

CHAPITRE X

LEÇONS ET DEVOIRS

-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-♦-

Dans ce chapitre, l'analyse portera sur un matériel qui peut être considéré comme constituant l'essentiel des produits de l'école, au sens où l'on parle des produits d'une entreprise artisanale ou industrielle : les cahiers des maîtres et les cahiers des élèves de différentes époques. Dans leurs cahiers, les maîtres en formation (ou en recyclage) notent la manière dont ils doivent faire la classe ; lorsqu'il s'agit de cahiers de préparation (1), ils notent l'essentiel des leçons qu'ils feront le lendemain. Dans leurs cahiers, les élèves écrivent ce qu'ils ont à apprendre et font leurs devoirs : ils doivent y révéler les qualités du bon écolier, et la forme même du devoir indique assez que l'important est, autant que ce qui est transmis, la manière dont cela est transmis, acquis et restitué. Si le devoir et la leçon (récitée) survivent à la suppression des places et des notes chiffrées, c'est qu'ils ne sont pas es-

(1) Lorsqu'il fut imposé à la fin du XIX^{ème} siècle, comme moyen de contrôle des maîtres, on l'appelait "journal de classe".

sentiellement un instrument d'émulation, de sélection et de hiérarchisation. Et plus qu'un moyen de contrôler les acquisitions ou de déterminer les progrès du savoir, ils constituent un contrôle social des élèves : sans eux, nombre d'exigences pédagogiques dont on a ci-dessus tenté de préciser le sens ne pourraient être satisfaites. Et si ces exigences viennent à changer, on le voit se manifester dans ce que l'élève doit noter sur le cahier et dans l'usage qu'il doit en faire.

L'analyse des stages de recyclage et des fiches-conseils distribuées par les conseillers pédagogiques constitue sans doute l'un des meilleurs moyens de voir comment sont produits les instituteurs et les institutrices. La suppression du recrutement en fin de troisième des élèves-maîtres, la crise de la formation professionnelle en Ecole normale qu'attestent les grèves incessantes, la place grandissante qu'y prennent le recyclage et la formation des professeurs de Collège d'enseignement général interdisent en effet de considérer comme instituteur ou même institutrice modaux l'élève-maître ou l'élève-maîtresse. Le serait plutôt la bachelière devenue remplaçante après un échec dans l'enseignement supérieur, ayant reçu les directives d'une conseillère de circonscription et suivi un stage (1).

(1) En 1962, la proportion d'instituteurs et d'institutrices qui étaient passés par les Ecoles normales était de 40 % (voir Dossiers de "Tendances", n° 4, nov. 1963). A cette époque, les "remplaçants" étaient recrutés au niveau du baccalauréat, alors qu'avant guerre les maîtres suppléants étaient, depuis 1932, recrutés parmi les bons élèves des Ecoles primaires supérieures titulaires du Brevet supérieur (voir H. MICHARD et A. GLOSSINDE, Condition et mission de l'instituteur, Paris, Aubier, 1945). Vers 1959, il y avait deux institutrices pour un instituteur.

Par contre lorsqu'il s'agit des maîtres d'école de la troisième République, c'est bien le (ou la) bon(e) élève de l'Ecole primaire supérieure, d'origine modeste, ayant réussi au Concours d'entrée à l'Ecole normale, y terminant ses études et y effectuant sa formation professionnelle qu'il faut prendre pour référence (1). Avant donc d'en venir à la formation actuelle, et à titre de comparaison, nous examinerons le cahier "Préparation de la classe", fait en 1916-1917 par une normalienne de 3ème année accomplissant ses stages à l'école d'application. Chaque stage successif, fait dans une classe différente, consistait à observer ce que faisait la "maîtresse d'application" pendant une semaine, puis à prendre sa place pendant une autre semaine en étant observé et noté par elle. Le cahier porte des appréciations ("vu", "Bien"...) et des corrections concernant les expressions utilisées et surtout la marche suivie pour la leçon. La minutie de ces remarques montre non pas l'arbitraire de telle ou telle maîtresse, mais l'exigence de conformité à un modèle canonique pour chaque matière, chaque aspect de la méthode (2).

(1) En tenant compte du mythe créé autour d'eux, ces personnages nous sont connus grâce à l'enquête de J. OZOUF (Nous, les maîtres d'école, Paris, Julliard, 1967). Malheureusement cette étude comporte peu de renseignements sur la manière dont ces maîtres faisaient la classe.

(2) On trouve des extraits des textes pédagogiques officiels de 1887 à nos jours dans M. SALINES, Pédagogie et éducation, Evolution des idées et des pratiques contemporaines, Paris - La Haye, Mouton 1972. Ces instructions ont été analysées par J. CHOBAUX, "Un système de normes pédagogiques : les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français", Revue française de Sociologie, VIII, n° spécial 1967, p. 34-56. Bien que chaque nouvelle instruction, souligne l'auteur, soit apparue à une période de crise sociale, les méthodes préconisées n'ont pas changé depuis la fin du XIXème s. Nous avons essayé de saisir les normes pédagogiques à un autre niveau : celui de la formation de l'instituteur.

A chaque stage, l'élève-maîtresse inscrit d'abord sur son cahier de préparation le nom des élèves par ordre alphabétique, l'emploi du temps et un plan de la classe, lequel n'est pas destiné à lui permettre de repérer les élèves mais à lui faire observer la disposition des tables, de la bibliothèque, de l'armoire à collections, etc., afin que dans l'avenir elle sache arranger sa salle de classe. Puis viennent les leçons. Au début l'élève-maîtresse écrit chacune d'elles en détail, ce que lui reproche l'institutrice ; mais ensuite, tout en devenant plus allusive, elle note non seulement le plan (par exemple, I interrogations, II sujet de la leçon, III explications et questions, IV exercices) mais l'essentiel de ce qu'elle expose ou des questions qu'elle pose, ce qui permet de se faire une idée précise de la méthode suivie. Chaque leçon commence par des "interrogations". Il s'agit parfois de réciter, mais toujours avec l'aide de questions détaillées, la leçon précédente. Ceci vaut même pour la morale. La précision de ces questions et leur organisation sont celles de la méthode catéchétique : il y a rarement deux questions en une seule et souvent une question est démultipliée en sous-demandes. Ainsi une leçon de système métrique sur la lieue, le mille, le noeud, etc., commence par des "interrogations de révision" : "A quelle partie du méridien terrestre correspond le mètre ? Quelle est la longueur du méridien terrestre ?... Qu'appelle-t-on mesures itinéraires ? Quelles sont les principales ? Quelle est l'unité principale de ces mesures ?..."

C'est donc bien une récitation par coeur qui est de-

mandée, mais le fait que les questions portent sur l'essentiel de plusieurs des leçons précédentes montre qu'il s'agit non seulement de s'assurer que ce qui précédait dans la progression prévue a été retenu, mais aussi de resituer dans l'ensemble auquel il appartient le point particulier faisant l'objet de la leçon du jour. Ainsi par exemple, avant d'aborder en grammaire le pluriel des noms terminés par au, eu, ou, on interroge non seulement sur le pluriel des noms terminés en s, x, z (leçon précédente), mais sur la définition du nombre. Il s'agit donc de s'assurer que l'élève (la majorité d'entre eux peut-être) a compris et comprendra ce dont on va parler. De même une leçon sur la preuve par neuf est précédée d'interrogations sur la multiplication.

Lorsque la leçon ne commence pas par des interrogations, elle est toujours précédée de "rappels" et "d'exercices de révision" : en lecture, rappel des consonnes connues et exercices syllabiques, en écriture rappel du tracé de la lettre r avant d'aborder celui de la lettre v. Les anciens préceptes pédagogiques dont nous avons cherché plus haut l'origine et le sens, sont ici appliqués avec rigueur. Il ne faut pas que l'élève s'essaie à faire quelque chose de lui-même, sans principes, sans explications préalables, ou le fasse en ayant oublié les étapes précédentes. Cette prescription heurte évidemment une autre prescription : l'appel à l'initiative et à l'activité de l'élève. C'est ainsi qu'en troisième partie d'une leçon de lecture, l'élève-maîtresse a prévu "écriture et lecture de mots simples proposés par les enfants" ; l'institutrice corrige en

marge en ajoutant : "et formés avec les syllabes lues précédemment".

L'importance des rappels correspond à la fréquence des exercices : ces pédagogues ne se contentent pas d'à peu près et redoutent la fragilité des acquisitions. Pour l'étude de la lettre a, l'élève-maîtresse prévoit de la "faire former par la jonction d'un o et d'un i" (déjà étudiés) et note deux fois qu'elle doit passer dans les rangées de tables et donner des "conseils individuels". Cela ne suffit pas pour l'institutrice, qui note : "les lettres écrites sur le cahier ont déjà été étudiées sur l'ardoise ; mais il est bon de rappeler toujours l'explication et de renouveler sans cesse les conseils". L'élève n'agit donc que préparé et guidé : lorsqu'il faut, en dessin, inscrire un triangle dans un carré, la maîtresse a préparé à l'avance de petits papiers sur lesquels elle a marqué les cinq points nécessaires, elle fait tracer les lignes en bleu et rouge par les élèves après explications, et c'est ensuite seulement qu'elle fait retourner le papier et demande aux enfants de "déterminer eux-mêmes la place des cinq points" et de tracer à nouveau les figures.

Il faut se garder, cependant, de méconnaître la nature exacte de cette pédagogie en la condamnant sommairement au nom des idéologies de la liberté de l'enfant actif. Ce qui était demandé aux élèves de cette école, ce n'était pas de copier sottement et servilement. Soit l'exemple du "travail manuel" dans la classe des grands de la maternelle. Il s'agit de continuer l'apprentissage de la tresse simple. L'élève-maîtresse a prévu

de procéder de la façon suivante : "recommencer devant les enfants cet exercice déjà fait et exiger des enfants qu'ils le fassent individuellement sans donner à nouveau l'aide et les explications". Que l'enfant soit ainsi mis en face de la tâche à accomplir sans que lui soient fournis tous les moyens dont il a éventuellement besoin, qu'il soit seul et qu'il n'y ait pas de verbalisation, c'est ce que refuse catégoriquement la maîtresse d'application : "Non, souligne-t-elle en marge, en exécutant vous-même, vous redonnez toutes les explications".

Expliquer, faire comprendre, faire raisonner : ces conseils ne manquent jamais lorsque la débutante va trop vite ou ne pose pas de questions. L'arithmétique fait appel au raisonnement. En s'appuyant sur un support semi-concret - 4 rangées de trois barres - on démontre au tableau que $4 \times 3 = 3 \times 4$, après avoir énoncé de manière abstraite que "le produit de deux nombres ne change pas quand on intervertit l'ordre des facteurs". A partir de ce théorème est justifiée la preuve de la multiplication par inversion du multiplicande et du multiplicateur. Dans la quatrième partie de sa leçon, l'élève-maîtresse, avant de passer aux exercices d'application, interroge sur la preuve. C'est aussi le souci de la compréhension qui commande les longues explications de mots et d'expressions ("présumée", "se cantonner", différence entre "intimité" et "familiarité"...) accompagnant la lecture et les interrogations sur le sens des mots prévues pour la récitation. Il y a encore les lectures expliquées, où sont non seulement éclaircis les mots dont les élèves risquent de mal connaître le sens, mais où est donnée une

explication de texte, comme dans l'enseignement secondaire. L'institutrice réclame de la débutante, dans les exercices et leçons de langue, ou encore en instruction civique, et même dans les récits faits à la maternelle, une extrême précision et une grande rigueur de langage. Il faut décrire la pompe des pompiers et faire remarquer le rapport entre les deux termes, expliquer ce qu'est "brûler", chose dont les enfants ont pourtant l'expérience. Dans l'historiette sur le berger Jean, il faut dire quel travail celui-ci est allé faire à la grange, au lieu de parler seulement d'"un"travail.

La révision, la répétition sont ici des techniques de consolidation, non d'acquisition : à chaque récitation, on interroge quelques élèves sur le sens des mots expliqués à la leçon précédente, afin de s'assurer qu'ils ont compris et retenu le sens. De plus, l'activité de l'élève trouve sa place dans cette recherche de la compréhension : s'il arrive pour certaines leçons, en économie domestique par exemple, qu'on lise le livre, chaque élève doit résumer le paragraphe qu'il vient de lire. La maîtresse résume les grandes lignes du chapitre, en fin de lecture, pour que l'essentiel soit vu. Dans la lecture expliquée, au moins au cours supérieur, ce sont les élèves qui sont invitées à trouver et décrire le caractère d'un personnage de La Bruyère. En morale enfin, l'étude d'un texte avec des "questions d'intelligence" précède parfois la leçon proprement dite.

Si une activité intellectuelle est demandée à l'élève, il ne lui est cependant pas demandé d'être actif au sens

de l'éducation nouvelle. En arithmétique, on l'a vu, il suit la démonstration d'un théorème d'abord énoncé ; en grammaire, il arrive que l'institutrice - non pas les élèves - énonce la règle à partir d'exemples, mais la plupart du temps, elle suit la démarche inverse. De toutes façons, même si elle est "amenée par des exemples" selon l'expression utilisée par l'élève-maîtresse dans son plan de leçon, la règle est posée comme règle intangible que les exemples illustrent simplement et par rapport à laquelle il ne peut y avoir que des exceptions : "Tous les noms terminés par ou prennent un s au pluriel. Exemple : des sous, des fous... Il faut excepter...". La règle n'est pas une simple loi au sens de résumé d'expérience, que l'on observerait sur des faits de langue (il y aurait alors deux séries de mots, avec s et avec x). Dans la leçon sur les adjectifs possessifs, mon, ton, son employés au féminin et l'article remplaçant l'adjectif sont des "règles particulières" (1).

Lorsque cela se peut une règle, dans quelque domaine que ce soit, est toujours justifiée : mais elle est toujours énoncée nettement, écrite et apprise. Ainsi en morale : dans une leçon sur l'impôt, l'élève-maîtresse en montre la nécessité par la comparaison avec les ressources de la famille, s'efforce de mettre en évidence l'égoïsme du fraudeur et de soulever contre lui l'indignation des élèves en le qualifiant de mauvais patri-

(1) Par comparaison, ouvrons la Grammaire pour l'expression, (Paris, Nathan, 1970) au chapitre sur la "marque du pluriel". Après une série d'observations d'images et de phrases, on lit : "Le nom et ses compagnons prennent souvent un s au pluriel".

ote. Mais l'explication rationnelle et les sentiments ne suffisent pas. L'institutrice rajoute en marge l'énoncé du devoir, par lequel il faut conclure : "donc, c'est un devoir impérieux de payer l'impôt".

De plus, dans le cas présent, c'est l'enseignante qui "montre" et, lorsqu'elle fait appel aux élèves, par exemple dans une leçon de vocabulaire, elle leur "fait trouver". La marge d'activité autonome laissée à l'élève est donc étroite : après la leçon sur les préfixes trans et tri, le devoir à faire hors classe consiste à définir les mots même qui ont été pris en exemple dans la leçon ("transatlantique", "tréfiler"...) et à faire une phrase avec chacun d'eux. Par ce dernier procédé, on s'assure que l'élève a compris le sens des termes, mais on ne lui demande pas de chercher d'autres mots ayant le même préfixe.

Ce que nous voyons donc mis en oeuvre ici, c'est sous l'un de ses aspects essentiels la pédagogie que Gérando et d'autres s'étaient efforcés de définir un siècle auparavant : écouter une leçon de langue ou d'arithmétique, écrire, répondre aux questions, apprendre ses leçons et faire ses devoirs, c'est aussi, et peut-être surtout, apprendre l'obéissance raisonnée et consentie à des lois.

Une telle pédagogie doit éviter l'écueil des mots restant vides de sens. Il est donc nécessaire de faire sans cesse observer les choses. Chaque fois que l'élève-maîtresse prévoit dans sa préparation de montrer un objet, une image ou d'illustrer ce qu'elle dit au tableau, elle recueille la mention "Bien".

Mais qu'elle ne montre pas de minerais dans une leçon sur les métaux, ou qu'elle ne donne pas d'exemple de démission d'un ministère dans une leçon d'instruction civique, elle en reçoit le reproche. "Faites l'expérience devant les enfants avec une feuille de papier" : cet ordre est donné en marge d'une leçon sur le feu, où la débutante avait cru pouvoir se contenter d'évoquer des exemples. Or il s'agit d'une leçon de vocabulaire, et il importe que l'enfant sache bien ce que veut dire brûler : changer d'apparence, détruire, transformer en cendres.

Le modèle, si âprement préconisé autrefois par Mme Pape-Carpentier, de la leçon de choses qui est à la fois leçon d'élocution, de vocabulaire et donc d'idées, se trouve ici réalisé. Si, en effet, aux cours moyen et supérieur, il y a des leçons de sciences (le toucher et la peau ; les métaux, leurs propriétés et leurs usages, etc.), dans les petites classes, l'élève-maîtresse apprend à faire des leçons très détaillées sur des choses dont l'enfant, même citadin, a l'expérience. Au premier abord, on s'étonne que de longs moments de classe soient consacrés à faire observer et manipuler par les enfants une pierre et une motte de terre, un marron chaud et un marron froid, deux balles de poids différents, à leur faire trouver et répéter "dur", "mou", "lourd", "léger", et à conclure sur la complémentarité de la vue et du toucher. Mais il faut se souvenir des hautes vertus éducatives que leurs promoteurs attribuaient à ces exercices.

Tout d'abord, les pédagogues du XIX^{ème} siècle justifiaient par des philosophies comme celle de Locke une entre-

prise forcenée d'inculcation d'idées aux enfants même très jeunes : Mme Pape-Carpentier s'entendait reprocher d'être imprégnée du mysticisme de Froebel, mais elle croyait que des idées philosophiques et religieuses pouvaient être acquises très tôt par les élèves si on offrait à leur sens de la vue diverses courbes, dont le cercle. De plus, obliger les élèves à observer, à regarder, toucher, sentir, c'était former leur jugement, leur faire éviter les erreurs auxquelles conduit l'usage d'un seul sens, enfin les guérir des préjugés et superstitions. Soumettre l'intelligence aux faits, la meubler d'idées, éduquer le jugement, telles sont aussi les fonctions des leçons de sciences naturelles et des leçons de choses que fait une normalienne dans le premier tiers du XXème siècle.

Elle fait encore dessiner les élèves selon les procédés du dessin linéaire (dessiner deux rectangles selon une proportion pour y inscrire une bouteille, dessiner une fleur à l'aide de carrés et de courbes...), fait exécuter les chants d'un recueil et solfier des notes écrites en chiffres. Elle donne enfin des leçons d'histoire et de géographie. Les secondes sont plus proches de ce que nous connaissons aujourd'hui que des nomenclatures du XIXème siècle : une leçon sur la Chine comporte l'énumération des provinces et des villes principales, mais aussi un aperçu des principales productions. L'histoire, par contre, comporte toujours une part importante de chronologie : noms des rois et dates de leurs règnes de 987 à 1483. L'interrogation par laquelle débute la leçon est double : interrogation ~~sur~~ la chronologie, série de questions dont chacune renvoie à une phrase du résumé, selon la méthode catéchéti-

que. La leçon elle-même ne comporte pas de récit, mais par contre un commentaire à caractère politique : à propos des réunions des Etats Généraux du XIV^{ème} siècle, on dit aux élèves que "la France n'eut pas de libertés à cause du roi et des privilégiés". C'est surtout cependant dans les leçons de morale couplées avec des récitations et des commentaires de textes (par exemple "le drapeau") que l'on trouve l'exaltation patriotique, la célébration de la nation française ennemie des tyrans, et l'indication précise des rites à accomplir : écouter la Marseillaise "religieusement, debout, les messieurs découverts...".

Telle était donc la manière dont une normalienne était formée à faire la classe. Cette formation professionnelle s'accompagnait d'une formation intellectuelle et psychologique ; ce qui ne laissait guère de place à des loisirs, chichement accordés dans ces Ecoles normales que certains appelaient des couvents laïcs. En feuilletant les divers cahiers de l'élève-maîtresse, on trouve, comme on aurait pu le faire dans ceux d'une lycéenne, des plans de dissertation sur Molière, sur "le Bien et les biens", des exercices d'algèbre, des formules de chimie... Les professeurs d'Ecoles normales, eux-mêmes spécialement formés, avaient remplacé les simples formateurs de maîtres, lesquels ne devaient pas savoir beaucoup plus que les élèves. En outre, l'élève-maîtresse apprenait une psychologie et une théorie pédagogique en rapport avec les pratiques dont elle faisait l'apprentissage à l'école d'application. Cette

psychologie et cette pédagogie sont celles que nous avons vu s'élaborer avant 1880. Dans les cahiers, on trouve des ébauches sur des sujets tels que l'éducation physique, les moyens de fortifier la faculté d'attention, le goût de l'enfant pour le merveilleux, la sympathie et l'imitation, les règles pédagogiques favorables au développement de la mémoire. L'élève-maîtresse distingue un bon et un mauvais usage de l'imagination, faculté qui doit être tempérée par le sens du réel et un solide jugement. Après avoir analysé les excès auxquels avait donné lieu la culture exclusive de la mémoire, elle la réhabilite et la subordonne à l'intelligence.

En plus de ces savoirs, le fonctionnement de l'institution scolaire exigeait enfin que les instituteurs soient dotés d'une sorte de foi. Si l'on connaît généralement les lettres de Guizot et de Ferry aux instituteurs, on connaît moins les nombreux ouvrages et articles définissant et exaltant la mission de ces derniers, moins encore les conférences faites par les directeurs et directrices d'écoles normales dans le but d'inculquer une idéologie et une "morale professionnelle" aux futurs maîtres (1). Mais on a sur de tels points de nombreux témoignages. Après la joie de la réussite au concours, l'élève-maître était accueilli dans des bâtiments qui lui paraissaient d'autant plus somptueux qu'il était d'origine modeste ("je res-

(1) Pour se limiter à deux ouvrages, l'un ancien, l'autre plus récent, voir J. PAYOT, Aux instituteurs et aux institutrices, A. Colin, 1897 et A. FERRE, Morale professionnelle de l'instituteur, Paris, S.U.D.E.L., 1949. Dans ce dernier livre, le chapitre sur "la vocation d'éducateur" énumère les "signes internes" de la vraie vocation comme le ferait un texte destiné à de futurs prêtres.

tais béant d'admiration devant l'altière façade", écrit un normalien de 1900) (1). Jusqu'à 1912, il est revêtu d'un uniforme ("roupane" ou "touine"), qui, dit l'un d'eux, le marque et l'engage "comme la tunique du fantassin ou la soutane" (2). Tous les instituteurs et institutrices gardent un profond souvenir de leurs années d'Ecole normale, non seulement parce que ce sont leurs années de jeunesse, mais parce que, à la "belle époque", leur jeunesse se confond avec celle de l'école laïque (3). Enfin, et plus profondément, la "foi illimitée en la pédagogie" (4) qu'on leur inculquait, impliquait la naissance d'un nouveau monde. Beaucoup gardent aussi le souvenir du Directeur ou de la Directrice : "Notre Directrice était aussi très sérieusement attachée à sa fonction ; elle était l'émule fidèle de Felix Pécaut, dont elle avait le portrait dans son bureau. Elle s'employa avec beaucoup de tact à nous inculquer les notions de grandeur morale, de conscience, de devoir, qui devaient faire l'armature solide d'une saine éducation laïque... L'école laïque... avait des partisans convaincus..., qui avaient à coeur de faire triompher le nouvel idéal de pureté, de joie en l'homme... Je quittai l'Ecole dans un élan de vie joyeux" (5).

(1) L. PRODHON, Un normalien dijonnais en 1900, cité dans J. OZOUF Nous, les maîtres d'école, op. cit., p. 90.

(2) *ibid.*, p. 91.

(3) cf. J. OZOUF, op. cit., p. 94.

(4) *ibid.*, p. 109. L'auteur a bien vu que cet optimisme pédagogique était la source du réformisme des instituteurs (p. 187) et de nombre de leurs attitudes politiques, notamment en matière de politique coloniale.

(5) Institutrice de Vendée, 1889, cit. *ibid.*, p. 94.

Tels sont donc ces maîtres et maîtresses d'école qui n'ont pu être tant célébrés, et par des voix aussi diverses, qu'en raison de leur nouveauté historique. Contrairement à ce que laissent entendre certains historiens, ces hommes de foi dont M. Pagnol a parlé mieux que Ch. Péguy (1) sont très différents des régents du XVIIIème siècle. Il paraît juste de rapprocher le moralisme, l'entreprise de moralisation, voire de répression, menée par l'école laïque, de celle des petites écoles urbaines des XVIIème et XVIIIème siècles. "Le maître d'écoles de La vie de mon père (de Rétif et la Bretonne), qui répond au nom de Berthier, inonde littéralement les enfants de conseils d'éthique extrêmement rigides ; ces conseils annoncent le moralisme strict et puritain des instituteurs de 1900, qui en cela seront justifiés a posteriori par un kantisme vulgarisé d'Ecole normale : "Respecte la luzerne et la fille de ton voisin", déclare en substance le vénérable Berthier (qui, lui, n'a pas lu Kant et pour cause) aux garnements dont il a la charge" (2). Mais le statut, la formation, le comportement de l'instituteur de la Belle Epoque sont très différents de ceux du régent de campagne, et même du Frère, qui, répétons-le, ni ne prêche, ni même n'enseigne. Aussi vaut-il mieux, avec le même historien d'ailleurs, rapprocher les "instituteurs de choc, sortis des nouvelles écoles normales vers 1900 ou 1912", des "jeunes prêtres purs et durs, issus des séminaires" (3) après le

(1) Voir le début de La gloire de mon père.

(2) E. LE ROY LADURIE, dans Histoire de la France rurale, Paris Le Seuil, t. II, 1975, p. 515.

(3) id. ibid., p. 514.

Concile de Trente. Mais ceux-ci, sauf exception, n'enseignaient pas dans les écoles. Quant à ceux-là, il ne faut pas se tromper sur leur foi, et parler, comme on l'a fait parfois trop rapidement, de prêtres d'une religion laïque ou d'apôtres de la République.

La mission dont a été investi l'instituteur entre 1870 et 1920 au moins, dont il s'est considéré lui-même comme investi au point de penser son métier comme vocation, a été de répandre les lumières de la raison, de développer en chaque enfant et chez tous les enfants la raison conçue, on l'a vu, comme régulatrice autant que libératrice (1). Or, dans son principe et au départ, avant que le contenu de l'enseignement soit laïcisé, cette mission n'exclut pas l'instruction religieuse. De plus, elle est à référer davantage à la méthode utilisée qu'aux idées transmises dans l'enseignement de l'histoire ou de la "morale civique". C'est ce que va nous permettre d'établir l'étude des devoirs des normaliens et normaliennes de 1877, que l'on peut utilement comparer avec les cahiers de 1916.

Ces leçons et compte-rendus de leçons faites dans les écoles annexes par des élèves-maîtres avaient été présentés, avec des travaux d'élèves, à l'Exposition universelle de

(1) Cela peut contribuer à expliquer que les instituteurs d'avant 1914 aient été attaqués de façon virulente à la fois par les journaux modérés, qui parlent d'enseignement "mal-propre", et par des anarchistes comme ceux du Libertaire, selon qui l'instituteur, champion du conformisme, a "surpassé son rival religieux" (J. OZOUF, Nous, les maîtres d'école, op. cit., p. 8).

Paris en 1878 (1). On trouve dans ce recueil plusieurs exemples de leçons d'instruction religieuse, en particulier une leçon d'histoire sainte sur le sacrifice d'Abraham faite comme une leçon d'histoire de France par un normalien de Mirecourt. Après avoir rappelé les grandes lignes de son récit, indiqué qu'il a utilisé une gravure en couleurs et souligné qu'il a adressé des questions aux enfants pour s'assurer que tout avait été bien compris, l'élève-maître résume les avantages de sa méthode :

"1°. Toutes les facultés de l'enfant sont développées d'une manière intelligente, tandis qu'habituellement on se contente de faire appel à leur mémoire ;

2°. Cette leçon, au lieu d'être ennuyeuse, devient l'une des plus attrayantes ; les enfants la désirent ardemment, ce qui les porte à aimer Dieu et sa religion ;

3°. Elle habitue les jeunes élèves à examiner les objets avec attention, car ils doivent signaler à leurs maîtres les moindres détails des tableaux qui leur sont montrés" (2).

Les principaux aspects de cette pédagogie - s'adresser à l'intelligence, présenter les choses et les images, donner une forme attrayante à la leçon - se retrouvent dans toutes les leçons faites pendant une semaine par les deux normaliens Saval et Lemaître à l'école annexe d'Evreux. Mais ce sur quoi ils insistent le plus dans leur rapport au Directeur, c'est sur

(1) Devoirs d'écoliers français recueillis à l'Exposition universelle de Paris et mis en ordre par M.M. de BAGNAUX, BERGER, BROUARD, BUISSON et DEFODON, Paris, Hachette, 1879.

(2) Devoirs d'écoliers..., op. cit., p. 374. L'élève-maître obtient la "note" Bien à ce devoir.

leur souci constant de faire trouver, de faire expliquer ou redonner les explications par les enfants eux-mêmes. Cette insistance, dans un rapport qui est un devoir remis à un maître en pédagogie, révèle que c'était bien là le précepte essentiel qui leur était donné. Et la lecture de leurs récits de leçons montre que sur ce point l'institutrice de 1916 sera plutôt en régression par rapport à eux.

En grammaire, les exemples choisis sont à la portée des enfants par leur contenu et, autant que possible, exprimés dans leur langage. On peut ainsi les amener à déduire eux-mêmes les règles. On cherche même par des questions à leur faire trouver les définitions (1). Dans les exercices d'application des règles, les élèves ont en partie "l'initiative", car ils doivent fournir eux-mêmes des exemples. Lorsque, comme devoir de "style", les élèves ont à faire le résumé de la leçon de lecture et de la leçon de choses, les jeunes maîtres s'excusent de cette grande part accordée à la mémoire : "On ne peut arriver que graduellement, disent-ils, à faire à la fois trouver et exprimer les idées" (2). Il n'est pas jusqu'à la leçon de langage

(1) Exemple détaillé donné pour l'école annexe d'Auxerre : l'élève-maîtresse fait écrire au tableau trois phrases du type "cette petite fille écrit bien", puis s'adresse aux enfants. "Regardez maintenant bien attentivement tous les mots de cette petite phrase, dit-elle, et cherchez à comprendre toutes seules à quoi sert le mot cette... Dites-le, Marguerite, car il me semble que vous avez compris.
- Oui, Mademoiselle, le mot cette que je lis au commencement de cette phrase, sert à me montrer, pour ainsi dire, la petite fille dont il est question..." (Devoirs d'éccoliers..., op. cit., p. 366).

(2) op. cit., p. 345.

au sens strict du terme, qui, dans la "petite classe" ne donne lieu à explication et à invention de la part des élèves : "J'ai expliqué aux enfants pourquoi ces consonnes (linguales et palatales) sont ainsi nommées, et je les ai amenés à trouver eux-mêmes la disposition à donner aux organes de la voix pour la prononciation" (1).

La leçon de choses porte sur l'outil appelé "plane" : elle suscite d'innombrables pourquoi et le maître laisse les enfants discuter entre eux pour déterminer le nombre de ses parties, procédé ici utilisé bien avant les travaux des psychologues généticiens de l'intelligence et qui prendra une grande place en pédagogie cent ans plus tard. A l'école de Mirecourt, la leçon de choses met l'activité pratique des mains au service de l'intelligence : grâce à des morceaux de bois de formes diverses, les enfants reconstituent en réduction l'objet à étudier. Ainsi, en même temps qu'ils observent, ils raisonnent et peuvent trouver eux-mêmes, avec les constructions, les explications.

La raison doit régner non seulement sur les mathématiques, mais aussi sur le dessin. Les problèmes d'arithmétique sont expliqués, analysés, "raisonnés". De plus, selon un principe très moderne bien qu'il ne soit pas toujours appliqué, la leçon sur la division, faite par un normalien d'Orléans, part des opérations qu'effectuent déjà les enfants dans leurs jeux : "Vous voyez, j'ai 3 billes dans ma main, je veux en faire cadeau à 4 élèves. Vous savez tous combien chaque élève doit avoir

(1) op. cit., p. 345.

de billes. Deux, n'est-ce pas, parce que le nombre 4 est contenu deux fois dans le nombre 8... La division, comme vous le voyez, a pour but de partager" (1). Ici, non seulement le maître ne part pas de la définition pour l'illustrer par des exemples, mais il fait prendre conscience aux enfants d'une opération qu'ils savent déjà effectuer, et c'est de la même manière qu'il amène la définition de la division comme soustraction abrégée.

Mais l'enseignement de l'écriture, du dessin sont tout aussi "raisonnés". Les élèves-maîtres d'Evreux ont fait dessiner la plane étudiée en leçon de choses : "Quand nous découvrons une erreur nous amenions l'élève à la trouver et à la corriger lui-même ; nous nous assurons s'il comprenait bien ce qu'il dessinait, et, s'il y avait lieu, nous lui expliquions de nouveau, ou nous lui faisons trouver la raison de chaque détail" (2).

Enfin l'éducation morale, qu'elle soit faite par des leçons (en général liées à l'histoire sainte) ou par le maintien de l'ordre scolaire, est fondée sur la réflexion des élèves, sur cette lumière qui en chacun d'eux leur permet de saisir la règle du devoir, d'accepter la punition réparatrice. "Je les ai interrogés sur la cause, le but, les résultats bons ou mauvais de telle ou telle action et, par des questions, je les ai amenés à signaler eux-mêmes le devoir qui avait été rempli

(1) op. cit., p. 376-377.

(2) op. cit., p. 351.

ou la faute qui avait été commise" (1). "Les punitions ont été rares. Lorsque par sa conduite, sa tenue, un élève s'était attiré une punition, nous avons eu soin de lui en faire comprendre l'équité, en même temps que les torts et les désagréments qu'il se causait à lui-même" (2).

L'étude des cahiers d'élèves d'une part confirme les orientations données à la pédagogie scolaire grâce à la formation des maîtres que l'on vient d'évoquer, d'autre part atteste, comme on pouvait s'y attendre, les difficultés d'application, sur le terrain, de ces principes pédagogiques, le maintien et le retour de procédés pourtant condamnés. Retour qu'il ne faut pas expliquer, comme le faisaient ceux qui les dénonçaient, par ces forces obscures que sont la routine et la tradition, mais par l'efficacité de tels procédés dans certaines conditions. Ainsi, dans le cahier d'un élève préparant le certificat d'études en 1918, les exercices de français donnés par l'instituteur communal sont presque uniquement des cacographies, qui avaient été les premiers exercices d'application de la grammaire orthographique en 1829, mais avaient aussitôt été condamnés comme irrationnels. Cependant le souci de l'examen n'est pas la cause principale du recours à des méthodes dites périmées : il est évident qu'on ne peut également demander à tous les élèves d'in-

(1) op. cit., p. 341.

(2) op. cit., p. 338.

venter, de trouver par eux-mêmes, qu'avec certains il faut davantage recourir à la "mémoire" et à l'"habitude". Et l'une des choses que fait apparaître la comparaison des cahiers du début du XXème siècle avec ceux de la fin du XIXème est la mise au point - ou plutôt la constitution progressive, car le processus n'a pas été organisé de manière parfaitement consciente - de ce que l'on pourrait appeler une pédagogie de compromis : chacun de ces exercices, de ces devoirs, peut être fait presque aussi bien (à s'en tenir au résultat) par un élève qui a "compris" et par un élève qui a "appris".

Selon la préface de la publication, les devoirs d'élèves présentés à l'Exposition universelle de 1878, sont des "exemples, d'autant plus irrécusables qu'ils sont moins systématiquement choisis" de la pratique de l'enseignement primaire. Néanmoins le lecteur, comme le visiteur de l'exposition, doit démêler "le bon grain de l'ivraie", les "très bonnes idées" des "routines invétérées" (1). C'est ainsi sans doute que le relevé des verbes et des propositions dans deux ou trois phrases s'oppose aux devoirs consistant à réciter les demandes-et-réponses de grammaire : "Qu'exige la construction grammaticale quant à l'ordre des propositions ? - La construction grammaticale quant à l'ordre des propositions exige : 1°. que les propositions principales, soit expositives, soit impératives, soit interrogatives, soient énoncées les premières..." (2).

(1) Devoirs d'écoliers français..., op. cit., p. III.

(2) L. THEVENIN, 14 ans, Cours supérieur (ibid., p. 39).

Mais ce que les exposants et préfaciers ont pris soin de souligner, c'est l'intérêt et la valeur du devoir lui-même comme exercice scolaire. C'est ainsi que le cahier de l'élève Malon, de l'école communale laïque de Caen, est accompagné d'un bref exposé de la méthode suivie par l'instituteur : ce dernier, ardent partisan de la méthode intuitive ou "enseignement par les yeux", raconte qu'il met des exemples au tableau noir et, par des questions, amène les élèves à trouver les règles de grammaire ; mais, ajoute-t-il, "je tire aussi un très grand parti des devoirs". Ceux-ci, en effet, contribuent au développement du jugement et de l'intelligence, en même temps qu'ils gravent les règles dans l'esprit (1). Dans les matières autres que le français, ce sont des résumés d'histoire, de leçons de choses, de promenades scolaires, au cours desquelles les élèves ont cherché à comprendre. Le devoir n'a donc pas principalement une fonction mnémonique : il est avant tout "gymnastique intellectuelle". Par rapport à l'ancienne école, dont celle de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle fait un repoussoir, la nouvelle non seulement multiplie les devoirs mais veut en changer la nature : à de rares copies ou récitations par écrit se substituent de nombreuses analyses, "inventions" de phrases, résumés d'observation, etc.

"Les exercices sur lesquels on insiste tant aujourd'hui, déclarait F. Pécaut (2), ne sont pas une institution nou-

(1) op. cit., p. 56-57.

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Exercices scolaires".

velle : il y en a toujours eu, mais ils étaient conformes à l'esprit des méthodes régnantes". Il s'agissait alors de façonner l'homme du dehors, par une pratique extérieure et presque machinale ; il s'agit désormais de le "construire du dedans". En un sens il faut donc des exercices nouveaux, "plus spirituels", ose dire l'auteur avec un jeu de mots dont on ne sait s'il est volontaire : ils doivent contraindre l'élève, ou plutôt "l'exciter", "à se rendre compte de ce qu'il a lu ou entendu, à le reproduire, mais à sa façon et en des conditions variées qui l'obligent à se rappeler, à comparer, à combiner, en un mot à réfléchir". La tâche n'est pas aisée, d'ailleurs : en multipliant les exercices (on les a vus apparaître vers 1830 sous forme de manuels distincts, puis s'intégrer aux manuels) le risque est grand de tomber dans une nouvelle routine. Mais il faut faire des exercices, et pas seulement oraux : "travaux écrits", ou "devoirs écrits" à l'école même. Pour mesurer l'avancement de l'élève, l'effet de l'enseignement ? Certes, mais aussi pour assurer cet effet (1).

La première série de devoirs présentée dans le recueil de l'Exposition est intitulée "Orthographe, grammaire, lexicologie". Ce titre et l'abondance des dictées disent assez que cette partie de l'enseignement est commandée par l'ortho-

(1) "Cette seconde épreuve (le devoir écrit succédant immédiatement aux exercices oraux faits après la leçon)... mesure en même temps qu'elle l'assure, l'effet de l'enseignement didactique" (ibid., p. 969).

graphie (1). Cependant les exercices et corrigés sont souvent raisonnés. Ils constituent des explications qui portent à la fois sur le sens des mots et la forme des phrases. Par exemple, "l'étude supplée à la stérilité de l'esprit" est ainsi commenté : "Suppléer, dans le sens de tenir lieu d'une chose, en fournissant l'équivalent, veut être suivi de la préposition à" (2). De même, dans l'"explication de la dictée" sur le lapin domestique par un élève de 11 ans, on lit : "domestique : qui fait partie de la maison. Le blanc et le noir : adjectifs pris substantivement". Dans le même devoir, l'erreur de l'élève montre l'effort qui lui est demandé pour raisonner : "Quoique le père et la mère soient : soient, verbe être au mode subjonctif, parce qu'il est placé après un verbe impersonnel" (3). Les corrections de l'instituteur constituent des explications, et non de simples dénonciations de fautes (4).

Les devoirs de grammaire d'une part cherchent à intéresser l'élève (ce n'est plus un verbe seul qui est donné à conjuguer, mais une phrase), d'autre part exigent invention de sa

(1) Cela ne semble vrai qu'en partie pour la lexicologie. Mais l'orthographe, quelle que soit son importance, n'est qu'un aspect de la "correction" linguistique imposée par l'école. Dans ce travail, nous laissons en partie de côté les problèmes du vocabulaire, qui demandent un traitement particulier (voir G. VINCENT, "Enseignement du français et système scolaire", Revue Française de Sociologie, IX, 1968, p. 335-374, et les travaux cités de R. BERNARD).

(2) op. cit., p. 26.

(3) op. cit., p. 12.

(4) Voir p. 14 : vêtu (écrit vêtue) : "c'est le pâtre qui est vêtu ; participe sans auxiliaire s'accorde avec le mot auquel il se rapporte".

part : "Avec les douze verbes suivants, construire douze phrases ayant au moins deux propositions, dont six au mode indicatif..." (1). Certains devoirs évoquent les connaissances scientifiques et les leçons de choses (avec quoi fait-on le gaz ?). D'autres sont orientés vers la rédaction : invention de phrases sur un mot, recherche du sens des métaphores, traduction d'une poésie en prose, récit sur la dictée de la veille.

Les compositions ou rédactions, qui forment une partie distincte du recueil, comportent, à côté de narrations admirables, des récits ou lettres assez pauvres et remplis d'incorrections, et aussi des genres d'exercices intermédiaires, qui témoignent des difficultés rencontrées pour introduire la rédaction proprement dite à l'école. En particulier - et il s'agit sans doute de l'une de ces routines invétérées dénoncées par le simple fait d'être exposées à côté d'autres formes de productions scolaires - sont dénommés exercices de rédaction des réponses à des questions portant soit sur des leçons de morale, soit sur des connaissances usuelles ("quand dit-on d'un enfant qu'il est poli ? ... Comment s'y prend on pour faire le vin ?")(2). Certains canevas de lettres sont presque aussi longs que le "développement" réalisé par l'élève.

Le souci non plus d'invention, mais de compréhension a aussi présidé aux devoirs d'histoire et de sciences physiques et naturelles. Si l'on ne va pas toujours jusqu'à demander

(1) op. cit., p. 19.

(2) op. cit., p. 113-114.

à l'élève un jugement argumenté ("quel personnage préférez-vous dans l'histoire de France ? Quels sont les motifs de votre préférence ?")(1), les devoirs présentés sont des textes - et non pas des séries de réponses à des "demandes" - et, même s'ils reposent sur une leçon apprise, il a été souvent demandé à l'élève de composer sa réponse. C'est ainsi qu'ayant eu à "raconter l'histoire des sièges de Paris", un élève de 14 ans se voit reprocher par le correcteur d'avoir utilisé la même formule pour introduire le premier récit et le second (2). De même un devoir de sciences naturelles sur la citrouille, que l'instituteur qualifie d'"irréprochable", comporte non seulement une énumération des propriétés diverses de ce fruit mais une description aussi "stylée" que minutieuse dans ses aspects, au cours de laquelle l'élève n'oublie pas d'expliquer les termes qu'il utilise ("un long filament appelé vrille parce qu'il se contourne en spirale pour embrasser les feuilles des arbres et s'y accrocher...") (3). En géographie, on trouve à côté de la récitation par écrit des chefs-lieux des arrondissements des Vosges, des affluents et des villes traversées par la Meurthe, la composition, avec évocations historiques, sur "la rivière de notre canton" ou sur l'industrie de Saint-Dié.

Enfin les problèmes d'arithmétique exposés contiennent tous des raisonnements rédigés, mettant parfois en jeu les dé-

(1) op. cit., p. 103.

(2) op. cit., p. 106.

(3) op. cit., p. 172.

finitions pour justifier les opérations. Ils illustrent aussi parfois le rôle idéologique joué, on l'a vu, par le calcul. Dans l'exemple qui suit - extraordinaire par rapport à tous les cahiers antérieurs ou postérieurs que nous avons pu consulter, mais simplement en ce sens qu'il représente une limite - on remarque que c'est l'élève lui-même qui porte le jugement moral appelé par les données du problème.

"Problème. - Un jeune homme fume par jour 3 cigares de 0 F. 15 ; Quelle est sa dépense annuelle ? S'il économisait cette somme combien pourrait-elle le faire vivre de jours en ne dépensant qu' 1 F. 75 par jour ? (Suivent les opérations posées par l'élève).

Réponse. - La dépense annuelle de ce jeune homme est 164 F. 25 ; il pourrait vivre 93 jours avec l'argent follement dépensé.

Raisonnement. - On nous demande d'abord quelle est sa dépense annuelle. Cherchons sa dépense journalière par le raisonnement suivant : si un cigare coûte 0 F. 15, 3 cigares coûteront 3 fois 0 F. 15 ou 0 F. 45.

Si en un jour la dépense est 0 F. 45, en 365 jours la dépense sera de 365 fois 0 F. 45. Sa dépense annuelle est donc de 164 F. 25.

Maintenant si ce jeune homme dépense 1 F. 75 pour sa nourriture, autant de fois 1 F. 75 sera contenu dans 164 F. 25, autant de jours il pourrait se nourrir s'il n'était pas fumeur. Il faut donc faire une division puisque la division est une opération qui a pour but de chercher combien de fois le diviseur est contenu dans le dividende" (1).

Si, avec de tels devoirs, la France pouvait, dans les

(1) op. cit., p. 68-69. L'auteur de ce raisonnement est encore l'élève Malon de l'école communale de Caen.

expositions, rivaliser avec les pays étrangers (1), il est évident que tous les élèves et tous les maîtres n'atteignaient pas de telles hauteurs. Quarante années plus tard, l'élève-maîtresse dont nous avons étudié le cahier de préparation garde les mêmes objectifs, mais doit plus souvent expliquer qu'elle ne fait trouver. A la même époque, dans un village du Jura, la série des cahiers de devoirs mensuels d'un fils de paysan (2) révèle une réussite moins brillante que celles évoquées à l'instant, mais une réussite cependant, un progrès accompli en six longues et sans doute parfois difficiles années. Les cahiers laissent aussi supposer que les méthodes utilisées par l'instituteur n'étaient pas toujours conformes à l'idéal enseigné dans les Ecoles normales, mais qu'elles ne se détournaient pas cependant de ce modèle.

En feuilletant ces devoirs mensuels où l'élève, selon ce qui était prescrit sur la couverture, devait particulièrement s'appliquer, on est frappé par deux changements, qui montrent bien l'ambiguïté de ce qui est, en termes scolaires, progrès, réussite : ils concernent l'écriture et la rédaction. Au début du cours élémentaire (on est en 1912), l'écriture est encore

(1) Dans la même série que l'ouvrage cité, Hachette avait publié les devoirs d'écoliers étrangers exposés en 1878, et les Devoirs d'écoliers américains recueillis à l'Exposition de Philadelphie (1876) par F. BUISSON (3ème édition 1881). Les méthodes des primary schools américaines paraissent moins avancées que celles indiquées à l'exposition de Paris.

(2) Parmi les rares cahiers que j'ai pu me procurer, j'ai retenu celui qui a l'avantage de couvrir une scolarité complète et surtout qui représente, d'après les témoignages recueillis, ce qui se faisait dans une école rurale, avec un instituteur qui passait, sans plus, pour un bon maître.

tourmentée ; il y a des lettres sautées, des ratures, et "la ligne" est difficilement suivie. "Médiocre", "écrivez mieux", inscrit le maître à l'encre rouge en marge des lignes de lettres ou de mots commençant par la lettre étudiée (x, Xavier, Xères, Ximénès...). Trois ans, quatre^{ans} après (on écrit toujours des lettres et des mots, par exemple six lignes de Hugo, Henri, Hélène, mais aussi des phrases qui sont des sentences morales, comme "Bonne renommée vaut mieux que ceinture dorée"), l'élève obtient cinq sur dix, puis six, voire sept : les lettres ont la même taille et la même pente, il y a les pleins et les déliés, l'écriture est régulière. Comme pour illustrer sa performance, l'élève répète sur neuf lignes : "on arrive à tout par le travail et la persévérance".

De même les premières compositions françaises (elles ont été précédées, dans les classes antérieures, par des phrases à "construire" avec un mot, à compléter, etc.) sont très pauvres. Ayant à décrire une veillée, l'élève juxtapose de petites phrases très banales (nous sommes entrés, nous avons pris une chaise...). Il y a cependant quelques exceptions : ayant à dire l'animal domestique qu'il préfère, à en faire le portrait et indiquer les services qu'il rend, le jeune paysan choisit de décrire sa chienne. Son "développement" est exceptionnellement long ; il est raturé (il fallait écrire directement dans le cahier de devoirs mensuels), tant l'enfant avait du mal à dire tout ce qu'il voulait dire. Les ponctuations manquent, et c'est à plusieurs reprises la langue paysanne qui est utilisée : "Elle (ma chienne) vient au champ les vaches ou les moutons avec moi.

Quand on la gronde et (raturé) elle n'est pas contente et quand je suis au champ avec elle que je la gronde elle se rentourne pas contente..."

Malgré l'écriture "beaucoup trop fine", le devoir obtient la note six, ou plutôt six points car en ce temps là les notes sont encore un peu le symbole abstrait des anciens bons points. Mais ce n'est pas ce genre de récit et cette langue que demande l'école. Les compositions suivantes, où l'enfant doit décrire des scènes conventionnelles et des sentiments de commande, sont passables ou médiocres. Les difficultés du maître à faire composer les élèves apparaissent dans le changement de types de sujets : comme le faisaient ses prédécesseurs du siècle précédent, il donne des rédactions sur le sujet des leçons de sciences (par exemple, la chaux) en indiquant le plan à suivre. Ainsi acquiert-on à la fois des connaissances utiles, l'orthographe (l'élève doit "copier" cinquante fois le mot hydraulique, qu'il a écrit avec un o), et l'art de rédiger. Car peu à peu, dans les rédactions classiques, les notes s'améliorent : les phrases, plus complexes, sont correctement ponctuées, le développement atteint une vingtaine de lignes, les expressions du parler paysan ont presque disparu.

En feuilletant son cahier, selon les "Recommandations" de la couverture, cet élève pouvait avoir le plaisir de constater les progrès qu'il avait faits. Sa main avait acquis de l'adresse ; il pouvait s'exprimer correctement et de façon assez claire par écrit. Evidemment, il avait fallu pour cela soumettre son geste et sa langue aux normes imposées par l'école.

Il faut consulter les cahiers autres que ceux de devoirs mensuels pour avoir une idée de la manière dont étaient enseignées les matières telles que l'histoire, la géographie, ou même la grammaire. Les exercices ne sont pas de nature différente de ceux mis en usage plusieurs décennies auparavant grâce aux conférences, expositions, écoles d'application, etc. En grammaire, les élèves ont à appliquer les règles et l'on ne trouve plus de définitions récitées comme on pouvait en voir encore en 1878. Ils doivent faire des transformations : du passif à l'actif, de la forme affirmative à la forme négative. Mais le niveau reste peu élevé, sauf dans la classe du Certificat : on ne va pas très loin dans l'analyse logique, il n'y a pas beaucoup de géographie, ni surtout de sciences. Ce que l'élève note des leçons de choses sur son cahier montre qu'elles n'avaient pas les amples ambitions et l'étendue de celles données en modèle vers 1870. Cependant l'histoire n'est pas négligée et, avec la morale, elle montre que l'instituteur ne faisait pas apprendre rigoureusement par coeur quelques faits ou des formules lapidaires. On voit sur les cahiers des résumés qui ne sont pas des leçons récitées à la lettre en "auto-dictée" : le maître a demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils avaient compris et retenu, et les formules maladroites montrent bien qu'ils s'essayaient à le faire. Une leçon de morale sur les raisons d'aller à l'école est notée "Bien", malgré les maladresses de langue révélant que l'élève n'a pas appris par coeur. Evidemment lorsqu'un élève travailleur, mais moins intelligent, récitait sans erreur ce qu'il avait plus ou moins compris on ne pouvait lui mettre une

mauvaise note. La répétition d'exercices extrêmement codifiés apportait à certains enfants le secours de la mémoire : on connaît ces manuels d'arithmétique où chaque leçon comprenait un ou deux "problèmes-types", indiquant de manière très précise la marche à suivre. Comme on ne demandait pas d'écrire le raisonnement, certains pouvaient s'en dispenser et parvenir à la solution en appliquant une règle retenue. Cette école, en somme, même dans les petits villages, faisait en sorte que tout le monde puisse apprendre d'une manière ou d'une autre. C'est très probablement ce qui fit son incontestable réussite.

"L'avantage de ce cahier, c'est précisément qu'il n'a pas pour but de vous comparer avec vos camarades, mais de vous comparer successivement vous-même avec vous-même... Appliquez-vous, enfants !... Si vous traversez quelque moment de faiblesse,... dites-vous tout bas à vous-même : je veux travailler, je veux devenir meilleur, non pas parce que c'est mon intérêt, mais parce que c'est mon devoir" (1). Voilà ce que pouvait lire en tête de son cahier de devoirs mensuels, conforme à l'arrêté du 27 juillet 1882, un élève de la Belle Epoque. Bien faire ses devoirs, c'est donc faire son devoir. Et les devoirs mensuels, faits "sans secours étranger", n'ont pas pour fonction essentielle d'instaurer entre élèves une rivalité apportant aux uns la gloire et les récompenses, aux autres la honte. Travailler

(1) Cahier spécial de devoirs mensuels, éd. Vve Auguste-Godchaux, Paris.

c'est être utile à soi-même et aux autres, certes, mais c'est surtout faire ce qu'on doit. Peu importe si l'on est moins intelligent et si l'on réussit moins bien que les autres : à ses propres yeux l'élève aura la satisfaction d'avoir essayé de mieux faire et surtout d'avoir accompli son devoir. Dans l'ancienne école chrétienne, les maîtres inscrivaient sur des registres les progrès de chaque élève. L'école laïque cherche à mettre continûment l'élève en face de ce qu'il produit, afin qu'il se juge lui-même. Ou plus exactement, au jugement du maître sur le cahier ("Bien", "Mal", note de zéro à dix), elle ajoute le témoignage que seul l'élève peut se rendre en son for intérieur : ai-je fait tout ce que je devais et pouvais ?

Aujourd'hui, le cahier est contesté en tant qu'objet et instrument de l'application de l'enfant, en tant que moyen de contrôle par le maître, les parents, l'inspecteur... Certains voudraient substituer au cahier de devoirs un cahier-journal (1), où l'enfant apprendrait non pas à se juger au nom de critères extérieurs imposés - propreté, bonne écriture, etc. - mais à "se reconnaître dans un travail personifié", grâce auquel aussi l'enfant pourrait "dialoguer" avec l'instituteur, avec ses parents. On propose aussi la généralisation du journal des techniques Freinet, avec ou sans imprimerie : le journal est celui de la classe, et ce sont les élèves qui, après discussion, dé-

(1) Voir par exemple Questions réponses sur le cours préparatoire, Paris, E.S.F., 1975, p. 114-115.

cident des textes devant y figurer et les élaborent par un travail collectif.

Mais le cahier du jour, distinct du cahier de brouillon (parfois remplacé par des feuilles pour qu'il n'y ait pas confusion), subsiste, ainsi que le cahier de devoirs mensuels. Celui-ci doit toujours être conservé et il suivra l'enfant tout au long de sa scolarité, même secondaire. Il contient les mêmes devoirs qu'autrefois, avec quelques modifications. Dictée, conjugaisons, analyse grammaticale n'ont pas varié, sauf que l'on demande à l'élève de découper la phrase en groupes fonctionnels (groupe-sujet, groupe-verbal...) à l'aide de couleurs différentes. Aux opérations et problèmes traditionnels d'arithmétique s'ajoutent des exercices de mathématiques "modernes" ; au "raisonnement" classique des problèmes se juxtapose ou se substitue la construction d'un tableau de correspondance (1). Les notes et annotations "Très bien", "Passable"... figurent à l'encre rouge dans les marges, et les parents doivent signer.

Les consignes données aux institutrices remplaçantes par les conseillers pédagogiques, consignes qui constituent, avec un stage à l'Ecole normale, la seule formation que reçoivent ces enseignantes, insistent beaucoup plus qu'on ne l'imaginerait sur la tenue des cahiers (2). Il faut entendre par là

(1) Ou bien l'on dit : si, sur trois bancs, on a fait asseoir 24 élèves..., ou bien l'on se demande quel est l'opérateur qui fait passer de la première colonne (nombre de bancs) à la deuxième (nombre d'enfants).

(2) Les remarques qui suivent reposent sur une série d'observations personnelles, d'entretiens avec des institutrices et d'analyses de documents.

une mise en page soignée et une écriture lisible, qui doivent faire l'objet d'une "surveillance vigilante" du maître et qui supposent une "bonne attitude corporelle des élèves". On voit que les prescriptions sont moins minutieuses et les exigences moins grandes ici que dans la Conduite des Ecoles de l'Ancien Régime - l'attitude doit être simplement bonne et l'écriture lisible -, mais la différence est de degré, non de nature. On peut le vérifier en remarquant qu'il ne s'agit pas seulement de soigner un cahier destiné à figurer dans le dossier scolaire ou à classer l'élève ; le cahier d'essai doit être aussi bien tenu, aussi soigné que tout autre et, comme on le faisait il y a cent ans, on proscrit le cahier de brouillon, où l'élève pourrait ne pas s'appliquer, en lui recommandant de faire ses calculs rapides ou ses essais d'écriture sur les feuilles d'un bloc-note qu'il jettera aussitôt. Enfin il est recommandé à l'institutrice de corriger toujours les cahiers, de façon bienveillante certes, mais minutieuse, et surtout de porter des appréciations, même s'il s'agit d'une simple copie : le "vu" qui contrôle simplement l'exécution d'un travail ne suffit pas, car il est indifférent et ne constitue pas un jugement.

Bref, aujourd'hui comme hier, le mot qui convient, avec ses connotations morales, à ce que fait l'élève, au moins lorsqu'il écrit dans ses cahiers, ce n'est pas exercice, mais

devoir (1). Et ceci en dépit de la suppression presque totale des devoirs à la maison, et du classement des élèves. D'une part, en effet, subsistent non seulement les devoirs en classe, mais les exercices écrits ou oraux appréciés par l'instituteur. Rappelons ce qui a été observé dans les classes : les maîtres ne cessent de distribuer éloges et blâmes, même dans les interrogations dites de découverte. La suppression des devoirs à la maison, comme la réduction des devoirs écrits déjà réclamée, pour l'enseignement secondaire et primaire, dans le cadre de la lutte pédagogique de 1880, visent donc seulement le devoir pour ainsi dire pur (fais ceci parce que tu dois le faire, non parce que c'est utile pour apprendre le français ou les mathématiques). "À tous les degrés de l'école primaire, écrivait Gréard en 1878, il faut proscrire les tâches artificielles, les devoirs de convention, en un mot ce qui occupe l'enfant sans l'instruire, ce qui pervertit sa volonté et atrophie son intelligence, en le contraignant à une application stérile" (2). Ces devoirs qui apparaissaient comme supplémentaires, comme des pensum inavoués, dégoûtaient les élèves des exercices scolaires.

(1) Pour M. Foucault (Surveiller et punir, op. cit., p. 163-164) l'exercice serait une technique d'origine mystique, consistant à imposer à des corps des tâches de difficulté croissante et permettant de caractériser des individus par rapport à d'autres. On ne voit pas très bien comment, en devenant disciplinaire, cette technique aurait inversé son sens tout en gardant certaines de ses caractéristiques religieuses. D'autre part, la définition insiste peut-être trop exclusivement sur les deux aspects sur lesquels s'est concentrée la polémique anti-scolaire après 1968 : le programme et le classement hiérarchique des élèves.

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Devoirs".

Ils allaient contre le but recherché : habituer l'enfant à faire son devoir. Les parents qui, aujourd'hui, tentent vainement de contraindre leurs enfants à faire les exercices facultatifs donnés par le maître, se heurtent à cet obstacle : le sentiment que ce qui est facultatif n'est pas très utile. En somme, l'école d'aujourd'hui ne contraint plus à joindre l'inutile au désagréable. A la satisfaction du devoir accompli, elle aurait tendance à joindre, on le verra dans un instant, le plaisir de l'activité apparemment spontanée. Mais le devoir subsiste.

D'autre part la suppression du classement ne doit sans doute pas être interprétée de manière négative, mais bien comme la manifestation d'une nouvelle logique éducative : non plus organiser la course aux places et aux honneurs et exhiber dans le premier de classe les qualités du bon élève, mais amener l'autoévaluation individuelle ou collective.

C'est de manière analogue que l'on peut interpréter les transformations ou tentatives de transformation récentes des leçons, de la manière d'enseigner certaines matières.

Ainsi certains pédagogues ont-ils vu dans les mathématiques dites "modernes" avant tout une façon nouvelle d'apprendre les mathématiques, grâce à laquelle les élèves, au lieu de "suivre une leçon" sur la numération, découvriraient la multiplicité des systèmes de numération et, en même temps, se rendraient compte par eux-mêmes de la supériorité du système décimal, qui, auparavant leur était en quelque sorte imposé. C'est

sans doute la raison pour laquelle les élèves aujourd'hui passent autant de temps sur les fameuses "bases".

Mais le changement apparemment le plus important concerne la substitution des "activités d'éveil" aux leçons de choses, d'histoire et géographie, de morale, etc. (1). Le point de départ de ces activités doit être l'environnement de l'enfant, ce à quoi il s'intéresse ; non pas que l'école renonce à apporter quelque chose - il est recommandé d'avoir un petit musée scolaire avec des reproductions d'oeuvres d'art, des photos, des disques - mais l'action éducative doit se fonder sur la motivation de l'enfant. La crainte du désintérêt, à une époque où les images diffusées par les moyens de communication de masse captent l'esprit des enfants, conduit à répudier tout ce qui est "livresque". Dès lors on renonce à transmettre des connaissances : c'est l'aspect le plus frappant des consignes données aux instituteurs en stage de recyclage.

On les trouve aussi, plus argumentées, dans les manuels récents de pédagogie : "aujourd'hui, il n'est pas nécessaire d'apporter à l'enfant de six à onze ans des connaissances indispensables en matière d'histoire, de géographie, de sciences. Par contre, il devient désormais possible à l'école élémentaire, de donner toute son importance à la préparation de

(1) "La formule du tiers-temps regroupe les matières traditionnelles : histoire, géographie, sciences, dessin, chant, travail manuel, morale et instruction civique sous le titre disciplines d'éveil, activités d'éveil" (R. TORAILLE, G. VILLARS, J. EHRHARD, Psycho-pédagogie pratique, Paris, Istra, éd. 1975-1976, p. 454).

la maturité de l'enfant. Or celle-ci ne s'acquiert pas en mémorisant des connaissances, mais en rendant l'esprit curieux de leur existence et le faisant participer à leur élaboration. C'est en effet au cours de cette élaboration que l'enfant peut former les concepts généraux qui lui permettront de comprendre le monde qui l'entoure : espace, temps, lois régulières et structures des phénomènes, constantes dans les relations humaines et le fonctionnement des sociétés" (1). Cette pédagogie d'avant-garde révèle, sous de nouveaux aspects, des procédés anciens. On ne dit plus que l'enfant est trop jeune mais qu'il a le temps. L'école sans la science rêvée par Philipon de la Madelaine devient l'école sans la connaissance (dévalorisée par l'identification aux connaissances mémorisées) et l'acquisition de connaissances est remplacée par une sorte d'adaptation aux lois générales et statiques du monde naturel et humain.

On peut voir la nature des nouvelles disciplines en prenant l'exemple de l'histoire. L'ancienne "histoire et géographie" prétendait faire connaître aux élèves leur pays et le monde, elle cherchait à leur donner une conscience historique et politique. La plupart des activités d'éveil sont centrées sur le temps et l'espace, dans lequel l'élève doit arriver à se situer. Mais ce temps et cet espace sont en quelque sorte déqualifiés : si on est conduit à rechercher des documents, des images, etc., concernant la préhistoire ou les Gaulois, ce n'est pas pour comparer des sociétés, opposer barbarie et civilisation,

(1) R. TORAILLE et al., op. cit., p. 455.

c'est pour acquérir une idée assez exacte du nombre d'années écoulées entre eux et nous. Dans les faits passés, on prend en considération les costumes, l'habitation qui, par leur différence avec ceux d'aujourd'hui, donneront à l'enfant le sentiment de l'éloignement dans le temps. On voit les classes s'orner de calendriers de diverses sortes, de fresques. Il n'y a d'ailleurs pas de raison de privilégier les faits historiques : l'étude des minéraux et des fossiles peut remplir les mêmes fonctions.

Quand on songe à l'usage fait dans l'ancienne école des personnages et des grands événements historiques et qu'on lit dans le cahier de stage d'un instituteur en recyclage : occasionnellement évoquer quelques faits et personnages historiques, on mesure la distance qui sépare deux sortes de pédagogues. Non pas que les derniers aient renoncé à intégrer l'enfant, bien au contraire. Mais il ne s'agit pas de l'intégration à une communauté nationale. Il ne s'agit pas non plus de réaliser un nouveau cosmopolitisme, analogue à celui de la Renaissance ou des Lumières ; car ceux-ci étaient porteurs de valeurs et assez agressifs à l'égard de ce qui les niait. Tandis que l'enfant d'aujourd'hui doit "se situer" dans l'espace et le temps, autrement dit s'adapter au monde en général. Les sciences humaines à caractère psychologique cautionnent et précisent cette entreprise : les handicapés et inadaptés étant considérés comme mal latéralisés, mal spatialisés, il faut prévenir ces troubles, qui risquent d'avoir des conséquences néfastes pour la suite de la scolarité et toute la vie, par des exercices de mo-

tricité réalisant l'adaptation spatio-temporelle.

Le privilège accordé à l'initiative et à l'activité des élèves n'exclut pas, bien au contraire, l'éducation, la formation. La pédagogie moderne retrouve des formules dignes de Gérando pour inciter les instituteurs à éveiller l'enfant et leur dire comment le faire. La notion d'éveil a la même ambiguïté que la description des facultés de l'enfant chez les pédagogues de la Restauration : l'enfant est certes curieux, mais sa curiosité est dispersée. Le maître a donc un rôle important, quoique plus effacé qu'autrefois, à jouer : il doit être méthodique, rigoureux, et, sous un nom nouveau, la leçon de choses (au sens large et élevé du terme) sert toujours à discipliner l'imagination de l'enfant, à lui faire reconnaître - par les activités d'éveil portant sur la vie et le non-vivant, sur les différents règnes - l'ordre du monde. On ne parle plus de coller l'esprit de l'enfant à l'objet (1), mais de faire en sorte qu'il apprenne à voir, et parvienne à une vision du monde cohérente. Le fait que l'élève, au lieu d'écouter la leçon du maître, soit mis en face des choses ne fait que donner plus d'efficacité à la leçon qu'il en reçoit. De plus, le décroisement des disciplines (histoire, géographie, dessin, etc.), le regroupement en activités pluridisciplinaires, favorisent la cohérence

(1) "Il faut leur (aux enfants) apprendre à voir, à regarder, à observer : les tirer de leurs rêveries, arrêter le papilonnement de leur esprit, et les coller à l'objet. Question de discipline d'abord, et de maîtrise de l'attention" (J. LEIF et G. RUSTIN, Pédagogie générale, Paris, Delagrave, 1961, p. 291).

de cette leçon.

De même que les activités d'éveil "à dominante intellectuelle" donnent à l'élève de "bonnes attitudes" - être objectif, avoir l'esprit critique, savoir écouter les autres et savoir participer, avoir le goût de l'effort - les activités "à dominante esthétique" développent les facultés d'attention, de mémoire, la sociabilité, etc. Mais, outre ces effets traditionnellement attendus, elles permettent elles aussi d'adapter l'enfant à l'ensemble du monde. Qu'il s'agisse de la musique ou des arts plastiques, il est recommandé de ne pas limiter l'horizon de l'élève, de ne pas fermer son esprit et ses sens à certaines formes artistiques : il doit pouvoir les accepter toutes, même s'il s'agit, par exemple, de musiques non occidentales.

De telles activités ne sauraient donner lieu à des leçons (au sens strict) à apprendre ou à des devoirs. Néanmoins après examen en commun de documents ou d'objets, discussions entre élèves et avec le maître, nouvelles recherches ou réalisations pour enrichir le travail commun, l'essentiel est parfois consigné dans un cahier collectif. On confie ainsi à une sorte de mémoire collective ce qui est oeuvre du groupe : ce qui a été admis ensemble - cet ensemble incluant l'instituteur, aide et conseiller -, ce à quoi l'accord de tous a conféré la vérité remplace à la fois le livre et la leçon du maître.

Faire prendre en charge sa propre éducation par l'individu ou, de préférence, par le groupe, c'est là aussi une tendance que l'on peut observer dans les nouvelles instructions

concernant l'éducation physique (1). Telle qu'elle est présentée aux instituteurs et institutrices en recyclage, cette éducation "psycho-motrice" (plutôt que physique) doit rompre avec la pédagogie directive du modèle et de la copie. Aux maîtres qui refusaient souvent de faire faire de la gymnastique à leurs élèves (2) en invoquant le fait qu'ils n'étaient pas des spécialistes formés pour cela, on dit qu'ils n'ont pas à être des éducateurs détenteurs d'un modèle et faisant répéter des gestes, mais des médiateurs dans la recherche des moyens pour faire face à des situations-problèmes. Cette recherche est faite par les élèves et ces situations (qui posent des problèmes d'ordre moteur) doivent être aussi proches que possible de situations réelles : au lieu de contraindre des enfants à l'imitation dans des exercices analytiques, il faut donc les aider à trouver les gestes les meilleurs pour atteindre un but donné. Il y a ainsi constitution d'une communauté éducative et, en suscitant des "collectifs stables et structurés" au sein desquels les enfants exercent des responsabilités, l'éducation physique est surtout une éducation sociale.

Enfin on remarque qu'en donnant pour objet à cette

(1) L'arrêté du 7 août 1969 sur le "tiers-temps" pédagogique a été suivi d'un travail de Commission sur l'éducation physique ; le rapport sur les nouvelles instructions a été achevé en 1972.

(2) Ce refus a été motivé dans les campagnes par l'exercice physique que faisaient les enfants de paysans. Dans les villes, il y avait quelquefois des maîtres spéciaux de gymnastique, mais, dans les années 60, on voyait encore des instituteurs faire marcher les élèves dans la cour au pas cadencé en frappant dans leurs mains.

formation la conduite motrice comme aspect de notre manière d'être au monde, la pédagogie contemporaine ne renonce en rien au projet d'emprise sur la totalité de l'être qui caractérise, selon Durkheim, l'éducation occidentale moderne. Mais on peut observer dans l'école, aujourd'hui, que les modalités d'emprise sur les corps ont tendance à se modifier.

Non sans quelques concessions, on continue certes à exiger de l'écopier l'immobilité attentive : il est recommandé aux remplaçantes de faire en sorte que les élèves n'aient sur leurs tables que les objets nécessaires à l'exercice en cours, qu'ils ne manipulent pas inutilement et distraitement un objet au risque de faire du bruit, qu'ils se tiennent bien en écrivant... Mais, en contraste avec cela, on voit apparaître une nouvelle utilisation pédagogique du mouvement et du plaisir qu'il procure. Au lieu de dresser à l'aide de coups ou d'autres moyens, l'école utiliserait les mouvements spontanés, naturels, pour mieux faire acquérir des schèmes d'opération intellectuelle ou de comportement. Après l'écopier immobile à son banc, la tête légèrement tournée de côté, après l'écopier se déplaçant fréquemment au pas cadencé, on pourra peut-être voir un jour des écoliers qui dansent. C'est ainsi que plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture, expérimentées à l'échelle de circonscriptions scolaires, font appel à des activités psycho-motrices de type ludique associées à des comptines. L'une de ces méthodes a pour point de départ deux images-clés, le jet d'eau et le chien, qui, tracées sur le sol, donnent lieu à des déplacements des enfants, et qui sont ensuite

dessinées par eux en gestes glissés, avec accompagnement musical, sur des tableaux et enfin des cahiers : "Il s'agit de parvenir à la volupté de tracer, puis d'écrire" (1), précisent les pédagogues, qui ajoutent aussitôt que cette gestualité, où l'adulte joue un rôle important, est structurée par des "règles strictes" et qu'elle permet à l'enfant d'accéder à la "loi du langage" (2).

On serait tenté de conclure, évoquant de façon irrésistible la danse de l'ours, qu'il s'agit toujours de dressage, que le but - la soumission à la règle - est identique et que seuls les moyens changent. Mais il faut, reprenant et complétant les conclusions du chapitre précédent, rapprocher cette tendance de la pédagogie contemporaine d'une autre, que nous avons cru discerner à plusieurs reprises. La leçon de morale remplacée par une confrontation des jugements portés par les enfants eux-mêmes, l'institutrice recueillant au magnétophone les opinions des élèves sur le spectacle qu'ils viennent de voir, le rôle du groupe dans les activités d'éveil : ces exemples pourraient être multipliés. On peut observer, corrélativement, un amenuisement du contenu enseigné, et, du moins dans certains cas et à certains moments de la classe, un relatif effacement du rôle du maître.

(1) Présentation, d'après P. Girard, de la Méthode Jeannot (publiée aux éditions E.S.F.), dans Questions-réponses sur le Cours préparatoire, op. cit., p. 44.

(2) *ibid.*, p. 46 (mots soulignés par nous).

S'il en est ainsi, ce n'est pas seulement la manière d'assujettir l'enfant à la règle qui changerait, mais la règle elle-même. Car celle que se donne le groupe d'enfants ne peut avoir les mêmes caractères que celle écrite sur les murs de l'école, consigne mémorisée avec l'aide de la fêrule, ou que celle énoncée par l'instituteur mais reconnue en lui-même par chaque élève grâce à la Raison universelle. Elle n'a pas la même rigidité, la même force ; elle paraît douce. C'est pour cela que les instituteurs dont la carrière s'est achevée récemment ont dû rabattre de leurs exigences, accepter en fin de carrière ce qu'ils réprimaient au début, et ont eu le sentiment de devoir modifier leur rôle. C'est pour cela qu'il y a moins de devoirs, que l'on est moins sévère à l'égard des fautes, que l'on admet des niveaux de langue autrefois proscrits de l'école, que l'on demande des cahiers bien tenus mais sans donner de consignes rigoureuses, que l'on admet, à la place du résumé dicté, le résumé d'observation fait par les élèves, etc. Nous appellerons donc norme ce que les enfants élaborent entre eux avec l'aide d'un éducateur-animateur, et normalisation l'action éducative exercée sous la forme que nous venons de décrire.

Cette forme affecte évidemment l'espace de la classe. Les groupes de tables et de chaises remplacent les rangées de tables-bancs. Au maître silencieux siégeant sur le côté par rapport aux écoliers, à l'instituteur enseignant dans sa chaire face aux élèves, on serait tenté de dire que succède l'animateur circulant entre les groupes pour participer de temps à

autre à leur activité. Mais ce serait là décrire une situation-limite ou un modèle, oublier tout ce qui, dans la classe, contredit cette description et ne peut être considéré sans preuve comme survivance : sur les murs, il n'y a plus de "sentences", mais il y a toujours des règles (d'orthographe) ; il arrive que le maître surveille l'exécution d'un devoir, fasse réciter, et même, en faisant participer l'élève par des questions, fasse une leçon... Il faut donc se garder de voir dans les trois organisations spatiales décrites des étapes historiques ou la succession de trois formes scolaires. Néanmoins, comme on l'a fait précédemment, il faut voir avec quels autres changements ceux récemment survenus dans l'école peuvent être mis en relation.

On peut d'abord considérer la manière dont s'accomplissent la socialisation et le contrôle social de certaines catégories de jeunes en dehors de l'école et de différentes populations marginales, principalement dans les villes. Le réseau des équipements "socio-culturels" (Maisons de jeunes et de la culture, Centres sociaux, Clubs, etc.) a en partie remplacé les anciens patronages, laïcs ou confessionnels, les oeuvres péri et post-scolaires et les mouvements de jeunesse. La crise de ces derniers a bien montré qu'un encadrement de type à la fois scolaire et militaire des jeunes n'était plus possible. De plus, ces équipements, qui touchent surtout la popula-

tion scolarisée (1), n'attirent pas d'autres catégories de jeunes. Ceux-ci sont pris en charge selon d'autres modalités : clubs, où les principales activités sont la musique et la danse, éducateurs de rue... L'attitude des responsables à l'égard de ces groupes est tolérante : on ne tente pas de les intégrer, en particulier aux Maisons de jeunes, on accepte leur "sub-culture" et l'on essaye simplement de faire en sorte qu'ils adoptent des normes de comportement acceptables par l'entourage et évitent les agressions. L'adulte, malgré le nom d'éducateur ou d'animateur qu'on lui donne, fait moins que surveiller : une présence un peu distraite, quelques interventions douces pour empêcher les grandes déviances, tel est son rôle (2).

De manière plus générale, on tolère dans les grandes villes européennes la formation de quartiers où vivent diverses sortes de marginaux - y compris des jeunes d'origine bourgeoise ou petite-bourgeoise -, qui élaborent un mode de vie original, en rupture avec les normes familiales, économiques, etc., imposées ailleurs. Cette tolérance a naturellement des limites, mais il n'y a ni quadrillage policier, ni surveillance constante, et, jusqu'à un certain point, on laisse cette population régler elle-même ses problèmes. Il faudrait rapprocher

(1) On trouve des statistiques de fréquentation et des hypothèses intéressantes sur les anciens et les nouveaux équipements dans J. ION, Les équipements socio-culturels et la ville, (Rapport multigr.) CRESAL, Saint-Etienne, 1972.

(2) Ces remarques, dont je garde la responsabilité, ont été élaborées à partir d'une discussion avec mes étudiants de l'Université Lyon II, parmi lesquels se trouvaient deux éducateurs de rue.

de tels modes de gestion les formules nouvelles d'organisation des entreprises, essayées de nos jours, qui laissent aux filiales ou aux ateliers des possibilités d'autogestion, compte tenu des objectifs généraux de production.

Analysant dans nos sociétés la promotion du Plan par rapport à la loi dans l'entreprise politique de maîtrise de l'avenir, la substitution du consentement à l'obligation, le développement des procédures de concertation avec les groupements particuliers par rapport à la consultation des citoyens, évoquant "cette nouvelle et subtile technique du commandement qui impose l'ordre sans permettre d'en identifier le responsable" et qui est le "gouvernement par les choses", G. Burdeau (1) ajoute : "dans la société du Nouvel Age, ce qui commande c'est le milieu, l'entourage, l'environnement. A la règle explicite se substitue la pression diffuse qui prévient les écarts et sanctionne les manquements" (2). La régulation par le groupe et la soumission à l'ordre "qui émane des faits" sont deux choses liées puisqu'il n'y a plus personne pour dire ce qu'il est obligatoire ou interdit de faire.

Si l'on peut caractériser ainsi les transformations actuelles du pouvoir politique, ou plus précisément de la manière dont il s'exerce, on ne peut manquer d'évoquer conjointement deux situations scolaires décrites ci-dessus. D'abord

(1) "Pouvoir et politique dans la société de demain", Encyclopedia Universalis, Organum, Vol. XVII, p. 165-183.

(2) Loc. cit., p. 182.

des élèves ne sachant pas, parce que l'institutrice n'a pas répondu à leur question, s'il faut sauter une ligne ou deux sur leur cahier avant de commencer un nouvel exercice, sachant seulement de façon vague qu'il vaut mieux faire une présentation claire, et regardant comment font leurs voisins. Ensuite des petits groupes d'élèves se livrant, en présence d'un instituteur qui, de temps à autre, regarde un peu ce qu'ils font, à l'une de ces activités d'éveil qui remplacent à la fois les leçons de choses et les leçons de morale.