de M. Foucault, des "corps dociles" (2) : "le maître leur fera garder exactement toutes les manières qui regardent la posture du corps, comme elles sont marquées dans la règle de l'écriture" (3). La Salle fait même mieux que d'autres avant et après lui : le pédagogue est pour ainsi dire au maximum dans ce maître de l'école chrétienne qui n'enseigne pas, ne parle pas (ou le moins possible). Le livre classique, ce que nous appelons le manuel, qui aujourd'hui sert à l'élève,

(1) Alain GROSRICHARD, "Le Saint Pédagogue", Ornicar, n° 2, mars 1975. L'article ne justifie guère le titre et les interprétations que nous proposons divergent de celles esquissées par l'auteur. Rappelons que J.B. de La Salle a été fait, depuis peu, patron des éducateurs par l'Eglise catholique.

(2) M. FOUCAULT, Surveiller et punir, Paris, Gallimard, 1975, p.154.

(3) Conduite..., par F. ANSELME, p. 58.

quand il lui sert, en dehors de la classe, était alors utilisé non seulement pour gagner du temps (mode simultané : tous les écoliers d'un même ordre lisent ensemble) mais parce que le maître ne parlait pas : il faisait lire ou réciter, et, comme on sait, se servait du "signal" pour éviter les ordres verbaux. "La statue du silence, le doigt sur la bouche, se dresse au seuil de la seconde partie" de la Conduite, dit G. Rigault (1) : c'est encore trop peu dire, car la règle du silence s'impose aussi au maître et elle est sans cesse rappelée dès la première partie, qui concerne les matières enseignées, par des expressions telles que "le maître fera lire" ..., "fera écrire", "ne dira que...". Même pour le catéchisme, "il aura égard de beaucoup interroger et de parler fort peu" (2), et les questions qu'il pose sont les "demandes" et "sous-demandes" inscrites dans le livre (3), les écoliers donnant tour à tour les réponses apprises. Lorsque le maître donne aux écoliers, comme il doit le faire à chaque leçon (c'est-à-dire lecture) de catéchisme, des règles de conduite chrétienne, "il réduira ces pratiques et ces points de morale en demandes et réponses" (4). On voit donc que maîtres et écoliers ne font que re-dire, répéter le livre, qu'il n'y a dans la classe aucune parole libre. Lorsque le maître parle en dehors du livre, ou bien

(1) Histoire générale de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes, t. I, Paris, Plon, 1937, p. 579.

(2) Conduite..., F. ANSELME, p. 101.

(3) Selon le manuscrit original de la Conduite, le maître peut ajouter des sous-demandes destinées à l'écopier qui a mal compris la demande ; mais il doit les soumettre auparavant au frère directeur (loc. cit. p. 102).

(4) Conduite..., F. ANSELME, p. 101.

il ne fait, comme en arithmétique, qu'"expliquer" les termes savants (1), ou bien son discours reste asservi à la structure par demandes et réponses. On sait que cette structure se retrouve, fort avant dans le XIX^{ème} siècle, dans tous les livres de classe, y compris en ces matières nouvelles que sont la géographie ou la grammaire, et qu'on peut même en trouver une prolongation dans les manuels contemporains qui font suivre chaque leçon de questions. On aurait tort de l'appeler catéchétique en entendant par là; dans une perspective généalogique, qu'elle est d'origine religieuse. Il faut la reconnaître comme proprement scolaire et, comme nous le verrons, considérer le "catéchisme" comme une forme scolaire de transmission de la religion.

Il faut donc se représenter un maître parlant peu, dont le siège est placé dans la classe latéralement par rapport aux bancs et tables des écoliers, qui doivent tourner la tête de côté pour lire et réciter. Les frères ignorantins - selon l'expression, moins péjorative qu'elle ne paraît aujourd'hui, de leurs ennemis jansénistes - ne transmettent pas leur savoir. Ils contrôlent plutôt qu'ils n'enseignent. Aussi lit-on dans le chapitre intitulé "De la posture que les maîtres et les écoliers doivent tenir, et de la manière dont ils doivent se comporter pendant des leçons" : "le maître pour bien s'acquitter de son devoir doit être formé à devoir faire ces trois choses en même

(1) "Pendant le temps qu'un écolier fera la règle de sa leçon, le maître lui fera plusieurs questions touchant cette règle, pour la lui mieux faire concevoir et retenir, et, si le maître se sert de termes que l'écolier n'entend pas, qui sont des termes de l'art, il les lui expliquera tous, et les lui fera répéter, avant que de passer plus avant" (p. 73).

temps :

- 1°. veiller sur tous les écoliers, afin de les engager à faire leur devoir et les tenir dans l'ordre et le silence,
- 2°. avoir en main pendant toute la leçon le livre qu'on lit actuellement et être exact à suivre le lecteur,
- 3°. faire attention à celui qui lit et à la manière dont il lit, afin de le reprendre quand il manque" (1).

On serait donc tenté de dire, comme M. Foucault analysant les instructions et règlements de Batencour et de Demia, que la fonction de surveillance s'intègre au "rapport pédagogique" (2). Mais il serait sans doute plus juste de dire qu'avec l'école, tout particulièrement l'école lasalienne, la relation maître-élève devient une relation pédagogique, au sens que nous avons donné à ce dernier terme. Car ce que fait le maître d'école ne peut se définir par enseigner plus surveiller. Pour mieux comprendre la spécificité de cette relation, il faut chercher la raison pour laquelle la Conduite insiste tant sur la "posture" des écoliers et des maîtres, posture qui se trouve toute entière définie par l'un des mots les plus fréquents de l'ouvrage : la modestie.

On peut se demander comment faisaient ces maîtres qui n'avaient pour eux le prestige ni du prêtre ni du savant, pour imposer l'ordre et le travail là où les régents qu'ils rempla-

(1) Conduite... par F. ANSELME, p. 24.

(2) M. FOUCAULT, Surveiller et punir, Paris, Gallimard, 1975, p. 177 sq. L'auteur s'en tient au rôle dévolu aux "officiers", écoliers choisis parmi les meilleurs et qui doivent à la fois enseigner à d'autres écoliers par exemple à tenir la plume, et "marquer" pour le maître ceux qui se dissipent. Il en conclut que surveiller devient une fonction définie, mais qui s'inscrit au coeur de la pratique d'enseignement (p. 179).

çaient avaient échoué, pour obtenir que "les plus stupides profitent de leurs leçons" et que les plus indisciplinés se soumettent (1). En tenant compte des complaisances et exagérations hagiographiques, on doit admettre que ce n'était pas pour rien que l'on faisait appel à ces nouveaux maîtres d'écoles.

A Mézières, en 1733, selon Monsieur d'Argy, curé (2), la plupart des garçons "étaient dans l'ignorance de tous les devoirs du christianisme" et "ne savaient ni lire ni écrire". Le régent n'est pas à la hauteur de sa tâche et l'on décide de le remplacer par deux frères : une nouvelle école est préparée et meublée, par la ville, selon les plans du Directeur. "Les enfants y entrèrent sans aucun respect, fiers, et résolus d'en user avec les nouveaux maîtres comme par le passé". Mais le curé arrive avec les maîtres et se met à leur parler à voix basse : "est immédiatement appliquée, ajoute le commentateur, l'une des règles fondamentales de la Conduite... Le calme du maître impose le calme aux élèves ; le bruit tombe devant une volonté inflexible de silence ; l'ordre s'établit par gestes, par brefs commandements, par la substitution d'une loi générale aux interventions multipliées et individuelles" (3). Le maître s'impose aux élèves en s'imposant à lui-même les attitudes (silence, retenue) qu'il doit leur imposer : avant même qu'il donne un ordre ou plutôt fasse un signe, toute son attitude signifie ce qu'on doit être. Les premiers paragraphes de la Conduite, "Du commencement de

(1) G. RIGAULT, op. cit., t. II, p. 202.

(2) Voir ce récit dans G. RIGAULT, op. cit., t. II, p. 269-270.

(3) G. RIGAULT, op. cit., t. II, p. 270.

l'école", insistent sur ces points : "les maîtres iront dans les classes... sans s'arrêter dans aucune place de la maison. Ils marcheront dans une grande modestie, en silence, d'un pas non précipité mais modeste et ayant les yeux et tout leur extérieur dans une grande retenue... Depuis que les maîtres seront assis à leur place, jusqu'à ce que l'on commence l'école, ils s'appliqueront à lire dans le Nouveau Testament, et demeureront dans le silence pour en donner l'exemple à leurs écoliers" (1). Simples et banales recettes d'une pédagogia perennis ? Bien plutôt rupture historico-sociale fondamentale.

On la désigne couramment par le passage du mode individuel au mode simultané, qui n'est pas, contrairement à ce que l'on dit souvent, une méthode d'enseignement destinée à accroître la productivité : l'école lasallienne n'a jamais cherché la rapidité, comme le fera l'école mutuelle, puisqu'il fallait au contraire garder les écoliers le plus longtemps possible pour avoir le temps de les former. Dans le mode individuel - qui eut longtemps ses partisans, peut-être pas seulement parce que les parents, qui payaient, voulaient que le maître s'occupe de leur enfant en particulier - la relation maître-écolier est une série de relations duelles, faisant place, par nature, à toute une gamme de sentiments et d'émotions variées. Regardons les gravures : un écolier est près du maître, dont le visage et les gestes manifestent le contentement ou, plus souvent, la colère, tandis que les autres enfants lisent, se chauffent, s'amusent, etc. Avec le mode simultané, le groupe-classe est constitué face au maître

(1) Conduite..., par F. ANSELME, p. 10-11.

impassible, et à la succession des relations interpersonnelles s'est substituée la soumission de tous à un ordre impersonnel. C'est sans doute la raison pour laquelle, à une époque qui n'était pas encore aussi obsédée par la sexualité que le sera le XIXème siècle (1), la Conduite interdit au maître non seulement les "acceptions particulières", mais toute "familiarité" avec l'écopier : "le maître aura égard d'avoir une grande gravité sans se laisser aller à rien de bas, ni qui ressente l'enfant ou l'écopier, comme serait de rire ou de faire quelque chose qui puisse exciter les écoliers à rire... Le maître prendra garde surtout de ne se point familiariser avec les écoliers" (2). La fameuse distance pédagogique est ici instaurée, et elle est aussi spatiale : à la différence de ce qui se passe dans le mode individuel, l'écopier n'approche jamais le maître, ni inversement, sauf, cas de force majeure, lorsqu'il faut corriger l'écriture ; alors c'est le maître qui se déplace et "visite" le groupe des "écrivains".

Qu'est ce qui fait donc l'autorité pédagogique ? Rien d'autre, tout compte fait, qu'une posture, cette posture par laquelle le maître affiche qu'il se soumet à la loi. Silence, modestie : avant les écoliers et mieux qu'eux, il se tait, marche avec retenue, lit attentivement... Et le fouet, dira-t-on ? Mais

(1) Plusieurs analyses récentes de la relation pédagogique ou, plus spécialement, du type d'école qui nous occupe, insistent sur l'angoisse, l'interdit à l'égard de l'homosexualité, etc. Nous ne songeons pas à récuser ces interprétations, mais de notre point de vue, il faut, comme disait Durkheim, expliquer le social par le social, voire même le psychologique par le social.

(2) Conduite... par F. ANSELME, p. 24.

précisément, rien mieux que les châtiments ne permet de discerner cette forme scolaire dont nous cherchons à dessiner les contours. On sait que - Lumières et Humanité obligent - l'usage des verges a été interdit au XVIIIème : l'édition princeps de la Conduite (1720), par rapport aux copies du manuscrit de 1706, recommande d'unir la douceur à la fermeté, et le Chapitre de 1777, tout en maintenant la fêrule, interdira les verges (1). Certes, des témoignages et des plaintes en justice attestent que l'utilisation, et même l'abus, persistèrent ; mais là n'est pas l'important. Il est dans la manière de châtier, dans l'usage qui est fait de la fêrule, tel que le règlemente la Conduite. Tout d'abord, les "corrections" ne sont pas le principal moyen de maintenir l'ordre : "ce sont le silence, la vigilance et la retenue d'un maître qui établissent le bon ordre dans une école, et non pas la dureté et les coups" (2). Ensuite, parmi les dix conditions que doit remplir toute correction, plusieurs visent à exclure l'affectivité et la personnalité de la relation qui s'établit alors entre le maître et l'écuyer fautif : la correction doit être "pure et désintéressée", "paisible" ("que celui qui corrige ait un très grand soin de ne rien faire paraître qui puisse faire remarquer qu'il est fâché"), "silencieuse", "respectueuse de la part de l'écuyer" ("comme il recevrait un châ-

(1) L'histoire de l'éducation, pas plus qu'une autre, n'est linéaire : on ne va pas d'une utilisation immémoriale du fouet à la suppression des châtiments corporels. Le fouet fut introduit à une certaine époque dans les écoles. De même on ne va pas du prêtre-enseignant au maître laïc : la conjonction curé-magister apparaît au XIIème siècle.

(2) Conduite... par F. ANSELME, p. 154.

timent dont Dieu le punirait lui-même" (1). Enfin considérons le cérémonial du châtement : le maître indique avec son "signal" qu'une faute a été commise, il désigne sans parler à laquelle des "sentences" affichées au mur il a été fait infraction et fait signe à l'écopier fautif de se rendre au lieu prévu pour recevoir la correction (2). On le voit, la mise en scène est soigneuse : un maître automate est le simple instrument d'un châtement qui découle du manquement à un impératif catégorique ("il faut...", "il ne faut pas...").

Un espace spécifique, un maître désacralisé et en un sens dépersonnalisé, l'école c'est encore une organisation du temps, une répartition des matières et des exercices dans la durée de la scolarité, dans la semaine et dans la journée. On appellera plus tard "organisation pédagogique" (programme et emploi du temps) ce que la Conduite du XVIIIème commence à introduire.

"Leçons" (c'est-à-dire lecture), écriture, arithmétique, orthographe, catéchisme, voilà les matières qu'énumère et réglemente la première partie de l'ouvrage de J.B. de La Salle. Il faut ajouter à cette liste les enseignements professionnels qui furent donnés, dans certaines villes, à la demande d'une partie des utilisateurs des écoles chrétiennes (soulignons au passage qu'elles ne sont pas faites seulement pour les pauvres).

(1) *ibid.*, p. 155-156.

(2) *ibid.*, p. 171-172.

Par exemple, en 1762, à Cahors, sont organisées des leçons "d'architecture et de planimétrie" ; à la même époque, à Castres, sont données à certains élèves des leçons de tenue des livres en partie double (1). Si l'école se constitue ainsi en annexant des apprentissages professionnels (dessin, comptabilité, etc.), à une époque qui n'est pas encore celle du progrès technique, c'est que sa fonction est, non pas de formation d'une force de travail améliorée et adaptée aux changements, mais de moralisation. C'est ce que montre l'exemple des pensions des Frères, qui sont souvent à la fois (2) maisons de force, où sont enfermés les "libertins", et pensionnats libres, où sont placés des jeunes gens indisciplinés que leurs parents veulent voir en même temps soumis à correction et instruits dans les matières nécessaires à certains métiers. Il ne faudrait donc pas croire que l'école chrétienne soit la juxtaposition d'un enseignement religieux et de la transmission de savoir-faire (lire, écrire, compter). On ne saurait opposer l'alphabétisation du XVIIIème à l'acculturation réalisée par l'instruction primaire du XIXème (3), du moins lorsqu'il s'agit de l'école, et non pas du travail qu'accomplissent d'humbles régents,

(1) G. RIGAULT, Histoire générale de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes, t. II, Paris, Plon, 1938, p. 376-380.

(2) La cohabitation partielle de pensionnaires très différents crée des difficultés, par exemple à Angers. Sur ces points, voir G. RIGAULT, op. cit., pp. 257-258, 325-326, 548-567.

(3) C'est ce que fait P. CHAUNU en distinguant 3 vagues successives : alphabétisation d'une élite au 16ème, alphabétisation de masse au 17-18ème, puis véritable instruction primaire, la Prusse superposant rapidement ces deux dernières vagues. Chavatte, au 17ème, est un pauvre qui lit et écrit, mais sa culture traditionnelle n'en est guère entamée. Voir P. CHAUNU, La civilisation de l'Europe des Lumières, Paris, Arthaud, 1971, p. 143-149.

artisans saisonniers de la transmission de rudiments instrumentaux. L'écriture apprise à l'école n'est pas seulement, on l'a vu, une technique ou un art, mais une discipline.

Prenons encore le cas de la lecture : on le sait, mais on n'en a peut-être pas bien discerné toutes les raisons, l'école lasallienne, après les "Petites écoles" de Port-Royal, apprend à lire (d'abord) en français. Apprendre à lire "dans le latin", pour ceux qui n'apprenaient pas la langue latine, c'était acquérir une technique de décryptage applicable à tout écrit, et le sens de ce qui était lu n'importait pas. Apprendre à lire dans le français et selon le mode simultané, c'est lire d'abord les "cartes" d'alphabet et de syllabes, puis des livres adoptés pour plusieurs écoles ou spécialement composés pour l'ensemble des écoles : Instructions chrétiennes, Civilité... Que le sens de ce qui est lu et relu importe - importe à l'entreprise d'éducation - c'est ce que prouve la manière dont on procède au découpage des leçons que l'écopier doit préparer chaque jour avant la classe : "on donnera chaque fois deux à trois pages pour leçon, depuis un sens arrêté jusqu'à un autre sens" (1). C'est ce que prouve aussi le fait que J.B. de La Salle avait pris la peine de composer spécialement, entre autres livres, Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne, alors même qu'il existait de nombreuses civilités éditées en français : c'est assez dire l'importance qu'il attachait au savoir-

(1) Conduite..., par F. ANSELME, p. 39.

vivre (1), à la réglementation des manières d'être et de faire. En apprenant à lire, l'écolier apprenait certes des choses utiles à la vie (savoir déchiffrer les "registres", actes, quittances, etc.), mais il apprenait surtout à se conduire.

Mais plus encore que le contenu des matières enseignées importe la manière dont elles sont apprises. On s'est parfois étonné, en particulier pour l'apprentissage de la lecture, du faible rendement, de l'illogisme, du caractère anti-psychologique des méthodes pédagogiques. N'est-ce pas oublier qu'elles ont des fonctions autres que strictement didactiques ? Selon le Manuel des aspirants de 1844, avec l'ancienne méthode d'épellation, "plusieurs années étaient nécessaires avant d'arriver à la lecture courante. Encore ne fallait-il rien moins que l'ancienne rigidité des maîtres d'écoles, secondée par la fêrule et le fouet, pour faire dévorer l'ennui, le dégoût et le découragement qui s'emparaient des enfants" (2). Pascal avait pourtant fait adopter dans les Petites Ecoles de Port-Royal une méthode phonétique (BE, KE, FE au lieu de Bê, Cé, Eff) qu'avait exposée Arnauld ; plus tard au XVIIIème siècle, des grammairiens, des éducateurs comme Delaunay, défendent des méthodes analogues et en vantent

(1) Sur ce problème voir en particulier N. ELIAS, La civilisation des moeurs, Paris, Calmann-Lévy, 1973.

Paru à Troyes en 1711, l'ouvrage de J.B. de La Salle eut un énorme succès : débordant le cadre scolaire pour lequel il avait été conçu, il fut réédité de nombreuses fois, jusqu'en 1822, et eut de nombreuses imitations (ou concurrents, comme la Civilité Républicaine de l'an VII).

(2) Cité dans H.C. RULON et Ph. FRIOT, Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940), Paris, Vrin, 1962, p. 23.

la rapidité (1). Malgré cela La Salle, ses successeurs, les maîtres n'appartenant pas à l'ordre, s'en tiennent au procédé préconisé par la Conduite : pé, o, i, enne, té, point (2). Comment comprendre cette résistance à l'innovation, sinon en faisant l'hypothèse que la méthode présente des avantages pédagogiques - c'est-à-dire moraux - à savoir imposer à l'écopier et lui faire acquérir les qualités du bon écolier : acceptation de l'effort, attention, méticulosité, etc. ? Il suffit de lire les instructions aux inspecteurs des écoles, chargés du "changement" des écoliers (du passage d'un "ordre" à un autre), pour s'apercevoir que l'on ne vise pas du tout la rapidité, bien au contraire, l'éducation devant par essence être longue : "A l'égard des petits qui ont beaucoup d'esprit et de mémoire, il ne les faut pas toujours changer, lorsqu'ils en sont capables, parce qu'autrement ils ne viendraient pas assez longtemps à l'école" (3). Et il suffit de lire les prescriptions de la Conduite concernant

-
- (1) En 1719 paraît La Méthode du sieur Py-Poulain de Launay ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin, par un nouveau système si aisé et si naturel qu'on y fait plus de progrès en trois mois qu'en trois ans par la manière ordinaire. Un an après, la Conduite imprimée garde le primat du français, mais refuse la prononciation des consonnes par l'e muet. La méthode de Delaunay ne se répandit d'ailleurs pas et son fils, profitant de cette espèce de censure, pourra prétendre vingt ans plus tard, en publiant son propre ouvrage, que son père n'était pas satisfait du sien et que le livre n'avait pas été mis en vente. Tout se passe comme si ce qui est "aisé", "naturel" et rapide était refusé par les pédagogues... (Sur l'histoire des méthodes de lecture, voir le Dictionnaire de Pédagogie de F. Buisson, 1ère partie).
- (2) H.C. RULON et Ph. FRIOT, op.cit., p. 33.
- (3) "Des devoirs de l'inspecteur des écoles", 3ème partie de la Conduite (éd. de F. ANSELME, p. 265) ; cette 3ème partie ne figurait pas dans l'édition de 1720, mais était présentée comme déjà ancienne dans la préface au projet d'édition de 1787 (voir op. cit., Introduction, p. 44).

l'exercice de lecture pour discerner les principes sous-jacents : aller lentement, ne pas passer à l'étape suivante avant de connaître parfaitement ce qui précède, fignoler les détails...

"Il faut remarquer qu'il est d'une très grande conséquence de ne point faire cesser un écolier d'apprendre l'alphabet qu'il ne le sache parfaitement ; car sans cela il ne pourra jamais savoir bien lire" (1) ;

"Il est même bien plus à craindre et il y a beaucoup plus d'inconvénients d'épeler et lire trop vite, en disant les leçons, que trop lentement" ;

"Les écoliers n'auront point ce livre pour leçon qu'ils ne sachent lire parfaitement sans hésiter" ;

"Les écoliers qui lisent dans les registres seront distribués en six ordres, selon l'ordre des paquets de registres plus faciles ou plus difficiles" ;

"Le maître aura soin que celui qui lit ouvre bien sa bouche et qu'il ne prononce pas ses lettres entre ses dents..., ni avec aucun ton ou manière qui ressente l'affectation";

"Tous les lisants dans ce livre ne liront que par syllabes, c'est-à-dire avec pause égale entre chaque syllabe, ... par exemple : Es - ti - en - ne" ;

"... parfaitement bien prononcer les syllabes et les mots et faire sonner les consonnes à la fin des mots..." (2).

Ne faudrait-il pas dès lors renverser l'opinion courante et admettre que les difficultés sont graduées non pas pour faciliter l'apprentissage, mais pour habituer progressivement l'écolier à affronter des difficultés croissantes (lettres ordinaires, caractères "de civilité", manuscrits). Tels seraient

(1) Conduite... par F. ANSELME, p. 31-32.

(2) ibid., respectivement p. 35, p. 37, p. 46, p. 33, p. 38 et p. 39.

le sens et l'efficace de la progression, qui est un des éléments constitutifs de la pédagogie : la première petite montagne cache toutes celles qu'il faudra ensuite gravir, et l'on s'habitue peu à peu à marcher, on accepte petit à petit la peine. On a aussi l'impression, à lire ces prescriptions pédagogiques, que les exigences sont en quelque sorte multipliées, renforcées : il ne s'agit pas simplement de savoir lire, de lire couramment, mais de bien lire, et ce bien n'a pas de sens esthétique, mais renvoie probablement à un certain rapport au texte lu et à sa vérité. Lorsque le maître dit quelque chose, il doit "s'exprimer nettement" et non "en mangeant la moitié de (ses) paroles" (1). De la part de l'écopier, de même, rien n'est autant redouté que le bredouillement, sans doute parce qu'il est signe d'incertitude, de tâtonnement, d'hésitation : l'énoncé ferme et distinct doit au contraire manifester l'évidence et le caractère intangible d'une vérité qui s'impose. N'est-ce pas pour cette raison que les mêmes règles de prononciation, liées aux attitudes de soumission, se retrouvent lors du catéchisme, pour le maître et pour les écoliers ? "L'écopier qui répondra pendant le catéchisme aura les yeux modestement baissés, et ne regardera pas fixement" ; "il (le maître) tiendra le corps droit et les deux pieds modestement posés à terre... Il parlera surtout posément et distinctement afin qu'on puisse entendre non seulement les mots, mais aussi toutes les syllabes" (2).

(1) "Règle du formateur", *ibid.*, p. 313-314.

(2) *op. cit.*, p. 104-105.

Ce que l'on vient de voir à propos de la progression à l'intérieur d'une matière comme l'écriture pourrait être répétée à propos de l'ensemble des matières. Si en effet "mode simultané" ne signifie nullement simultanéité de l'enseignement des diverses matières, il n'en demeure pas moins qu'à la différence de l'enfant qui allait chez le régent apprendre à lire, puis, si ses parents pouvaient payer, à écrire, puis à un tarif encore plus élevé, à compter, l'écolier qui fréquente l'école chrétienne apprend à écrire en même temps qu'il commence à lire la Civilité, apprend l'arithmétique dès qu'il arrive dans le quatrième ordre des "écrivains en ronde" et l'orthographe quand il est dans le septième. Il y a donc dans une même classe des groupes d'écoliers plus ou moins avancés, et disposés dans la salle en fonction de cela (1), apprenant plusieurs matières. La Conduite procède à un découpage méticuleux du temps et organise les exercices de manière à ce qu'aucun écolier ou groupe d'écoliers ne reste oisif. Emploi du temps avant la lettre : écriture le matin de 8 à 9 heures et l'après-midi de 3 à 4 heures ; arithmétique le lundi matin au commencement de l'écriture, le mardi ou vendredi après-midi d'une heure et demie à deux heures, etc. De plus, pour chaque école, selon le nombre d'écoliers dans chaque groupe, l'inspecteur ou le directeur fixe le temps que doit durer chaque leçon (c'est-à-dire chaque lecture) et le nombre de lignes à lire selon un calcul complexe dont la Règle de l'inspecteur donne la base : "douze écoliers peuvent lire facilement cha-

(1) "Les écoliers des plus hautes leçons seront placés dans les bancs les plus proches de la muraille, et les autres ensuite, selon l'ordre des leçons, en avançant vers le milieu de la classe" (p.250).

cun trois fois la ligne dans la carte d'alphabet en une demi-heure ; ... douze écoliers lisant dans le troisième livre peuvent facilement lire : les commençants chacun 8 lignes et les avancés chacun douze à quinze..." (1). Le découpage évite qu'il y ait du "temps inutile", autrement dit des temps morts. Et cela pour aucun écolier : chacun lisant tour à tour, il faut en effet que les autres "suivent" (le maître prend soin d'en surprendre de temps en temps quelques uns). Ceci vaut même pour les écoliers de "leçons" différentes : "ceux qui apprennent dans la première carte regarderont et suivront pendant que les autres liront", et inversement, "ceux qui lisent l'alphabet suivront et regarderont avec ceux qui ont les syllabes pour leçon" (2). La chasse à l'oisiveté a donc ici pour corollaire un principe pédagogique fondamental : la répétition. Les écoliers ont en un sens déjà vu ce qu'ils commencent à apprendre et ils revoient sans cesse ce qu'ils ont déjà appris.

Horaires rigoureux, travail incessant, détermination par calcul de la tâche à accomplir, répartition des écoliers en classes et ordres agencés de manière à rendre possible une marche d'ensemble, ... ces principes scolaires pourraient passer pour la préfiguration de l'organisation scientifique du travail. Ce serait oublier qu'il ne s'agit pas du tout de faire apprendre le maximum de choses le plus rapidement possible au plus grand nombre possible d'écoliers. S'il n'y a rien que cette pédagogie

(1) Conduite..., par F. ANSELME, p. 260-261. Il est prévu 50 à 60 élèves par classe.

(2) Réédition de la Conduite, Cahiers lasalliens, n° 24 (s. d.), p. 26-27.

redoute autant que la vitesse, le sens de la lenteur calculée qui la caractérise nous est dévoilé par des prescriptions comme celle-ci : l'inspecteur "ne mettra dans le sixième ordre des écrivains que ceux ... qui feront le corps des lettres d'égale hauteur et les têtes et les queues de la hauteur qui leur est propre selon la règle" (1). La perfection exigée à chaque étape est celle de la soumission à la règle, et l'occupation incessante de l'écopier rendue possible par l'organisation du temps n'a pas une fonction (économique) de rendement, mais une fonction (politique) d'emprise totale (2).

Répéter mot à mot - syllabe par syllabe même -, obéir aux signaux d'un maître qui est bien davantage une sorte de sémaphore qu'un enseignant, voilà ce que fait l'écopier nouvelle manière tel qu'il commence à apparaître fin XVIIème, enfermé dans une école qui, quoiqu'on dise parfois, n'a rien d'un couvent :
(3)

(1) Conduite ... par F. ANSELME, p. 255.

(2) Cette interprétation diffère de celle proposée par M. Foucault (Surveiller et punir, op. cit., p. 151-152) qui, évoquant l'emploi du temps dans les écoles, hôpitaux et ateliers, établit une continuité entre le temps religieux - celui des monastères - et le "temps industriel", "mesuré" et "intégralement utile" parce que "payé". A l'inverse de l'auteur, nous opposerons l'école lasallienne et l'école mutuelle. Voir aussi (p. 154), la façon dont l'auteur interprète les prescriptions de la Conduite concernant l'écriture comme "mise en corrélation du corps et du geste", ayant pour fin d'en assurer "l'efficacité" et la "rapidité".

(3) La volonté de rompre avec le modèle du monastère se retrouve au XVIIème pour tous les types d'écoles. Elle est, par exemple explicite en ce qui concerne St Cyr pour l'éducation des jeunes filles, et crée des difficultés pour Madame de Maintenon, qui doit inventer quelque chose de nouveau.

le mot "règle" y a pris son sens de consigne réglementaire en cessant de désigner la règle de vie, le silence qui y règne n'a pas pour fin de permettre d'entendre une Parole, mais d'abolir toute parole. Comment appeler, sinon dressage, l'action ainsi accomplie ? On en verra une confirmation dans le fait que la Conduite est obligée de compléter son système de signes (1) : à la série des cinq sentences traditionnelles ("il faut s'appliquer..." etc.) que le maître désigne de son signal lorsque l'écopier y manque, vient s'en ajouter une nouvelle, "il faut faire attention aux signes" (2). C'est qu'en effet l'enfant, à la différence de l'animal, est capable de s'évader en pensée hors les murs de la classe : tel est le danger à écarter en créant une sorte de signe au second degré (le signal d'attention aux signaux), en enfermant l'enfant dans le cercle de l'attention. L'attention : notion inventée par la psychologie traditionnelle, dira Guillaume. Ne faudrait-il pas ajouter : pour prêter main-forte aux pédagogues ?

(1) C'est ce qui apparaît lorsqu'on compare l'édition du XVIIIème avec les éditions, d'ailleurs peu modifiées, du début du XIXème, sans que nous puissions dater cette adjonction.

(2) Voir Conduite..., éd. de 1837, revue et corrigée, p. 125 : les modèles de ces affiches sont donnés en annexe à l'ouvrage avec les plans de mobilier.