

CHAPITRE II

LA FORME SCOLAIRE

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

"Pour obtenir du silence de cette foule animée, pour la rendre attentive, il faudra avoir recours à un système d'ordre particulier. Tout devra être calculé, exercices, jeux, tout jusqu'au moindre mouvement de ces enfants, dont la turbulence est l'essence" (1). "Celui-ci (le maître), assis immédiatement en face de tous, ne peut perdre de vue aucun de leurs mouvements ; il attire incessamment leurs regards, et c'est dans une telle position qu'il lui est le plus facile de les exercer à obéir à ses moindres signes" (2). Institutions nouvelles au début du XIXème, les salles d'asile sont conçues comme des écoles, c'est-à-dire comme des lieux où les jeunes enfants reçoivent des principes élémentaires de lecture, de calcul et d'écriture, mais surtout une première éducation morale. Il est rarement affirmé aussi nettement que dans les instructions les régissant que l'éducation (morale) n'est pas une autre chose, qui s'ajouterait aux exercices scolaires, mais leur résultat, et que l'instruction

(1) Instructions élémentaires pour la formation et la tenue des salles d'Asyle de l'enfance, 2ème éd., Paris, Delalain, 1883, p. 9.

(2) ibid., p. 11.

n'est qu'un moyen : "il faut, au moyen de ces différents exercices... leur donner des habitudes d'obéissance, d'ordre et d'application" (1). Et le langage des promoteurs, insistant sur le silence et l'attention, comme les conseils pratiques qu'ils donnent aux maîtres - utiliser des signaux convenus, faire répéter vingt fois s'il le faut les mêmes mouvements... - retrouvent les termes et les directives apparus plus de cent ans auparavant (2). De 1830 à nos jours, il est possible de suivre les éléments constitutifs de cette "école", les aspects essentiels de cette forme scolaire que nous avons vu apparaître. Il faudra ensuite se demander à quelles autres formes sociales elle est liée.

Le Règlement pour les écoles primaires de l'Arrondissement de Lyon (3), signé du Préfet, président du Comité d'arrondissement, est l'un de ceux qui, de partout en France après la loi Guizot (4), s'imposent à tous les instituteurs voulant ouvrir une école et à ceux des écoles que chaque commune est désormais obligée d'ouvrir. Les prescriptions concernent d'abord le local

(1) *ibid.*, p. 5

(2) Les salles d'asile, créées à l'imitation des Infant Schools anglaises, le furent cependant à l'initiative de laïcs (de Gérando, Me. de Pastoret, Cochin) qui n'avaient rien à voir avec les Frères des Ecoles chrétiennes. L'appellation écoles maternelles date de 1837 et elle est liée à l'emprise de l'instruction publique sur ces établissements.

(3) Lyon, G. AYNE, 1834 (Bibliothèque universitaire, Lyon, cote : 14.165/13).

(4) Ces règlements, transmis aux comités locaux pour exécution, sont faits sur le modèle du Statut des écoles primaires élémentaires qui suivit la loi. Voir J. LEIF et G. RUSTIN, Histoire des institutions scolaires, Paris, Delagrave, 1954, p. 150 et suiv.

et le mobilier. Des "surveillants spéciaux" viendront constater si le local, qui doit être bien éclairé et aéré, "convient à l'établissement d'une école" (§1er, 1). Cette convenance aux fonctions scolaires qui spécifie, on l'a vu, la maison d'école, s'accompagne d'un dispositif spatial nouveau : la "cour". Elle doit permettre de résoudre un problème que la Conduite des écoles chrétiennes posait sans bien le résoudre : celui de la réunion des élèves avant l'entrée dans l'école. Elle doit permettre aussi (l'expression subsiste jusqu'à nos jours) de "garder" ces élèves "en récréation". Elle est donc un espace de transition entre la rue et l'école et un moyen de fermeture totale de l'espace scolaire.

Quant au mobilier et à son arrangement dans l'espace de la classe, ils sont toujours définis comme au XVIIIe siècle, par référence à une fonction essentielle : celle de surveillance. C'est pour la faciliter que les tables larges, à deux rangées d'élèves se faisant face, sont déconseillées ; c'est aussi pour qu'il puisse "voir" que le maître a sa table sur une estrade. Mais celle-ci est désormais située face aux rangées d'élèves (§ 1er, 3-4). C'est enfin cette surveillance - ici celle des mœurs - qui commande l'emplacement des "lieux d'aisance", la présence dans la salle de classe d'une "petite planche qui indiquera s'il y a ou non un élève aux lieux", et peut être encore les clous prévus au mur pour y placer les chapeaux (1).

(1) § 1, 8 et 10. La Conduite interdit, pour raisons explicites de "pureté", les chapeaux tenus sur les genoux.

Le matériel pédagogique, outre les tableaux destinés principalement au calcul, comprend des "cartons où seront écrits en grosses lettres les principaux devoirs que les élèves ont à remplir" (§ 1er, 6). On reconnaît là les célèbres "sentences" de l'école des Frères, et l'on ne s'étonnera pas qu'au paragraphe intitulé "discipline" - mot qui désigne désormais ce qu'on appelait auparavant maintien de l'ordre - ce Règlement reprenne les dispositions essentielles de la Conduite. Et d'abord le silence d'un maître (il est aussi appelé "instituteur") surveillant sans cesse des élèves qui doivent constamment être occupés. "Autant que possible le maître doit s'abstenir de parler pour les divers commandements" (§ II, 31). "C'est en occupant constamment tous les élèves, même les plus jeunes ; c'est en exerçant tout le temps de la classe une surveillance infatigable, que le maître parviendra à maintenir l'ordre et la discipline sans beaucoup de punitions" (§ II, 41). L'un des moyens de punir, pour le maître qui doit "s'interdire toute familiarité" (§ II, 30) avec les élèves, est, comme pour son ancêtre ou son collègue lasallien, de faire lire au fautif, sur le mur, la maxime qu'il a violée (§ II, 41) : sévère, mais calme et ne se laissant pas aller à la colère, il doit donc manifester, par toute son attitude, que la faute n'est pas désobéissance à sa volonté personnelle mais non-respect d'une règle impersonnelle ou supra-personnelle.

Ce maître, dont les dispositions de la loi Guizot

ont laïcisé le statut (1), n'est pas davantage que celui de la Conduite un enseignant, bien qu'il soit placé face aux élèves. Il fait lire, fait réciter : "les élèves apprendront les demandes et les réponses du catéchisme. Ils s'interrogeront mutuellement" (§ II, 82). Il ne reprend jamais lui-même un élève qui se trompe, mais le fait reprendre par un autre. Lire et répéter ce qu'il y a dans les livres "uniformes", voilà en quoi consiste l'activité des élèves, répartis en "classes" (correspondant aux leçons et ordres de l'école chrétienne) pour chaque matière : le calcul commençant dès le début de la scolarité, alors que la simultanéité des matières n'était que partielle dans la Conduite, les élèves d'une même classe de calcul (addition et soustraction par exemple) peuvent faire partie d'une autre classe de lecture ou d'écriture. C'est donc chaque fois un groupe d'élèves différents que le maître fait venir autour de lui pour lire ou calculer, tandis que les autres "classes" écrivent. Dans le groupe-classe, chaque élève ou suit attentivement ou récite avec les autres. Ainsi jamais personne n'est inoccupé.

On pourrait donc croire que les principes pédagogiques lasalliens sont simplement repris avec quelques retouches et perfectionnements de détail, pour ces écoles primaires que Guizot et ceux qui le soutiennent s'efforcent, non sans succès, de propager. Et cependant, un certain nombre d'éléments nouveaux

(1) Nommé par le Comité d'arrondissement, où les autorités civiles étaient prépondérantes, l'instituteur devait posséder outre le brevet de capacité, un certificat de moralité du maire : "il devenait, d'une certaine manière, un fonctionnaire d'Etat", concluent J. LEIF et G. RUSTIN (op. cit., p. 151).

apparaissent. Ils ne bouleversent sans doute rien, mais ils tendent à donner à cette école un infléchissement sur la signification duquel il faudra s'interroger ultérieurement. Contentons-nous pour l'instant de les noter. Tout d'abord la "place", au sens de rang obtenu dans la compétition inter-individuelle organisée pour chaque exercice : "les élèves qui auront été le plus souvent premiers auront... la croix ou le ruban qu'ils porteront pendant toute la semaine" (§ II, 37). Contrairement à ce qu'on croit souvent, cette "émulation" et le folklore qui l'accompagne ne sont pas aussi vieux que l'école, et au XVIIIème, même avec le mode simultané, on enregistrerait la progression de chaque élève. En second lieu, on note une certaine déconfessionnalisation et une prééminence de l'instruction morale sur l'instruction religieuse. L'instituteur doit s'interdire tout prosélytisme, ne favoriser aucun culte, et insister sur les "principes communs à toutes les croyances, la foi en la Providence, la sainteté du devoir, l'amour de la patrie, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits de tous, et la charité fraternelle" (§ III, 46). Une morale surtout sociale dont un article présente une religion naturelle, ne sommes-nous pas déjà très près de cette morale laïque qui, pilier de l'ordre social, ne sera détachée de la religion que pour mieux échapper au discrédit qui frappe cette dernière ? Enfin au chapitre de l'instruction, la liste des matières s'accroît. L'orthographe, auparavant sorte d'annexe de l'écriture, devient l'objet de leçons spéciales ; la grammaire apparaît. Un souci nouveau d'efficacité et de rapidité modifie les matières fonda-

mentales : pour la lecture, il faut renoncer à "l'ancienne épellation, qui retarde les progrès des élèves" (§ IV, 54) et pour l'écriture, apprise en même temps que la lecture afin d'occuper les jeunes élèves, le but à atteindre est une "expédiée" bien lisible. Cependant les anciennes finalités et les vieilles techniques ne disparaissent pas : le Règlement précise que l'instituteur est "moins chargé de former des maîtres d'écriture que de donner à ses élèves une écriture lisible" (§ IV, 66) et l'introduction de l'ardoise n'alla pas sans difficultés et sans résistances. Préconisée "pour épargner aux parents la dépense de papier, plumes et encre" (§ IV, 68), l'ardoise, avec le crayon spécial et le porte-crayon de cuivre, rendait, selon les maîtres, l'écriture raide en ne permettant pas de former les pleins et les déliés. Aussi, en 1880 encore, devra-t-on en recommander l'utilisation générale, en donnant l'exemple de l'Angleterre et des Etats-Unis (1).

Ces éléments nouveaux modifient-ils l'essentiel, à savoir l'espace, le temps et la relation pédagogiques tels que nous les avons définis ?

(1) Voir à ce sujet le Dictionnaire de Pédagogie de F. BUISSON (1882, 1ère partie, art. "Ardoises"), qui ne peut dater cette innovation, mais indique qu'elle est postérieure à l'école mutuelle, où les jeunes élèves utilisaient les "carrés de sable fin". Ce dernier procédé ne disparaît pas pour autant d'ailleurs, comme en témoigne le Règlement cité : "... corriger les petites classes qui écrivent sur l'ardoise ou le sable..." (§ IV, 69).
Le Dictionnaire a été pour nous un objet d'analyse. Nous ne donnons la page que lorsque le passage cité se trouve dans un article long et/ou sert de référence pour notre texte.

"Le banc fixe et continu donne place à huit ou dix élèves. On comprend tous les dangers d'une semblable agglomération pour l'attention et la morale ; il y a là mille causes de dissipation et d'autres choses auxquelles la surveillance du maître ne peut porter remède, puisqu'il ne peut circuler entre les élèves, et que ceux placés au milieu du banc échappent presque complètement à son regard" (1). Ce réquisitoire fait partie d'une masse importante de discussions, qui se multiplient à partir de 1850, en particulier dans le cadre des grandes Expositions, sur les bâtiments, le mobilier et le matériel scolaire. Mais les innovations qui se répandent peu à peu ne sont que techniques : en remplaçant l'ancien mobilier par un nouveau, il ne s'agit pas de changer la pédagogie, mais de mieux accomplir les anciennes fonctions pédagogiques.

Ainsi le nouveau banc doit, mieux que l'ancien, permettre à l'écuyer d'être attentif et au maître d'exercer sa surveillance morale. Si la question de la distance entre le banc et la table tient une telle place, dans l'abondante littérature internationale consacrée à ces problèmes, que l'on finit par dire "la distance" tout court, c'est qu'il s'agit de faire en sorte que l'écuyer écrive "d'après les principes" (2). Ces principes sont ceux que la Conduite des écoles chrétiennes énonçait avec

(1) Ecoles et Mairies, Recueil des principaux types de bâtiments scolaires, d'après les travaux de MM. LABROUSSE, CORDIER, DECONCHY..., éd. Lévy, Paris, 1878, 6ème série, II, Mobilier scolaire, § II (cet ouvrage se trouve au Musée pédagogique de Paris).

(2) Loc. cit., § II, "Dangers de l'ancien mobilier scolaire".

une particulière netteté et tant de détails : le maître fait connaître aux écoliers "comment il faut qu'ils plient et allongent les doigts, comment porter leur bras sans trop l'appuyer sur la table..." (1). Certes on proclame des principes puérocenriques (le banc doit s'accomoder à l'enfant, et non l'enfant au banc) (2) et l'on fait abondamment appel à des sciences nouvelles comme l'hygiène. Mais il s'agit toujours de faire en sorte que l'écolier accomplisse les mêmes devoirs : bien écrire, se lever quand on l'interroge, avoir une bonne tenue... Pour parodier Durkheim, disons que l'"enfant" de ces pédagogues n'est pas l'enfant tel que la nature le fait mais tel que l'école veut qu'il soit.

Seulement il faut se garder d'aller contre le but recherché, de faire naître le dégoût de l'école, la révolte contre l'éducation en exigeant trop ou en méconnaissant les lois de la nature. Soit l'exemple du banc sans dossier et du devoir de se tenir droit : "Ce que les maîtres reprennent par des punitions, sous le nom de mauvaise tenue, n'est le plus souvent que le résultat de la fatigue. On comprend du reste qu'elle arrive vite, avec un cortège de maux de tête, de congestions, de mauvaises digestions, dans une posture où les fausses côtes compriment l'estomac et les intestins, et où les organes de la poitrine sont constamment entravés dans leur jeu. De ces inconvénients résulte

(1) Conduite... par F. ANSELME, p. 66.

(2) Les multiples versions et applications de cet adage eurent un énorme succès et passèrent pour définir l'éducation nouvelle. La formule ici évoquée semble être de F. BUISSON (cf. Dictionnaire de Pédagogie..., 1882, 1ère partie, art. "Mobilier scolaire").

tent un arrêt du développement physique de l'enfant et un véritable dégoût pour l'étude qui entraîne de semblables tortures" (1). De même, au sujet du banc uni à la table par une traverse et prévu pour cinq à dix élèves, les médecins, à travers l'Europe, dressent la statistique, qualifiée d'effrayante, des colonnes vertébrales déviées : c'est qu'il s'agit de concilier le devoir moral fait à l'écopier de se lever pour réciter sa leçon, saluer l'entrée du maître, etc., avec la réduction de la distance nécessaire pour écrire selon les principes.

Se tenir droit, se lever (2), voilà des impératifs qui ne sont jamais remis en question. L'hygiène, la médecine sont au service de cette morale, comme elles sont au service de la politique, de l'art de gouverner la classe : en 1871, Gréard fait substituer dans les écoles parisiennes des tables de trois à cinq places aux anciennes longues tables, afin de faciliter la surveillance et aussi, dit-il, d'éviter "ces entassements qui créent et qui propagent les maladies épidémiques" (3). On le sait, en ce siècle et à cette date, entassement signifiait foule et foule signifiait émeute. Aussi ne faut-il pas s'étonner de la solution trouvée au problème du banc vers 1880 et des attendus par lesquels on l'a justifiée. Le Dictionnaire de Pédagogie de F. Buisson, véritable Bible de l'école de la IIIème République,

(1) Ecoles et Mairies, op. cit., § II (ouvrage non paginé).

(2) A l'école chrétienne, l'élève désigné pour lire ou réciter devait ôter son chapeau.

(3) Gréard, Rapport au Préfet de la Seine, 1871-1872, cit. dans Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Mobilier scolaire", p. 1941.

rédigé par ceux-là même qui participent à l'oeuvre scolaire, donne la préférence à la table à deux places, avec casier sous-jacent. L'élève, lorsqu'il est interrogé, se tient debout dans le passage ainsi aménagé. Aux rangées de tables, s'ajoutent des files : c'est donc un quadrillage de l'espace-classe qui est ainsi réalisé. Le maître, à qui il est désormais conseillé de se déplacer au lieu de rester sur son estrade, peut ainsi, en circulant plus facilement entre les tables, mieux exercer sa surveillance et assurer "le maintien de l'ordre" ou "discipline" (1). On suggère même de remplacer la planche du fond de casier par un grillage, afin d'assurer la propreté et de permettre aux maîtres de veiller "à ce que rien de suspect ne puisse se dérober à leurs regards" (2). Ce sont là des améliorations considérables par rapport aux dispositifs de l'école chrétienne. Cependant il ne faut pas oublier que, dans la Conduite du XVIIIème, il était prescrit d'adapter les tables à la taille des enfants et le maître quittait sa place pour corriger l'écriture. De plus, et surtout, la nouvelle organisation spatiale est définie par les mêmes finalités. Pour en donner encore un exemple, selon le Dictionnaire de

(1) Loc. cit. L'estrade de 30 cm de hauteur sur toute la longueur de la salle est copiée sur les écoles des Etats-Unis. Les expositions internationales ont permis certainement aux industries en développement de réaliser des bénéfices, mais elles ont aussi permis des perfectionnements importants des techniques pédagogiques, et leur diffusion.

(2) *ibid.* Avec la clôture, l'emplacement fonctionnel et le rang, le quadrillage fait partie, selon M. FOUCAULT (Surveiller et punir, op. cit., p. 140 et suiv.) de ces techniques de répartition constituant les "disciplines" ou formules générales de domination, apparues au XVIIème siècle. En ce qui concerne le rang, nous verrons qu'il est apparu plus tard et se distingue de la place.

Pédagogie, le maître aura aussi une table à découvert afin que son attitude soit une leçon indirecte pour les élèves.

Cette organisation matérielle qui se mettra en place à partir de 1880 ne doit pas être ramenée à de simples procédés de police, à des aspects négatifs et répressifs. Il ne suffit pas de pouvoir surveiller pour punir les délits scolaires ou les prévenir. "Rien n'est indifférent, rien n'est insignifiant dans ce détail de l'organisation matérielle des classes... Une classe bien aménagée, bien ordonnée, où l'élève entre avec un sentiment de plaisir mêlé de respect, le dispose et le contraint moralement, pour ainsi dire, à l'application et au travail" (1). Le cadre scolaire a donc une fonction pédagogique : les objets parlent (donnent des leçons) et contribuent à former cet être nouveau, doté des habitudes que l'éducation doit lui faire acquérir. "On ne saurait trop insister sur ce qu'a d'efficace ce langage des objets extérieurs et sur l'importance dont seront pour les nouvelles générations, ces habitudes de propreté, ce goût de l'ordre que l'on veut inspirer par le soin apporté à l'installation matérielle des écoles" (2).

En aidant à construire sur tout le territoire ce qu'on qualifiera de palais scolaires, la III^{ème} République fait donc oeuvre de moralisation. Aussi, dans l'espace social, le bâtiment scolaire s'oppose-t-il désormais aux mauvais lieux :

(1) O. GREARD, dans Dictionnaire de Pédagogie..., loc. cit. Gréard fut un de ces administrateurs minutieux qui mettent peu à peu au point une organisation que les hommes politiques, ensuite, font adopter.

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., ibid.

des circulaires de 1875 et 1876 recommandent que les écoles ne soient pas proches "d'établissements nuisibles soit à l'hygiène, soit même à la morale, tels que les cabarets, auberges, etc" (1). Fini le temps où des cabaretiers faisaient l'école : le pouvoir se méfie de ces foyers d'agitation politique. En 1858 déjà, on prescrivait que la maison d'école soit choisie ou construite en un lieu central et à l'écart de "toute habitation bruyante ou malsaine qui exposerait les enfants à recevoir des impressions, soit morales, soit physiques, non moins contraires à leurs mœurs qu'à leur santé" (2).

Attardons-nous un instant sur ces directives qui seront reprises trente années plus tard. Fuir les voisinages bruyants et malsains, cela veut-il dire que l'école doit être placée dans ce qu'on appelle aujourd'hui des zones vertes, ou tout au moins assez loin des manufactures, de leur bruit et de leur fumée ? Bien au contraire, car "c'est dans ces ateliers, dans ces manufactures que travailleront un jour les enfants aujourd'hui à l'école, et de bonne heure ils doivent s'habituer au milieu dans lequel ils vivront plus tard" (3). L'école ne doit pas enlever les enfants à leur milieu, mais être placée au milieu des populations à scolariser, c'est-à-dire à (trans-)former. Voilà ce que signifie la centralité exigée : pour l'emplacement, "la première, la plus indispensable des conditions à remplir, celle

(1) Ecoles et Mairies, loc. cit., § I

(2) ibid.

(3) Dictionnaire de Pédagogie..., ibid. On voit que l'hygiène est sacrifiée dès qu'elle n'est plus au service de la politique.

sans laquelle l'école n'est pas possible, parce qu'alors les élèves lui font défaut, est de se trouver au centre de la population qui doit la fréquenter" (1). Il ne suffit pas, en effet, de faire de la fréquentation scolaire une obligation juridique ; il faut encore que l'accès à l'école soit matériellement possible. Mais il y a plus : la proximité de l'école a aussi, sinon surtout, pour fonction d'éviter l'influence néfaste sur l'enfant de ce milieu dont pourtant il ne doit pas sortir. Il faut lui ôter "tout prétexte à vagabondage, tout séjour prolongé dans les rues" (2). L'école vient donc sur place pour mettre l'enfant à l'abri, l'enfermer dans un lieu spécifique où il sera éduqué. Mais cette opération ne date pas de cette fin du XIXème : bien avant que la police pourchasse les enfants "vagabonds" dans les villes transformées par l'industrie capitaliste, les pédagogues se sont acharnés à arracher l'enfant à la rue (3) : réglant l'entrée et la sortie de l'école, J.B. de La Salle prévoyait des trajets en groupe avec surveillance par l'un des écoliers et délation, car il voyait dans la rue uniquement de grands dangers.

De non moindre importance que l'environnement de l'école et le mobilier sont les bâtiments scolaires eux-mêmes : au fur et à mesure que l'on oblige les communes à les aménager ou à les faire construire, on en contrôle, puis réglemente les struc-

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., ibid.

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., ibid.

(3) Il ne s'agit pas de prendre le contre-pied des idéologues de l'école et de poser une sorte de paradis perdu de l'enfance libre : on ne saurait oublier la dure condition de l'enfant condamné à chercher sa subsistance dans les rues. Il s'agit de voir que l'école est aussi assujettissement.

tures. Aussi les directives données aux architectes et aux administrateurs chargés du contrôle des bâtiments scolaires entrent-elles dans le détail des dimensions des cours, préaux, salles, de la forme et de la place des fenêtres et bouches d'aération, des différents procédés de chauffage, des matériaux à utiliser en tenant compte des ressources et habitudes régionales, etc. La science qui sert à justifier ces prescriptions est désormais cette partie de la médecine qu'on nomme hygiène. Elle est moins une science qu'une vertu, disait Rousseau. En tout cas, qu'elle soit au service de la fonction moralisatrice de l'école, c'est ce que suffit à montrer la critique faite en son nom des locaux scolaires dont se contentent, même en 1850, certaines communes : "Celles-ci (ces écoles) manquent d'air ou sont trop petites pour les pauvres enfants qui y sont agglomérés au point d'être presque asphyxiés par les exhalaisons fétides qu'ils y respirent. Que des enfants placés dans de telles conditions hygiéniques soient indociles, paresseux, inattentifs, il n'y a pas de quoi s'étonner" (1).

Mais ce qui est redouté, c'est, tout autant que l'inadéquation de locaux existants, la libre création architecturale. Dès 1833, les plans de travaux durent être soumis à l'approbation de l'autorité administrative et l'on songea à établir des plans-types, "afin que ces projets reçussent une direction

(1) L'Education, Sept. 1851, cité dans H. C. RULON et P. FRIOT, Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires, p. 64. J'ai dépouillé les archives du village d'Orliénas, près de Lyon. En 1850, une lettre de l'Académie au maire lui enjoint de trouver pour l'école un "local convenable". La commune tente de résister en proposant un instituteur qui se contenterait du local existant.

technique et ne fussent pas abandonnés à la fantaisie des architectes" (1). L'initiative de Guizot fut reprise, même sous la République de 1848 : "Le ministre de l'instruction publique sera chargé de faire dresser un certain nombre de plans d'écoles qui seront ensuite uniformément appliqués partout" (2). En 1880, lorsque l'énorme effort qui aboutira à la création ou à la rénovation de 30.000 écoles (3) est entrepris, les principes essentiels comme le détail des aménagements sont fermement indiqués : "La classe doit avoir la forme d'un rectangle, toute forme polygonale ou circulaire est proscrite... Une classe trop large ne permet pas au maître, à moins qu'il n'ait les yeux constamment en mouvement, de surveiller les deux extrémités de la salle... L'emplacement de l'estrade du maître, des tableaux, des modèles, des appareils de chauffage ne doit pas davantage être abandonné au hasard" (4).

Il ne faudrait donc pas attribuer à un phénomène bureaucratique inhérent à toute organisation ce souci d'uniformité que manifestait aussi la Conduite des Ecoles chrétiennes : il s'agit bien d'imposer une forme scolaire, contre d'autres qui pourraient naître, à travers une organisation spatiale adaptée à une fonction pédagogique.

Aux plans-modèles qui régissent l'espace scolaire et

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Maison d'école", p. 1781.

(2) ibid.

(3) Voir M. GONTARD, L'oeuvre scolaire de la IIIème République, C.R.D.P., Toulouse, s. d.

(4) Dictionnaire de Pédagogie..., loc. cit.

le définissent comme tel s'ajoutent les plans d'études. "Toutes heures soient unes, toutes places soient études", la phrase célèbre de Montaigne est formellement rejetée par le Dictionnaire de F. Buisson (1), qui lui oppose une "organisation pédagogique" officialisée à l'époque et généralisée, mais déjà mise au point et expérimentée depuis 1868 dans la Seine. Pas plus que l'emplacement des meubles dans la salle de classe, la marche des études ne doit être laissée au "hasard" : elle doit être à la fois régularisée et soumise à une règle. Ce hasard honni des pédagogues, c'est, bien sûr, la liberté d'apprendre et d'enseigner qu'engendrent le désir de savoir et le plaisir de connaître : "Comment empêcher chaque maître de se laisser aller à ses préférences et de s'arrêter complaisamment sur quelque partie de ce programme qui, pour être élémentaire, n'en est pas moins très vaste ? Comment l'empêcher d'en trop dire, comment l'amener à en dire assez ? En lui traçant sa voie, en l'enfermant dans des limites" (2). Les dispositifs adoptés pour ce faire sont la répartition mensuelle de chacune des matières du programme, et un emploi du temps, qui détermine l'importance respective à donner à chaque matière par semaine et par jour. Du simple énoncé des matières d'enseignement qui figurait dans les lois et décrets depuis la Révolution on est passé en effet au programme détaillé : il assigne au contenu de l'enseignement des limites à ne pas dépasser.

(1) op. cit., art. "Emploi du temps". Cela n'empêche pas de faire de Montaigne, avec Rabelais et Rousseau, l'un des ancêtres illustres de la "pédagogie".

(2) op. cit., art. "Mois".

ser. Il fait de l'enseignement primaire un enseignement complet en son genre. Mais il ne faut pas qu'une partie du programme (une matière ou une question à l'intérieur d'une matière) soit privilégiée par rapport aux autres. L'emploi du temps est certes fait pour empêcher les pertes de temps, mais il est surtout une "règle" : elle "tempère l'ardeur irréfléchie des élèves qui seraient tentés de sacrifier certaines études à celle qui a leurs préférences" (1). Et "pour que cet emploi du temps, ajouté au programme, constitue avec ce dernier un plan complet d'études, il faut encore qu'il détermine quelle partie du programme doit être étudiée dans un temps donné. C'est là le but de la répartition mensuelle" (2).

Qu'est-ce donc que "l'organisation pédagogique" qu'ont mise en place, en une cinquantaine d'années, des administrateurs comme O. Gréard à Paris ou J.J. Rapet en province ? Définie en extension, c'est un programme réparti sur trois cours (ou divisions), une répartition mensuelle, un emploi du temps. Définie en compréhension c'est, dans tous les sens de l'expression, une mise au pas. L'organisation pédagogique empêche d'aller librement, le plus loin possible, aussi vite que possible dans l'acquisition des connaissances.

Il n'est pas ici besoin d'effectuer des comparaisons : en donnant à l'école sa "loi", ces organisateurs se réfèrent explicitement à un modèle, celui des "écoles congréganistes" (3).

(1) op. cit., art. "Emploi du temps"

(2) op. cit., art. "Mois".

(3) op. cit., art. "Emploi du temps"

Font-ils autre chose que le perfectionner ? On a vu avec quelle lenteur calculée la Conduite enjoignait de procéder dans les études, et combien elle se méfiait des maîtres, leur enjoignant de ne dire que le nécessaire et de ne pas s'écarter du livre. Il n'est pas indifférent d'ajouter qu'elle leur recommandait d'éviter "l'empressement et la promptitude" en toutes choses et, en se rendant en classe, de marcher "d'un pas non précipité" (1). La Conduite des formateurs montre qu'il s'agit là d'un ensemble de techniques pour contrôler les désirs : "ils (les jeunes gens) voudraient que leurs désirs fussent aussitôt remplis que conçus, sans considérer que chaque chose doit premièrement être prévue ; qu'ensuite il faut préparer mûrement les moyens de l'effectuer avec sagesse, et mettre le temps nécessaire pour les employer avec précaution" (2).

On pourrait croire que l'organisation de trois cours successifs (cours élémentaire, moyen et supérieur), comportant dès le début l'ensemble des matières à étudier, avait pour sens à la fois l'extension et l'approfondissement progressifs des études. En réalité, le résultat d'un programme vaste assorti d'une régulation du temps limitant le développement que l'instituteur doit donner à chaque question, c'est que rien ne peut être approfondi. D'où cet encyclopédisme superficiel que l'on reprochera à l'enseignement primaire. De plus, en 1880, sauf en his-

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

(2) Conduite..., éd. 1837, p. 214

toire, le "parallélisme" des trois cours est conservé (1) : l'élève du cours supérieur revoit ce qu'il a déjà vu en cours élémentaire et moyen. Lorsqu'il y a une seule classe à plusieurs cours, comme en campagne, il y a même des leçons communes. Ainsi persiste le vieux principe de la pédagogie lasallienne : la répétition.

Re-voir, répéter, c'est en un sens perdre du temps. Mais, si l'emploi du temps a pu être un moment, dans l'école mutuelle (2), un principe d'efficience, de maximalisation, ce n'est pas le cas ici. C'est ce que révèlent les vertus psychologiques et morales qui lui sont attribuées : il "prépare les enfants à mettre plus tard dans leur vie d'homme l'ordre qui en est la dignité et la ponctualité qui en est la force" (3). Soumettre le déroulement de sa vie à un découpage en séquences temporelles prévu à l'avance, ne faire les choses qu'à point nommé, n'est-ce pas avoir acquis la forme d'une moralité qui est celle du devoir ? La soumission à une loi s'oppose par là non seulement à l'obéissance aux désirs, qui implique une temporalité de l'instant, mais à la soumission à une volonté autre, qui implique un temps discontinu, haché par des interruptions imprévisibles. Ni l'immoraliste, ni le mystique attendant que Dieu l'inspire n'ont d'emploi du temps. Par contre toute une lignée de pédagogues et de moralistes a recommandé de se fixer à soi-même des heures

(1) Sur tout ceci, voir l'article "Cours élémentaire" du Dictionnaire cité, et l'article "Organisation pédagogique".

(2) Nous étudierons plus loin ces "écoles mutuelles", qui apparurent et se multiplièrent sous la Restauration.

(3) op. cit., art. "Emploi du temps".

pour remplir ses obligations et accomplir les tâches imposées.

Réglant le temps scolaire, "l'organisation pédagogique" a donc d'abord pour fonction d'empêcher le vagabondage intellectuel - acquisition de connaissances qui serait guidée par les seuls intérêts - comme l'essaimage des écoles obligatoires dans l'espace a pour fonction de mettre fin au vagabondage tout court. Quelquefois appelée, en traduisant l'expression allemande, "plan d'étude", elle a aussi une fonction moralisatrice, comme l'espace scolaire était, depuis l'école lasallienne, agencé pour que les écoliers y accomplissent leurs devoirs.

Il ne faut donc pas s'étonner de l'importance qu'a, dans l'école de la fin du XIXème, ce qu'on appelle désormais la discipline scolaire. Assurant "la bonne tenue des élèves, le silence et l'ordre pendant les différents exercices", elle est considérée comme la base de l'organisation de l'école (1). Le Dictionnaire de Pédagogie reprend, parfois en les citant, les prescriptions de la Conduite concernant l'entrée des élèves à l'école. Ils doivent y venir "posément, sans courir, sans crier, sans insulter les passants" (2) ; arriver à l'heure réglementaire, les mains et le visage propres. Le rassemblement se fait dans le préau. Ce dispositif spatial nouveau figure désormais sur tous les plans d'écoles : servant à la gymnastique, il complète la cour (ainsi utilisable par mauvais temps) et permet

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Discipline scolaire", p. 717.

(2) ibid.

d'éviter que les élèves, entrant directement dans la classe, s'habituent à y parler, à s'y déplacer sans ordre : "S'ils pénétraient dans la classe au fur et à mesure de leur arrivée, il en résulterait un désordre qui nuirait au respect qu'ils doivent avoir pour le lieu consacré à l'étude, et il deviendrait bien difficile au maître d'obtenir le silence, après avoir toléré d'abord le bavardage et la dissipation" (1). C'est aussi le souci de créer des habitudes d'ordre qui conduit à exiger des déplacements en silence, en file et dans la posture caractéristique des bras croisés ; la marche au pas est, de plus, une des choses que l'on conserve de l'école mutuelle.

Toutes les activités des élèves sont gouvernées par un système de signes : s'asseoir à sa place, prendre l'ardoise, etc. "C'est sur un signe que cesse un exercice ou qu'un autre commence..., sur un signe que leur attention est appelée sur le tableau ou sur la carte, sur un signe qu'un enfant succède à un autre dans la lecture à haute voix..." (2). Ici encore on reconnaît la pédagogie perfectionnée des frères (l'instrument, le "signal", est discrètement mentionné), à laquelle est peut-être emprunté le signe le plus important : celui qui commande silence et immobilité. Les attendus de ce système - le calme du maître inspire le respect - montrent quel en est l'enjeu : l'autorité magistrale. Une sorte d'autorité apparue dès la fin du XVIIème, et qui est en quelque sorte extérieure, qui est faite d'attitudes (gravité et fermeté tempérée de bienveillance) et de gestes

(1) ibid.

(2) ibid.

(les signaux), qui ne doit rien à une parole s'imposant par l'évidence des raisons ou la chaleur des sentiments. Le silence est en effet toujours la loi de l'école : si l'élève peut prendre l'initiative de répondre à une question, au lieu d'attendre d'être désigné, il doit en demander la permission. D'où un signe nouveau par rapport à ceux en usage dans l'école chrétienne : lever le doigt. Le sens de cette pratique et du principe qui l'accompagne est clair : jamais un élève ne prend la parole sans permission. Autrement dit, jamais il ne prend la parole.

Pour que règne l'ordre, l'élève doit être enfin constamment occupé et aucun de ses faits et gestes ne doit échapper à la "vigilance" du maître, dont il est dit : "il faut qu'il prévoie et qu'il voie tout" (1).

Au chapitre des qualités du maître, c'est-à-dire des moyens d'obtenir l'ordre, à côté de la "patience" et de l'amour des enfants, on trouve aussi la capacité à donner l'exemple. Le langage des Lumières - le maître ne doit pas être un "tyran", celui qui ne se soumet pas à ce qu'il impose - permet d'exprimer un type de rapports maître-élèves qu'on pouvait lire en filigrane dans la Conduite : le régime de la règle impersonnelle, à laquelle tous, y compris le maître, doivent se soumettre. Donner l'exemple n'est pas un moyen parmi d'autres d'instaurer la discipline : c'est manifester le caractère essentiel de cet ordre à instaurer. Il n'est pas ce qu'une volonté (un désir) impose à une autre, qui peut toujours s'y opposer en tant que

(1) ibid., p. 715.

telle, mais ce qui s'impose à toutes les volontés. En donnant l'exemple, le maître montre qu'il se soumet à une loi commune, non pas en ce sens qu'elle serait le résultat d'une convention entre les personnes, mais en ce sens qu'elle est supra-personnelle. Et les élèves qui ne se livrent pas au désordre (1) lorsque l'instituteur est remplacé par un sous-maître ou par un élève montrent qu'ils ont appris à obéir à une règle impersonnelle.

La surveillance, le silence, l'ordre rebaptisé discipline, serait-ce là tout ce que propose cette pédagogie qui se veut nouvelle ? Le maître n'a-t-il changé de place, dans l'espace de la classe, que pour mieux instaurer un rapport inchangé ? Il faut remarquer d'abord le soin qui est pris pour souligner les différences : ainsi le silence, toujours nécessaire, est-il à distinguer du "silence glacial, établi par une sorte de terreur" (2). Il n'est pas un silence absolu ; il y a un petit bruit analogue à celui de la ruche, et qui dénote "une sorte de communication intime entre les élèves et le maître (3). D'ailleurs les physionomies sont éveillées, et tout compte fait, imposer le silence, c'est simplement empêcher le bavardage. Le visage de l'élève des écoles laïques ne serait donc plus celui, figé dans la modestie, de l'élève des écoles chrétiennes.

(1) Nous n'employons pas le mot "chahut", bien qu'il apparaisse au début du XIXème siècle, parce qu'il appartient à la langue de l'enseignement secondaire et supérieur.

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., ibid.

(3) ibid.

Mais les responsables du Dictionnaire de Pédagogie (1) ne se sont pas contentés de telles nuances : à l'article "discipline scolaire" est juxtaposé un article "discipline" qui apporte des principes contradictoires des précédents. Il condamne la discipline autoritaire, qui agit du dehors, et réclame une discipline libérale, qui tient à se "faire comprendre" (2). Bien plus, il dénie le nom de discipline et le caractère de devoirs moraux aux prescriptions des règlements scolaires (silence, immobilité, etc). Nous avons donc là une remise en question, l'indice d'une crise dont il faudra examiner comment elle s'est développée.

Trouvera-t-on au moins avec les célèbres instituteurs de la IIIème République, formés dans les Ecoles normales et dont on vanta tant les mérites, une rupture nette avec l'école du passé ? Ici encore 1880 marque un achèvement : celui du réseau d'Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices qui avaient commencé à se mettre en place avec la Restauration. Corrélativement, c'est la fin des artisans-instituteurs, des maîtres amateurs, de tous ces gens qui se faisaient embaucher pour tenir l'école : c'est à eux que l'on oppose les nouveaux maîtres formés dans les Ecoles Normales, et pas seulement aux frères en tant que laïcs. La mise en place des Ecoles normales, c'est le

(1) On sait que Ferdinand BUISSON fut un des membres les plus importants de l'équipe qui, sous l'égide de Jules FERRY, mit en place la nouvelle école.

(2) *ibid.*, art. "Discipline".

contrôle de l'enseignement élémentaire, l'instauration de la profession d'enseignant primaire, la fonctionnarisation de l'instituteur. Et cette opération en rappelle d'autres, qu'avaient effectuées bien avant des gens comme Ch. Demia (1). Après avoir obtenu que tous les maîtres, même ceux des riches, tenant l'école payante, demandent la permission de l'archevêque de Lyon, il obtient pour lui-même le droit de contrôle, élabore des règlements particuliers et - ce qui fut peut-être la première conférence pédagogique - réunit en assemblée tous les maîtres et maîtresses du diocèse (2). Au cours du XVIIIème siècle, maîtres-écrivains et maîtres d'écoles sont constitués en corps et un arrêt du Parlement permet aux syndics de pourchasser les enseignants non autorisés. A la même époque, se développe l'idée d'une formation de maîtres (laïcs) se substituant à l'examen et à l'autorisation : c'est ainsi que le Journal de Troyes de mars 1784, publie une polémique entre un certain Chevalier de B..., qui veut maintenir la tradition du maître auxiliaire du curé, choisi et instruit par lui, et le curé de Ste-Savine réclamant la création d'une sorte de séminaire laïque où tous ceux qui voudraient diriger une école seraient contraints de passer pour y apprendre

-
- (1) A la mi-XVIIème, on déplore unanimement l'incapacité et les mauvaises moeurs des maîtres des petites écoles urbaines. (R. CHARTIER, M.M. COMPERE, D. JULIA, L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle, Paris, CDU et SEDES, 1976, p.69).
- (2) Sur ces points, cf. M. GARDEN, "Ecoles et maîtres : Lyon au XVIIIème siècle", Cahiers d'Histoire, 1976, n° 1-2, p. 133 et suiv. On trouvera dans cet article la bibliographie concernant Ch. Demia, dont l'oeuvre, parce que novatrice, a été abondamment commentée.

à enseigner "par principes" (1). Une école pour maîtres, cela apparaît donc comme la limite d'un contrôle, comme la meilleure solution au problème des instituteurs clandestins, dont on redoute moins l'ignorance que l'inaptitude à donner à la jeunesse ces bonnes moeurs que l'école a pour fin de leur donner. A Lyon la police pourchasse les maîtres demi-errants, "oubliant et méconnaissant leurs devoirs, compromettant la sûreté et la tranquillité publiques" (2).

Après la loi Guizot, un demi-siècle plus tard, les mêmes reproches seront adressés, par l'administration, à des maîtres qui pourtant donnaient satisfaction aux communautés villageoises qui les avaient embauchés : les comités locaux établis par le gouvernement dénoncent les instituteurs qui exercent une surveillance insuffisante sur les écoliers, ceux qui ne forment pas les "moeurs de la jeunesse", et, bien sûr, ceux qui affichent des sympathies politiques indésirables (3). Si la même loi fait obligation aux départements de créer une Ecole normale de garçons, on peut supposer que la fonction de cette institution sera de remplacer les artisans-instituteurs par des maîtres-éducateurs.

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Courtalon (Jean-Charles)". C'est L. Maggiolo qui signale l'intérêt des réactions suscitées par le projet de Courtalon pour connaître ce qu'étaient à l'époque les maîtres de campagne.

(2) Ordonnance de police de 1774, citée par M. GARDEN, loc. cit., p. 141, note.

(3) J. RUFFET, "Instituteurs sanctionnés et solidarité villageoise en Haute-Marne, au XIX^{ème} siècle", Le Doctrinal de Sapiance, n° 2, 1976, p. 12-13.

De fait, contrairement à ce qu'a toujours tendu à faire croire son histoire légendaire, l'Ecole Normale du XIXème n'est pas la fille de celle de la Convention. On oublie trop que celle-ci fut supprimée par la réaction thermidorienne, parce qu'elle avait donné, comme le dit Daunou, "un enseignement direct des sciences" plutôt que "les méthodes qu'il faut suivre en enseignant" (1). Par contre le décret de 1808, bien qu'il crée des classes normales à l'intérieur des lycées, met l'accent sur "l'art d'enseigner" (art. 107) et demande qu'on apprenne aux futurs maîtres "les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer" (art. 108) (2). De 1833 à 1860 des Ecoles normales s'établissent sous le double signe de la limitation des matières enseignées (on reproche à ces établissements de former des demi-savants et, selon l'expression de M. Dupanloup, de dénaturer le caractère et la mission des instituteurs) et de l'austérité de la discipline. Lorsque, aux alentours de 1865, dans la phase libérale du Second Empire, V. Duruy rétablit les enseignements supprimés, il institue aussitôt les conférences pédagogiques de sortie sur "la mission et les devoirs des instituteurs". Ces conférences sont bientôt étendues pour constituer un cours régulier de pédagogie (3).

(1) E. JACOULET, Notice historique sur les Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices, Mémoires et Documents scolaires, 2ème série, fasc. 11, Paris, 1889, p. 11.

(2) Décret du 17 mars 1808, cité dans A. RENDU, Essai sur l'Instruction publique, Paris, A. Egron, 1819, t. II, p. 374.

(3) E. JACOULET, op. cit., p. 46 et suiv.

Ces Ecoles normales auxquelles Jules Ferry n'aura guère qu'à donner plus de lustre et de moyens, se constituent donc sous une forme qui est exactement à l'opposé de ce que 1789 avait un instant fait surgir. On serait davantage tenté de rapprocher les fonctions que remplissent ce qu'on a très longtemps appelé des séminaires laïcs, de la formation des maîtres des écoles chrétiennes. Dès 1832, dans son Cours normal, de Gêrando donnait en effet le ton de cette "pédagogie" qui sera inculquée, par l'enseignement et par la pratique dans les écoles d'application, aux élèves-maîtres. S'efforçant de persuader ses auditeurs qu'ils ne devront pas être de simples maîtres de lecture, d'écriture et d'arithmétique, mais ceux qui formeront l'enfance, définissant leur activité non comme une simple profession mais comme un "ministère moral" (1), faisant de l'instruction une branche subordonnée de l'éducation, il insiste, parmi les qualités que devra posséder ou acquérir l'instituteur, sur le calme, qui maintient l'ordre, la modestie, le maintien "grave et réservé" (2), la vigilance, l'exemple à donner. Le cinquième entretien, sur l'éducation intellectuelle, place en tête de toutes les facultés, l'attention. Par cette "éducation" le maître doit empêcher le vagabondage intel-

(1) Cours normal des instituteurs primaires ou directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires, par M. DEGERANDO, Paris, Renouard, 1832, p. 40 et p. 2. Un avis de l'éditeur signale qu'il s'agit du premier ouvrage de ce genre publié en français et que le cours a été professé dans l'Ecole normale créée par M. de Chabrol une quinzaine d'années auparavant.

(2) *ibid.*, p. 30

lectuel : "les jeunes intelligences qu'on lui confie ont été jusque là abandonnées au hasard, recevant mille impressions confuses, ... errant sans dessein ..., ne se fixant sur rien, redoutant tout effort" (1). L'instituteur est aussi "un gardien préposé pour garantir de tout danger cette faculté précieuse, mais aveugle" (2), qu'est l'imagination. Il doit encore étudier les lois de l'habitude, car c'est elle qui "détermine les mœurs" (3) et, de manière plus générale, apprendre quelles sont les caractéristiques de l'enfance. Nous avons là, mieux qu'ébauché, le programme de la psychologie infantile et juvénile, de la psychologie appliquée à l'éducation ou psycho-pédagogie qui caractériseront l'enseignement des Ecoles normales jusqu'à nos jours.

Essentiellement éducateur, formateur d'élèves attentifs et disciplinés, l'instituteur n'est donc pas quelqu'un qui aurait acquis des connaissances et les transmettrait : formé dans des écoles spéciales, non dans les lycées et les universités, détenteur des seuls savoirs "élémentaires" ou encore "primaires", l'instituteur du XIXème n'est pas un intellectuel comme l'est le professeur ou le médecin et, dans la société locale, il n'est ni un artisan ni un bourgeois ou un notable. Comme son prédécesseur et concurrent le frère ignorantin, il est un être un peu hybride. Il est toujours le "maître" et s'appellera longtemps "pédagogue", agent choisi, soigneusement formé et étroitement surveillé d'une entreprise enfin réalisée : l'éducation

(1) *ibid.*, p. 84

(2) *ibid.*, p. 98

(3) *ibid.*, p.329

scolaire de tous les enfants.

Ce type de maîtres et le genre d'école où ils exerçaient ont-ils aujourd'hui disparu ?

Les élèves d'une petite école rurale de l'Ain furent récemment invités à écrire sur le thème "si j'étais instituteur", "si j'étais institutrice" (1). Certains textes révèlent que des traits archaïques de l'école, et même des éléments dont les formes anciennes ont disparu, sont présents dans la conscience des enfants. Il en est ainsi en particulier pour l'enfermement et les châtiments corporels, mais aussi pour l'interrogation d'admission à l'école et le contrôle de la tenue à l'entrée en classe (2) :

"La cave serait une sorte de prison que les élèves n'aimeraient pas du tout".

"Si j'étais instituteur je donnerais des coups de poing sur le nez des élèves qui ne sauraient pas faire les exercices".

"Je demanderais à mes élèves quel âge ils ont, en quelle année ils sont nés et s'ils ont eu le B.C.G., s'ils ont des frères et soeurs".

"Si j'étais institutrice, tous les jours, avant que les élèves rentrent en classe, je leur ferais laver leurs chaussures, brosser leurs dents, peigner leurs cheveux...".

De plus, l'insistance des élèves sur le tableau (qu'ils veulent très grand) et sur l'orthographe (souvent traitée

(1) Les textes ont été publiés par l'Institut coopératif de l'Ecole moderne (B.T. n° 861).

(2) La Conduite des écoles chrétiennes, dès le XVIII^e siècle, indiquait les questions à poser aux parents avant d'admettre les enfants ; ces questions portaient en particulier sur la santé et les mœurs. Quant aux cachots scolaires, on en trouvait encore au XIX^e siècle dans certains pays d'Europe.

ironiquement), montre assez l'importance que gardent ces éléments traditionnels de l'école :

"Si j'étais maître, je leur demanderais s'ils veulent faire de l'orthographe".

"Quand ils rentreraient en classe, je les ferais asseoir et en croisant les bras. Je commencerais par leur faire faire une dictée.

Celui qui ferait plus que deux fautes, aurait tous les mots de la dictée à analyser".

De manière générale, les élèves ne modifient guère l'emploi du temps (et encore moins ne le suppriment), se contentant d'augmenter la durée ou la fréquence des récréations, des classes-promenades, des voyages, des activités de jardinage, etc. Leur aspiration à davantage de liberté ne fait que souligner la contrainte à laquelle ils se sentent soumis lors des exercices scolaires :

"Si j'étais maître mes écoliers seraient toujours traités gentiment et s'ils ne voulaient plus écrire je leur dirais : amusez-vous".

"... je ne ferais lire qu'une phrase à chaque élève, je leur dirais : vous pouvez vous amuser".

Outre cette image inverse du maître contraignant, on trouve dans les textes l'image du maître nouvelle manière :

"Je demanderais à mes élèves de ne pas être trop turbulents, ... d'être collectifs ..., de ne pas être rapporteurs ..., de s'exprimer, de donner leurs idées, de dire ce qu'ils pensent de mes projets".

Dans la conscience des élèves, l'école d'aujourd'hui est donc une juxtaposition d'éléments traditionnels, voire archaïques, et d'éléments modernes.

Les quelques études qui ont été faites sur les instituteurs et institutrices montraient aussi naguère une persistance de traits caractéristiques parfois très anciens. Après une enquête réalisée en 1955 dans la Seine, L. Berger notait : "même s'ils reconnaissent ce qu'il y a de désuet dans la vision du monde des humanitaires du XVIIIème siècle et des révolutionnaires de 1789, les enseignants demeurent encore aujourd'hui fidèles à ce qui fait l'essentiel de cette idéologie" (1). Fait encore plus révélateur, lorsqu'on leur demandait s'ils se considéraient comme des éducateurs, 24 à 30 % seulement des maîtres et maîtresses des écoles primaires se disaient seulement enseignants et ils le regrettaient, attribuant cette limitation de leur rôle aux conditions d'exercice du métier (2).

"Le groupe-scolaire urbain, l'école-caserne, est vouée à la pédagogie traditionnelle, à la discipline automatique et autoritaire, à la rigidité et à la stagnation" (3). Si l'on en croit ces actuels adversaires de l'école, celle-ci présente tou-

(1) I. BERGER et R. BENJAMIN, L'univers des instituteurs, Paris, Ed. de Minuit, 1964, p. 43.

(2) op. cit., p. 53.

(3) F. OURY, J. PAIN, Chronique de l'école-caserne, Paris, Maspero, 1972, p. 115.

jours, aggravés par les circonstances, les traits que nous avons tenté de mettre en lumière. Une organisation spatio-temporelle de type militaire, une pédagogie à base d'interdictions bloquant l'accès au langage (1) et montant des mécanismes d'inhibition au lieu de favoriser la maîtrise volontaire, voilà ce que serait cette école où l'on oblige les élèves à travailler mécaniquement au lieu de cultiver les fonctions supérieures. "Découpé en matières, en cours, en classes, en heures, le savoir devient programme et manuel" (2). "Isolés du monde extérieur et coupés de leurs intérêts actuels, les élèves, assis, bras croisés, écoutent la leçon du programme, puis lisent ce qu'il faut lire, écrivent sous la dictée, corrigent leurs fautes, font des exercices et récitent ce qu'on leur a donné à apprendre" (3). Les maîtres "éducateurs" transforment toutes les erreurs en fautes morales et substituent la culpabilité à la responsabilité ; les "prétendues nécessités de la discipline" font dégénérer l'initiative créatrice (4). Une surveillance continuelle est nécessaire pour limiter les réactions d'inadaptation créées chez les élèves ; le sifflet tend à remplacer le langage.

Sous les sombres couleurs du pathologique dénoncé par ces médecins, nous avons là l'école bien organisée et le bon maître élogieusement décrits voici trois siècles. En 1880, lorsque J. Ferry entreprit à la fois la réforme du secondaire et

(1) op. cit., p. 116.

(2) op. cit., p. 373.

(3) op. cit., p. 116.

(4) op. cit., p. 118.

celle du primaire, n'y aurait-il eu de révolution pédagogique que dans quelques discours ? Ou bien y a-t-il eu véritablement innovation, forme scolaire nouvelle, et le mal ci-dessus diagnostiqué est-il une régression ? Pour répondre à cette question il faudra revenir sur la crise du début du XIXème, dont nous n'avons noté que quelques manifestations, mais qui a donné lieu à la confrontation de plusieurs modèles scolaires dans le cadre de luttes politiques. Auparavant il faut approfondir la signification de l'entreprise de scolarisation que l'on vient d'évoquer, situer cette forme scolaire dans un agencement de formes sociales.

