

CHAPITRE VI

LANGUE ET DISCIPLINE

-§-§-§-§-§-§-§-§-§-§-

Les difficultés de la mise en place d'une institution comme l'école primaire (avec les instruments de normalisation qui l'accompagnent : écoles normales, conférences et manuels pédagogiques, inspection, etc.) en éclairent à la fois la nature et, pour ainsi dire, l'insertion dans le corps social. La lecture des Rapports d'inspection générale de 1880 suffit à montrer que cette mise en place n'est pas achevée à cette date : des obstacles, des résistances restent à vaincre pour que soient enseignées les nouvelles matières mises au programme et aussi pour que l'ensemble des exercices soient effectués selon les nouvelles méthodes, concourent à cette éducation intellectuelle, morale et physique dont parle la nouvelle science pédagogique.

Chaque inspecteur dresse le tableau, parfois chiffré, de la situation de l'enseignement primaire dans le département qu'il a été chargé de visiter, fait état de l'application des mesures prises et suggère des solutions. Le tableau est généralement assez sombre : ainsi pour les académies de Paris et Bordeaux, qui ne devaient pas être parmi les plus défavorisées, on estime

à 20 ou 25 % de ce qu'il pourrait être le rendement de la machine scolaire. On déplore l'absence de méthodes intuitives - par exemple pour l'enseignement du calcul - et le culte persistant de la mémoire. Les enseignements nouveaux, lorsqu'ils sont assurés, se font sans explications et exercices préalables, tel le dessin. D'autres exercices se font sans que le maître ait compris les normes auxquelles ils doivent obéir : un instituteur de Dordogne, rapporte l'inspecteur, m'a déclaré "n'avoir qu'un seul chant pour tous les mouvements et exercices : et que faisait-il chanter à une vingtaine de pauvres petits paysans à peu près tous pieds nus ? - Consacrons notre vie au plaisir, à la folie !" (1). Ailleurs les procédés en honneur à l'école mutuelle subsistent ou réapparaissent : en Normandie, on ne trouve souvent, en fait de chant, "que des marches qu'on exécute pendant les entrées et les sorties" (2).

D'autres inspecteurs préfèrent insister sur les bons départs et les espoirs : étude de la langue faite de façon rationnelle, programme d'histoire passé en revue entièrement jusqu'à nos jours, géographie enseignée par des cartes, gymnastique en progrès... Mais que ce soit à travers les satisfecit ou à travers les blâmes, il est possible de discerner les fonctions d'un programme primaire souvent jugé très ambitieux.

(1) Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire, année scolaire 1880-1881, Paris, Imprimerie nationale, 1882, p. 10. L'enquête ministérielle fut réalisée pendant trois années consécutives. La publication des rapports fut suspendue en 1881 pour attendre les effets des lois et règlements nouveaux.

(2) Loc. cit., Académie de Caen, p. 10.

Parfois aussi dangereux, entre autres pour les adversaires de la loi Guizot, selon lesquels elle avait "jeté dans l'intelligence des peuples une multitude de connaissances superficielles, dont la plupart étaient étrangères aux besoins de la vie et qui n'étaient propres qu'à inspirer un orgueil irrémédiable et à faire naître des désirs extravagants" (1). Les adversaires d'un élargissement du programme, qui, on l'a vu, avait commencé dès l'époque de l'école mutuelle, obtinrent quelques succès au milieu du XIXème siècle (2). Leurs craintes étaient-elles fondées ? Lorsque, au siècle des Lumières, des voix prestigieuses s'élevaient contre les projets d'instruction du peuple, Philipon de la Madelaine, déclarant sans ambages que la science était une arme dangereuse, avait trouvé la formule susceptible de tout concilier : pour la classe des hommes voués aux travaux manuels, l'école sans la science. Dans un ouvrage qui eut un grand succès, il répond à la question de savoir s'il est avantageux à l'Etat que le peuple soit instruit : "oui, si l'on entend par là qu'il faut lui apprendre à connaître les choses qui peuvent influencer sur son bien-être, façonner son âme à la vertu, former ses organes aux diverses professions qui lui sont propres... Mais si, à ce mot d'instruction l'on attache l'idée

(1) Déclaration de Mgr. Parisi, cit. dans H.C. RULON et P. FRIOT, Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires, Paris, Vrin, 1962, p. 81.

(2) Sur les fluctuations des programmes de l'enseignement primaire et des Ecoles normales (matières introduites, puis rendues facultatives, puis rétablies...) durant cette période, voir M. GONTARD, Les écoles primaires de la France bourgeoise, (1833-1875), Toulouse, C.R.D.P., s. d.

d'étude des langues, des sciences, des lettres, des beaux-arts, sans contredit on doit l'éloigner du peuple ; l'ignorance est préférable. Je ne connais pas d'arme plus dangereuse que le savoir entre les mains du peuple" (1). Oter l'ignorance sans donner le savoir, n'est-ce pas un but de même ordre que poursuit Gérando cent ans après, en essayant d'élaborer une éducation intellectuelle, dans laquelle l'éducation pallierait aux dangers de l'instruction ?

Si l'on ajoute que lors de l'enquête de 1860 les instituteurs réclament que soit élevé le niveau d'instruction primaire en insistant sur ses effets moralisateurs (2), il apparaît nécessaire de s'interroger sur les formes et la signification des matières composant le programme primaire.

¶

¶

¶

"On ne dira jamais assez qu'apprendre à lire est le principal de la tâche de l'instituteur, sinon de tous ceux qui

(1) Vues patriotiques sur l'éducation du peuple tant des villes que des campagnes (Lyon, 1783), cité dans Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Philipon de la Madelaine".

(2) Sur cette enquête, lancée auprès de tous les instituteurs laïques par le ministre Rouland, voir M. GONTARD, op. cit., pp. 147-151.

enseignent à quelque degré que ce soit" (1). Cette déclaration, qui n'aurait pas étonné à l'époque de la lutte contre l'analphabétisme, lorsque l'école avait pour tâche quasi unique d'apprendre à lire, peut surprendre dans la bouche de contemporains. En réalité, pour ces pédagogues, la lecture est plus que lire : opposant Alain ("savoir lire est le tout") à Rousseau (qui voulait bannir les livres jusqu'à quinze ans), ils voient dans l'apprentissage de la lecture une oeuvre d'humanisation et de civilisation. L'expérience, la réflexion sur ce que voit l'enfant sont insuffisantes : il faut "qu'il se forme au contact de la pensée imprimée". Il importe que très vite il accède à des textes qui dépassent ce qu'il pense naturellement et ce qu'on dit dans son entourage : "lire, c'est alors se plier à des formes verbales et à des modes de pensée et de sensibilité au-dessus de ce qui lui est familier" (2).

Il faut bien d'ailleurs que l'accès à la langue écrite soit important pour que plusieurs catégories d'hommes de pouvoir aient entrepris de l'organiser "même pour les pauvres", à une époque où les conditions matérielles de l'entreprise étaient loin d'être réunies. Pour qu'aussi des familles, même pauvres, paient afin que leurs enfants puissent lire, en particulier lire les manuscrits, c'est-à-dire les actes légaux.

On sait d'autre part que l'étude des méthodes d'apprentissage de la lecture, de leur histoire, aujourd'hui de leurs

(1) J. LEIF et G. RUSTIN, Pédagogie spéciale, Premier fascicule, Paris, Delagrave, 1959, p. 89.

(2) J. LEIF et G. RUSTIN, op. cit., p. 89.

implications psychologiques, ou plutôt psycho-pathologiques (la célèbre "dyslexie"), occupe une grande place dans les ouvrages spécialisés et a donné lieu à toute une littérature. Comme on a commencé à le faire à propos des résistances à la nouvelle épellation, il y a lieu de se demander pourquoi tel ou tel procédé est ou n'est pas adopté à telle période. En ce qui concerne la lecture, il y a donc place pour plus qu'une analyse des idéologies diffusées dans les manuels, pour autre chose que des querelles psycho-pédagogiques ou un relevé anecdotique des inventions techniques et de leurs avatars historiques.

Le Dictionnaire de Pédagogie de 1882, après avoir rappelé, dans sa première partie, que toutes les méthodes ont été inventées avant la fin du XVIII^{ème} siècle et qu'il n'y a plus qu'à choisir et perfectionner, préconise, dans la deuxième partie, parce qu'elle est la plus rapide et la plus sûre, la méthode Schüler. Il s'agissait d'une "méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture, combinée avec les leçons de choses et de langue" (1), qui avait déjà été utilisée en Allemagne, en Suisse et aux Etats-Unis. Réconciliant les techniques opposées, elle fait apprendre l'élément alphabétique (par exemple i) dans un mot entier (île), puis fait utiliser les éléments pour recomposer une syllabe ou un mot (uni). L'image présentée dans le manuel ou sur le tableau mural (dans l'exemple, celle de l'île) sert non seulement, selon les nouvelles méthodes "intuitives", de support concret, mais aussi elle permet dès le début d'inté-

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., 2^{ème} partie, art. "Lecture".

resser les élèves (le mot peut entrer dans une phrase s'il n'est pas intéressant en lui-même). Elle donne lieu enfin à une leçon de choses et à des exercices de langue.

Lecture et écriture vont de pair et sont préparées par des exercices : dessin avant le tracé des lettres, exercices de prononciation avant la lecture. C'est que l'école n'opère pas sur une tabula rasa. L'enfant que l'on amène à l'instituteur sait déjà parler. Mais il parle souvent patois, et, même lorsqu'il sait parler français, il parle mal. Que faut-il entendre par là ? Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il ne s'agit pas tellement des différences de vocabulaire, de tournures entre la langue savante et cultivée et la langue populaire ; ni, non plus, d'une pauvreté de langue, dont on sait bien qu'elle n'existe pas (1). Ce que visent les pédagogues de 1880 après leur maître Schüler, c'est un rapport à la parole : le jeune élève qui arrive à l'école ne sera pas mis tout de suite à la lecture, parce qu'il parle mal, parce qu'il parle "d'une manière inconsciente, d'instinct, ou plutôt d'habitude" (2). Le maître doit donc exercer l'élève, qui sait déjà parler, à la parole : il faudra qu'il s'exprime clairement, prononce distinctement, c'est-à-dire distingue les sons. Certes, conformément à la nouvelle pédagogie,

(1) Au XIX^{ème} siècle, la langue des montagnards du Massif Central "disait, sans trouble et sans complexe : ... 'il faudrait qu'elle arrivât devant que vous ne partissiez. Fussiez-vous venu ce matin...'. Ainsi la plus ignorante gardeuse d'oies construisait ses propositions comme le grammairien Vaugelas" (J. ANGLADE, La vie quotidienne dans le Massif Central au XIX^{ème} siècle, Paris, Hachette, 1971, p. 251).

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

il faut que ces exercices soient rattachés à des choses qui intéressent l'élève. Il n'en demeure pas moins que le parler spontané de l'enfant est d'emblée invalidé (1) : il s'agit qu'il parle comme il faut, qu'au lieu de parler d'instinct, il observe les règles.

La pédagogie contemporaine pose également en principe qu'"il ne convient ni de sous-estimer, ni de surestimer" (2) la capacité des enfants à employer la langue et qu'une phase préparatoire à la lecture proprement dite est nécessaire. La psychologie de l'enfant - enfant qui, dit-on, n'a pas la moindre idée de l'analyse des sons, du découpage des mots et des rapports grammaticaux - vient justifier ce travail et ces exercices. Entrant en contradiction avec l'expérience commune, elle doit procéder par concessions : elle explique que l'enfant manie avec une sûreté étonnante conjugaisons et accords, mais n'a pas l'idée des rapports grammaticaux, que l'âge normal de lecture est six ans bien qu'on puisse facilement apprendre à lire auparavant, que manque pour apprendre à lire la précision de perception bien que des enfants étonnent souvent les adultes en remarquant ce qui a échappé à ces derniers... (3).

Les notions comme celles de syncrétisme, d'avance de l'âge mental sur l'âge réel, servent à redresser l'image non savante de l'enfant, et, malgré le modernisme du vocabulaire, on

(1) Sur l'importance du jugement de valeur porté par le locuteur sur son parler, voir W. LABOV, Sociolinguistique, Paris, éd. de Minuit, 1976.

(2) J. LEIF et G. RUSTIN, Pédagogie spéciale, loc.cit., p. 60.

(3) Voir Pédagogie spéciale, op. cit., p. 60-64.

retrouve dans ce discours les anciens schémas par lesquels l'infantilisation de l'enfant justifie l'entreprise éducative. La leçon de lecture s'intègre au demeurant dans l'ensemble des dispositifs grâce auxquels on remédie au "manque d'attention", à "l'instabilité intellectuelle", à "l'absence de résistance aux sollicitations" (1).

Dans ces conditions on ne s'étonne pas que les méthodes d'apprentissage de la lecture qui se présentaient comme attrayantes et faciles n'aient pas été adoptées sans réticences. Les congrégations (qui tiennent parfois les écoles communales jusqu'aux lois de laïcisation) n'adopteront que très lentement les nouvelles méthodes. Les Frères de l'instruction chrétienne (l'une des plus importantes congrégations, créée par J.M. de Lamennais) apprennent parfois à lire dans le latin et n'adoptent la nouvelle épellation qu'en 1847 ; la Conduite des écoles chrétiennes ne le fait qu'en 1862 (2). Les raisons de cette résistance n'ont rien d'obscur. On stigmatise explicitement toute technique pédagogique fondée sur le jeu : "Je voudrais bien qu'on m'apprenne, dit F. de Lamennais, ce qu'il y a de si amusant dans la vie humaine, toute composée de devoirs pénibles, et ce qu'il y a de si sage à accoutumer l'enfance à s'amuser ou plutôt

(1) op. cit., p. 65. Ces notations sur les traits de la psychologie enfantine servent à indiquer les conditions dans lesquelles s'effectue la leçon de lecture. Chez les anciens pédagogues, dont le discours était plus moral, il s'agissait de ce sur quoi devait s'exercer le travail éducatif pour développer ou redresser.

(2) H.C. RULON et Ph. FRIOT, op. cit., p. 34-37 et p. 82 et suiv.

à se jouer de tout" (1).

Dans les écoles laïques elles-mêmes, il s'en faut de beaucoup que les méthodes comme celle de Schüler aient été adoptées de partout. On se contente très longtemps, même au XXème siècle, de demander aux élèves de lire des mots écrits au tableau, et dans lesquels ils doivent discerner les lettres ou les syllabes à étudier ; on leur fait chercher des mots (par exemple dans lesquels on trouve la syllabe ain ou in). Dans la classe des grands de la maternelle, et seulement pour les révisions, car le procédé prend beaucoup de temps, on utilise les lettres mobiles, avec lesquelles les élèves composent des mots. Ils sont plus actifs et intéressés par cette sorte de jeu.

Voici comment un inspecteur décrit une leçon de lecture pour débutants en 1918 :

"Il (le maître) se sert du tableau mural de lecture, devant lequel les élèves sont rangés en demi-cercle, ou bien du tableau noir, sur lequel il a préalablement dessiné les lettres, les syllabes et les mots qu'il veut faire étudier. Il va lentement et toujours du simple au composé ; il se montre doux et patient avec ses petits élèves, qui ont besoin d'être encouragés, et qui, facilement distraits doivent être constamment intéressés. Il leur indique une lettre, leur en fait examiner la forme, la nomme et la fait nommer ; inversement, il nomme une lettre et la fait montrer par l'élève. Procédant de la même manière, il passe ensuite à l'étude des syllabes, qu'il arrive peu à peu à faire assembler pour former des mots. Des mots ! Comme la figure de l'enfant s'éclaire... Quelques questions posées au sujet de ces mots

(1) "L'éducation du peuple", cit. ibid., p. 37.

viennent apporter une agréable et utile diversion à la leçon de lecture. Les éléments formant l'objet même de la leçon sont lus par chaque élève, puis par tous. C'est par une fréquente répétition que le maître arrive à les faire bien apprendre et bien retenir" (1).

Même si l'on admettait que ce tableau est exempt de complaisance (il s'agit d'un modèle donné aux futurs maîtres) on devrait convenir que l'on n'est pas éloigné, en particulier pour la disposition dans l'espace, de l'exercice de lecture du XIXème et même du XVIIème siècle. Simplement la recherche de l'intérêt des élèves doit autant que possible remplacer les récompenses et punitions, - en fait s'y ajouter. Et l'auteur, comme sa lignée de prédécesseurs, insiste sur la répétition, la nécessité d'aller lentement, de revenir en arrière pour revoir...

Mais dans apprendre à lire, il y a plus que l'apprentissage d'une technique. Ces exercices préparatoires doivent être suivis de la "lecture courante". Car il s'agit, ne l'oublions pas, de civiliser l'enfant. Dans la lecture, il y a, même lorsqu'elles sont devenues matières indépendantes, de l'histoire, de la morale, des connaissances usuelles. Dans l'école paroissiale, dans l'école chrétienne, l'écolier lisait l'histoire sainte, les Devoirs du chrétien, la Civilité, des manuscrits, des actes. De ce point de vue, le XIXème marque à la fois une continuité et une rupture. Le Statut des écoles primaires adopté après la loi Guizot prévoyait, pour la lecture, des livres identiques pour

(1) Ch. CHARRIER, Pédagogie vécue, Paris, Nathan, 12ème édition, revue et remaniée, 1931, p. 200.

les élèves d'une classe (ce qui n'avait été fait auparavant que chez les lasalliens) et des textes qui "devaient tendre constamment à faire pénétrer dans l'âme des élèves les sentiments et les principes qui sont la sauvegarde des bonnes moeurs et qui sont propres à inspirer la crainte et l'amour de Dieu" (1). Jules Ferry conserve la morale, et remplace le religieux par le civique. Le Tour de France par deux enfants, qui devient le livre de lecture de tous les élèves de la communale, est expurgé des allusions religieuses en 1905, au moment de la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

L'enseignement congréganiste réagit à cette évolution, notamment en publiant l'histoire d'un enfant pieux (2), mais connaît aussi une évolution qui, d'une part tient compte des changements d'idées et de sensibilité, d'autre part ne fait qu'accentuer la prééminence de la morale qui était inscrite dans ses origines. Par là et en ce sens, l'école laïque peut être considérée comme l'héritière de l'école chrétienne. L'emploi, pour la lecture, des Devoirs du chrétien fut en effet vivement attaqué sous la Monarchie de Juillet : un certain puritanisme bourgeois s'accommodait mal d'un texte écrit à une époque où même les ecclésiastiques avaient gardé l'habitude d'appeler les choses par leur nom. Les corrections qu'apporte Lamennais sont jugées insuf-

(1) H.C. RULON et Ph. FRIOT, op. cit., p. 82.

(2) "Ecolier modèle" (selon le sous-titre) grâce à la collaboration de la famille et de l'Eglise dans l'école. L'ouvrage, paru en 1893, en est à sa 18ème édition en 1927. Voir H.C. RULON et Ph. FRIOT, op. cit., p. 93-94.

fisantes. De plus, on pense que l'ouvrage est ennuyeux pour les enfants (ce qui est une préoccupation nouvelle), et vers 1850 les inspecteurs voient dans la lecture faite sans goût et sans intelligence une cause de non-fréquentation scolaire. Cela met en évidence l'une des causes du changement pédagogique : rencontrant une résistance, l'entreprise de scolarisation cherche des méthodes plus efficaces. Avant de recourir à l'obligation juridique, on veut rendre l'école plus attrayante.

Les Devoirs sont donc remplacés, par exemple chez les Frères de l'instruction chrétienne, par un Cours qui comporte des histoires avec leur moralité, un lexique où sont expliqués certains termes et un questionnaire destiné à s'assurer que l'élève a compris. Mais avant ce manuel spécifique, on avait tout simplement adopté l'ouvrage d'un inspecteur d'académie, Hanriot, qui ajoutait aux histoires morales et religieuses des connaissances usuelles (1).

On abandonne de même la Civilité, jugée ridicule déjà en 1835. Mais l'école, laïque et congréganiste, ne cesse pas pour autant d'apprendre la politesse : les livres de lecture y insistent et, depuis Gérando, les instituteurs sont chargés de veiller à la tenue et aux manières de leurs élèves. Un "Manuel pratique de politesse chrétienne", édité en 1870, est utilisé chez les Frères de Ploërmel (2).

Enfin dans ce renouvellement du contenu de la lecture,

(1) H.C. RULON et Ph. FRIOT, op. cit., p. 92.

(2) ibid., p. 102. Ce remplacement confirme l'importance, soulignée plus haut, des fonctions de la Civilité.

il faut signaler que la lecture des manuscrits, pour laquelle l'école était l'objet d'une demande, subsiste au milieu du XIX^{ème} siècle et se perfectionne grâce à l'emploi de la lithographie. Les écoliers ne sont plus obligés d'apporter de vieux actes de chez eux et la lecture simultanée est possible. On retrouve souvent dans les greniers des campagnes le Choix gradué de 50 sortes d'écritures pour exercer à la lecture des manuscrits, édité par Hachette. Sont ainsi donnés à lire non seulement des actes et factures, mais des modèles de style épistolaire, des "notions industrielles" (bière, ciments, machines à vapeur...), de l'histoire et, naturellement, des "principes de conduite" (devoirs envers Dieu, le prochain et envers nous-même). Nous savons (1) que ce manuel fut utilisé dans certaines congrégations, au lieu de celui composé par les frères des Ecoles chrétiennes.

Une étude quelque peu détaillée des manuels de lecture utilisés entre 1830 et 1905 révèle donc plusieurs choses dignes de remarques. Tout d'abord est ici appliqué le principe pédagogique de la double utilité, énoncé sinon inventé par les pédagogues de Port-Royal, donc à une époque telle qu'il est difficile de l'interpréter en termes de taylorisme : inculquer la civilité en même temps qu'apprendre à lire l'écriture gothique, transmettre des connaissances usuelles et des principes de morale, édifier par des récits historiques en même temps qu'apprendre à lire des manuscrits... Nous savons que les paysans surtout tenaient essentiellement à pouvoir lire et à ce que leurs enfants

(1) *ibid.*, p. 100.

sachent lire les anciens parchemins et les vieux actes qui leur permettaient de faire valoir leurs droits. Lors de la création des brevets d'enseignement, l'Université s'assure par une épreuve d'examen que les candidats instituteurs savent lire les "manuscrits français" (1). En ce sens, l'école répond à une demande sociale, et ne peut être considérée comme appareil coercitif. Mais elle y répond en profitant, si l'on peut dire, de l'occasion pour inculquer ce qu'elle a pour fonction d'inculquer (cette hypothèse nous avait déjà paru rendre compte en partie du passage de la lecture en latin à la lecture en français). Elle transmet ainsi une technique dans des formes telles qu'elles s'intègrent dans un procès d'assujettissement.

En second lieu, on peut se demander si l'on explique adéquatement l'évolution du contenu de l'enseignement en parlant de substitution d'une idéologie laïque à une idéologie religieuse (ou à la religion). D'un côté - du côté de l'école communale laïcisée - il suffit de supprimer quelques mots ou phrases dans le Tour de France (prières quotidiennes faites par les deux enfants, présence d'une basilique dans le paysage lyonnais...) (2) pour rendre neutre le texte : ce qui prouve assez que la religion n'y tenait pas une grande place. Mais déjà à l'époque de Guizot, où l'enseignement religieux était obligatoire dans toutes les écoles, il ne jouait qu'un rôle subordonné par rapport à la morale. Dans le Cours normal, l'entretien sur l'éducation religieuse

(1) *ibid.*, p. 41.

(2) Voir J. CELLARD, "Le Tour de France par deux enfants", Le Monde, 8-9 février 1976.

est précédé de deux entretiens sur l'éducation morale et le sentiment du devoir ; il est suivi d'une nouvelle leçon sur l'enseignement des devoirs. Prenant l'exemple de l'Allemagne, de l'Ecosse et de la Suisse, l'auteur se fait le défenseur de l'enseignement religieux, qui ne s'oppose pas selon lui aux lumières. Mais il lui assigne une place bien précise : "que la religion soit pour eux (les élèves) une école de morale" (1), déclare-t-il en conclusion.

Or du côté de l'école confessionnelle (souvent communale avant les lois de 80, "libre" ensuite), il y a longtemps que Dieu tend à jouer seulement un rôle de surveillance morale (2). Tant et si bien qu'il n'est pas très gênant pour les congrégations d'adopter, au moins momentanément, des manuels qui ne sont pas faits par elles et pour leur usage. Une religion dans les limites d'une raison régulatrice, une religion métaphysique des mœurs : Kant, dont il ne faut pas oublier qu'il était piétiste, avait donné son expression philosophique à une transformation que l'on peut aussi observer sur le plan pédagogique. Pour Gérando, le devoir peut être compris comme loi imposée par le créateur : mais cela ne lui ajoute par grand chose. De manière plus générale, la présence ou l'absence d'une religion ainsi comprise dans les programmes scolaires tend à être non significative. Les deux écoles ont sans doute suivi la même évolution, l'une d'elles s'arrêtant simplement à l'ultime étape, qui n'a

(1) Cours normal..., op. cit., p. 272

(2) Voir ci-dessus l'étude des catéchismes et le jugement d'un membre de la Société de Jésus.

d'ailleurs pas été franchie dans tous les pays européens. Ce qui se comprend aisément si l'on admet que notre école, quelle qu'elle soit, participe d'une transformation des rapports du politique et du religieux dans le champ du pouvoir. La lutte des deux écoles n'existerait alors que du point de vue de la politique au sens étroit du terme, que sur la scène et dans les successives mises en scène politiques (1).

Enfin, quelle que soit l'idéologie inculquée aux élèves, plus importante est peut-être la discipline à laquelle ils sont soumis, même au stade de la lecture courante. Selon les directives données au moins jusqu'à la dernière guerre, la leçon, au cours élémentaire, doit commencer par une lecture collective du texte. Le maître assure l'unisson "en frappant légèrement sur la table, avec une baguette, pour bien marquer les syllabes" (2). La lecture, faite sans intonation, doit être "scandée", "bien nette". Bien que le procédé puisse paraître peu satisfaisant (cette lecture est "uniforme et un peu chantante"), "il astreint les élèves à articuler nettement, à ouvrir la bouche autant qu'il

(1) Evidemment, la dualité de l'école libre et de l'école publique remplit aussi des fonctions par rapport à la perpétuation des privilèges sociaux. Voir à ce sujet R. BALLION, L'argent et l'école, Paris, Stock, 1977.

(2) Ch. CHARRIER, Pédagogie vécue, op. cit., p. 202. Nous nous référons à cet ouvrage, publié en 1918 et préfacé par F. BUIS-SON d'abord parce que de nombreux instituteurs nous ont dit l'avoir utilisé, même après 1945, ensuite parce qu'il est manifestement le fruit d'une longue expérience d'inspecteur et abonde en prescriptions négatives ; par là il nous renseigne non seulement, comme bien d'autres, sur les modèles pédagogiques, mais aussi sur les pratiques pédagogiques (ou plutôt anti-pédagogiques) condamnées.

convient, à bien accentuer les syllabes, et même les syllabes muettes" (1). Il a encore l'avantage de faire disparaître le zézaïement et le bégaiement chez certains élèves, et surtout il corrige les prononciations défectueuses, qui abrègent les mots, éliminent des consonnes ("c'est probabe", "j'en ai vu quate"...).

La façon de parler, plus exactement de réciter les demandes et réponses, imposée par la Conduite, nous était apparue comme signe d'une soumission à l'énoncé, comme moyen d'établir une posture par rapport à ce qui était écrit. Ici, de manière analogue, c'est-à-dire à la fois semblable et différente, est réprimé un parler désinvolte - rapport à la langue fréquent dans les classes populaires - et imposé un respect des formes verbales, un parler correct. Il ne faudrait donc pas se méprendre sur la condamnation des anciennes méthodes, la substitution de la lecture intelligente à la lecture machinale, dont les inspecteurs de 1880, dans leurs rapports, saluent les progrès. Car l'explication des mots difficiles du texte, puis la lecture individuelle avec intonation, suivent cette espèce de gymnastique collective. Et, comme toujours, c'est dans ces exercices "préparatoires" que se loge une pédagogie créatrice de ce qu'elle appelle bonnes habitudes, c'est-à-dire d'habitus.

Les exigences précédentes ne sont au demeurant pas supprimées lors des phases ultérieures. En effet, à la "lecture courante avec explication des mots les plus difficiles" (définition des programmes de 1923), succède, au cours moyen, la

(1) id. *ibid.*, p. 203.

"lecture expressive" avec explications destinées à faire saisir le sens du texte et à en faire sentir la beauté. Est alors demandé à l'élève un respect d'un nouveau genre, ce qui explique l'importance donnée au choix des textes (1). Mais le maître doit d'abord lire le passage en parlant lentement, en articulant bien, sans supprimer de syllabes ; il "doit donner l'exemple d'une bonne prononciation" (2). De plus, il doit mettre l'intonation convenant aux idées et sentiments exprimés. Faisant ensuite lire tour à tour chaque élève, il s'applique à corriger immédiatement chaque défaut, qu'il s'agisse de débit, de prononciation ou de ton, trop "monotone" ou au contraire trop "déclamatoire" (3). Comme son prédécesseur des écoles lasalliennes, l'élève de la communale doit donc manifester quelque chose par son corps. Mais il ne peut se contenter de signes extérieurs, comme l'était la modestie : il doit montrer qu'il a compris et senti.

Lire et écrire : l'expression qui désignait autrefois

-
- (1) Ch. CHARRIER (op. cit., p. 205) préconise les extraits des oeuvres de nos grands écrivains "qui, tour à tour, élèvent l'esprit, forment le coeur, poussent à l'effort".
- (2) id. ibid., p. 206.
- (3) id. ibid., p. 210. On touche ici à un paradoxe que l'on rencontrera aussi dans la rédaction : on veut retrouver le naturel après l'avoir banni. Révélant par son insistance la difficulté, A. Rendu disait déjà aux futurs maîtres : "Il faut à tout prix amener les enfants à lire comme ils causent. Combien ne trouve-t-on pas de jeunes enfants, qui décrivent avec une aisance et un naturel charmant des événements, dont ils liraient le récit d'une manière fatigante, insupportable" (Cours de pédagogie..., op. cit., p. 155.).

deux opérations successives, désigne désormais (1) deux apprentissages simultanés. Ecrire est, comme autrefois, d'abord une discipline (de la main et du corps entier), mais celle-ci ne doit plus être ni mécanique, ni servile. C'est ce que montrent en particulier les prescriptions concernant les nouveaux cahiers d'écriture : la main des enfants, "portée à agir par mouvements brusques, se discipline, s'habitue peu à peu à tracer régulièrement les lettres. S'ils devaient se borner à passer un trait fort sur les lettres ou les mots à peine marqués sur le cahier, l'exercice d'écriture ne consisterait qu'en un travail mécanique et servile et rendrait l'oeil paresseux. Mais après les premières lignes, sur lesquelles figure le tracé préparatoire, viennent les deux ou trois lignes suivantes, où il ne se trouve qu'au commencement, et enfin les dernières lignes, où il n'existe plus. Peu à peu l'élève doit s'exercer à écrire sans guide ; avec quelque crainte et aussi infiniment de précaution, sa plume se risque à marcher seule, sans lisières, sur la ligne" (2).

Ecrire, on le voit, est plus qu'écrire : c'est apprendre à aller seul selon les normes. Les pédagogues savent et disent que les exigences de l'école dépassent celles de l'apprentissage d'une technique et de l'utilisation qu'on en peut faire dans la vie. Prenons le cas de l'écriture "en gros". Dans la pé-

(1) En 1871, J. Simon étend à toute la France l'organisation pédagogique de Gréard. La simultanéité d'enseignement des matières avait été pratiquée par l'école mutuelle. Le principe avait été préconisé au XVIII^{ème} siècle par Launay (Voir H.C. RULON et Ph. FRIOT, Un siècle de pédagogie..., op. cit., p. 103-126).

(2) Ch. CHARRIER, op. cit., p. 229.

riode où les techniques pédagogiques ne sont pas encore fixées, quelqu'un comme Rendu hésite. Le plus souvent, dit-il, on fait tracer des lignes droites et courbes, éléments de toutes les lettres, puis copier des caractères en gros. Ce n'est qu'ensuite que l'élève en vient aux modèles plus fins. Et cependant, ajoute-t-il, "l'expérience a démontré qu'on obtenait aussi de bons résultats... en suivant la méthode synthétique, d'après laquelle les enfants commencent à écrire en fin" (1). En 1930, le procédé est préconisé par Ch. Charrier : "Dans la vie courante", reconnaît-il, l'écriture en gros "n'est jamais employée" (2). Mais elle oblige à un "exercice d'assouplissement", et surtout elle contraint à observer et reproduire le détail des formes, qui seront vues comme à la loupe (3).

Il semble donc que l'école de la troisième République soit revenue aux traditions, un instant rompues par l'école mutuelle (4) qui, par économie de moyens et souci d'efficacité, avait, on l'a vu, adopté l'écriture cursive et fait utiliser l'ardoise jusqu'à la huitième et dernière classe. Le Dictionnaire de Pédagogie cite longuement la Conduite et reprend les prescriptions minutieuses sur la tenue du corps et de la main (pres-

(1) Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des Ecoles normales, par M.A. RENDU fils, Paris, Garnier, nouvelle éd., s.d., p. 157.

(2) Pédagogie vécue, op. cit., p. 221.

(3) id. ibid., p. 220.

(4) L'écriture "nationale" que l'on cherchait alors à mettre au point devait permettre la rapidité grâce à la liaison des lettres, à la suppression des ornements et à un mouvement de la main tel que les déliés se forment d'eux-mêmes (cf. R. TRONCHOT, L'enseignement mutuel en France, op.cit., t.I, p. 164-165).

criptions que les traités ultérieurs justifieront par l'hygiène). Les exercices de ronde et de bâtarde sont au programme du cours supérieur. Le maître, et il en sera longtemps ainsi, doit veiller à l'écriture dans tous les exercices écrits ; entre les deux guerres, on lui conseillera encore de la noter dans les devoirs, pour la moitié des points...

L'histoire de l'écriture a été souvent considérée comme un aspect des progrès lents et difficiles, mais inéluctables, de l'instruction populaire, de l'accès du peuple à l'instruction. On montre alors que, de 1815 à 1880, un certain nombre d'obstacles ont été surmontés. Obstacles de l'argent et des routines pédagogiques : avant que l'école soit obligatoire et gratuite, l'habitude regrettable d'enseigner l'écriture après la lecture et les tarifs plus élevés pour le second apprentissage incitaient les parents à retirer leurs enfants de l'école dès qu'ils savaient lire. Ensuite les inventaires de locaux scolaires au XIX^{ème} siècle révèlent qu'il n'y avait quelquefois qu'une table, ou même qu'une planche pour les écrivains, les municipalités refusant la dépense. Enfin, les plumes d'oie étaient difficiles à tailler, cela prenait beaucoup de temps, et, après 1830, les plumes d'acier coûtaient trop cher pour certaines familles.

Tout cela est vrai. Mais lorsque, de 1875 à 1881, des inspecteurs sont chargés d'aller voir dans les départements les progrès en cours et ceux qui restent à réaliser, ils ne se contentent pas de noter si l'on apprend à écrire en même temps qu'à lire et si l'on a le matériel nécessaire. Non seulement ils signalent si l'écriture est bonne ou non, quelles écritures

sont enseignées, et selon quelles méthodes, mais ils prêtent une particulière attention aux soins qu'apportent les élèves dans ces exercices. La disparition des cahiers de brouillon, où l'on écrivait n'importe comment, est saluée par l'un d'eux comme un progrès (1). On veut aussi que l'écriture soit enseignée par principes : de ce point de vue les cahiers avec modèles (2) représentent un danger, car les maîtres se croient dispensés de faire la démonstration au tableau noir, de surveiller les élèves et de corriger leurs fautes. C'est donc que le résultat ne compte pas seul : il faut apprendre à écrire méthodiquement et selon des règles. Nous avons déjà rencontré cette exigence : elle signifie le primat du pédagogique. L'écriture est une matière éducative : elle doit former un élève attentif, soigneux, appliqué, respectant jusque dans le détail de ses gestes les façons de faire qui lui sont imposées.

L'histoire de l'enseignement de l'écriture n'est donc pas seulement celle des facilités peu à peu obtenues pour que tous les enfants sachent écrire. Le Dictionnaire de Pédagogie constate amèrement : il s'en faut que l'écriture se soit améliorée en proportion des facilités procurées pour l'enseigner. Déplorant que beaucoup de maîtres en fassent un exercice machinal dans lequel ils n'interviennent pas et qu'ils se contentent de

(1) Voir, dans les Rapports d'inspection de 1881 (op. cit.), celui de l'Eure.

(2) Les cahiers lithographiés de Werdet, remplaçant les "exemples", furent introduits dans les écoles mutuelles en 1837 (H. C. RULON et Ph. FRIOT, op. cit., p. 124).

surveiller de loin, il veut ramener l'attention du personnel sur une partie importante des études élémentaires. Apparemment, il y est parvenu.

Le type de prescriptions qui font de l'écriture autre chose qu'un enseignement utilitaire, se rencontre, en effet, dans les manuels de pédagogie de la première moitié du XXème siècle et dans les cahiers de préparation de classe des instituteurs ayant commencé leur carrière vers 1920. Comme le maître lasallien, l'instituteur exige que la tenue du corps et du porte-plume soit parfaite et "montre (aux élèves) que c'est par un effort continu de volonté que l'on arrive à se corriger de ses défauts" (1). Il fait la démonstration au tableau noir de la lettre à exécuter, donnant des explications, allant lentement du simple au composé. Il y a six séries de lettres, dont cinq avec "génératrice" : pour la deuxième série, par exemple, à partir de la génératrice n, on apprend successivement n, m, r, v, p. L'écriture est un test, pour le maître comme pour l'élève : "s'il (l'instituteur) s'applique à bien enseigner l'écriture, l'expérience nous montre qu'il s'attache également à bien donner les autres enseignements" (2).

A la lecture et à l'écriture était associée, dès le

(1) Ch. CHARRIER, op. cit., p. 233. Nous reviendrons plus loin sur les cahiers de préparation, que nous ont prêtés des instituteurs et institutrices en retraite.

(2) id. ibid., p. 236. En promettant un emploi aux élèves qui possédaient une belle écriture, l'école percevait peut-être confusément son rôle de test de personnalité, comme on dirait aujourd'hui.

XVIIème siècle, au moins dans l'école lasallienne, l'orthographe. Mais la loi Guizot consacre un élargissement qui avait commencé à l'époque de l'école mutuelle, en mettant au programme des écoles primaires "les éléments de la langue française" : grammaire, dictée, analyse grammaticale et logique, composition (1). Ici encore 1880 ne fera qu'entériner une évolution, toutefois retardée à l'époque de la loi Falloux, et voudra aller plus loin en ajoutant "littérature" à "langue". Nous nous attacherons moins aux luttes politiques autour des programmes qu'à la signification de ces innovations pédagogiques et à la manière dont elles s'imposèrent.

Signe de rupture : il fallut au moins cinquante ans pour que les maîtres changent leurs manières de faire. La Société pour l'instruction élémentaire avait travaillé deux ans au problème de la grammaire et avait rencontré de grosses difficultés pour créer le matériel convenant à la méthode mutuelle. Les tableaux auxquels on parvint ne furent pas beaucoup utilisés (2), et ils ne devaient pas donner satisfaction eu égard aux objectifs qu'assignait entre autres Gérando à cet enseignement : "apprendre à bien parler, c'est apprendre à réfléchir" (3). Dans les campagnes la loi Guizot ne produit en vingt années que des effets limités. Les rapports d'inspection de l'époque, qui ont

(1) Voir H.C. RULON et Ph. FRIOT, op.cit., p. 129-131, sur les fluctuations de programmes entre 1830 et 1882.

(2) LAMOTTE et LORRAIN, Manuel complet de l'enseignement mutuel, Paris, Hachette, 2ème éd., 1842, p. 61 et suiv.

(3) Cours normal, op. cit., p. 144.

été dépouillés pour les régions de l'ouest, le prouvent. Dans la Loire inférieure, en 1837, l'inspecteur écrit : "Cette partie de l'instruction est à peu près nulle dans toutes les écoles. Le maître, qui fort souvent ne la sait pas, croit qu'enseigner la grammaire, c'est la faire apprendre par cœur ou la faire copier" (1). Dans le Finistère, "il est des instituteurs qui croient faire beaucoup en prenant comme livre de lecture la petite grammaire de Lhomond" (2). En 1855, dans l'arrondissement de Brest, l'enseignement de la grammaire se borne souvent "à la récitation d'une leçon non comprise et à la conjugaison des verbes" (3).

Il faut remarquer cependant que la grammaire est peu à peu enseignée, même si elle l'est selon les méthodes du passé, désormais dénoncées comme routine. Si bien qu'en ce qui concerne cette matière, il faut peut-être distinguer, ne serait-ce que par abstraction et provisoirement, la matière elle-même - l'introduction d'un enseignement des règles de la langue - et la manière dont elle est enseignée : règles apprises par cœur ou dégagées à partir d'exemples. Autrement dit, le problème posé par le développement d'un nouvel enseignement de la langue, centré sur une grammaire, n'est pas seulement un cas particulier du problème du changement des méthodes pédagogiques.

(1) Cité dans H.C. RULON et Ph. FRIOT, Un siècle de pédagogie..., op. cit., p. 129. Il ne s'agit plus ici des rapports publiés en 1880, mais des rapports antérieurs que les auteurs ont consulté aux archives nationales.

(2) Cit. *ibid.*, p. 130.

(3) *ibid.*

Considérons donc l'étude de la langue française là où elle se répand le plus vite, c'est-à-dire dans les villes, à la suite d'une loi qui ne fut tout de même pas un coup de force. Nous savons de manière assez précise comment, non sans une grande prudence et quelques réticences, les congrégations cessèrent de se contenter des copies et des dictées. Dans celle de Ploërmel, Lamennais introduit vers 1825 la petite grammaire de Lhomond pour les élèves (2) ; elle fut utilisée pendant une vingtaine d'années. On ne renonce pas pour autant à faire copier, pour apprendre l'orthographe, de nombreux textes (histoire sainte, catéchisme...). Chez les Frères des écoles chrétiennes, qui enseignent dans de meilleures conditions, l'édition de 1828 de la Conduite introduit la conjugaison des verbes et modifie la dictée : l'épellation se fait après celle-ci et la correction des fautes se fait par principes, au moyen des règles de grammaire : "pendant l'épellation ou après, le maître fera plusieurs questions aux écoliers sur la grammaire, leur demandant par exemple le genre et le nombre des noms, l'accord des adjectifs, etc." (2). Les manuels utilisés sont ceux de Lhomond et de Noël-Chapsal, jusqu'à ce que la congrégation édite, en 1836, sa propre grammaire (3).

Qu'était-ce donc que la grammaire de Lhomond et cel-

(1) H.C. RULON et Ph. FRIOT, op. cit., p. 50.

(2) Cit. *ibid.*, p. 51.

(3) *ibid.*, p. 51 et p. 132. Elle dut être jugée trop complexe par les Frères de Ploërmel : ils adoptèrent celle de Le Brouster, qui ressemblait à celle de Lhomond et n'avait que 96 pages (*ibid.*, p. 136-138).

les de ses nombreux imitateurs ? A. Chervel, dans une récente et remarquable étude (1), a attiré l'attention sur les implications extrêmement importantes de cette première grammaire scolaire. C.F. Lhomond (1727-1794), régent de sixième au Collège du Cardinal Lemoine, publia, outre le célèbre de Viris et une grammaire latine, des Eléments de grammaire française en 1780. L'ouvrage avait 89 pages, et son auteur l'avait voulu simple : il s'agissait, disait-il dans sa préface, d'introduire aux langues anciennes.

On serait donc tenté de recourir ici à un schéma connu (2) d'analyse sociologique : lorsqu'au XIX^{ème} siècle on veut, par un enseignement élémentaire, instruire le peuple, on utilise un instrument de culture savante - un ouvrage destiné aux latinistes -, mais un instrument à la fois vieilli et simplifié. De plus, l'enseignement primaire, enseignement secondaire au petit pied selon une formule célèbre, imiterait tant bien que mal son prestigieux rival. Le mérite de Chervel est de montrer deux choses : la grammaire de Lhomond n'est pas une grammaire latinisante parmi d'autres (3), mais la première "grammaire scolaire", la première grammaire orthographique, et elle s'impose dans les lycées et collèges comme dans l'école primaire,

(1) A. CHERVEL, Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire, Paris, Payot, 1977.

(2) Voir en particulier les thèses de L. Boltanski, pour qui la culture populaire est un sous-produit des cultures savantes des époques antérieures.

(3) On l'a cru depuis F. Buisson jusqu'à R. Balibar (A. Chervel, op. cit., p. 54).

évinçant la grammaire un instant enseignée dans les écoles centrales.

Il s'agit, en effet, d'expliquer le succès de cet ouvrage dans les écoles primaires au XIX^{ème} siècle. "Comment admettre, demande pertinemment Chervel, que des milliers d'instituteurs, peu soucieux du latin, qu'ils ignoraient d'ailleurs, aient pu, parmi tant d'autres manuels, choisir celui de Lhomond pour enseigner le français aux-enfants du peuple ?" (1). Pour répondre à la question, il faut lire ce manuel, ce que peu de commentateurs semblent avoir fait : les caractères du "fondateur de la lignée" des grammaires scolaires vont nous éclairer sur l'espèce tout entière.

Lhomond étudie, en dix chapitres, les dix parties du discours qu'il distingue (nom, article, etc.). Rompant avec une longue tradition, il distingue nom et adjectif, alors que les latinisants parlaient de nom substantif et de nom adjectif, les déclinaisons du nom et de l'adjectif étant identiques en latin. Il manifeste là son souci pédagogique des règles d'orthographe : "enseigner la marque graphique du pluriel est l'une des premières difficultés que rencontre le maître" (2), car si les marques sont les mêmes pour le nom et l'adjectif, les règles de variation en nombre se formulent de manière très différente pour l'un et pour l'autre.

De même pour les sous-catégories du nom : à la dif-

(1) id. *ibid.*, p. 54.

(2) id. *ibid.*, p. 56.

férence des grammaires savantes de son époque, qui distinguent substantifs abstraits, collectifs, noms simples et dérivés, etc., Lhomond supprime ces distinctions sémantiques et morphologiques, pour ne retenir que ce qui a trait à l'écriture. De même encore, s'il nomme l'article, le pronom, la préposition, la conjonction, c'est pour habituer l'élève à les isoler graphiquement, alors qu'au XVIII^{ème} siècle - avant précisément les deux cents ans de grammaire scolaire qui ont normalisé l'écriture de tous les français - on avait tendance à écrire : j'ai entendu, leglize,...(1).

Enfin Lhomond donne une terminologie syntaxique (antécédent, nominatif ou sujet...) qui peut apparaître comme une préparation à la grammaire latine. Ce qu'on a cru souvent (voir par exemple le Dictionnaire de Pédagogie), et ce qui, alors, oblige à considérer comme mystérieux le succès de cette grammaire. En réalité, des concepts comme celui de sujet servent à exprimer de manière claire et rigoureuse des règles d'accord qui, autrement, seraient difficiles à formuler. Par exemple, il faudrait dire : "tout verbe doit être du même nombre et de la même personne que... ce qui est, ou ce qui fait la chose qu'exprime le verbe") (2).

"Il s'agit bien, conclut Chervel, d'une méthode d'apprentissage de l'écriture française, la première qui offre en peu de pages l'ensemble des notions grammaticales et des règles syntaxiques nécessaires à la pratique de notre orthographe. Les

(1) id. *ibid.*, p. 57.

(2) id. *ibid.*, p. 61.

instituteurs du XIX^{ème} siècle ne s'y sont pas trompés, qui, par dizaines de milliers, ont plébiscité le Lhomond" (1). Cette méthode, qu'on ne fit ensuite que copier en la perfectionnant un peu, a en quelque sorte étouffé, jusqu'à une date très récente, toute science grammaticale, a exercé une domination longtemps incontestée sur tous les grammairiens, après avoir rompu avec les "grammairiens philosophes" du XVIII^{ème} siècle (2). Certes, au XIX^{ème} siècle, Noël et Chapsal vont compléter et dépasser Lhomond et introduire à l'école la grammaire générale issue de Port-Royal. Sauf sous le régime de la loi Falloux (3), les élèves font des analyses logiques. Mais, par là même, la grammaire scolaire "va enterrer la grammaire générale, après l'avoir dépecée" (4), et il faudra attendre le début du XX^{ème} siècle pour que renaisse la linguistique.

-
- (1) id. *ibid.*, p. 62. L'expression "les instituteurs" n'est pas fautive : si l'on regarde les choses de près, pendant très longtemps au XIX^{ème} siècle les problèmes scolaires se posent et les solutions s'ébauchent sur le plan local : instituteurs, inspecteurs essaient et discutent des procédés, des manuels... Ce sont souvent les désaccords qui amènent à soumettre les questions aux autorités. Alors le pouvoir central est amené à trancher, prend des décisions et uniformise. Il y a donc un double mouvement, et non un seul partant du pouvoir d'en haut.
- (2) id. *ibid.*, p. 71. A ce sujet, il serait très intéressant d'étudier l'expérience exceptionnelle des écoles centrales de la Révolution.
- (3) Mgr Parisi, membre de la commission qui avait préparé la loi, ordonnait dans une instruction : "On irait au-delà des volontés formelles des législateurs, en exigeant dans toutes les écoles ces opérations abstraites décorées du nom fastueux d'analyses logiques. La connaissance des diverses espèces de mots, des conjugaisons, des règles d'orthographe, jointe à la décomposition purement grammaticale des formules du langage, devra suffire" (H.C. RULON et Ph. FRIOT, Un siècle de Pédagogie..., op. cit., p. 131).
- (4) A. CHERVEL, op. cit., p. 84.

Une science disparaît devant sa vulgarisation, dit Chervel. La formule n'est pas très exacte. Car la grammaire scolaire ne se constitue certes pas à partir de rien, mais elle rompt avec ce qui précède et l'entoure. Et elle naît dans les écoles, de la main des pédagogues, à leurs propres fins, pour remonter ensuite et s'imposer jusque dans les universités et aux savants eux-mêmes, - à l'inverse de ce qu'on croit être une loi sociologique générale.

Qu'est ce qui fit la force de cette grammaire ? Quelles fonctions a-t-elle remplies et, si elle est essentiellement orthographique, pourquoi cette nouvelle manière d'enseigner l'orthographe ?

Sans nier les substantiels profits qu'ont réalisés les grammairiens et les éditeurs au moment du développement de l'instruction publique (1), on ne peut expliquer le développement d'une grammaire par la soif de l'or. Il faut revenir sur l'époque de Lhomond et considérer les problèmes qu'il tenta de résoudre. A la fin du XVIII^{ème} siècle, l'écart s'est creusé - moins dans l'aristocratie, davantage dans les autres classes - entre l'écriture et la langue parlée (2). Alors qu'au XVII^{ème} siècle encore, on n'hésitait pas à rapprocher l'écrit de l'usage oral

(1) A. CHERVEL signale les spéculations et les luttes commerciales qui marquent le "siècle d'or, au sens financier du terme" de la grammaire (cf. p. 88 et passim).

(2) Les problèmes que nous abordons ici sous le seul aspect qui concerne cette recherche, sont très complexes et commencent seulement à être étudiés du point de vue sociologique. Voir en particulier R. BERNARD, Ecole, culture et langue française, Paris, Tema, 1972 et les travaux en cours du même auteur.

en supprimant par exemple les lettres muettes (1), au XVIIIème l'orthographe se rigidifie. A partir de là, l'écart ne cesse de croître, et non seulement l'écriture de beau ne correspond plus à sa prononciation, mais la disparition de l'opposition entre voyelle longue et voyelle brève (un ami / des amīs) fait disparaître le support oral de la marque (s) du pluriel. Il faut donc désormais apprendre à écrire correctement. Plus significatif encore est l'accord du participe : quand l'oreille ne peut plus distinguer "rendu" de "rendus" ou "rendue", il faut énoncer les règles d'accord dans l'écriture des participes.

Voilà donc le problème auquel se trouve confronté Lhomond avec ses jeunes collégiens : les préparer à l'étude du latin, certes, mais aussi et surtout énoncer des principes d'orthographe, de la manière la plus simple possible, car, écrit-il, "quand on parle à des Enfants, il y a une mesure de connoissances à laquelle on doit se borner" (2). Lorsque les instituteurs du XIXème ont pour tâche d'apprendre à écrire à tous les petits français, ils se tournent naturellement vers un ouvrage fait pour apprendre l'orthographe à des enfants. Cette sorte de grammaire est reprise et plus ou moins perfectionnée pour être appliquée à tous, y compris aux collégiens et lycéens, malgré leurs réticences (3).

(1) A. CHERVEL, op. cit., p. 33. Voir sur la question C. BLANCHE-BENVENISTE et A. CHERVEL, L'orthographe, Paris, Maspéro, 1969.

(2) Cité dans A. CHERVEL, op. cit., p. 64.

(3) "Même les collèges et les lycées, longtemps réticents, devront peu à peu réduire la part du latin pour faire une place de plus en plus grande à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire française" (A. CHERVEL, op. cit., p. 48).

Reste à savoir pourquoi l'orthographe s'est rigidifiée et pourquoi l'école a non seulement fondé sur l'étude de la grammaire et les exercices grammaticaux l'apprentissage de l'orthographe, mais donné à la grammaire une telle importance. Sur de tels problèmes, la réponse d'A. Chervel est ferme. L'orthographe s'est un peu codifiée au XVIIIème, mais elle était encore un usage et tolérait les variations, que les grammairiens se contentaient d'observer ; au XIXème, elle devient une institution, c'est-à-dire une contrainte exercée par l'Etat, grâce à l'école, mais aussi à l'Académie et même à la police (1). Quant à la grammaire scolaire, sa "fonction de normalisation" est "éminemment répressive, non seulement au niveau de la langue, mais au niveau des consciences, des désirs, des pulsions à l'expression libre et à la communication directe. Ecole sévère de discipline, d'obéissance, apprentissage du respect des dogmes et du sens de la hiérarchie, la grammaire scolaire est à l'image de cette école primaire que la bourgeoisie française offre enfin à son peuple" (2).

De telles affirmations doivent être discutées, parfois au nom même des faits mis en évidence par l'auteur. D'abord, s'il est indéniable que les rapports de classes sociales interviennent dans les processus linguistiques, la grammaire orthographique, née comme on l'a vu dans les collèges et imposée aussi

(1) op. cit., p. 49. L'allusion à la police concerne la rectification des fautes d'orthographe sur les enseignes à Paris, en 1846.

(2) op. cit., p. 281.

aux collégiens, ne peut être considérée simplement comme outil de répression de la langue populaire. De plus, la notion de répression, uniquement négative, ne tient pas compte de la diversité des modalités du pouvoir, diversité que l'on constate même lorsqu'il s'agit de l'Etat.

C'est bien un pouvoir, pédagogique en l'occurrence, qui, comme toujours, se glisse dans un écart, l'écart entre parlé et écrit, pour l'élargir et l'utiliser. S'agissant de l'orthographe, l'opération n'est d'ailleurs pas une nécessité, même de la part d'une bourgeoisie capitaliste, puisqu'elle n'a pas été réalisée, ou pas au même degré, dans les autres pays occidentaux. De plus bien écrire doit s'entendre au sens large, et l'orthographe n'en est qu'une partie. Bien écrire, c'est écrire correctement, c'est-à-dire selon des règles. Plus généralement, une langue correcte n'est plus seulement une langue conforme à l'usage, ni même au "bon usage" qui est pendant longtemps un usage parmi d'autres, bien qu'il ait pour lui le prestige des locuteurs. Il ne devient le seul admis que lorsque s'y superpose une normativité (1) jusque là inconnue. Et c'est à ce moment que les grammairiens, au lieu d'étudier des coutumes, de dégager des lois en quelque sorte naturelles, cherchent des règles et même, comme pour le participe, en inventent. Des règles auxquelles on doit obéir, sans quoi on commet (le mot est nouveau) une faute, et que l'on doit connaître.

On comprend que cette normativité apparaisse au

(1) Sur cette notion, et son application à l'étude de la langue, voir R. BERNARD, "Ecole et langue française : normalisation et normativité", Cahiers d'Histoire, t. XXI, 1976, 1-2, p. 211-227.

XVIII^{ème} siècle, dont on a déjà noté que, siècle des libertins et des libertaires, il était aussi celui de l'affirmation de règles. Et de règles rationnelles : non plus obéir à une tradition ou à une volonté arbitraire, mais à la loi fixée par la Raison. En dépit de l'accusation portée par F. Brunot, selon qui la grammaire habitue l'enfant à l'obéissance irraisonnée, celle-ci, même lorsqu'elle est conduite à l'absurdité dans son effort pour justifier, c'est-à-dire lorsqu'elle ratiocine, est une rationalisation. Examinons, en effet, sous quelle forme fut introduit l'enseignement de la grammaire à l'école mutuelle. Directeur de l'Ecole normale élémentaire, où sont formés aux nouvelles méthodes les maîtres, R. Sarazin prescrit, dans son Manuel, l'enseignement de la grammaire et remarque : "les élèves apprennent sans cesse l'orthographe usuelle, dans les dictées d'écriture et dans l'épellation des mots aux groupes de lecture ; mais il leur reste encore à apprendre l'orthographe grammaticale et la syntaxe" (1). Pour cela, les élèves, sous la direction des moniteurs, apprennent les règles inscrites sur des tableaux, mais ils font aussi des exercices d'analyse, au cours desquels ils doivent raisonner, justifier la façon d'écrire. Par exemple le moniteur fait écrire au tableau noir "le lion affamé". L'élève analyse les mots ("le, article..."), puis dit la règle ("l'adjectif s'accorde...", etc.) et ajoute : "lion étant masculin singulier, j'ai écrit affamé masculin singulier" (2).

(1) Manuel des Ecoles élémentaires, par M. SARAZIN, Paris, L. Colas, 1831, p. 43.

(2) op. cit., p. 44-45.

On s'efforça d'ailleurs de rendre la grammaire de plus en plus rationnelle : "à une foule de règles, inexpliquées dans leurs principes, groupées le plus souvent au hasard et tout embarrassées d'exceptions et d'anomalies, on substitue quelques grands et larges principes que l'esprit le moins pénétrant déduit tout naturellement de quelques faits positifs" (1). C'est pourquoi les pédagogues du XIX^{ème} siècle pourront célébrer la grammaire comme apportant des lumières : "c'est un phare qui éclaire les élèves dans l'écriture de notre langue ; c'est une véritable pierre de touche qui distingue sur le champ un enfant qui suit des principes de celui que guide une routine aveugle et très souvent fautive" (2).

Mais c'est pourquoi aussi d'autres voix ne cessent de s'étonner du paradoxe, voire de dénoncer la monstruosité, que constitue l'enseignement d'une nomenclature et de règles pour une activité que l'on pratique aussi bien sans cela. Anatole France, pourtant défenseur de l'école-laïque, et à l'époque du triomphe de celle-ci, écrivait : "qu'il me soit permis de m'étonner qu'il faille des exercices si douloureux pour apprendre une langue qu'on nomme maternelle, et que ma mère m'apprenait fort bien, seulement en causant avec moi" (3). Freinet, essayant de mettre au point une méthode qu'il appelle précisément naturelle,

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., par F. BUISSON, II^{ème} partie, art. "Grammaire".

(2) Traité populaire d'analyse grammaticale, cité dans A. CHERVEL, op. cit., p. 150.

(3) Le livre de mon ami, cit. ibid., p. 287.

citera cette phrase du même auteur : "Je tiens pour un malheur public qu'il y ait des grammaires françaises. Apprendre dans un livre, aux écoliers français, leur langue natale, est quelque chose de monstrueux quand on y pense" (1). Natal, maternel : on sait bien que la langue n'est pas exactement naturelle, et qu'il faut en un sens l'apprendre. Mais on sait aussi, du moins "quand on y pense", autrement dit quand on ne s'en laisse pas imposer par l'école, qu'on peut fort bien la parler et l'écrire sans passer par les méthodes auxquelles contraignent les pédagogues.

Ce que ces derniers baptisent principes, lumières, et opposent à la routine aveugle, est considéré par d'autres comme artifice monstrueux substitué à la nature. Evidemment, les pouvoirs ont tendance à soutenir les premiers. L'arrêté du 17 juillet 1882, rappelant le rôle de l'école, accuse Bernardin de Saint-Pierre de s'être exprimé "avec plus d'agrément que de justesse" lorsqu'il remarquait : "nous n'apprenons pas plus à parler selon les règles de la grammaire que nous n'apprenons à marcher par les lois de l'équilibre" (2). Et, à l'opposé, il faut attribuer une signification politique, bien qu'elle ne soit pas exempte d'ambiguïté, comme tout prétendu retour à l'état sauvage, à la révolte de nos écoliers résolument "dyslexiques" et

(1) Cité ibid., p. 287. Par ces textes, et aussi par son analyse (mais celle-ci serait à reprendre d'un point de vue sociologique) Chervel montre que l'opposition à la grammaire se manifeste, au sein même de l'école et de l'Université, et à tous les échelons, tout au long du XIX^{ème} siècle.

(2) Cité ibid., p. 163.

"dysorthographiques" contre des règles à l'étude et à l'observation desquelles leurs prédécesseurs réagissaient par des larmes et par les facéties de quelques cancre non dénués de courage.

Nous pouvons désormais mieux comprendre cet enseignement de la langue qui, peu à peu, s'est substitué au lire et écrire de l'ancienne école. La question de l'orthographe, révélatrice certes, n'en est qu'un aspect. La question des méthodes - mémorisation des règles ou découverte active - est certes importante mais seconde. Au début du XIXème l'écolier apprend à lire, à écrire et, par la même occasion, en copiant des textes, en écrivant ses leçons apprises par coeur, il apprend l'orthographe. Puis il est muni d'un manuel jusque là inconnu : la grammaire, où il apprend à conjuguer les verbes, même lorsqu'il sait très bien en utiliser les divers "modes" et "temps" (1), où il apprend également les règles.

Alors sont institués les exercices, et d'abord la célèbre analyse, très orientée vers l'orthographe : les rapports entre les mots, tels qu'ils sont définis par des grammaires scolaires à visée spécifique, permettent de déterminer les accords. A la différence des éphémères cacographies, où l'élève faisait la chasse aux fautes en se fiant en somme à son flair, et acqué-

(1) Voir l'exemple de parler rural au XIXème siècle cité ci-dessus. Il faudrait ajouter cependant, mais à ma connaissance la question n'a pas été étudiée, que l'industrialisation et les déplacements de population ont probablement provoqué une paupérisation culturelle.

rait de mauvaises habitudes alors qu'on voulait lui en faire acquérir de bonnes, l'analyse exige une réflexion fondée sur les principes grammaticaux. L'analyse s'oppose à la leçon apprise par coeur, à la copie, à la cacographie comme la Raison à l'habitude. "Un enfant à qui l'on présente une suite de sèches définitions et de règles séparées de leurs principes, n'a pas l'idée que cette aride leçon puisse servir à former le langage dont il doit faire usage chaque jour ; il s' imagine que la grammaire se compose de lois inventées arbitrairement par quelque rêveur" (1). Il y a donc une manière d'apprendre la grammaire qui va contre sa fin pédagogique. Car il s'agit que l'élève se rende bien compte de deux choses : d'abord que la langue est soumise à des règles et ensuite que ces règles ne sont pas arbitraires, mais justifiées par la raison. L'analyse lui fait découvrir dans des textes les règles qui y sont appliquées, les mécanismes qui y sont en action. Bien sûr, les grammairiens ont inventé de toutes pièces la distinction du sujet logique et du sujet réel, et l'élève qui fait de l'analyse grammaticale et logique trouve dans le texte ce qu'ils y ont mis, comme il trouve l'oiseau dans le lacs des traits de la devinette ; mais il ne peut plus considérer comme inutiles fantaisies les notions et les règles grammaticales à partir du moment où il en voit "l'application", par exemple dans il arrive de grands malheurs (qu'est-ce qui arrive ?

(1) Cours de Pédagogie, ou principes d'éducation publique, à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires, par Ambroise RENDU fils, Paris, Garnier Fr., s.d. (1842), p. 163. Les mots soulignés le sont par nous.

de grands malheurs, - sujet au pluriel) (1).

Certes, on ne renonce pas à l'habitude, mais, selon les principes pédagogiques nouveaux, elle passe au second plan. C'est ainsi que la dictée subsiste. D'une part elle permet d'acquérir l'orthographe "d'usage", d'autre part elle consolide, par l'application répétée, l'acquisition des règles. Mais sa signification est transformée. Autrefois, elle donnait l'habitude des usages graphiques et tout était usage. Maintenant, autant que possible, le texte est choisi parce qu'il comporte des applications des règles étudiées, et de plus la correction en est raisonnée : A. Rendu donne en exemple la pratique préconisée à l'Ecole Normale de Strasbourg, faire indiquer par l'élève, en marge de sa dictée, "la nature des fautes commises et les règles grammaticales qui ont été violées" (2). Les inspecteurs de 1880 dénoncent, là où elle subsiste, la dictée non préparée, l'exercice machinal qui ne fait pas appel aux lumières de la grammaire : "comment bien orthographier un mot, observer des lois d'accord, mettre correctement la ponctuation, quand on marche dans les ténèbres, ne sachant si l'on a affaire à un nom, un adjectif, un verbe ou un adverbe, si telle proposition explique ou détermine, etc. ?" (3). Les recueils de dictées qui paraissent sont désor-

(1) Nous empruntons cet exemple à A. Chervel (op. cit., p. 107). Il faut lire l'historique qu'il fait de l'énorme travail accompli au XIXème siècle par les grammairiens scolaires, au détriment d'une analyse des structures linguistiques.

(2) op. cit., p. 164.

(3) Rapports d'inspection générale, 1880-1881, loc. cit., Académies de Paris et de Bordeaux, p. 5-6.

mais non seulement graduels, ce qui est un principe pédagogique ancien, mais méthodiques, c'est-à-dire divisés selon les chapitres du cours de langue (1).

C'est sans doute comme l'un de ces moyens de réagir contre un enseignement trop abstrait de la grammaire que fut introduit dans nos écoles un exercice jusque là inconnu : la composition. Prenons par exemple un Cours élémentaire de langue française, c'est-à-dire une grammaire avec exercices (2), dont la troisième édition date de 1856. Les auteurs annoncent dans leur préface que selon la méthode qui a fait le succès des éditions précédentes, l'exposition de la règle "déduite" d'exemples est suivie d'exercices "d'application" (consistant à découvrir le principe dans des phrases "qui en offrent l'application") et d'exercices "d'invention" : "ici, la règle étant connue, il s'agit d'en montrer l'application, soit dans des phrases que le maître suggère aux élèves en les leur donnant à compléter suivant la règle, soit plus tard dans des phrases qu'ils ont à inventer eux-mêmes". Ainsi pour le pronom relatif, il y a d'abord des analyses logiques de phrases, puis un exercice d'invention avec des phrases à compléter par une seule proposition ("les élèves obtiendront de leur maître une récompense") (3).

(1) Voir par exemple le Recueil composé par les Frères de Ploërmel et présenté par H.C. RULON et Ph. FRIOT, Un siècle de pédagogie..., op. cit., p. 142-143.

(2) Cours élémentaire de langue française, par L.C. MICHEL et J.J. RAPET, Livre du maître, 3^{ème} éd., Paris, Dezobry, Magdeleine et Cie., 1856, p. 13-14.

(3) *ibid.*, p. 174.

Dans les ouvrages destinés aux grands élèves, les phrases à inventer font peu à peu place à des ensembles de phrases selon un "canevas" (1), à des "narrations".

La rédaction, comme les autres exercices de langue française, naît donc d'un renversement. Renversement qui constituait, vers 1830, une véritable révolution : "Jusque là, une grammaire était un ouvrage de réflexion, de référence, un manuel au service du maître : dans tous les cas un moyen au service d'une fin. Avec l'apparition d'exercices annexes, c'est le statut de la grammaire qui change. On consultait la grammaire pour apprendre, ou comprendre, la langue. On va désormais se livrer à des exercices pour apprendre la grammaire" (2). Ecrire, au sens de rédiger, ce n'est pas pour l'élève mettre sur le papier ce qu'il pense, ce qu'il dit ou dirait selon les lois d'une langue qu'il possède, mais composer des propositions avec des mots, des phrases avec des propositions, par l'application des règles grammaticales. C'est l'exercice de synthèse qui accompagne l'exercice d'analyse (grammaticale et logique).

Dans quelle mesure il s'agit d'invention, on peut le savoir en lisant les Instructions pédagogiques de Gréard. L'enfant, commence-t-il par reconnaître, "a dans l'esprit des propositions" ; il les "possède", quoique "inconsciemment". Autre-

(1) Ainsi, dans la Grammaire française à l'usage des écoles chrétiennes (Tours, Mame, 1853), on passe de la lettre à copier en mettant les mots qui manquent ("Ton petit frère voit avec une bien ... joie ... le jour de ta ...") (Exercices, p.114) au "Combat de matelots contre des ours blancs" selon le canevas : "Un vaisseau avait été arrêté par les glaces... les matelots et le capitaine étaient occupés à trainer quelques vivres à une hutte...", etc. (p. 174).

(2) A. CHERVEL, ... et il fallut apprendre à écrire..., op. cit., p. 102.

ment dit, il ne demande qu'à s'exprimer. Va-t-on le laisser faire ? "La seule chose nécessaire alors, répond le pédagogue, c'est en stimulant cette faculté naturelle d'invention, de tenir la main à ce qu'il exprime correctement tout ce qu'il invente" (1). L'exercice d'invention n'est donc qu'un exercice d'application dans lequel l'enfant doit trouver la phrase entière au lieu de remplir simplement les blancs. Et c'est en cela que consiste lui apprendre à s'exprimer, chose qu'en un sens il ne sait pas. La distinction entre pensée et langage sert à justifier ce paradoxe : l'enfant pense, mais il faut lui apprendre à s'exprimer (2).

D'où le caractère éducatif qui est attribué à cet exercice, indépendamment même de son contenu. C'est ainsi que Gréard insistait pour qu'on le commence dès la première classe, afin de développer le jugement et le sens moral : les exercices de composition, en effet, contribuent "à donner à l'enfant une conscience ferme et claire de lui-même, de ce qu'il pense, de ce qu'il sent,... de ses penchants et de ses devoirs" (3). "La formation du langage, disait déjà A. Rendu, ne peut demeurer sans influence sur les idées et la volonté, c'est-à-dire sur l'intelligence et la moralité" (4). On voit que, sans même considérer ce qu'on appelle le contenu idéologique de ses exemples, la grammaire a quelque chose à voir avec la morale. Et la com-

(1) Cité dans le Dictionnaire de Pédagogie... (1882), 1ère partie, art. "Composition et style".

(2) Voir à ce sujet le début de l'article du Dictionnaire que nous venons de citer.

(3) Instructions de 1877, citées ibid.

(4) Cours de Pédagogie..., op. cit., p. 166.

position, bien loin d'être un exercice dont la finalité serait de développer l'imagination de l'enfant, est expressément conçue pour discipliner cette faculté dangereuse. La composition, trop négligée dans nos écoles, disent Lamotte et Lorrain (1), doit permettre de régler l'imagination, qui peut être la source "des écarts les plus funestes". Il ne faut pas "réprimer ce luxe de l'intelligence", comme le voudraient des moralistes trop sévères, car il ne faut pas "combattre la nature" ; mais il est nécessaire de la "diriger" (2). D'autres affirmeront, procédant à la réhabilitation d'une faculté à l'époque décriée : il faut tempérer l'imagination par la mémoire.

On dira que le sens originel de la rédaction n'en donne pas le sens ultérieur, que l'exercice s'est affranchi de ses finalités primitives. Or, ce que nous venons de voir pour le deuxième tiers du XIXème siècle vaut au moins pour le dernier. Les pédagogues de 1880 définissent toujours la composition comme moyen (dans l'arsenal des méthodes attrayantes) pour faire apprendre les règles de grammaire : lorsqu'il fait une composition, l'élève "s'intéresse" et "les règles de la grammaire ne sont plus pour lui de sèches abstractions sur des mots isolés, mais bien les lois d'un organisme qui se développe avec la pensée, et qui ne sert pas seulement à l'exprimer, mais encore à la produire" (3). Dans sa partie pratique, le Dictionnaire de

(1) Manuel complet de l'enseignement mutuel, op. cit., p. 173-180.

(2) ibid.

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

Pédagogie (1), recommande d'apprendre d'abord aux jeunes élèves à composer une phrase, selon la méthode suivie dans les lycées pour les vers latins : partir d'un sujet et d'un verbe, y ajouter un déterminatif, un adverbe, un complément, etc. (L'enfant aime..., L'enfant bon aime..., Cet enfant bon aime...). Lorsqu'ils sauront ainsi écrire une phrase "sinon avec élégance, du moins avec correction", les élèves pourront passer à des "exercices de style plus étendus", les règles de la rhétorique venant, à la fin, s'ajouter à celles de la grammaire.

Après la première guerre mondiale et les Instructions sur le nouveau plan d'études de 1923, il sera toujours prescrit aux maîtres de faire rédiger aux jeunes élèves une "petite phrase", assemblant les éléments de proposition, puis, au cours moyen, de faire écrire un paragraphe, groupant "logiquement" plusieurs phrases, pour parvenir, au cours supérieur seulement, à la rédaction complète (2). Ainsi, le nouveau plan d'études est expressément en recul par rapport à l'ancien : la progression est ralentie et, plus que jamais, la composition est l'exercice synthétique correspondant à l'analyse grammaticale et logique.

Ce recul s'explique par un échec. Depuis 1880, les inspecteurs, les correcteurs du Certificat d'études ne cessent de déplorer les mauvais résultats, les difficultés de l'enseignement de la composition française. L'étonnement des pédagogues est d'ailleurs grand à ce sujet : pourquoi, ne cessent-ils de

(1) IIème partie, art. "Exercices grammaticaux". Voir aussi l'article "Style", qui donne les mêmes recommandations.

(2) Ch. CHARRIER, Pédagogie vécue, Paris, Nathan, 1931, p. 302.

se demander, des enfants qui font chez eux ou dans la cour de récréation des récits abondants et animés de ce qu'ils ont vu ou entendu, sont-ils incapables d'écrire quelques lignes en classe, même si le sujet est proche de leurs préoccupations et même si on leur fournit un canevas ? Mais c'est cet étonnement qui est étonnant : car ce qui est demandé à l'élève, ce n'est pas seulement de s'exprimer par écrit et mieux qu'il ne le fait d'habitude, ce n'est même pas de s'exprimer, mais d'appliquer des règles d'assemblage. Le monstrueux paradoxe qu'énonçait A. France, parmi d'autres avant et après lui, est vécu par l'élève comme paralysie devant la page blanche. Mais faute de voir que c'est la pédagogie qui est en cause, les pédagogues renforcent leurs prescriptions : en voulant diviser les difficultés, ils les multiplient.

La grammaire n'est qu'un moyen, répètent les manuels de pédagogie de l'entre-deux-guerres. Peut-être ; mais en vue de quelle fin ? Apprendre "la langue", selon la nouvelle appellation des manuels de grammaire ? Sans doute ; mais "apprendre" la langue de cette manière, c'est apprendre bien autre chose. "La grammaire, qui longtemps fut sans influence sur la formation de l'esprit, ajoute sa discipline aux autres disciplines de l'école", disait Ch. Charrier (1). Sans influence, le mot n'est pas exact : l'auteur lui-même déclare que l'élève d'autrefois, qui apprenait par coeur son Noël et Chapsal, "n'avait qu'à s'incli-

(1) op. cit., p. 241.

ner et à croire". Mais il est exact qu'avec la nouvelle méthode, "inductive", la grammaire exerce mieux son influence disciplinaire : "sous l'habile direction du maître" (1), les élèves observent des exemples de langue, en induisent des notions (complément de nom) et des règles (accords du participe passé avec être). Intéressés, actifs, ils se rendent compte par eux-mêmes : procédé lent mais plus sûr que l'enseignement dogmatique et déductif, car on ne se révolte pas contre les faits, et, comme l'avait dit A. Comte, le sentiment des lois positives est le meilleur garant de l'ordre public.

Cette structure disciplinaire de l'enseignement de la langue - enseignement qui s'ajoute à l'ancien lire-et-écrire - nous permet d'en comprendre deux aspects très importants certes, mais finalement seconds : sa fonction idéologique et sa fonction par rapport aux classes sociales. Il est bien certain que le français joue un rôle dans la "sélection" sociale que réalise l'école : l'exigence d'écrire, simplement, et l'exigence d'écrire un français "correct" pesaient et pèsent lourdement, autrefois sur l'enfant qui ne parlait guère que le patois, aujourd'hui sur les enfants d'immigrés et sur les enfants d'origine populaire (2). Mais ces effets sélectifs et différenciateurs ne peuvent se produire qu'en raison de la normativité qui caractérise l'enseignement de la langue. Et si l'on pouvait admettre au siècle dernier de partir de la langue parlée par le jeune élève, si

(1) *ibid.*, p. 240.

(2) Voir G. VINCENT, "Enseignement du français et système scolaire", Revue française de Sociologie, IX, 1968, p. 335-374.

l'on peut recommander aujourd'hui de substituer aux textes de grands auteurs des textes utilisant la langue courante, c'est-peut-être que l'école peut ne pas jouer des différences linguistiques de classes sans pour autant supprimer l'essentiel : la fonction politique d'un enseignement grammatical de la langue. Fonction qu'énonçait, non sans confusion, le P. Girard, le célèbre pédagogue helvétique dont l'Académie couronna, en 1844, l'Enseignement régulier de la langue maternelle : "Si autrefois l'homme et ses imitateurs ont pu suffire dans les écoles de l'enfance, leur enseignement est devenu insuffisant depuis que la société a été si profondément et si généralement ébranlée. L'esprit qui l'anime aujourd'hui, les nouveaux besoins qu'elle s'est faits, les idées nouvelles et les nouvelles prétentions qu'elle a formées, qui la travaillent et qui l'inquiètent ; tout exige impérieusement que dans les écoles toutes les parties de l'instruction, et en premier lieu l'enseignement de la langue qui peut tant s'il le veut, soient mis au service de la culture intellectuelle, et celle-ci au service de l'éducation du coeur et de la vie" (1). Et précisant la méthode de cet enseignement, que des pédagogues français furent chargés d'appliquer, il ajoutait : "Souvenons-nous que la multitude des exemples répétés et analysés est le meilleur code de la langue, puisqu'il fait passer dans une pratique raisonnée les règles que, dans une autre méthode, il aurait sèchement à prescrire" (2).

(1) Cité dans Dictionnaire de Pédagogie, op. cit., 1ère partie, p. 1196.

(2) *ibid.*, p. 1197

On sait également que les phrases d'exercices, les textes de dictée, les sujets de composition sont dès l'origine l'occasion d'une éducation morale et patriotique : "les sujets choisis avec soin, disait A. Rendu, nourriront l'amour du bien et du juste, la piété naïve, les sentiments d'humanité et de bienfaisance" (1). Mais l'inculcation idéologique ne détermine pas toujours la structure d'une matière enseignée. C'est ce que l'on va tenter d'établir, à propos de l'arithmétique, en poursuivant l'analyse des matières au programme de l'école primaire.

(1) Cours de Pédagogie..., op. cit., p. 166.