

CHAPITRE VIII

L'ECOLE ET LA NATION

-§-§-§-§-§-§-§-§-§-§-

Dans le programme de l'école primaire, outre l'écriture, la lecture devenue langue française et l'arithmétique, il y a encore d'autres matières. Elles ne sont cependant pas créées de toute pièce pour s'ajouter à celles de l'ancienne école : en un sens le nouveau programme apparaît comme prolongeant, amplifiant et modifiant l'ancien et cela peut permettre d'en mieux comprendre la signification.

L'écolier des petites écoles, même lorsqu'il n'apprenait pas, ou pas beaucoup, à écrire et compter, lisait des ouvrages religieux, une civilité, et récitait son catéchisme. On a parfois considéré que ce dernier constituait l'essentiel de l'ancienne école : mais le catéchisme n'est pas beaucoup mentionné dans les contrats des régents et surtout, même chez les Frères, le maître ne l'enseigne pas, devant laisser cela au prêtre. Remplaçant le catéchisme par l'instruction morale et civique, ajoutant, puis substituant, l'histoire de France à l'histoire sainte, l'école laïque du XIX^{ème} siècle a fait au moins autant que celle qui l'a précédée, - et sans doute plus si l'on considère l'école

rurale. Elle a diffusé une morale sociale et une religion civile. Redisons-le : c'est à propos de l'histoire et de la géographie, lorsque s'esquisse un élargissement de l'enseignement entravé par la formule de l'école mutuelle, que Gérando parle d'une quasi-magistrature de l'instituteur. De ce point de vue, histoire, géographie, chant, morale, récitation forment un tout dont on n'épuise pas la signification en évoquant la reconquête de l'Alsace-Lorraine, en dénonçant le nationalisme ou ce colonialisme qui poussait l'absurdité jusqu'à faire réciter "nos ancêtres les Gaulois" par les indigènes.

Dans son cours sur "l'éducation intellectuelle à l'école primaire" (1), Durkheim, après avoir retracé les origines de cet enseignement (Comenius, Pestalozzi), montrait que celui-ci avait et devait avoir pour tâche de transmettre les "catégories" ou plutôt les "notions-mères" qui président à notre idée du monde, de la vie, de l'homme (2). Des disciplines comme la grammaire et l'histoire concourent à cette formation de l'entendement (3). D'autre part, le cours sur "l'éducation morale à l'école primaire" montrait que, dans une école qui se laïcise - phénomène "normal", et non accident historique, puisque le processus a commencé depuis plusieurs siècles (4) - il fallait retrouver les

(1) cf. P. FAUCONNET, "L'oeuvre pédagogique de Durkheim" dans E. DURKHEIM, Education et sociologie, Alcan, 1938.

(2) *ibid.*, p. 22.

(3) *ibid.*, p. 23.

(4) E. DURKHEIM, *L'éducation morale*, nouvelle édition, Paris, Alcan, 1938, p. 6.

vérités religieuses en les projetant sur le plan de la pensée laïque (1). "Si pour rationaliser la morale et l'éducation morale, disait Durkheim (2), on se borne à retirer de la discipline morale tout ce qui est religieux, sans rien remplacer, on s'expose presque inévitablement à en retirer du même coup des éléments moraux... Il ne faut donc pas se contenter d'effectuer une séparation extérieure". Que par la grammaire, l'histoire, la morale, on transmette à l'enfant plus que de simples idées, qu'on lui transmette l'équivalent des vérités religieuses : comment l'école s'est-elle acquittée de cette tâche ?

La loi Guizot rendit l'histoire et la géographie obligatoires dans les Ecoles primaires supérieures et facultatives dans les Ecoles primaires. Explicitement borné à "quelques dates et quelques noms" par la loi de 1850, cet enseignement devient obligatoire après que l'Exposition Universelle de 1867 ait montré le retard de la France sur les autres pays, et on a pu dire qu'il fut le grand bénéficiaire des lois de 1878-1882 (3). Pendant ces cinquante années, tout le problème paraît être d'ampleur, de moyens et de méthode. Au départ, on fait apprendre par coeur les nomenclatures et les dates dans des Abrégés. Les ma-

(1) P. FAUCONNET, loc. cit., p. 15.

(2) L'éducation morale, op. cit., p. 10.

(3) Sur tous ces points, voir RULON et FRIOT, Un siècle de pédagogie, op. cit., p. 178 sq. et M. GONTARD, Les écoles primaires de la France bourgeoise (1833-1875), Toulouse, C.R.D.P., p. 186 et suiv. : 700 instituteurs furent invités à l'Exposition de 1867, où deux sections étaient consacrées à la pédagogie.

nuels des Frères, celui de l'abbé Gaultier qui avait tant fait pour les écoles mutuelles, utilisent la méthode catéchétique. La Conduite des écoles chrétiennes de 1837 introduit cet enseignement nouveau en restant fidèle à sa pédagogie : pour l'histoire de France comme pour l'histoire sainte, "le vendredi on fera lire la leçon mensuelle que les élèves de la troisième et de la quatrième section doivent réciter durant ce mois, et le maître pourra faire quelques observations qui serviront d'explications" (1). Pour la géographie, un élève lit ~~la~~ leçon lentement, tandis qu'un autre montre les lieux sur la carte avec une baguette. Ces cartes murales, ainsi que les tableaux utilisés dans l'enseignement mutuel, ont été préconisés et réalisés par Achille Meissas, qui s'était voué à l'enseignement populaire après avoir renoncé à la carrière militaire et être devenu (sans formation) professeur dans l'institution de l'abbé Gaultier (2).

Vers 1860, le célèbre manuel de géographie de Meissas et Michelot a l'originalité, soulignée dans la préface, de présenter un texte suivi (3). C'est le signe d'un changement : réciter la géographie ne signifie plus seulement dire un nom lorsque le maître ou un écolier désigne sur la carte muette un fleuve, un golfe ou un cap. Le changement est encore plus sensible en histoire : on préconise un enseignement oral, des récits au lieu des listes de noms et de dates. C'est que, depuis longtemps, on

(1) Conduite des Ecoles chrétiennes, Paris, Moronval, 1837, p.26. (C'est nous qui soulignons).

(2) Voir le Dictionnaire de Pédagogie de F. BUISSON.

(3) H.C. RULON et Ph. FRIOT, op. cit., p. 183.

veut que l'histoire soit "un véritable cours de morale pratique" (1) : "L'histoire du monde ne nous révèle-t-elle pas ce qui a droit à notre estime, pour nous engager à nous conduire en conséquence ?" (2). Or, pour que l'enseignement produise cet effet, il faut non seulement que le maître dégage la morale de l'histoire, mais qu'il le fasse avec la "chaleur" propre à éveiller les sentiments des élèves (3).

Le changement des méthodes - refus de la pure mémorisation, recours au concret, parole magistrale - est donc à référer à cette finalité. On la saisira encore mieux si l'on note qu'après 1880, E. Lavissee, dans le Dictionnaire de Pédagogie, réduit à cent lignes la chronologie de l'histoire de France que l'on doit confier au début de l'année à la mémoire des jeunes enfants, pour en venir très vite à "l'enseignement proprement dit" (4). Traçant le schéma sur lequel le maître pourra broder, Lavissee entend par "enseignement" un parallèle entre nos ancêtres barbares et la société présente, suivi de l'exposé des grandes étapes du progrès qui a conduit de l'un à l'autre :

"Donnez quelques détails sur la vie des Gaulois, toute voisine encore de la barbarie. Décrivez les huttes sans fenêtres et sans cheminées, la façon gloutonne de manger avec les mains, le vêtement, sous lequel il n'y avait pas de chemise... Ajoutez l'oisiveté de la

(1) A. RENDU, cité par son fils (Cours de Pédagogie, op. cit., p. 175).

(2) *ibid.*, p. 175.

(3) *ibid.*, d'après M. CORNE, De l'éducation publique dans ses rapports avec la famille et avec l'Etat (1844).

(4) op. cit., 1ère partie, art. "Histoire".

vie barbare, l'inhabilité au travail agricole et à l'industrie, l'humeur belliqueuse et les expéditions de guerre... Dites pourtant que ce vaillant n'était pas toujours un bon soldat...

La Gaule conquise entre dans la civilisation romaine ; mais dire à un enfant que la Gaule passe de la barbarie à la civilisation, c'est lui dire des mots. Faites lui comprendre la chose par des signes extérieurs... Dites ce qu'était une ville romaine... ; dessinez ou montrez quelques uns de ses grands monuments... Au temps des Gaulois, il n'y avait pas d'écoles ; on n'écrivait pas, on ne lisait pas ; au temps des romains, il y a partout des écoles en Gaule. L'enfant comprendra la différence. Mais il est à craindre qu'il ne se croie déjà dans les temps modernes. Dites alors un mot de l'esclave" (1).

Un "enseignement moral et patriotique" : voilà ce que préconise Lavis, et aussi ce qu'il réalise dans sa célèbre Première année d'Histoire de France, apprise par des générations d'écoliers entre 1870 et la revanche à laquelle elle a probablement contribué pour sa part. Mais il ne faut pas oublier le premier adjectif par lequel le pédagogue de l'histoire caractérise cet enseignement pour l'école primaire : "moral". Il s'agit moins, comme le montre le texte cité, de décrire l'enchaînement des faits historiques depuis les origines jusqu'à nos jours (cela est fait dans le sommaire appris en début d'année), que d'opposer notre civilisation, avec ses valeurs, à la barbarie des temps passés. Les Gaulois sont nos ancêtres, mais ils sont surtout ces barbares que nous ne sommes plus, ou plutôt que nous ne devons plus être. C'est pourquoi l'école colonisatrice, apportant la civilisation aux peuples barbares, participant d'une entreprise

(1) Dictionnaire de Pédagogie, loc. cit., p. 1265.

conçue comme d'adoption et d'intégration, a pu apprendre la même histoire aux jeunes indigènes et aux jeunes français.

Enseignement à caractère moral donc, mais aussi à caractère mythique et religieux. "Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Godefroi de Bouillon à Jérusalem, Jeann d'Arc, Bayard,...", les grandes figures de l'école primaire, qui sont encore dans la mémoire des Français, Lavissee et d'autres en avaient soigneusement prévu la mise en scène. Celui-ci, en effet, déplorait la disparition des "contes du foyer", l'oubli des légendes populaires et concluait, assignant à l'instituteur une tâche de barde et de missionnaire : "puisque nos poètes, même quand ils sont démocrates, n'écrivent point pour le peuple ; puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes..., cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine" (1).

"Je me rapelle que c'est avec une sorte de religiosité que nous prononcions les mots : Liberté, Egalité, Fraternité" (2). Parmi les nombreux témoignages de l'efficacité des multiples résonances entre histoire, morale, récitation, etc., on peut évoquer celui d'un homme d'outre-mer, élevé à la communale au début de notre siècle. G. Monnerville y a appris par coeur, avec la Déclaration des droits de l'homme, le texte du Rapport au gouvernement provisoire de 1848 où V. Schoelcher proclamait que l'affranchissement des esclaves était "intimement lié au princi-

(1) Loc. cit., p. 1271. Rallié à la République, Ernest Lavissee a déployé le zèle des convertis. Son oeuvre pédagogique, à tous les niveaux de l'enseignement, mériterait à elle seule une étude.

(2) G. MONNERVILLE, Témoignage (Extraits parus dans Le Monde, 4-5 mai 1975).

pe même de la République", et que celle-là donnait à ceux-ci la France pour patrie. La leçon d'instruction civique du samedi "se terminait toujours par un chant patriotique, le Chant du départ par exemple". "Défilaient devant nos yeux, ajoute l'auteur, Valmy, Jemmapes, la marche ailée de la Liberté à travers l'Europe, le triomphe des idées de la Révolution française. Nous avons vite fait de nous identifier aux soldats de l'an II, sous l'inspiration de Victor Hugo".

A travers les difficultés de sa mise en place, les Rapports d'inspection de 1880 témoignent de la forme donnée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Les leçons sont encore apprises dans les livres et il n'y a pas de "causeries" déplorent certains inspecteurs (1). Le cours élémentaire d'histoire est mêlé de récits biographiques et anecdotiques, remarque un autre, mais on donne trop de place aux récits de bataille. Souvent, dit l'inspecteur chargé de visiter le Calvados, on fait de l'histoire "un cours d'enseignement patriotique et civique" : que l'on continue, et l'on arrivera vite, ajoute-t-il sans avoir besoin de préciser où (2).

L'histoire doit être enseignée d'après la méthode d'exposition orale ; l'enseignement de l'histoire doit être "pittoresque" (3). C'est ce que redisent les manuels de pédagogie après la première guerre mondiale. Et il faut croire que cette

(1) Rapports d'inspection 1880-1881, op. cit., Académie de Paris et de Bordeaux.

(2) Loc. cit., Calvados, p. 10.

(3) Ch. CHARRIER, Pédagogie vécue, op. cit., p. 336-338.

façon de faire s'est répandue, car on éprouve le besoin de procéder au rappel d'un certain nombre de nécessités : ne pas mépriser la mémoire des faits et des dates, se servir du livre (la leçon sans livre demande que le maître ait de grandes qualités) et faire apprendre les résumés. La méthode découle des caractères mêmes de l'enseignement ; l'histoire ne peut être une science et se borner à l'exposé de l'enchaînement des faits (1). Plus que tout autre, son enseignement mérite le nom de leçon : l'impartialité ne doit pas empêcher de juger les événements et les hommes. L'histoire a partie liée avec trois choses essentielles : le patriotisme, le civisme et la morale (2). Autant dire, avec Lavisser encore, qu'ainsi conçue elle devient "la grande inspiratrice de l'éducation nationale" (3). La géographie, sans laquelle l'enfant serait comme un étranger dans son propre pays, et qui développe en lui un patriotisme éclairé (4), y contribue pour sa part.

Si l'on veut comprendre la nature et l'importance de ces matières d'enseignement, ce n'est donc pas seulement aux idéologies politiques qu'il faut les rapporter, et encore moins à leurs avatars d'une époque, par exemple celle de la revanche sur la Prusse, mais plutôt à ce nationalisme dont parlait Gramsci lorsqu'il analysait la constitution du "bloc national populaire"

(1) *ibid.*, p. 324.

(2) *ibid.*, ch. XXII, passim.

(3) Cité *ibid.*, p. 344 (mots soulignés par nous).

(4) *ibid.*, p. 359-360.

succédant au "bloc catholique féodal" (1), et qu'il définissait comme dernière forme de l'hérésie religieuse ; ou encore à la construction d'un passé historique qui fait partie intégrante de la constitution de toute nation. Une étude conduite de ce point de vue rendrait sans doute compte de la place accordée à certains événements dans notre histoire primaire (et par là dans notre mémoire sociale). C'est ainsi que G. Duby a pu esquisser l'analyse du rôle tenu par Bouvines dans les manuels scolaires (2). Certes, sous la Restauration, le récit de la bataille fournit des arguments aux tenants de l'idéologie de la royauté bourgeoise : la victoire est l'oeuvre "du roi et du peuple" (3). Mais Bouvines figure en bonne place dans tous les manuels jusqu'en 1945 et elle est toujours présentée comme première victoire nationale : on insiste sur le rôle des milices communales, même dans les ouvrages des Frères, qui précisent simplement que les communes étaient l'oeuvre de la monarchie et lui étaient attachées (4).

Dès lors, il n'est pas étonnant qu'une analyse comparative des manuels des écoles laïques et des écoles privées de 1882 à nos jours (5) montre, outre une progressive atténuation des différences, une certaine identité sur l'essentiel, par-delà

(1) cf. les textes des Quaderni del carcere, et le commentaire de H. PORTELLI, Gramsci et la question religieuse, op. cit., p. 91 et suiv.

(2) G. DUBY, Le dimanche de Bouvines, Paris, Gallimard, 1973.

(3) op. cit., p. 219.

(4) op. cit., p. 224.

(5) J. FREYSSINET-DOMINJON, Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959, Paris, A. Colin, 1969.

des divergences dans l'idéologie politique au sens strict du terme. De la troisième République au début de la cinquième, l'école libre a diffusé des idées de droite (1). Au silence des manuels publics sur la mort de Mgr. Affre (parfois notée, mais jamais illustrée) répond le silence des manuels privés sur la mort du député Baudin. Mais "au plan de la signification historique et mythique, la Jeanne d'Arc des écoles libres n'est pas autre que celle des écoles publiques" (2). Et si pour les uns la France hexagonale est un don de Dieu et pour les autres un bienfait de la nature, elle est de toutes façons l'un de ces symboles fondamentaux que les observateurs étrangers découvrent dans la conscience des français (3).

La symbiose histoire-géographie-morale-instruction civique rend également compte des particularités de l'enseignement des deux dernières matières. Sans pouvoir les analyser, ce qui demanderait une étude entière, il faut en effet remarquer que la morale, dans l'école primaire au début de la Troisième République, est en quelque sorte écartelée entre la civilité qu'elle prolonge et une instruction civique qui est plus qu'instruction. On peut consulter, sur ce point, les résultats de

(1) op. cit., p. 271. Cela ne signifie évidemment pas que les manuels laïcs diffusent uniquement des idées de gauche : il n'est que de considérer la façon dont ils ont longtemps traité de la Commune.

(2) *ibid.*, p. 267.

(3) S. HOFFMANN, Ch. P. KINDLEBERGER et al., A la recherche de la France, cit. *ibid.*, p. 268.

l'enquête demandée aux inspecteurs d'Académie et aux inspecteurs primaires par le Ministre de l'Instruction publique à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889 (1). Dans les écoles où la leçon de morale se fait, ce qui n'est pas toujours le cas, les inspecteurs déplorent qu'il s'agisse souvent de la "morale utilitaire", voire de la "civilité puérile et honnête" (2). Lorsqu'il s'agit d'évaluer les résultats de cet enseignement, les rapporteurs s'en montrent un peu insatisfaits, mais signalent que les enfants sont plus polis, plus serviables, qu'ils ont davantage de tenue et ne maltraitent "presque plus" les animaux. L'enseignement lui-même pêche par défaut : il "porte surtout sur les vertus secondaires et peu de place y est donnée aux grandes vertus" (3). Mais certains instituteurs (et implicitement certains auteurs de manuels) encourent un autre reproche : "l'instruction civique, note l'inspecteur de Céret, trop souvent absorbe l'enseignement moral, comme cela se passait avec l'instruction religieuse" (4). Quant à celui de Brioude, il dit des instituteurs de sa circonscription : "l'enseignement de la morale civique, expression abrégée qui indique leur conception à cet égard, ne comportait aux yeux du grand nombre que l'éducation du citoyen et du patriote" (5). Une morale civique : la synthèse a, pour

(1) L'éducation morale dans les écoles primaires, par M.F.LICHTENBERGER, Mémoires et Documents scolaires, 2ème série, n° 28, Paris, Imprimerie Nationale, 1889.

(2) Loc. cit., p. 24-25.

(3) *ibid.*, p. 25.

(4) *ibid.*, p. 12.

(5) *ibid.*, p. 13.

d'autres, des avantages. Ceux-là constatent un progrès de la "raison publique" : "la probité des écoliers se manifeste dans plus d'une occasion... La fraude envers l'Etat ou la commune n'est plus considérée comme un article de foi, et l'on se rend même compte des nécessités inéluctables de l'impôt... De plus, nos écoliers sont plus portés à s'entraider et comprennent déjà toute la valeur de la solidarité" (1).

Si, enfin, on considère le chant à part des autres éléments (histoire, géographie, instruction civique...) auxquels il est en un sens lié, on peut aisément montrer que sa signification n'est pas seulement patriotique. Entre les deux guerres, les pédagogues en recommandent toujours l'usage disciplinaire qu'il avait dans l'école mutuelle. A l'entrée et à la sortie des classes - moments toujours considérés comme très importants pour l'ordre qui définit l'école - "il rythme la marche des élèves et empêche tout désordre" (2). Un chant gai évite l'ennui qu'on ne doit jamais laisser pénétrer dans les classes, et, lorsque l'attention des élèves faiblit, les faire chanter évite que la détente dont ils ont besoin ne dégénère en dissipation.

Par ailleurs, le chant, qui a sa place marquée dans l'emploi du temps et constitue ainsi un exercice particulier, doit être "le complément et l'illustration de l'enseignement de la morale" (3) : outre l'héroïsme, il exalte la fraternité, le

(1) *ibid.*, p. 45.

(2) Ch. CHARRIER, *op. cit.*, p. 536.

(3) *ibid.*, p. 537.

travail, la famille... On attend des chants appris, et qui se retiennent mieux que les leçons, qu'ils soutiennent l'homme dans sa vie, en particulier dans les moments difficiles. Il faut donc les choisir avec soin et les faire répéter fréquemment. Par les caractéristiques de ses paroles, le chant scolaire va donc s'opposer aux refrains "vulgaires", aussi bien qu'aux chansons révolutionnaires. Mais on redoute encore les chants populaires anciens, et si les célèbres recueils de Maurice Bouchor et Julien Tiersot en reprennent souvent la mélodie, ils y adaptent des "poésies" nouvelles (1).

La lutte, en particulier idéologique, de classe n'est pas absente, on le voit, de cette matière scolaire. Vouloir développer chez l'enfant le goût du beau, lui apprendre à "distinguer ce qui est simple et noble de ce qui est prétentieux et vulgaire" (2), c'est combattre le goût populaire qualifié de mauvais goût. Le chant scolaire, comme le développement des orphéons et concerts classiques populaires, participe de la grande lutte de l'école contre le cabaret : demandant aux instituteurs de ramener la musique à l'école en défendant la musique classique, l'Inspecteur A. Dupaigne déclare que cette dernière est seule "incompatible avec le cabaret, notamment avec sa forme nouvel-

(1) Cette technique de détournement n'est pas une invention de l'école du XIXème (on sait qu'au XVIIIème siècle l'Eglise mettait les paroles de ses cantiques sur la musique des chansons populaires) et ne lui est pas particulière : à la fin du XIXème et au début du XXème siècle, se déroule une furieuse bataille idéologique par la chanson (Internationale noire substituée à la rouge, caricatures de chansons de gauche par l'extrême-droite, etc.).

(2) Ch. CHARRIER, op. cit., p. 537.

le, le café-concert, cette honteuse invention qui se répand dans notre pays comme une lèpre, et qui est partout devenue non seulement la ruine des mœurs, mais certainement aussi la ruine de la musique" (1). C'est bien aussi l'attachement à certaines idées et à certaines valeurs que l'on veut obtenir par le chant. C'est bien aux classes laborieuses que l'on songe lorsqu'on espère que plus tard, comme à l'école, chanter permettra de travailler avec joie. Défendant en 1883 cet enseignement récemment devenu obligatoire - parce qu'une partie des familles admettent mal qu'à l'école on apprenne autre chose que l'orthographe et le calcul - et parlant à "Jacques Bonhomme" de ses fils, F.Buisson s'écriait : "Est-ce que leur carrière ne sera pas assez dure pour qu'ils aient besoin eux aussi de tout ce qui console et de tout ce qui charme, de tout ce qui relève et de tout ce qui aide à vivre ? Va, tu ne sais pas si quelque jour ce ne sera pas un de ces refrains d'enfance, appris à l'école, qui soutiendra ton fils à l'heure du danger, qui lui rappellera son devoir et le préservera de défaillance..." (2).

Mais on ne peut oublier que c'est la musique vocale qui fut introduite, pour ses effets sur les mœurs, dans l'école et, d'autre part, que le chant doit y être suivi de théorie musicale, avec les exercices correspondants. Pour un homme comme Rendu, exercer les élèves à la musique vocale entre dans le cadre de cette éducation esthétique, qui, liée à l'éducation intel-

(1) Dictionnaire de Pédagogie, op. cit., 1ère partie, art. "Chant".

(2) Discours à l'Association polytechnique, 24 juin 1883, cit., *ibid.*, p. 535.

lectuelle, a pour but de "contenir", de "modérer", d'"épurer" la faculté de sentir (1). Il cite la circulaire du ministre de l'Instruction publique de Prusse, qui, faisant entrer l'enseignement de la musique dans le cadre de l'éducation adjointe à l'instruction, lui assigne pour objet de cultiver la sensibilité et de faire prendre de bonnes habitudes. Il évoque l'exemple de la Suisse, où les jeunes gens, au lieu de perdre leur temps, les jours de fêtes, en conversations frivoles et de s'adonner à l'ivrognerie, se réunissent pour chanter des hymnes religieux et des airs nationaux. Il se félicite des efforts tentés en France, grâce à la méthode Wilhem, pour introduire la musique vocale à l'école, et constate avec satisfaction que les Frères des écoles chrétiennes ont suivi l'exemple (2).

Par là, on le voit, l'éducation musicale apparaît davantage située du côté de la police des moeurs que de l'inculcation idéologique : elle s'ajoute à bien d'autres techniques d'occupation des temps pendant lesquels l'individu n'est pas soumis à la loi du travail, à bien d'autres moyens de suppression du temps vraiment libre. De plus, technique scolaire nouvelle au

(1) Voir le Cours de Pédagogie, p. 42-44.

(2) Ce fut là, selon le Dictionnaire de Pédagogie (op. cit., 1ère partie, art. "Wilhem", p. 2993) une "conquête inespérée pour une innovation dérivant de l'enseignement mutuel". On pourrait s'étonner de la remarque de Rendu. Les élèves des écoles chrétiennes devaient chanter un cantique avant le catéchisme, mais les cantiques ne font pas partie de l'arsenal pédagogique lasallien : le manuscrit de la Conduite laisse en blanc le chapitre qui devait leur être consacré, l'édition de 1720 le saute, et les cantiques eux-mêmes sont rattachés à l'ouvrage Devoirs d'un chrétien envers Dieu (voir Conduite..., éd. F. ANSELME, p. 110).

XIXème siècle, elle est avant tout une technique pédagogique : il s'agit moins de faire apprendre aux enfants du peuple des chants ayant un autre contenu que les chansons apprises dans leur milieu, que de les leur faire apprendre au sens scolaire du terme, de leur faire connaître la musique et de les soumettre à des exercices musicaux. Non plus, ou plus seulement, apprendre des chants par audition et imitation, mais amender sa voix en la pliant à de savants accords (1), acquérir progressivement des notions de théorie musicale et se soumettre à des exercices progressifs (solfège, dictées musicales...).

Rien n'est plus significatif à cet égard que la manière dont a été introduit l'enseignement de la musique au début du XIXème siècle et la personnalité de l'inventeur de la méthode. Celui auquel Rendu, après bien d'autres, rend hommage, Wilhem, de son vrai nom G.L. Bocquillon, ne paraissait nullement prédestiné à devenir l'introducteur de l'enseignement musical à l'école primaire, l'auteur des Tableaux et du Guide de méthode utilisés à l'école mutuelle. Né en 1781, fils d'officier sans fortune, élève à l'école de Liancourt (future école des Arts et Métiers) où l'on mourait de faim, où l'on gardait les troupeaux, et où l'on n'apprenait pas la musique (2), il fut remarqué par un inspecteur pour avoir mis en musique une ode à l'aide de quelques livres trouvés dans la bibliothèque de l'école. Autodidacte

(1) L'expression est de Béranger, dans son ode à Wilhem (Dictionnaire de Pédagogie, loc. cit.).

(2) Sur tous ces points, voir le Dictionnaire de Pédagogie, loc. cit., où Ch. Defodon cite les lettres et documents publiés par le Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire.

donc, il fut envoyé un an au Conservatoire, puis composa, tout en occupant divers emplois, avant d'être nommé, en 1810, professeur de musique et maître de piano et d'harmonie au Lycée Napoléon. Frappé, comme tous ses contemporains, par les premiers essais d'écoles mutuelles, il établit à ses frais, chez lui, une petite classe où il met au point sa méthode, selon les principes appliqués dans l'enseignement mutuel : "isoler les difficultés", "subdiviser beaucoup les degrés, les leçons, les tableaux" (1). Il est autorisé à faire une expérience en vraie grandeur dans une école de l'île Saint-Louis, et, en 1819, Gérando, qui a vu aussi ce qui se pratiquait en Allemagne, soumet à la Société pour l'Instruction élémentaire le projet d'ajouter aux exercices scolaires le chant et la musique.

Le succès de la Méthode Wilhem fut tel qu'après la loi Guizot, elle fut un moment distribuée aux écoles aux frais de l'Université et que son auteur fit des manuels et des guides pour les collèges et pour le cours de chant de l'Eglise réformée de Paris. Elle ne sera un peu éclipsée dans l'Enseignement primaire qu'à la fin du siècle, lors de l'introduction de la notation chiffrée (méthode Galin-Paris) qui, sans apporter quelque chose de nouveau quant à la pédagogie musicale élaborée vers 1820, introduira une sorte de code musical du pauvre (2). P.Galin ne fit d'ailleurs pas que perfectionner la notation chiffrée,

(1) Expressions de Jomard, cit. *ibid.*, p. 2992. C'est ainsi que Wilhem isole l'intonation de la durée.

(2) En 1918, Ch. Charrier (*op. cit.*, p. 542 et suiv.) lutte encore pour l'introduction de la notation chiffrée, qui rencontre des résistances ; les élèves qui continueront des études, dit-il, pourront facilement apprendre la notation usuelle.

déjà suggérée par Rousseau : né à la même époque que Wilhem, lui aussi fils de pauvres, remarqué par un instituteur, il devient maître d'études de mathématiques et c'est pour se délasser qu'il essaie d'apprendre seul la musique. Devant la difficulté des traités musicaux, il cherche une théorie et une méthode d'enseignement : "considérant la musique comme une langue qui doit avoir son alphabet et sa grammaire, il chercha à en démêler les éléments", et considéra que les "lettres de l'alphabet musical ne sont pas les sons, mais les intervalles qui les séparent" (1). Apprendre la musique, c'est donc d'abord pour Galin apprendre la gamme qui en est l'alphabet. Il invente le "méloplaste", baguette à bout arrondi que le maître déplace sur une portée muette dessinée au tableau.

Cette brève histoire de l'enseignement musical primaire a d'abord l'avantage de nous indiquer une fois de plus comment s'effectue l'innovation pédagogique. Galin est un petit inventeur dont l'ouvrage a peu de succès, mais dont la méthode est ensuite reprise et diffusée par quelques disciples. A. Paris et son gendre E. Chevê, qui l'expérimente à Lyon sur les canoniers du 12ème régiment de 1841 à 1843 (2), tentent de la faire reconnaître officiellement, puis la voient adopter à l'étranger et en France par des institutions et sociétés. Wilhem est un pédagogue qui, lui aussi, invente un procédé que les philanthropes de la Société pour l'Instruction élémentaire lui permettent de mettre au point : c'est seulement dans un deuxième temps que

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., 1ère partie, art. "Galin".

(2) op. cit., art. "Chevê".

l'enseignement musical et sa méthode sont officiellement recommandés, voire imposés, mis au programme des Ecoles normales... Comme on aime à le dire aujourd'hui, le pouvoir ne vient pas seulement d'en haut.

Mais cette histoire a surtout l'avantage de nous montrer ce qu'est l'annexion pédagogique d'une activité humaine et de son apprentissage. Que l'on change les paroles des chants populaires, que l'on cherche, par l'école, à répandre certains chants, donc des idées et sentiments moraux et civiques, cela est certes important. Mais ne l'est pas moins l'austère discipline des exercices progressifs de solfège imposés aux élèves. En ajoutant à son programme cette matière nouvelle qu'est la musique vocale, l'école étend son champ d'action et réédite ce qu'elle avait fait pour d'autres activités. Wilhem divise les difficultés sur le modèle de l'enseignement mutuel et comme l'avait fait J.B. de Lasalle pour la lecture et l'écriture. Galin, substituant aux théories musicales savantes un alphabet et une grammaire musicales à destination pédagogique est peut-être le Lhomond de la musique.

C'est aussi un alphabet du dessin que G. de Lairese (1) avait cru trouver dans les formes géométriques. A travers Pestalozzi, sa méthode s'impose pendant tout le XIXème et le début du XXème siècle, remportant une victoire provisoire sur

(1) Peintre belge dont l'ouvrage Principes du dessin fut publié à Amsterdam en 1719. Il est cité dans le rapport sur l'enseignement du dessin à l'Exposition de 1878.

une méthode différente, dont l'un des plus célèbres défenseurs était le philosophe Ravaisson. Cette bataille, qui se prolonge au moins jusqu'aux nouveaux programmes de 1909, montre la signification de l'introduction du dessin dans l'enseignement primaire : il n'est ni le simple placement dans l'école d'un enseignement professionnel auparavant donné ailleurs, ni la transposition ou l'imitation d'une activité artistique qui eût été auparavant réservée aux élèves de l'enseignement secondaire.

C'est le dessin bizarrement appelé linéaire, autrement dit le dessin géométrique, qui est l'une des matières facultatives énumérées par les lois de 1833 et de 1850, avant que la loi du 21 juin 1865 n'y ajoute le dessin d'ornement et le dessin d'imitation. Ce dessin linéaire figurait parmi les nouveautés de l'école mutuelle. Dès 1818, le Journal d'éducation (rapport de Francoeur) fait état d'un essai d'organisation méthodique de cet enseignement. On prévoyait quatre classes ou degrés (1) : droites, cercles et polygones, corps géométriques, traits d'architecture. Lamotte et Lorrain (2) insistent sur l'importance de la classe faite aux moniteurs, qui doivent ensuite pouvoir vérifier les dessins des élèves. Le ministre Decazes encourage ces essais, dont le résultat escompté est la sûreté de main des futurs ouvriers (3). On pourrait croire donc que le dessin linéaire est l'intégration dans l'école d'une formation qui était donnée au-

(1) Voir le Dictionnaire de Pédagogie..., 1ère partie, art. "Dessin".

(2) Manuel complet de l'enseignement mutuel, op. cit., p. 71.

(3) R. TRONCHOT, L'enseignement mutuel en France, op. cit., t.I, p. 193 et suiv.

paravant dans des cours professionnels : du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle, s'étaient en effet fondées dans les villes, lorsque les besoins du commerce et de l'industrie étaient importants, des écoles municipales où l'on enseignait l'écriture et le chiffre ou bien le dessin (1).

Mais un apprentissage ne peut devenir partie intégrante de l'école sans prendre les caractéristiques de la forme scolaire. Gérando est, une fois encore, l'un des premiers à dire une chose que les pédagogues ne cesseront de répéter : il faut introduire le dessin à l'école dans un but éducatif, et non professionnel (2). Cette question est évoquée à propos de l'éducation des sens, qui est à mi-chemin de l'éducation physique et de l'éducation intellectuelle. Le dessin linéaire va apprendre à regarder : non seulement fixer le regard, mais contraindre à observer (les détails, la forme...). Discipline de l'oeil, mais aussi et surtout de l'esprit : le dessin exerce à une "petite logique pratique", qui, "par analogie, s'étendra plus tard à des objets plus importants" (3). La logique - "la plus haïssable des prisons", selon A. Breton (4) - voilà donc ce à quoi va être contraint l'élève grâce au dessin linéaire et ce qui fait le caractère éducatif de ce dernier.

(1) Voir en particulier le cas d'Orléans dans le Dictionnaire de Pédagogie (op. cit., art. "Orléanais") : l'école municipale d'arithmétique est fondée en 1731, celle de dessin en 1786. Voir aussi, bien sûr, le cas de Lyon.

(2) Cours normal des instituteurs, op. cit., p. 70.

(3) *ibid.*

(4) A. BRETON, Nadja, Paris, Gallimard, 1964, Coll. Folio, p. 169.

Mais si tel est l'usage que les pédagogues du XIX^{ème} siècle entendent en faire, d'une part c'est dès les plans d'éducation nationale de la Révolution que cela avait été prévu, d'autre part, fin XVIII^{ème}, certains avaient projeté et même réalisé de véritables écoles centrées sur la géométrie et le dessin. C'est-à-dire non pas des établissements où l'on apprend à dessiner, mais des écoles où l'on éduque grâce (surtout) au dessin. Ainsi le peintre Bachelier avait ouvert à Paris, en 1766, une école gratuite de dessin appliqué à l'industrie. Si l'une des bases de son projet était la constatation, qu'il avait pu faire en dirigeant la manufacture de Sèvres, de l'incapacité des ouvriers à transmettre à leurs enfants les principes des "arts mécaniques", il voulut aussi "éclairer" l'esprit des élèves et accorder une place importante à la géométrie afin de contenir "l'inspiration... dans les bornes de la raison" (1). Pour cet homme qui a par ailleurs écrit sur l'éducation des filles, au moins autant que former des ouvriers, il s'agit d'"élever la jeunesse".

Les exigences extra-professionnelles que doit réaliser le dessin linéaire sont sans doute ce à quoi se heurte Martin Nadaud, maçon de la Creuse, lorsqu'arrivant à Paris il veut se perfectionner dans son métier et fréquente, vers 1833, un cours de dessin pour adultes : "la première planche que je soumis à la signature du professeur ne lui convint pas ; il me fit plu-

(1) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., art. "Bachelier" et art. "Dessin".

sieurs observations et il me conseilla de la recommencer. Il fallut encore recommencer la deuxième et la troisième planche, et cela pour des minuties qui avaient de l'importance à ses yeux, mais qui en avaient fort peu aux miens" (1). Ayant mesuré tout le temps qu'il lui faudrait pour parvenir à satisfaire le professeur, Nadaud se fait autodidacte : il achète un "cours", composé de 24 planches, et les reproduit chez lui.

Les exigences extra-professionnelles que refuse le maçon sont-elles des exigences artistiques ? L'enseignement primaire et populaire (dont font partie les cours d'adultes) est-il sous la domination d'un enseignement secondaire où les élèves étaient initiés à la pratique des beaux-arts ? On pourrait le croire si l'on considère la querelle de l'enseignement du dessin, qui a duré plus d'un demi-siècle, et qui ne s'est pas circonscrite aux milieux pédagogiques au sens strict. En 1882, en effet, quand commence à paraître le Dictionnaire de Pédagogie, F. Buisson n'ose trancher entre partisans et adversaires du dessin linéaire. A l'article "Dessin", qui comporte trente pages, il donne la parole successivement à deux membres de l'Institut : l'Inspecteur général F. Ravaisson, Conservateur du Musée des antiques, et Eugène Guillaume, Directeur honoraire de l'Ecole des Beaux-Arts. Selon un apparent paradoxe, c'est le second qui veut que la géométrie préside à la "science" du dessin.

Le philosophe spiritualiste, quant à lui, avait publié en 1853 De l'enseignement du dessin dans les lycées, où il con-

(1) Mémoires de Léonard, ancien garçon maçon, par Martin NADAUD, Paris, Hachette, 1976, p. 152.

damnait la méthode recommandée par Guizot. Il s'agissait de la méthode mise au point par le peintre A. Dupuis, professeur au Lycée Saint-Louis : au lieu de faire copier successivement à l'élève les détails du visage humain (un nez, une bouche, une oreille, - de profil, de trois-quarts, de face...), comme on le faisait alors selon le témoignage d'E. Delacroix, Dupuis proposait quatre séries successives de quatre modèles en relief, commençant par l'ensemble de l'ovale du visage, continuant par ses principales divisions, et se terminant par les détails des yeux, des cheveux, etc. Cette copie de la figure par lignes principales succédait à des exercices préliminaires de dessin des solides géométriques ; la méthode rejoignait celle mise au point par Francoeur pour l'école mutuelle. Ce dernier en effet parvenait au dessin d'ornement à partir du dessin géométrique (1). On en vint ainsi à une progression dessin linéaire - dessin d'ornement - dessin d'imitation, et à une méthode que Ravaisson, pour la condamner, définit de la façon suivante. Les figures géométriques sont les éléments de toutes les autres et se retrouvent même dans les formes naturelles qui en paraissent les plus éloignées ; il faut par conséquent réduire les surfaces à des plans, les lignes à des droites et recomposer le tout à partir de ses éléments, au besoin mesurés. L'élève passe du dessin de figures géométriques à celui de figures ornementales qui en sont la combinaison, puis à d'autres formes empruntées au règne végétal, mais peu éloignées

(1) Voir Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., 1ère partie, art. "Dupuis", "Francoeur", "Dessin" (p. 693).

des premières, enfin à la figure humaine.

Invokant l'irréductibilité du qualitatif au quantitatif, d'un règne supérieur de la nature à un règne inférieur, opposant la science à l'art, mettant le simple dans la forme et non dans l'élément, citant tour à tour Pascal et Léonard de Vinci, Ravaisson défend la méthode inverse : partir de ce qu'il y a de plus haut - la figure humaine -, saisir par intuition l'esprit que traduit la forme et y rattacher, sans déduction logique ou opération mécanique, les parties composant la totalité (1). Cette méthode est la bonne même pour l'école primaire. D'une part, en effet, en étudiant la figure on aura plus appris pour dessiner avec justesse les meubles ou les ornements que si l'on avait passé tout le temps à dessiner des objets de ce genre, d'autre part il importe que les élèves des plus humbles écoles reçoivent cette impression du divin donnée par la beauté, inséparable du vrai et du bien.

Or le comte de Laborde, l'un des membres éminents de la Société pour l'instruction élémentaire, n'est pas d'un autre avis. Non pas qu'il veuille supprimer le dessin linéaire pour lequel l'école mutuelle avait tant fait : seulement il le réduit à la préparation aux "carrières spéciales" (2). Et avant ce dessin, il faut apprendre à tous les enfants, en même temps que l'écriture et comme une écriture, le dessin de la figure humaine : selon lui l'habitude de regarder et le talent de voir valent la

(1) Loc. cit., p. 682.

(2) Loc. cit., p. 695.

géométrie, et l'étude de la figure faisant comprendre la nécessité du caractère et des traits essentiels, l'élève apprendra du même coup l'ornement.

Autrement dit la bataille pédagogique du dessin ne peut être identifiée à une bataille primaire-secondaire. Ravaisson combat la méthode de Dupuis dans les lycées ; Laborde, selon ses propres termes, proscriit le dessin linéaire du dessin dans l'école primaire. Peu après que le Dictionnaire de Pédagogie se soit abstenu de choisir, c'est, pour trente années, la méthode géométrique ou "méthode Guillaume" qui triomphe, dans les lycées comme dans les écoles. C'est seulement entre 1906 et 1909 que ses adversaires obtiendront d'abord que leur méthode soit expérimentée aux lycées Michelet et Lakanal, ainsi qu'à l'Ecole Alsacienne (1), puis qu'elle soit approuvée par le Conseil Supérieur de l'Instruction pour les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire, enfin que la réforme soit étendue aux écoles primaires élémentaires et supérieures, ainsi qu'aux Ecoles normales.

Le dessin linéaire a donc, malgré la qualité des zélateurs de ce qui fut longtemps appelé la méthode Ravaisson, régné dans les différents types d'établissements scolaires pendant presque un siècle. Est-ce parce qu'il satisfaisait aux exigences du développement industriel ? On serait d'autant plus tenté de recourir, s'agissant du développement du dessin et de la forme qu'il revêt, à l'explication économique, que Guillaume, champion victorieux de la méthode qui porta son nom, avait exposé en

(1) Ch. CHARRIER, Pédagogie vécue, op. cit., p. 520-521.

1866 (1) les doctrines de l'Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie. Cette société, comme d'autres en Europe, organisait des cours, des conférences, des expositions dans l'intervalle des grandes expositions universelles, qui toutes, à partir de 1851, posèrent les problèmes des arts industriels, en particulier du dessin. Et le rapport officiel publié après l'exposition de Philadelphie, donc un peu avant le triomphe de la méthode Guillaume, énonce comme second principe : "le fondement de l'enseignement du dessin, qu'il s'agisse de dessin industriel ou de dessin artistique, doit être cherché dans les formes et les principes de la géométrie" (2).

Mais les expositions précédentes avaient souvent suscité de tout autres réactions : ni Ravaisson, ni surtout Laborde n'étaient étrangers aux problèmes de l'industrie française.

"L'industrie française, écrit le premier, se distinguait depuis plusieurs siècles entre toutes les autres par l'élégance des formes et par l'ingénieuse richesse de la décoration. Si elle perdait, sous l'influence de l'enseignement du dessin qu'on veut lui imposer, ces qualités qui lui avaient attiré la faveur de la plus grande partie du monde, sa gloire en souffrirait et elle serait profondément atteinte dans une des sources les plus abondan-

(1) Dans Idée générale d'un enseignement élémentaire des beaux-arts appliqués à l'industrie (cf. Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., p. 695).

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., art. cité, p. 696. L'auteur du rapport, publié par ordre du Jury, était Ch. Stetson, professeur à Boston.

tes de sa prospérité" (1). Quant à Laborde, dans le rapport faisant suite à l'Exposition de 1851, il prend parti contre le dessin fondé sur la géométrie, et cela en clamant la "nécessité absolue pour la France de s'opposer à l'envahissement du mauvais goût chez elle afin de lutter contre la renaissance du bon goût à l'étranger" (2).

De plus, vers 1900, en réaction contre la méthode Guillaume officialisée, se constituent à la fois le corps des professeurs spéciaux de la Ville de Paris (3) et les cours de dessin créés par quelques grandes Chambres syndicales (4). C'est aussi à l'occasion de l'Exposition de 1900 que se tient un Congrès international de l'enseignement du dessin au cours duquel certaines délégations présentèrent des méthodes différentes de la méthode géométrique, utilisée aussi bien en Allemagne qu'en France (5).

Il est donc permis de penser que si le développement de l'enseignement du dessin est lié à une concurrence industrielle devenant de plus en plus aigüe à l'échelon international, la forme pédagogique qu'il revêt n'en est pas entièrement dépendante : c'est tantôt l'une, tantôt l'autre méthode qui s'impose et qui est justifiée par le service rendu à l'industrie. De même,

(1) *ibid.*, p. 683.

(2) *Cit. ibid.*, p. 694.

(3) Il semble malheureusement que l'étude des professeurs de musique, de gymnastique, de dessin créés à Paris à cette époque soit encore à faire.

(4) Voir Ch. CHARRIER, *op. cit.*, p. 519-520.

(5) *ibid.*, p. 516 et p. 520.

s'il ne saurait être question de séparer le problème du dessin de la transformation des rapports entre art et technique qui s'opère dans les sociétés capitalistes du XIXème siècle (1), on voit mal comment l'économie capitaliste exigerait une méthode particulière. Ravaisson et Guillaume sont d'accord sur deux choses essentielles : que tous les enfants sachent dessiner, donc que le dessin soit enseigné à l'école primaire, et qu'ils parviennent à dessiner les formes naturelles les plus élevées, l'animal, la figure humaine. Et si Guillaume proteste contre une conception dépassée de l'art inutile, il ne veut ni séparer les futurs artistes de la masse des élèves, ni ramener le dessin à ce dessin géométrique qui selon lui fait de bons chefs d'ateliers (2). Par contre ce qu'il redoute dans la méthode adverse, c'est le "danger de faire appel à l'initiative et à l'indépendance du sentiment, quand il ne conviendrait que d'ordonner et de discipliner les esprits". Et l'avantage de sa méthode, sur lequel il revient sans cesse, est le suivant : "par la certitude des procédés qu'elle met à la disposition des élèves, elle est propre à régler leur esprit" (3).

Si l'on demandait pourquoi l'enseignement obligatoire du dessin dans l'école primaire devenue obligatoire s'est fait selon la méthode Guillaume, il faudrait sans doute répondre : parce qu'ainsi conçu il est une grammaire, et de ce fait participe

(1) Voir à ce sujet P. FRANCASTEL, Art et technique, Genève, éd. Gonthier, 1964.

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., loc. cit., p. 688-689.

(3) *ibid.*, p. 689 et p. 688.

d'une pédagogie à l'oeuvre dans l'enseignement de la langue, de la musique, etc. Condamnant l'imitation directe, qu'il appelle servile, de lithographies ou même de photographies, Guillaume s'oppose à la "manière empirique", "celle qui n'est fondée sur aucune connaissance ni application des règles de la perspective et de l'anatomie", et présente nettement sa méthode comme une grammaire pour le dessin. Il lui faut alors répondre à une objection : de grands artistes ont créé des oeuvres admirables sans connaître les règles en question et beaucoup de chefs d'oeuvres littéraires ont été produits avant que la grammaire ait été réduite en un corps de règles. Guillaume ne répond pas à l'objection. Il l'écarte en se plaçant sur le terrain qui est le sien, celui de la pédagogie : "serait-on autorisé à prétendre, à cause de cela, que l'étude de la grammaire est inutile et même qu'elle est nuisible ? En doit-elle moins rester le fondement organique de tout enseignement littéraire ?" (1).

Autrement dit, ce qui est en cause, ce n'est pas l'art, mais la manière de l'apprendre, ou plutôt de l'étudier. Et, de façon très précise et concrète, les procédés préconisés par Guillaume vont s'opposer à ceux de Ravaisson. Alors que le second rejette mesures et quadrillages, veut placer l'élève devant des moulages ou des gravures de chefs d'oeuvre, le premier prescrit des exercices progressifs, d'après des modèles graphiques. Qu'est-ce qu'un bon modèle graphique ? Il doit être "comme une leçon écrite, après laquelle un pas notable et prévu à l'avance

(1) *ibid.*, p. 688.

sera franchi" ; il est fondé sur des "vues de méthode et la connaissance des principes" (1).

Savoir par principes, faire selon les règles : nous retrouvons pour le dessin deux procédés déjà rencontrés pour d'autres matières. Et, ici comme là, le résultat ne se fit pas attendre : de même que les écoliers ne lisaient pas comme ils parlaient, de même qu'en composition ou en exercice oral de langue ils devenaient impuissants à faire une phrase avec des mots et selon une règle, de même "l'enfant cessait d'aimer le dessin à partir du moment où on commençait à le lui enseigner" (2). "Chose curieuse", déclare l'inspecteur qui témoigne de cela. Et pourtant il l'explique fort bien : "adieu les bonshommes et les animaux ! Il (l'enfant) était désormais contraint de faire des exercices théoriques ennuyeux, qui ne parlaient ni à son imagination ni à sa sensibilité, exercices dont l'ensemble formait comme une sorte de grammaire du dessin" (3).

C'est à partir de ce constat d'échec que s'est imposée la réforme : elle est fondée sur l'observation de la nature elle-même, de ses formes et de ses couleurs, sans que s'interpose

(1) *ibid.*, p. 688.

(2) Ch. CHARRIER, *op.cit.*, p. 516.

(3) *ibid.*, p. 516. Les mêmes remarques critiques étaient faites au début du siècle en Allemagne : "on fait pendant des années, protestait Leibrock, moisir les enfants sur des carrés, des angles droits, des étoiles à huit pointes, tant et si bien qu'ils perdent le sens de la nature et de la beauté, que l'on tue en eux la joie qu'ils pourraient éprouver à voir l'oeuvre de leurs maîtres, et, de cet enseignement, il ne reste rien qu'une horreur invincible de l'ennui qu'il leur a causé" (M. PELLISSON, "L'Art et l'Ecole en Allemagne", *Revue Pédagogique*, 15 août 1902, cit. *ibid.*, p. 516).

entre l'écopier et l'objet un ensemble de règles de construction géométrique. Cependant on devra commencer par les objets les plus simples et aller par exercices progressifs ; il faudra que l'écopier soit attentif, s'applique à observer, et même à retenir les formes lorsqu'il devra exécuter un dessin de mémoire. La liberté qui lui est reconnue est maintenue "dans les limites d'une correction graduellement serrée" (1). On fait certes une place au dessin libre, mais soit au début - à la maternelle - soit en marge de l'école : ces compositions, qui ne sont d'ailleurs pas libres par leur sujet puisqu'il est conseillé de proposer un thème commun aux élèves, doivent être réalisées hors de la classe (2). Apprendre à voir, apprendre à "rectifier le jugement par les yeux" (3), les partisans de la nouvelle méthode n'ont pas d'autre but que ceux du dessin linéaire : mais ils ne sont pas d'accord sur les moyens. "Ce qui enseigne à bien voir, disait déjà Ravaisson, ce n'est pas l'exercice qui consiste à tracer des figures d'après des règles a priori... C'est l'exercice qui consiste à estimer de l'oeil les formes,... puis à s'efforcer de les reproduire" (4).

Bref, ce dessin, dont on rappelle qu'il n'a pas pour but de former des artistes mais qu'il participe de la tâche d'éducation scolaire, est bien une discipline et c'est à l'école de

(1) Instructions de 1903, cit. *ibid.*, p. 522.

(2) *ibid.*, p. 530.

(3) Expression de A. ETEX, dans son Cours élémentaire de dessin, (réédité 2 fois entre 1851 et 1859), citée dans Dictionnaire de Pédagogie..., loc. cit.

(4) *ibid.*, art. "Art".

la nature (une nature aménagée par les maîtres) qu'est mis l'enfant. Ici encore la réforme peut être considérée comme une nouvelle application de la pédagogie réaliste, à mettre en relation moins avec le développement de la concurrence industrielle qu'avec une transformation des modalités d'exercice du pouvoir. C'est pourquoi le dessin doit être répandu dans toutes les écoles, alors qu'autrefois il n'était enseigné qu'en fin de cursus à certains enfants d'artisans. C'est pourquoi il devient une matière obligatoire pour tous : "tout le monde doit savoir dessiner, tout le monde peut savoir dessiner"(1).

C'est aussi à la pédagogie réaliste que se rattache une autre innovation de l'école de la seconde moitié du XIXème siècle : les éléments usuels des sciences physiques et naturelles ou la "leçon de choses". Mais les hésitations sur l'appellation et sur la nature de cet enseignement posent un problème. En parlant de pédagogie réaliste, Durkheim, on l'a vu, mettait surtout l'accent sur l'avènement de l'enseignement scientifique. Après avoir souligné l'importance prise par les "besoins purement laïques et amoraux de la société", il conclut : "c'est ainsi que les sciences de la nature prirent un intérêt pédagogique qu'on leur avait si longtemps refusé" (2). En 1882 pour l'école primaire, comme déjà en 1833 pour les écoles primaires supérieures,

(1) A. ETEX, *ibid.*

(2) E. DURKHEIM, L'évolution pédagogique en France, 2ème éd., Paris, P.U.F., 1969, p. 325-326.

puis en 1850, les programmes font mention des "sciences physiques et naturelles". La formule est complétée par : "et leurs applications", ou "dans leurs applications" aux usages de la vie (1). Le Dictionnaire de Pédagogie donne même des programmes détaillés pour la physique et la chimie : les trois états des corps, l'air, l'eau, la combustion, au cours moyen ; pesantEUR, baromètre, électricité, métaux, sels, etc., au cours supérieur (2). On reprend ainsi, après une longue éclipse, le projet de la plupart des plans révolutionnaires qui, dans les écoles élémentaires et les écoles centrales, voulaient introduire les sciences pour éclairer et perfectionner les pratiques artisanales et industrielles, mais aussi quotidiennes. Mais entre la première et la troisième Républiques, un autre courant pédagogique s'est constitué et amplifié et est venu se mêler à celui-là.

En France, comme en Allemagne et aux Etats-Unis, le changement des méthodes pédagogiques conduit à une manière nouvelle d'enseigner les différentes matières : les leçons de choses. Le mot (traduction de object teaching et de object lessons) a été introduit par Madame Pape-Carpentier lors de l'Exposition de 1867. Les instituteurs délégués à Paris pour l'exposition entendirent, entre autres conférences faites en Sorbonne, celle où elle parlait des méthodes à utiliser dans les salles d'asile.

(1) La loi du 28 mars 1882 rend obligatoires (elles étaient facultatives en 1850) "les éléments des sciences naturelles, physiques, et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels".

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., 1ère partie, art. "Sciences physiques et naturelles".

Ils furent, semble-t-il, très frappés (1) de l'entendre donner un exemple (ou plutôt un modèle) de leçon de choses, afin de montrer toutes les idées qu'un jeune enfant est capable de comprendre si on lui présente non pas seulement des mots mais des objets matériels. Un enfant, raconte-t-elle, arrive en pleurant à l'école après s'être piqué à une ortie ; l'institutrice parle alors à tous de l'utilité de cette plante, à partir de laquelle on peut fabriquer une fine baptiste. Les enfants s'étonnent, demandent de quoi est faite leur blouse : on leur montre alors les plants de chanvre cultivé aux alentours. Puis on leur parle de la soie, et, à propos des habits et écharpes, de la religion, de la loi, de la patrie. On leur raconte l'histoire de l'enfant trop turbulent qui déchire ses habits (2). A défaut d'objets, on leur montre des images.

La méthode ici exposée par la célèbre réformatrice des salles d'asile et, selon elle, applicable à l'école primaire, est bien une méthode générale d'enseignement, non une matière particulière. Elle est très proche de ces méthodes que "l'éducation nouvelle" réalisera plus ou moins en marge de l'institution scolaire officielle et qui donneront lieu à des développements idéologiques considérables. Elle est proche, en particulier, de la méthode des centres d'intérêt : au début du XXème siècle, le Docteur Decroly rompra avec le système des matières distinctes

(1) Voir le Mémoire des Instituteurs publics de l'Arrondissement de Boulogne-sur-Mer délégués à l'Exposition universelle de 1867, Boulogne, Imprimerie Ch. Aigre, 1868.

(2) Loc. cit., p. 58-59.

d'enseignement et organisera une étude active par les élèves de ce qui touche à leur vie courante (1). A travers Pestalozzi, elle se rattache à certaines pratiques pédagogiques des Real-schulen allemandes (2) : on conduisait les élèves chez les artisans pour leur faire observer techniques, matières premières et objets fabriqués, on cherchait à rendre l'enseignement intuitif en utilisant en classe des objets et des gravures (anatomie, minéraux,...), on réalisait de petites expériences de physique.

Ce qui tend à se généraliser grâce aux Expositions universelles, ce que préconisent des voix autorisées comme celle de Madame Pape-Carpentier, c'est l'application de la "méthode intuitive" : elle suscite, dans le deuxième tiers du XIXème siècle, un immense engouement et beaucoup de tentatives plus ou moins heureuses. "Histoire, géographie, morale, arithmétique, géométrie, physique, grammaire, littérature, tout a été, à un certain moment, livré pêle-mêle aux élucubrations des faiseurs de leçons de choses, et quelles leçons... Des leçons de morale et de civilité à propos de minéralogie et de botanique, des parenthèses se greffant indéfiniment les unes sur les autres..." (3). En 1880, on condamne sévèrement un procédé dont on pense qu'il amenait

(1) Il existe une immense littérature sur les méthodes nouvelles ; elle ne comporte généralement pas d'analyse sociologique. Nous nous contentons de renvoyer ici au tome XV, "Education et Instruction" de l'Encyclopédie française, sous la direction de C. Bouglé.

(2) Voir l'article de H. WALDEYER dans Schule und Staat im 18 und 19 Jahrhundert, op. cit. Les explications que donne l'auteur se situent dans la tradition marxiste économiste.

(3) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., 1ère partie, art. "Leçons de choses", p. 1529.

le chaos et le bavardage, mais on le retient pour les matières qui donnent lieu à expériences : "la leçon de choses est devenue dans les programmes français de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, comme dans les meilleurs programmes allemands, tout simplement la préface et le prélude de toutes les études expérimentales" (sciences physiques et naturelles, géographie) (1).

La leçon de choses n'est donc plus la méthode "intuitive" appliquée à toutes les matières, mais une matière parmi d'autres. En opérant cette restriction, les pédagogues devaient se garder d'un autre côté. Un décret avait mis fin autoritairement en Prusse, en 1854, aux exercices d'intuition conçus comme une leçon spéciale, prenant place à côté des leçons de lecture ou d'arithmétique, et donnant à la notion d'intuition une extension grâce à laquelle elle englobait le sentiment du beau, du bien, du divin. (2). Qu'est-ce à dire sinon qu'il y a un danger de l'intuition ? Et cela même lorsqu'elle n'est pas sentimentale ou morale et porte sur les choses. D'où les mises en garde, et l'élaboration d'une subtile psycho-pédagogie de la leçon de choses par les pédagogues français. Il faut faire en sorte que les élèves passent "de l'intuition des sens à l'intuition intellectuelle" (3). Et surtout il ne faut pas se laisser aller à un optimisme naturaliste. "Dans ce travail d'observation, l'enfant,

(1) *ibid.*, p. 1529-1530.

(2) Voir le Rapport (de F. Buisson) sur l'Exposition de Vienne, cit. *ibid.*

(3) *ibid.*, p. 1534.

contrairement à l'opinion de Rousseau, a besoin d'être guidé : il lui faut une règle, une discipline" (1).

On peut désormais mieux comprendre les directives qui seront données, après la première guerre mondiale, pour la leçon de choses. Les programmes emploient ce terme pour le cours élémentaire et le cours moyen et lui font recouvrir la classe-promenade ; s'ils parlent pour le cours supérieur d'"éléments usuels de sciences physiques et naturelles", on prend soin de préciser que la leçon de sciences ne doit pas trop s'écarter de la leçon de choses (2). C'est dire qu'elle doit rester en appui sur le concret et l'expérience : preuve que le danger subsiste, les inspecteurs du XXème siècle insistent comme leurs prédécesseurs sur la nécessité de ne pas retourner au verbalisme. "J'ai assisté, déclare un inspecteur en 1880, à une leçon sur le cuivre et le laiton adressée à des jeunes filles ; les explications terminées, j'ai prié une enfant de faire le tour de la classe, en me montrant tous les objets en cuivre jaune qu'elle rencontrerait ; elle ne vit ni les boutons de portes, ni surtout la garniture complète d'un calorifère" (3). "Rien de plus contraire, redit-on cinquante ans après, au véritable enseignement scien-

(1) *ibid.*, p. 1533.

(2) cf. par exemple, Ch. CHARRIER, Pédagogie vécue, op. cit., p.422-23.

(3) Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire, année 1880-1881, Paris, Imprimerie nationale, 1882, Académies de Paris et Bordeaux, p. 8. A cette époque, il arrive que la leçon de choses ne soit pas faite et que le matériel acquis à cet usage serve seulement de décor (voir, par exemple, le rapport de l'inspecteur de la Manche). Il est permis de penser que pour une partie des maîtres, les objets entrent dans une stratégie de l'école attrayante, et qu'ils n'ont pas compris les fonctions pédagogiques de la leçon de choses.

tifique que de verser dans des esprits passifs, soit par le livre soit même par la parole du maître... une masse d'abstractions et de faits à apprendre par cœur" (1). Mais cette dénonciation réitérée du verbalisme ne se comprend que par référence à la fonction proprement pédagogique de l'observation. L'enseignement des sciences à l'école primaire doit avoir un caractère utilitaire et donc ne pas se perdre dans les abstractions, mais il doit surtout avoir un caractère éducatif : développement de la faculté d'observer (elle a besoin d'être exercée, comme toute faculté), éducation des sens (les sens sont perfectibles, il faut apprendre à voir), formation de l'esprit scientifique. Ce dernier est défini de manière positiviste : "la vérité s'acquiert et se constate par l'observation et par l'expérience. Elle résulte uniquement de la connaissance des faits. C'est là une chose fondamentale que l'éducateur doit imprimer dans l'esprit des enfants d'une manière ineffaçable... La vérité en tout ordre est indépendante de notre volonté et de nos désirs" (2). La science affranchit certes des préjugés et superstitions, mais pour mieux soumettre l'intelligence et le désir aux faits.

C'est pourquoi, sans recouvrir comme elle le fit un moment l'ensemble des matières, la leçon de choses garde de son ancienne extension un lien privilégié avec d'autres leçons : les instituteurs, disent les Instructions officielles, doivent s'efforcer de "combiner, toutes les fois qu'ils le pourront, en les

(1) L. LIARD, citation extraite de Ch. CHARRIER, op. cit., p. 423.

(2) M. BERTHELOT, "Sur les vertus de l'enseignement scientifique", Manuel général, 1898, cité ibid., p. 417.

rattachant à un même objet, la leçon de choses, le dessin, la morale, les jeux et les chants, de manière que l'unité d'impression de ces diverses formes d'enseignement laisse une trace plus durable dans l'esprit et le coeur des enfants" (1).

Au demeurant, l'observation ne peut produire les effets attendus que si elle est quelque peu dirigée. De l'ancienne condamnation des leçons d'intuition, la pédagogie de la leçon de choses garde les traces : "le maître provoque l'attention, puis la dirige" (2), il parle le moins possible et adopte le style de l'entretien familial, mais il a préparé sa leçon et en a arrêté à l'avance les grandes lignes. Au cours moyen et supérieur, le livre sert au maître pour préparer la leçon et à l'élève pour apprendre le résumé.

Ainsi la leçon de choses à l'école primaire s'oppose d'une certaine façon aux cours de sciences de l'enseignement secondaire, encore qu'elle ait été préconisée comme méthode des sciences naturelles lors de la réforme des programmes des lycées à la fin du XIX^{ème} siècle. Moins théorique et plus étroitement utilitaire, axé sur les applications à l'hygiène, à l'agriculture, etc. : tels sont bien les caractères distinctifs de l'enseignement primaire des sciences. Mais est-ce cela qui en définit la méthode ?

De même, qui pourrait nier que cette matière, tard

(1) Cit. *ibid.*, p. 422. Les mots soulignés le sont par nous.

(2) *ibid.*, p. 426.

venue dans les programmes scolaires (mais les exercices de lecture et d'écriture de l'ancienne école contenaient des "connaissances usuelles"), ait une finalité économique ? Les instructions officielles le rappelaient très clairement et très fermement en 1923 : "Les conférences pédagogiques de ces dernières années ont attiré l'attention des instituteurs sur le caractère que doit revêtir à l'école primaire l'enseignement des sciences physiques et naturelles. A l'heure où la puissance économique de notre pays, affaiblie par la guerre, doit reprendre sa plénitude, l'enseignement scientifique, même élémentaire, ne saurait servir seulement à former les esprits, il doit armer les travailleurs, augmenter le rendement de leur activité productive" (1). Mais aussitôt après, les mêmes instructions réaffirment cela même qui avait peu à peu défini la leçon de choses : "il faut que l'école forme, exerce, développe l'esprit d'observation de nos élèves" (2).

La leçon de choses, c'est donc sans doute avant tout la leçon que donnent les choses. Le maître guide insensiblement, aide l'élève par des interrogations à dégager une leçon qu'il relie à d'autres, de telle sorte que l'ensemble s'impose en vertu de l'autorité des faits observés et même expérimentés. Les instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1867, déçus de n'y trouver que du matériel scientifique trop cher, attendaient probablement autre chose des "éléments des sciences physiques et

(1) Programmes, Instructions, Répartitions mensuelles et hebdomadaires, (Enseignement du 1er degré), par L. LETERRIER, Paris, Hachette, 1956, p. 308-309.

(2) Loc. cit., p. 312.

naturelles" dont ils déplorait, à mots à peine couverts, le caractère facultatif : cet enseignement pour lequel, écrivent-ils, on doit pouvoir s'aider d'appareils, serait utile non seulement à l'artisan qui, à une époque de progrès dans les arts manuels, "tient (...) à perfectionner son travail en s'éclairant des notions scientifiques sur lesquelles ce travail repose", mais aussi à l'ensemble des hommes qui, tout en restant dans la sphère des études primaires, veulent "satisfaire certaines aspirations de l'esprit" (1). Pour ces instituteurs, le sens de l'enseignement scientifique, c'est les Lumières, la raison éclairant toute activité et toute chose. Comme toujours l'école capte ces aspirations et tend, en donnant une certaine forme à l'enseignement scientifique, à soumettre la raison aux choses (2).

Cette fonction politique de la science scolaire peut être confirmée si l'on examine, parmi les matières nouvelles du programme (hygiène et anti-alcoolisme, agriculture) qui ont tou-

(1) Mémoire des instituteurs publics de l'arrondissement de Boulogne, op. cit., p. 128-129.

(2) L'esprit scientifique dont le Manuel général de 1898 cherche les vertus pédagogiques n'a rien à voir avec celui dont G. Bachelard vantera les qualités polémiques. Les formules des pédagogues qui définissent l'enseignement de la science sont cependant ambiguës : étude "libératrice de l'esprit", donnant "l'habitude de ne rien accepter sans contrôle" (Ch. CHARRIER, op. cit., p. 418). On ne saurait conclure des analyses ci-dessus que l'école n'est que répression, coercition : l'exemple de la science parmi d'autres, révèle une pédagogie à double tranchant et permet de comprendre comment l'école du XIX^{ème} siècle a pu jouer un rôle dans le changement social. Elle n'a d'ailleurs pas été la première à le faire : les collèges jésuites mériteraient à ce sujet une étude approfondie.

jours été présentées comme liées à l'enseignement des sciences, l'enseignement ménager. Ce dernier passe facilement pour une sorte d'enseignement professionnel destiné à former de bonnes ménagères, qui sauront - par raison comme disaient les anciens pédagogues - comment conserver les oeufs, bien cuire une viande, confectionner un biberon sain, et qui auront appris, lors des travaux pratiques, à coudre, raccommoder, repasser, etc. (1). Il passe également pour inculquer, avec l'aide de l'arithmétique et de la morale, l'esprit d'économie et d'épargne. Mais il est également, et peut-être principalement, l'un des aspects par lesquels l'école sert à normaliser la famille, à constituer le foyer comme cellule sociale et instance de multiples contrôles. "La maison est ornée simplement et gentiment : des rideaux bien blancs seront -is aux fenêtres ; un modeste bouquet de fleurs sera placé sur la table. Le mari s'y plaira, le soir, et y restera. Les enfants y trouveront le nid où s'épanouira leur bonheur, la douce ambiance qui favorisera en eux le développement de bons sentiments . Il serait souhaitable que la femme ne travaille pas, car "la femme à la maison, c'est le foyer réchauffé et devenu accueillant, la famille consolidée, unie, vivant d'une vie normale" (2). Or il n'y a de bon génie du foyer ainsi défini que si la ménagère comprend pourquoi et comment elle doit agir de telle

(1) Le programme de 1923 prévoit en effet des "exercices pratiques de cuisine et de nettoyage". Mais cet enseignement est ancien : il a été précédé par l'"économie domestique" qui s'élabore vers 1880 (cf. le Dictionnaire de Pédagogie de F. Buisson) et par les nombreux ouvrages et journaux qui, depuis la Restauration, s'adressent aux futures mères de famille.

(2) Ch. CHARRIER, op. cit., p. 448.

ou telle façon, si elle a reçu une formation scientifique, si la théorie a été jointe à la pratique.

Enfin, malgré les réticences des maîtres, surtout ruraux, et des institutrices, le projet d'une "éducation physique" jointe à "l'éducation intellectuelle et morale" que des hommes comme Gérando avaient contribué à imposer, se réalise dans l'école de la fin du XIX^{ème} siècle par l'enseignement de la gymnastique. La défaite de 1870 et le militarisme qui lui a succédé ne sont sans doute pas étrangers à l'introduction de cette matière dans les programmes de 1880. Mais il ne faut pas oublier que, comme beaucoup d'autres choses en Europe, la gymnastique, ou plutôt les méthodes modernes de gymnastique sont nées entre 1810 et 1820 (1), et que si leurs auteurs sont des militaires, la fonction de l'éducation physique à l'école ne peut être ramenée à la préparation du futur soldat (2).

-
- (1) S'affrontent à ce moment la gymnastique suédoise de l'officier Ling, la gymnastique (dominante en France) du colonel espagnol Amoros et celle du nationaliste allemand Jahn.
- (2) Sur l'apparition de la gymnastique et ses rapports avec la structure sociale au XIX^{ème} siècle, voir l'article de J. DEFRANCE, "Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870)", Actes de la recherche en sciences sociales, n° 6, décembre 1976, p. 22-46. L'article est suivi d'une bibliographie sélectionnée. Parmi les multiples ouvrages étudiant la gymnastique et le sport d'un point de vue historique et sociologique, on peut se référer à : J. ULLMANN, De la gymnastique aux sports modernes, 2^{ème} éd., Paris, Vrin, 1971 ; J. THIBAUT, Sport et éducation physique, 1870-1970, Paris, Vrin, 1972, et Les aventures du corps dans la pédagogie française, Paris, Vrin, 1977.

Gérando, dans son Cours normal de 1832, parlait aux instituteurs de ces "exercices", mis au point en Allemagne et en Suisse au siècle précédent, et que l'on s'efforçait d'introduire en France : ils ont pour but d'amener par une gradation continuelle "au plus haut degré de précision et de force dans les mouvements" (1). Mais cette fonction que l'on pourrait appeler industrielle des exercices de gymnastique est indissociable d'une fonction morale et politique, qui est celle de l'éducation physique dans son ensemble, c'est-à-dire de l'ensemble des activités corporelles ordonnées. On a vu l'importance des mouvements réglés dans l'école mutuelle. Les aspects militaires de celle-ci frappaient les contemporains. Or faut-il voir dans le pas de marche obligatoire pour tout déplacement une militarisation de l'école, ou le passage d'une "discipline" de l'armée à l'école (2) ? Ne serait-ce pas plutôt l'un de ces procédés grâce auxquels, à l'école comme à l'armée, est obtenue à un certain moment l'obéissance ? Le pas de marche réglé fortifie les habitudes de discipline, dit Gérando aux maîtres (3). Pour lui, les exercices de gymnastique viennent simplement s'ajouter à toute cette ordonnance de mouvements grâce à laquelle est obtenue ce qu'il appelle la docilité. L'ancienne école, celle de l'enseignement simultané, exigeait toute une série d'attitudes du corps : marcher lentement, baisser les yeux, en un mot se tenir

(1) Cours normal des instituteurs primaires, par M. DEGERANDO, op. cit., p. 66.

(2) Voir à ce sujet les interprétations de M. FOUCAULT, Surveiller et punir, Paris, Gallimard, 1975.

(3) op. cit., p. 66.

avec modestie. Sans cesser de se soucier des attitudes, la nouvelle école y ajoute la réglementation des mouvements. Plus exactement elle oblige à des mouvements ordonnés et dispose à la docilité par les mouvements. Elle tolère plus de déplacements qu'à l'époque classique, mais elle continue à redouter par dessus tout l'agitation désordonnée, c'est-à-dire le mouvement libre. On le verrait mieux si l'on disposait d'une étude précise sur la récréation. L'espace de transition qu'est la cour de récréation, nouveauté du XIXème siècle (1), permet aux écoliers de se donner du mouvement, mais l'agitation confuse ou les jeux trop violents y sont autant combattus que l'inactivité. L'école admet pour le contrôler et surtout en faire un moyen d'"éducation" ce qu'elle excluait.

Disposer à la docilité, voilà donc ce que doit produire une éducation physique qui est plus que l'entraînement du futur soldat et du futur travailleur. Cette éducation inclut l'ensemble des actions sur le corps, en particulier l'hygiène, et, comme on le voit chez Gérando, rejoint l'éducation morale. Procurer une bonne santé à l'enfant, développer ses forces, voilà ce dont ne se soucient pas assez les maîtres (2). Il faut aussi

(1) Elle permet, comme on l'a vu, de ne pas laisser l'élève dans la rue avant l'entrée à l'école. Elle permet aussi de "couper" la longue journée de classe et d'éviter la lassitude des élèves. Mais la "cour" n'existe pas encore de partout à la fin du XIXème siècle : en 1881, à Lyon, où la journée est prolongée par des devoirs surveillés jusqu'à 18 heures, les inspecteurs réclament la possibilité pour les maîtres de faire des récréations dans la rue, là où la circulation ne serait pas trop gênée (voir les Rapports d'inspections de 1880, op. cit., Département du Rhône).

(2) Cours normal, op. cit., début du quatrième entretien.

qu'ils sachent que certains soins apportés au corps ont une influence morale : la propreté prévient les maladies, mais "entretient aussi les idées de décence, les habitudes d'ordre" (1). Ces soins disposent au travail, mais accoutument aussi à la vigilance sur soi-même. La propreté est l'image de la pureté ; en particulier chez les élèves de condition peu aisée, elle peut tempérer "la rudesse des mœurs et la grossièreté des manières" (2).

F. Amoros, qui recevait des subventions du gouvernement de la Restauration, assignait lui aussi des buts multiples à la gymnastique qu'il s'efforçait de faire prévaloir en France : "Elle est la science raisonnée de nos mouvements, de leurs rapports avec nos sens, notre intelligence, nos mœurs et le développement de nos facultés. Elle comprend la pratique de tous les exercices qui tendent à nous rendre plus courageux, plus intrépides, plus forts, plus industriels, plus adroits, plus véloces, plus souples et plus agiles et qui nous disposent à rendre des services signalés à l'Etat et à l'Humanité" (3). De même, après qu'une commission interministérielle, comprenant le ministre de la Guerre, puis une Commission de l'Instruction publique eurent mis fin aux querelles opposant les partisans d'Amoros, de Ling, d'Hébert, etc., en empruntant aux uns et aux autres (4), on se

(1) op. cit., p. 61.

(2) op. cit., p. 62.

(3) Cité par Ch. CHARRIER, op. cit., p. 495.

(4) Le Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires, qui contenait les directives pour les établissements, fut publié par Hachette en 1909.

plut à souligner les effets moraux de la méthode adoptée : tout exercice demande un effort personnel ; il en est qui développent le courage, l'endurance ; les exercices collectifs, les jeux et les sports obligent chacun à soumettre sa volonté au but commun, développent la discipline, la solidarité et même l'abnégation (1).

Par delà la distinction des méthodes et du contenu, en dépit de la diversité des matières enseignées - diversité souvent dénoncée comme encyclopédisme - il est donc possible de saisir une remarquable convergence. Qu'il étudie sa langue ou qu'il dessine, l'écolier apprend à faire selon des règles, et les nouvelles méthodes l'établissent dans un certain rapport à ces règles : plus qu'auparavant, c'est par la raison et l'expérience qu'il les découvre et y est assujetti. L'école qui prend peu à peu forme au XIX^{ème} siècle diffère de celle qui s'était mise en place, dans les villes (2), au XVII^{ème} siècle, mais elle poursuit, par des voies élargies et en partie renouvelées, une

(1) Manuel d'éducation physique; cf. Ch. CHARRIER, op. cit., p. 507.

(2) Le XIX^{ème} siècle, entre 1830 et 1880, est l'époque où la scolarisation proprement dite (non pas l'alphabétisation ou l'instruction), forme typique de la socialisation urbaine, atteint les campagnes : elle va y détruire la culture paysanne. Il ne faut pas lire de manière uniquement quantitative et progressiste les statistiques de l'époque. Cela dit, on peut se rendre compte de la progression de l'école en considérant les chiffres du Rhône (741 000 habitants et 264 communes en 1881). Le nombre d'écoles double très vite après la loi Guizot : 270 écoles environ entre 1821 et 1829, 290 en 1834, 664 (dont 480 publiques, le nombre d'écoles libres n'ayant pas changé) en 1837. En 1850, il y a 831 écoles (cette fois ce sont les écoles libres qui se sont accrues) ; il y en a 1041 en 1876 et 1128 en 1883 (Voir Dictionnaire de Pédagogie..., op.cit., art. "Rhône").

tâche semblable, que l'on peut encore appeler de moralisation, à condition de ne pas ramener celle-ci à l'inculcation d'une idéologie. Tâche politique au sens fort du terme ; tâche complexe, qui exige des maîtres sélectionnés et recevant une forte formation pédagogique. Cette forme scolaire peut être dite, dans les termes de la Gestalttheorie, une bonne forme. Elle dure jusqu'à la seconde guerre mondiale. A l'aide des hypothèses élaborées ci-dessus, nous allons maintenant étudier ses agents et ses produits, son fonctionnement, et aussi la crise qu'elle subit.