

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 30 (2008)

**Heft:** 2

  

**Artikel:** La forme scolaire dans tous ses états

**Autor:** Lahire, Bernard

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786691>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 09.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# La forme scolaire dans tous ses états

**Bernard Lahire**

*Ainsi, la sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance et aussi de la sociologie du pouvoir – sans parler de la sociologie des philosophies du pouvoir. Loin d'être cette sorte de science appliquée, donc inférieure, et bonne seulement pour les pédagogues, que l'on avait coutume d'y voir, elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et de la légitimité [...]. (Bourdieu, 1989, p. 13).*

*Cet article vise à souligner l'intérêt pour les sciences sociales à considérer l'institution scolaire, dans son histoire propre, comme le lieu où se nouent des formes de relations sociales déterminées et où se jouent des rapports singuliers au savoir et au pouvoir. Longtemps concentrés sur la question centrale du rapport des classes sociales à l'institution scolaire, les chercheurs ont souvent oublié d'interroger l'école en tant que telle, c'est-à-dire comme sphère relativement autonome d'activités où se déploient des pratiques spécifiques autour de savoirs spécifiques.*

*Il s'agit de rappeler les différentes étapes de l'histoire de cette forme scolaire en France depuis les collèges d'Ancien Régime jusqu'aux écoles propres à un espace scolaire relativement unifié (au XXe siècle), en passant par les petites écoles de Port-Royal (1637-1660), les petites écoles rurales d'Ancien Régime, les petites écoles urbaines (de Charles Démia et Jean-Baptiste de la Salle) et les écoles mutuelles. À travers cette reconstruction historique, l'auteur s'efforce plus particulièrement de saisir la forme scolaire de socialisation dans ses rapports avec la constitution de savoirs écrits explicites et avec l'objectivation écrite des moyens nécessaires à leur apprentissage: codification des savoirs et de la relation sociale*

## Introduction: un angle d'attaque singulier

À considérer l'institution scolaire, dans son histoire, comme le lieu où se nouent des formes de relations sociales déterminées et où se jouent des rapports singuliers au savoir et au pouvoir, on se rend compte de la réduction de la réalité scolaire qui a été opérée par les «théories de la reproduction» (Baudelot & Establet,

1971; Bourdieu & Passeron, 1970). En posant la question centrale du rapport des classes sociales à l'institution scolaire, elles n'interrogeaient pas l'école en tant que telle, c'est-à-dire comme sphère d'activité où se déploient des pratiques spécifiques autour de savoirs spécifiques<sup>1</sup>. Si elles représentaient une critique fondamentale de l'idéologie du don ou de la démocratisation scolaire, elles ne visaient pas la mise au jour des propriétés propres à cette sphère d'activité devenue, à la suite d'une série d'inventions historiques, relativement autonome.

Étudier la nature des savoirs enseignés et les formes de relations sociales (et notamment de pouvoir) qui se trament dans le cadre d'une telle institution, ce n'est pas s'enfermer dans les limites étroites d'une analyse institutionnelle et brosser le tableau idyllique d'un espace autonome et consensuel d'enseignement du savoir, mais saisir la spécificité du mode de socialisation scolaire, préciser, du même coup, la nature du rapport des différents groupes sociaux à l'école et mettre en évidence les multiples dimensions (tant cognitives que politiques) des pratiques scolaires.

Dans *L'École primaire française*, Guy Vincent (1980) écrivait ainsi:

*Par principe de méthode, et sans nier l'apport des analyses de l'école divisée et divisante, nous nous attacherons surtout à ce qu'ont de commun les enseignements (au sens large) primaire et secondaire, autrement dit à l'école comme telle. On privilégiera donc ce que laissent trop souvent inexplicité, lorsqu'elles l'abordent, les études sur le système d'enseignement, résidu qui constitue pourtant la trame de la vie quotidienne de l'écolier et du lycéen: devoirs et leçons, récompenses et punitions, local scolaire et emploi du temps, livres et cahiers, etc.*<sup>2</sup>. (p. 8)

Distinguant le politique de la lutte idéologique de classes, l'auteur posait la question de la spécificité de la forme scolaire, et s'attachait à éclairer les rapports entre celle-ci et les transformations du politique. De même que, comme le rappelait Norbert Elias (1975), l'histoire nous montre qu'on ne peut confondre bourgeoisie et processus de rationalisation<sup>3</sup>, la sociologie historique de l'école fait prendre conscience du fait que la forme scolaire ne se réduit pas à être une «forme scolaire capitaliste» et que les rapports qu'elle entretient avec la réalité sociale ne se limitent pas au seul rapport avec un mode de production ou des rapports de classes, mais s'étendent au religieux, au politique, au juridique, etc.

Dans le prolongement de cet effort de reconstruction historique, je me suis efforcé de saisir la forme scolaire de socialisation comme une forme sociale tramée par des pratiques d'écriture et supposant la constitution de savoirs scripturaux; forme sociale rendue nécessaire par la généralisation des cultures écrites dans les multiples domaines de pratique. Si je formule ainsi le problème au lieu de simplement parler du lien entre «école» et «écriture», c'est que ce lien n'a rien de simple et n'est pas immédiatement visible. Dire, par exemple, que «l'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis les origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse)» (Goody, 1977, p. 42) ou encore que «l'enseignement par l'école est contemporain du développement de l'écriture» (Berthelot, 1983, p. 281) n'est pas faux, mais reste très nettement insuffisant pour com-

prendre toute la complexité de la situation. L'«école» des scribes mésopotamiens est-elle comparable à la forme scolaire qui voit le jour en France vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle? Qu'entend-on par «développement de l'écriture»? Les rapports entre «école» et «écriture» ne s'épuisent pas dans le fait empiriquement constatable que l'école est le lieu où l'on apprend à lire et à écrire. D'une part, on peut – et l'histoire ou l'anthropologie nous en donnent des exemples – apprendre à lire et à écrire hors de toute école et, d'autre part, l'école qui naît vers le XVII<sup>e</sup> siècle ne trouve pas sa spécificité dans sa seule fonction d'alphabétisation.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est sans doute utile de préciser le type de démarche sociologique mis en œuvre dans le cadre de cette histoire problématisée de la forme scolaire. Comme tous les travaux reposant sur une histoire de relativement longue durée (de ceux d'Emile Durkheim à ceux de Norbert Elias en passant par ceux de Max Weber), la recherche entreprise a supposé un travail de relecture sociologique d'une multitude de travaux d'historiens (empiriquement fondés, et reposant sur l'étude des matériels et outils pédagogiques autant que sur les textes les plus prescriptifs) portant sur des questions scolaires disséminées (sur la discipline, la lecture et l'écriture, la grammaire, l'orthographe, les outils pédagogiques tels que le cahier d'exercices, etc.), sur des époques et des types d'école très différentes, et qui ne communiquaient pas entre eux. Elle s'est appuyée aussi, pour mieux penser les traits caractéristiques de la forme scolaire par comparaison, sur nombre de travaux anthropologiques ou historiques consacrés aux formes d'apprentissage et de savoir dans des sociétés «sans école»<sup>4</sup>. Armé de schèmes d'interprétation concernant les liens entre savoirs, relations sociales d'apprentissage et formes d'exercice du pouvoir, armé aussi de l'outil comparatif<sup>5</sup>, le sociologue peut proposer une lecture qui s'efforce de mettre au jour les *structures invariantes* de la forme scolaire d'enseignement, ainsi que ces *variations* mineures ou majeures. Loin de constituer une lecture anhistorique de la réalité scolaire, une telle démarche permet précisément d'éviter les usages lâches des mots «école», «scolaire», «pédagogie», etc. (usages qui donnent à penser qu'il existerait une proximité substantielle de l'«école des scribes» mésopotamienne ou égyptienne ou de l'«école de l'antiquité greco-romaine» et de l'«école primaire lassallienne» de la France de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle) et de respecter l'historicité de ces notions, comme le formulait Guy Vincent: «Éducation, école, pédagogie: nous utilisons donc ces mots en leur sens restreint, pour désigner des configurations et processus sociaux apparus à un certain moment, dans certaines sociétés» (1980, p. 10).

On notera enfin que l'essentiel de l'effort de recherche sur l'histoire de la forme scolaire, sur les rapports intimes entre forme scolaire et culture écrite et sur l'échec scolaire pensé comme le produit de la contradiction entre formes culturelles (scolaires et populaires)<sup>6</sup> s'est concentré entre le début des années 1980 et le début des années 1990 (Bernard, 1986; Lahire 1990, 1993a; Vincent, 1980, 1994). On peut toutefois noter que des travaux plus récents reposent sur les acquis de cette réinterprétation de la réalité scolaire: ils portent diversement sur



les rapports des familles populaires à la forme scolaire (Thin, 1998), sur les cahiers à l'école primaire (Chartier, A.-M. 1999), sur la discipline scolaire à l'école primaire (Gasparini, 2000), sur les nouveaux dispositifs pédagogiques visant l'autonomie des élèves (Lahire, 2000) ou sur les collégiens les plus rétifs à l'ordre scolaire (Millet & Thin, 2005).

### Forme scolaire et culture écrite

Tout d'abord, l'école comme lieu spécifique, séparé des autres pratiques sociales (les pratiques d'exercice d'un métier ou les pratiques familiales) est liée à l'existence de savoirs scripturaux. L'écriture ayant permis «l'accumulation de la culture jusque-là conservée à l'état incorporé et, corrélativement, l'accumulation primitive du capital culturel», ce capital «ne trouve les conditions de sa pleine réalisation qu'avec l'apparition du *système scolaire*» (Bourdieu, 1980, p. 215). C'est parce qu'il est de moins en moins possible d'accéder à toute une série de domaines de pratiques sans savoir lire et écrire, parce que le monde social dans son ensemble s'organise de plus en plus à travers des pratiques d'écriture et des savoirs scripturaux, que va s'imposer progressivement l'agencement d'un espace de socialisation séparé des divers lieux d'activité sociale. De ce point de vue, l'école devient le lieu central, le point de passage obligé pour un nombre de plus en plus grand d'individus qui se destinent à des types d'activités et à des positions sociales très différentes.

Ensuite, l'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien *ce qui est enseigné* que *la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves* autant que *les pratiques des maîtres*. La pédagogie (au sens historique du mot) s'articule sur un modèle explicite objectivé de savoir à transmettre. Le savoir est organisé et divisé en classes et en leçons, les difficultés isolées, l'apprentissage rendu progressif selon le degré de complexité, les règles d'orthographe ou de grammaire répétées, apprises par cœur, les exercices mis au point pour chaque règle et chaque niveau de difficulté, répétés en fonction des fautes commises<sup>7</sup>.

Ce sont toutes les petites «solutions» qui tournent autour d'un modèle objectif de savoir à transmettre qui font la relation pédagogique d'apprentissage: mise en évidence dans des leçons de «règles» ou de «définitions», applications des règles – apprises ou non par cœur – dans des exercices ou, plus récemment dans l'histoire scolaire, «découverte» des règles à travers la pratique des exercices. Les savoirs objectivés, explicités, qu'on entend transmettre (apprentissage de la lecture et de l'écriture des lettres, des syllabes, des mots et des phrases, orthographe, grammaire, calcul, etc.) posent un problème historiquement inédit quant au mode de transmission du savoir. Il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture (à travers un travail de mise en forme spécifique: découpage, classification, hiérarchisation, articulation, mises en relation, comparaison, etc.); il s'agit de faire re-

vivre, pour parler comme Marx, par un travail vivant spécifique (la pratique pédagogique) les résultats du travail passé.

Historiquement, la pédagogisation ou la scolarisation des relations sociales d'apprentissage est indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques d'enseignement. Cette scripturalisation implique ainsi le double travail de mise en écriture des pratiques afin de constituer des savoirs explicites (qui apparaissent désormais comme tels) et d'objectivation écrite des moyens et des manières de faire nécessaires à leur apprentissage: codification des savoirs et de la relation sociale d'apprentissage. Comme l'écrivait Claude Grignon (1971):

*Une étude historique montrerait sans doute que les différents types de connaissances ne font l'objet d'une transmission réglementée et institutionnalisée par l'intermédiaire de l'école qu'à partir du moment où ces connaissances cessent d'être des compétences culturelles diffuses, communes à l'ensemble des individus, acquises et mises en œuvre pour ainsi dire inconsciemment, au hasard de la vie et de l'expérience quotidienne, pour constituer un ensemble de savoirs fini, cohérent, organisé et codifié par un groupe de spécialistes (p. 121).*

Une pédagogie de la musique, de la danse, de l'activité physique, de l'activité militaire ou du dessin ne se fait pas sans une écriture musicale, une écriture de la danse, une écriture sportive, une écriture militaire ou une écriture du dessin; écritures qui impliquent le plus souvent des grammaires, c'est-à-dire des théories indigènes des pratiques en question. Le mode de socialisation scolaire est donc intimement lié à la nature scripturale des savoirs à transmettre.

Ce que Jean-Baptiste de la Salle, Charles Demia ou les promoteurs de l'enseignement mutuel vont faire pour la lecture, l'écriture, la grammaire, etc., c'est-à-dire dégager des règles et des principes, diviser en leçons, isoler les difficultés, pratiquer de manière répétée des exercices progressifs (du plus simple au plus complexe) d'autres vont l'effectuer dans d'autres domaines.

Il en va ainsi du domaine musical: «Alors que J.-S. Bach, par exemple, faisait jouer à ses élèves de petites pièces, puis très rapidement, des oeuvres (même difficiles), on en vient à considérer, au XIX<sup>e</sup> siècle, qu'il y a une technique à acquérir avant l'exécution des morceaux, lesquels devront ensuite seulement être joués avec «expression»» (Vincent, 1980, p. 55). Avant d'être en mesure de jouer une œuvre entière, il faut faire ses «gammes», répéter inlassablement des exercices musicaux. Wilhem au début du XIX<sup>e</sup> siècle, prenant l'exemple sur les écoles mutuelles, divise et isole les difficultés musicales. Puis, c'est Pierre Galin qui considère la musique comme une «langue» au sens précis de «code linguistique»: elle doit comporter son alphabet (éléments) et sa grammaire (règles de combinaison de ces éléments). Galin est une sorte de «Lhomond de la musique» (Vincent, 1980, p. 196). La pratique musicale et la pratique du chant au XIX<sup>e</sup> siècle dans les écoles ne sont pas enseignées par écoute et imitation, mais demandent à ce que les élèves se soumettent à des exercices (solfège, dictée musicale, etc.) qui prennent leur sens au sein d'une progression d'ensemble.

Liée à la musique, la danse va devenir une «écriture» et obéir aussi au «chiffre»

(Certeau, 1975, p. 201). Comme le retrace brièvement Pierre Bourdieu (1987): *par opposition à la danse villageoise, souvent associée à des fonctions rituelles, la danse de cour, qui devient spectacle, suppose des connaissances spécifiques (il faut connaître la mesure et les pas), donc des maîtres à danser portés à mettre l'accent sur la virtuosité technique et à opérer un travail d'explicitation et de codification; à partir du XIX<sup>e</sup> siècle apparaissent les danseurs de métier, qui se produisent dans les salons devant des gens qui pratiquent et peuvent encore apprécier en connaisseurs; puis, au terme, on a la coupure totale entre des danseurs étoiles et des spectateurs sans pratique réduits à une compréhension passive* (p. 213).

Ce processus d'autonomisation et de spécialisation, s'opère grâce à l'écriture de la danse, à la codification de sa pratique et s'accompagne d'un enseignement de type scolaire. La danse consiste en «combinaisons qui se répètent et qu'on enseigne, de mouvements en nombre limité qu'on caractérise et qu'on nomme pour l'enseignement.» (Cohen, 1958, p. 391). Au moyen de tracés, on peut décomposer la danse ou la chorégraphie en unités qui peuvent faire l'objet désormais d'exercices isolés ou d'exercices de combinaisons<sup>8</sup>.

On peut évoquer de même l'«écriture gymnastique» ou «sportive». Les traités de gymnastique qui fleurissent dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle décomposent les mouvements, les gestes pour permettre à la fois l'exercice particulier et l'exécution simultanée des élèves (Camy, 1979). L'enseignement rationalisé et scolaire (même s'il est dispensé hors de l'institution scolaire proprement dite) des pratiques sportives est, lui aussi, indissociable de la décomposition et de la prise de conscience des gestes, des pas, des coups, des positions, des phases de jeu (selon qu'il s'agit d'un sport collectif ou individuel) qui sont agis, combinés dans la pratique synthétique, permettant de revenir sur des «moments» isolés et de les perfectionner par l'exercice répété.

Très proche de l'écriture sportive ou gymnastique, l'«écriture militaire» du corps, que Michel Foucault (1975) a appelé «codage instrumental du corps» (p. 155), a été constituée au XVIII<sup>e</sup> siècle. Alors qu'«au XVI<sup>e</sup> siècle, l'exercice militaire consistait surtout à mimer tout ou partie du combat, et à faire croître globalement l'habileté ou la force du soldat, au XVIII<sup>e</sup> siècle l'instruction de «manuel» suit le principe de l'«élémentaire» et non plus de l'«exemplaire» (p. 160). Cette écriture «disciplinaire»(-pédagogique) du corps «consiste en une décomposition du geste global en deux séries parallèles: celle des éléments du corps à mettre en jeu (main droite, main gauche, différents doigts de la main, genou, œil, coude, etc.), celle des éléments de l'objet qu'on manipule (canon, crante, chien, vis, etc.)», éléments qu'elle «met en corrélation les uns avec les autres selon un certain nombre de gestes simples (appuyer, plier)». Enfin, elle «fixe la suite canonique où chacune de ces corrélations occupe une place déterminée» (p. 155). On apprend alors selon des exercices de niveaux de difficultés variables: à chaque grade correspond des exercices spécifiques. L'apprentissage global fait place à l'apprentissage par exercice selon une décomposition analytique et une hiérarchisation du simple au complexe: «La recette traditionnelle fait place à

des prescriptions explicites et contraignantes» (p. 155).

La pratique du dessin subit le même sort avec Gérard de Laresse puis Eugène Guillaume: «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» (Vincent, 1980, p. 200). Là encore, ce sont les mêmes principes qui sont à l'œuvre: décomposer, isoler, hiérarchiser, exercer, établir les règles de combinaison des éléments, etc. Au lieu de dessiner sans «savoir» comment on dessine, Guillaume a comme objectif de former des élèves qui dessineraient en mettant en œuvre des «règles explicites», en appliquant consciemment, intentionnellement, des «principes».

Par ailleurs, la codification des savoirs et des pratiques scolaires rend possible une systématisation de l'enseignement et, du même coup, permet la production d'effets de socialisation durables. En effet, les débats entre psychologues, anthropologues ou historiens sur la réalité ou la non-réalité des changements cognitifs liés à l'«alphabétisation» ou à l'«écriture» ont souffert pendant longtemps d'un trop grand flou dans l'usage des termes «alphabétisation» et «écriture». C'est l'un des points importants du travail de Sylvia Scribner et Michael Cole, *The psychology of literacy* (1981), que d'avoir démontré que la présence de l'«écriture» n'était pas en-soi le signe de nouvelles compétences cognitives. Chez les Vai du Liberia qu'ils étudient, l'usage d'une écriture de type syllabique est à la fois occasionnel, sporadique, court et tardif. Son apprentissage se fait au cours d'occasions, de rencontres, au cours d'une pratique (*e. g.* la nécessité de faire une lettre par exemple). Au lieu d'être enseignée dans le cadre d'une relation formelle d'apprentissage, l'écriture s'apprend globalement, dans la pratique. Dès lors, les effets cognitifs testés par Scribner et Cole relèvent plus des schèmes partiels, limités à des situations particulières que des schèmes généraux et transférables<sup>9</sup>. Ce que montre leur travail, c'est l'insuffisance théorique des recherches qui ont lié, de manière trop abstraite, «alphabétisation» et «capacité méta-linguistique» («capacité à généraliser», à «abstraire», à «déduire», etc.), et, du même coup, la nécessité de parler en termes de pratiques d'écriture (ou d'usages sociaux de l'écrit) et de prendre en compte les modalités d'apprentissage. On comprend aussi mieux ce qu'acquiert en stabilisation et en efficacité (du point de vue cognitif en particulier) une formation sociale dotée d'une institution rationnelle d'enseignement systématique et continu telle que l'école.

La forme scolaire d'apprentissage s'oppose donc tout à la fois à l'apprentissage *par et dans la pratique* sans aucun recours à l'écriture (ce que les Grecs désignaient sous le nom de *mimesis*) et à l'apprentissage du «lire» et de l'«écrire» non systématisé, non formalisé, non durable (comme c'est le cas chez les Vai du Liberia). Le savoir scriptural scolaire est objectivé, externalisé et, par conséquent, dés-incorporé. L'objectivation écrite et graphique permet de fixer des normes, des modèles explicites hors des corps. Dès lors, l'apprentissage devient davantage



l'imitation consciente d'un acte ou d'une parole explicitement constitués comme modèles. La transmission des savoirs ne se joue plus entre deux personnes (au moins) dont l'une est porteuse de savoir (il s'agit plus alors, selon la judicieuse expression de Geneviève Delbos et Paul Jorion (1984), d'une «transmission de travail» ou d'«expériences» puisqu'aucun savoir n'apparaît vraiment comme tel aux yeux des protagonistes) mais entre des individus et un savoir objectivé dans les livres, les textes, les fiches, les tableaux, etc. Le rapport de l'élève à l'enseignant est médiatisé par le savoir objectivé. L'enseignant n'est pas celui qu'on imite ou dont on mime les actions en s'identifiant à lui. La pédagogie met fin à ce que l'on appelle souvent, de manière très paradoxale (Vincent, 1980, p. 57), la pédagogie implicite, diffuse ou informelle.

Enfin, l'étude de la forme scolaire dans ses rapports avec la scripturalisation des savoirs conduit à proposer une double lecture de la «règle» scolaire: une *lecture politique* et une *lecture cognitive*. Guy Vincent (1980) a bien mis en lumière le fait que la «soumission à des règles impersonnelles» est «l'une des caractéristiques de la vie scolaire» (p. 57). La forme scolaire se caractérise ainsi par l'apprentissage, quel qu'il soit, selon des «règles» ou des «principes». Cette lecture de la réalité scolaire permet de rendre compte, malgré des changements divers au sein de l'école, des différentes variations d'une même *forme*. Or, si l'on peut lire cet invariant comme l'«instauration d'un nouveau type de pouvoir» (p. 54), cette lecture doit se doubler d'une autre lecture: agir selon des règles impersonnelles ou des principes généraux, c'est aussi ouvrir un autre rapport au monde.

Lecture politique tout d'abord. Il faut entendre ici le terme «politique» comme «forme d'exercice du pouvoir». Soulignant la fécondité qu'il y a à «réintroduire un lien entre (le) processus de «sportivisation» des passe-temps, des loisirs, des jeux et, d'un autre côté, les variations des formes d'exercice du pouvoir», l'historien Roger Chartier (1988) parle de

*réintroduction de la dimension politique comme centrale dans l'histoire des sports, mais pas immédiatement au sens de la politique du sport ou du sport dans la politique, mais du lien profond qui peut exister entre les processus transformant un certain nombre de pratiques collectives et, d'autre part, les modes d'organisation et d'exercice du pouvoir dans une société donnée* (p. 487).

Faire selon les «règles», instaure un type particulier de pouvoir. On n'obéit plus à une personne mais à des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux «élèves» qu'aux «maîtres». D'ailleurs, l'instituteur comme détenteur d'une compétence spécifique, garantie par le titre (reconnaissance formelle d'une compétence mesurable parce qu'objectivée) est un agent interchangeable, qui entre dans des rapports institutionnels objectivés. Le rapport de pouvoir qui s'instaure à l'école repose sur une domination légale au sens où l'a définie Weber (1971):

*le détenteur légal-type du pouvoir, le «supérieur», lorsqu'il statue et partant lorsqu'il ordonne, obéit pour sa part à l'ordre impersonnel par lequel il oriente ses dispositions, [...] les membres du groupement en obéissant au détenteur du pouvoir, n'obéissent pas à sa personne mais à des règlements impersonnels* (p. 233).

Et il ajoute que «les propositions et les décisions, les dispositions et les règlements de toute sorte sont fixés par écrit» (p.225). Le rapport entre les «élèves» et le «maître» dans l'espace scolaire est médiatisé par la règle générale, impersonnelle, de la même façon qu'avec le droit codifié. Comme le faisait remarquer Pierre Bourdieu (1986): «La codification a partie liée avec la discipline et avec la normalisation des pratiques. Quine dit quelque part que les systèmes symboliques «enrégimentent» ce qu'ils codifient» (p. 41). La codification de l'organisation des pratiques scolaires et des savoirs scolaires eux-mêmes (codification grammaticale par exemple) engendre donc une forme particulière d'exercice du pouvoir.

Lecture cognitive ensuite. Pour accéder à n'importe quel type de savoir scolaire, il faut avant tout maîtriser la «langue écrite» (du graphisme à la composition française en passant par la lecture). L'enseignement d'une langue écrite codifiée, normativisée n'est possible que par le travail scriptural sur les pratiques langagières opéré par les grammairiens et les professeurs. La langue «est un code au sens de chiffre permettant d'établir des équivalences entre des sons et des sens mais aussi au sens de système de normes réglant les pratiques linguistiques» (Bourdieu, 1982, p. 27). L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques, etc. Or, il faut revenir sur ce qui est devenu une évidence culturelle: l'école est le lieu d'*apprentissage* de la langue. C'est tout un rapport au langage que les pédagogues entendent inculquer aux élèves: une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage pratique. C'est ce qu'avait bien vu le psychologue russe Lev Semenovitch Vygotski (1985) lorsqu'il écrivait:

*Mais l'enfant apprend à l'école et en particulier grâce au langage écrit et à la grammaire, à prendre conscience de ce qu'il fait et, par conséquent, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. Il y a transfert de son savoir-faire d'un plan inconscient, automatique, sur un plan volontaire, intentionnel et conscient; [...] lorsqu'il apprend à écrire, il commence à faire volontairement les choses mêmes qu'il faisait auparavant involontairement dans le domaine du langage oral* (p. 265).

Toute production langagière est l'objet d'une reprise à l'école. Par la technique de l'exercice répété (exercice d'application, exercice de révision) et de la «correction», l'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions. L'exercice vu par Michel Foucault comme une technique disciplinaire, est tout aussi bien, lorsqu'il s'applique aux pratiques langagières, production d'un rapport au langage, supposant la mise à distance de celui-ci. L'enseignement scolaire de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe, de la conjugaison, de la grammaire et de la rédaction (dans les collèges d'Ancien Régime, les petites écoles de Port-Royal et à l'école primaire au début du XIX<sup>e</sup> siècle avec l'école mutuelle) non seulement touche des groupes sociaux bien au-delà des simples lettrés, mais systématise les effets cognitifs attachés à des pratiques réflexives sur la langue. La situation scolaire, «au travers du rapport au langage qu'elle favorise et de la neutralisation des fonc-



tions inscrites dans l'usage ordinaire du langage qu'elle opère», comme l'écrit Pierre Bourdieu (1980, p. 54), constitue une situation historique originale. La forme scolaire de socialisation est constitutive d'un *rapport réflexif au langage* qui rompt avec le *rapport pratique au langage*.

## Les prémices

### Collèges d'Ancien Régime: apprentissages du pouvoir

Philippe Ariès (1975) a bien montré la série d'«innovations» qui voit le jour dans le cadre des collèges à partir du XV<sup>e</sup> siècle et particulièrement aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. C'est tout d'abord l'instauration d'une hiérarchie autoritaire et d'une discipline sévère qui les distingue des «écoles» du Moyen-âge. C'est aussi, à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, le «souci de se mettre à la portée des écoliers» (p. 194), qui se traduit par la constitution des classes, subdivisant la population scolaire (et correspondant peu à peu à des classes d'âges). D'une manière générale, l'enseignement des collèges se rationalise vers le XVI<sup>e</sup> siècle: gradation des matières, temps divisé permettant de répartir les matières enseignées selon les jours et les heures, contrôle des connaissances par les examens, surveillance soutenue et discipline stricte (rendues possibles par l'ensemble des divisions en «matières» et en «classes»), émulation et blâmes, enregistrement des absences et des retards, etc.

C'est au sein de cette nouvelle institution, qui se répand au cours du XVI<sup>e</sup> siècle un peu partout en Europe, que vont se former les «générations instruites de l'Ancien Régime» (p. 193). Même si certains enfants de la noblesse ne sont pas scolarisés et si une partie des enfants d'artisans et de paysans fréquentent l'institution, le collège est tout de même le lieu de formation de certaines catégories de la population dont le «noyau principal» est «constitué de familles bourgeoises, d'officiers de robe et d'Eglise» (p. 214). Les élèves qui se forment dans les collèges – institutions de socialisation tout à fait originales pour l'époque – se distinguent donc très nettement d'une population paysanne qui se caractérise par la précocité du passage à la vie d'adulte et par un mode de socialisation oral, *dans* et *par* la pratique précoce d'une activité. Ils y acquièrent notamment, dans des rapports de pouvoir déterminés, un rapport distancié au langage que permet l'apprentissage systématique de l'écriture, de la grammaire et de la composition.

### Les petites écoles de Port-Royal (1637-1660)

Malgré le temps très court de leur existence (23 ans de 1637 à 1660) et le nombre réduit de leurs maîtres et de leurs élèves (27 maîtres et environ 130 élèves) les petites écoles de Port-Royal ont constitué, au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, un véritable chantier pédagogique<sup>10</sup>. Par ce qu'on y apprend, par la manière dont on y apprend et par les conditions dans lesquelles s'effectuent les apprentissages, ces petites écoles peuvent être considérées comme des prémices de la forme scolaire.

De plus, les expériences faites en leur sein vont donner lieu à une abondante littérature pédagogique sur laquelle vont pouvoir s'appuyer les générations ultérieures de pédagogues.

### *Un lieu où s'exerce une action éducative*

Pour les dirigeants et «animateurs» des petites écoles de Port-Royal, l'«éducation» est une affaire primordiale. Le baptême ne suffit pas à faire d'un homme un bon chrétien et un chrétien non-éduqué ne peut donc pas être un vrai chrétien. Pour l'Abbé de Saint-Cyran et ses proches, l'enfant, trop faible pour se défendre, est susceptible d'être pris par le Diable. Il faut donc «opposer une veille continue à celle du Démon qui cherche toujours une entrée dans ces petites âmes» (Delforge, 1985, p. 167). Dès le début, par conséquent, Saint-Cyran conçoit l'école comme un lieu préservé des miasmes du monde, univers clos permettant de garder les enfants à l'abri d'un monde aux multiples influences négatives. Le régime de ces écoles est donc l'internat et l'on sait qu'avant la création des écoles, en 1622, Saint-Cyran refuse de se charger de l'éducation de Henri II, fils du Duc et de la Duchesse de Guize, car on lui refusait la garde permanente. Claude Lancelot (1615-1695), principal animateur des petites écoles dès 1638, écrit à propos de Saint-Cyran qu'il «ne se chargeait jamais d'enfants qu'il ne se vit dans l'espérance d'en être entièrement maître, et qu'il ne fût bien assuré de l'esprit et de la disposition des parents<sup>11</sup>» (cité dans Delforge, 1985, p. 278).

Isoler l'enfant, non pour le punir, mais pour le protéger, ne conduit pas à placer l'enfant dans un lieu religieux. Le lieu clos dans lequel l'éducation va pouvoir «travailler» l'enfant ne peut-être ni le lieu «familial» ni même la «maison religieuse». Pierre Coustel, qui enseigne à partir de 1648, le dira très clairement dans son ouvrage *Les Règles de l'éducation des enfants* (1687), ce qui lui donne l'occasion d'une critique de l'éducation familiale. De fait, les petites écoles ne se sont jamais installées dans le cadre d'une institution religieuse. Si elles occupent, pendant un temps, une abbaye, c'est parce que les bâtiments sont inoccupés.

Internat et volonté de maîtriser la totalité de l'éducation des enfants, critique de l'éducation familiale, critique du monde «extérieur» soumis aux influences du mal, constitution d'un lieu spécifique distinct des lieux religieux, enseignement qui, comme on va le voir, n'a rien de spécifiquement religieux, mais qui met plutôt les chrétiens au service d'une tâche pédagogique: tous ces traits caractéristiques de la situation sont indissociables et forment une configuration originale.

### *Surveillances*

Dans les petites écoles, les enfants sont constamment sous surveillance. Chaque maître a la charge de cinq ou six enfants. Un ancien élève, Guillaume Walon (1735, cité dans Delforge, 1985, p. 279) décrit l'organisation de cette surveillance de la manière suivante:

*Ces écoles étaient réglées de la même manière. Il y avait un maître dans chaque chambre avec cinq ou six enfants. Les lits étaient disposés de manière que le maître*

*tre les voyait tous du sien. Chacun avait sa table à part, et elles étaient rangées de manière que le maître les voyait toutes; mais ils ne pouvaient se parler les uns aux autres. Chacun avait son tiroir, son pupitre et les livres nécessaires, de sorte qu'ils n'étaient point obligés de rien «emprunter» à leurs compagnons<sup>12</sup>».*

Mais cette surveillance n'est pas celle d'une personne sur d'autres personnes. «Cette pédagogie ne peut être assimilée à l'action d'un humain sur un autre humain» écrit Delforge (1985, p. 269). Toute l'éducation est placée sous la dépendance de Dieu: le maître comme les élèves: «Le monde à deux dimensions, où tout se réduit à l'action de l'homme sur l'homme, fait place au monde à trois dimensions où l'éduqué et l'éducateur se placent ensemble dans la dépendance de Dieu» (p. 269).

### *Savoirs et modes d'apprentissage des savoirs*

Si, au départ, l'Abbé de Saint-Cyran vise à former de bons clercs, rapidement il «élargit son dessein et s'occupe d'enfants qui ne sont pas forcément destinés à devenir des clercs» (Delforge, 1985, p. 285). Les enfants qui fréquentent les petites écoles sont des enfants de la noblesse, d'officiers de haut et de moyen niveau, et quelques enfants de conditions modestes élevés par charité. Dans ces petites écoles, on n'apprend pas la théologie. Il s'agit d'apprendre à lire et à écrire, à recevoir les notions élémentaires de grammaire et de calcul, à expliquer les textes, à apprendre le latin et le grec et à acquérir quelques notions de géographie et d'histoire.

Concernant la lecture, les maîtres de Port-Royal vont s'opposer à une pratique courante qui consiste à apprendre à lire dans les livres latins. Jacques de Bathencourt dans *L'Escole paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles par un prêtre d'une paroisse de Paris* (1654) écrit:

*Il faut premièrement que les enfants avant que d'être mis à la lecture française sachent bien lire en latin en toutes sortes de livres, car cette lecture étant le fondement de la française, puisqu'elle contient les mêmes caractères et syllabes, si on montre à un enfant à lire en latin et en français tout ensemble il donnera grand peine au maître* (Delforge, 1985, p. 288).

En 1668, Thomas Guyot, un des maîtres des petites écoles, exprime l'opinion inverse dans *Billets que Cicéron a écrits à son ami Attique* (1668), en critiquant cette méthode par le «dégoût» et «la haine presque invincible pour les livres et pour l'étude» qu'elle entraîne chez les enfants. On apprend donc à lire en français à Port-Royal. De plus, les méthodes d'apprentissage de la lecture sont totalement repensées. La méthode de lecture utilisée par les «maîtres» a été sans doute mise au point par Blaise Pascal. Au lieu de désigner les lettres par leurs «noms», ce qui fait dire à l'élève «èf», «èr», «i grec», etc., la méthode consiste à désigner les sons et donc à prononcer «fe», «re», «i»: «Il semble donc que la voie la plus naturelle, comme quelques gens d'esprit l'ont déjà remarqué, serait que ceux qui montrent à lire n'apprennent d'abord aux enfants à connaître leurs lettres que par le nom de leur prononciation<sup>13</sup>» (cité par Delforge, 1985, p. 313).

La leçon d'écriture consiste, tout d'abord, à savoir tenir la plume, puis à s'exercer sans encre à suivre des modèles de lettres par l'usage de «transparents», «afin que les muscles, les nerfs et toute la main prennent le pli et le mouvement qui est nécessaire pour bien les écrire<sup>14</sup>» (p. 292). Les modèles copiés sont des préceptes évangéliques, des maximes et des sentences, autant d'énoncés généraux, détachés de l'immédiateté d'un contexte spécifique. Chaque élève se constitue ainsi un recueil personnel de mots, de sentences, d'exemples.

En ce qui concerne la grammaire des langues, les éducateurs de Port-Royal innovent encore dans la mesure où l'enseignement du latin se fait au moyen de grammaires rédigées en français. Dans un premier temps, lorsque Lancelot rédige sa *Nouvelle méthode latine* (1644), on retrouve les mêmes faiblesses que chez Despautère (1460-1520) dont la grammaire latine est la plus célèbre, à savoir «la nécessité d'apprendre de longues pages par cœur avant d'avoir la possibilité de construire une phrase latine» (Delforge, 1985, p. 298). Apprentissage «par cœur» des nombreuses règles de la grammaire. Cependant, dans une nouvelle édition datant de 1655, Lancelot remédie au problème en distinguant, par le recours à une typographie appropriée et dans une visée explicitement pédagogique et *ournée vers les enfants*, les règles à retenir par les enfants, des explications plus ardues. Il ne reste alors plus que trente-six règles qui sont, d'après l'auteur, «faciles à retenir». La même année, Lancelot fait même paraître un «Abrégé» de cette *Nouvelle méthode latine* pour une initiation. On voit bien ainsi le souci manifesté par les éducateurs de Port-Royal d'adapter le savoir à l'enfant. Dans le même temps (à partir de 1653), les enfants sont groupés en fonction de leur âge. Et si les règles de grammaire sont apprises par cœur, elles sont aussi beaucoup pratiquées. Les règles doivent être constamment et fréquemment mises en œuvre dans des *exercices*. Lancelot reprend et met en application «la maxime chère à Ramus: «Peu de préceptes, beaucoup d'usages»» (p. 336).

Par ailleurs, les élèves sont formés à lire et à expliquer des auteurs, et les maîtres insistent sur les modalités de la lecture. On lit en vue d'expliquer, de commenter, d'analyser. Lecture active, elle doit s'effectuer «la plume à la main», de manière à ce que le lecteur puisse noter des extraits qui lui semblent les plus «beaux», les plus «intéressants». Ces extraits sont ensuite, en fin de semaine, rassemblés dans un cahier personnel. Thomas Guyot explique ainsi que les enfants «s'accoutument à lire avec soin et à pouvoir rendre compte de leurs lectures, en en faisant comme l'anatomie et la dissection<sup>15</sup>». Ce type de lecture amène vers un apprentissage de la rhétorique orale ou écrite et de la logique, qui constitue une des quatre parties de la «philosophie» (avec la morale, la métaphysique et la physique).

### *Les premiers états de la forme scolaire*

Voilà ce que sont donc les petites écoles de Port-Royal, véritables prémices aux différentes variantes de la forme scolaire qui se déploieront à plus grande échelle dans la France des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles: des *lieux clos, spécifiques* (par

rapport à la «famille» et à l'«Eglise») au sein desquels tout le monde (maîtres et élèves) agit et se comporte sous la dépendance d'un Dieu transcendant et où s'effectue un travail proprement *pédagogique* qui constitue *l'enfance* comme une période à respecter (les méthodes de lecture et de grammaire sont volontairement, intentionnellement simplifiées en vue d'une transmission adaptée à l'enfance).

Dans ces cadres de socialisation, on apprend à lire, à écrire, à calculer, à écrire selon les règles de grammaire, à commenter les textes, à traduire, etc. Et si le passage du latin au français est important, le changement n'est peut-être pas là où on pourrait croire: plus que d'être passé d'une «langue» à une autre, c'est le fait que l'on se mette à *enseigner* le français comme le latin qui constitue la nouveauté. Le «français» devient objet d'apprentissage et de réflexion selon des méthodes scolaires, et notamment selon les règles de la grammaire.

## Petites écoles rurales d'Ancien Régime et petites écoles urbaines

### Les petites écoles rurales d'Ancien Régime: une institution de compromis

Les petites écoles rurales d'Ancien Régime doivent être comprises comme des «écoles» adaptées à la réalité sociale des campagnes. Et l'on n'a pas de mal à adopter cette perspective dès lors qu'on y voit des lieux dans lesquels se nouent des formes de relations sociales qui doivent composer avec le tissu social propre aux communautés rurales. Ces écoles ont été décrites souvent en terme d'«archaïsme» ou de «pauvreté» alors qu'il faut s'efforcer de saisir ce «système d'interrelations sociales mal structuré et mal formalisé» que sont les petites écoles rurales d'Ancien Régime comme une «prise de contact avec l'écrit» (Bernard, 1986, pp. 38-39).

Ces «écoles» ne sont pas des lieux spécifiques et clos. Le régent chargé d'enseigner, recruté par la communauté sur des critères peu sûrs (il n'a aucune formation spécifique), enseigne le plus souvent à l'intérieur de son propre logis, participe à d'autres tâches auprès du curé de la paroisse et pratique un enseignement purement individuel de la lecture, de l'écriture et parfois du calcul. Pendant que le régent fait lire et parfois écrire un «élève», les autres jouent, lisent ou se chamaillent (Chartier, Compère & Julia, 1976, p. 111).

Pour les communautés rurales françaises d'Ancien Régime, la forme scolaire renvoie à une réalité étrangère et à des procédures et des savoirs inconnus (codification des pratiques scolaires et des savoirs, enseignement simultané, rapport au pouvoir à travers la discipline, rapport réflexif au langage à travers la systématisation des pratiques d'écriture). Cela conduit à la résistance des «communautés villageoises qui préfèrent, à celles de la République, les petites écoles d'Ancien Régime» (Bernard, 1986, p. 24).

Pendant longtemps, les petites écoles rurales vont perdurer. Ainsi, dans le Languedoc, en 1833, «l'enquête générale du ministère Guizot révèle qu'une



grande partie des salles d'école sont aussi salle à manger ou ateliers privés» (Fabre & Lacroix, 1973, p. 378). Le régent a encore d'autres activités, le matériel pédagogique est quasi-inexistant, la méthode d'enseignement toujours individuelle, les élèves sont de niveaux très différents et manquent d'assiduité. Les paysans du Languedoc au XIX<sup>e</sup> siècle ont donc conservé pour une large part leurs petites écoles rurales. Et il n'est pas étonnant de noter, parallèlement à la question scolaire, «le contact même avec l'institution judiciaire qui appartient à une culture absolument étrangère où domine le français, le langage abstrait, l'écrit, est ressenti dans les zones les plus reculées comme gênant et humiliant» (p. 408). L'attachement aux petites écoles rurales nées sous l'Ancien Régime est le signe d'un attachement à des formes sociales orales locales et le rejet plus ou moins actif, plus ou moins diffus, des nouvelles formes sociales que représentent l'État, l'École, la ville ou l'institution judiciaire.

Par tous les traits qui les caractérisent, les petites écoles rurales constituent donc des institutions de compromis par rapport aux nécessités d'entrer dans la culture de l'écrit tout en veillant à respecter les logiques sociales des communautés villageoises (et qui supposent notamment le rapport précoce au travail et, en fin de compte, l'expérience de «pratiques» plutôt que l'acquisition de «savoirs»). Elles «contribuent à transformer les communautés qui les gèrent, en les préparant à s'intégrer au nouvel ordre des choses» (Bernard, 1986, p. 58).

### Les petites écoles urbaines

Charles Démia ouvre sa première école pour les garçons pauvres de la paroisse Saint-Georges, à Lyon en 1667. Vers 1681, autour de Jean-Baptiste de la Salle, se constitue le groupe des frères des écoles chrétiennes. Si l'entreprise de Démia se limite au diocèse de Lyon (31 établissements fin XVII<sup>e</sup> siècle) les frères des écoles chrétiennes sont présents dans tout le royaume.

#### *Lieu clos et spécifique*

Que sont ces écoles urbaines et notamment les écoles lassaliennes qui, plus nombreuses, ont une importance sociale plus grande? Tout d'abord, ce sont des lieux clos et bien spécifiques.

*Premièrement, ces écoles sont des lieux fermés aux regards extérieurs et, on pourrait dire, hétéronomes. De la Salle précise bien que «lorsque les Ecoles se tiennent dans une salle, qui donne sur la rue ou dans une cours commune, il faut avoir égard que les fenêtres ne descendent pas plus bas qu'à sept pieds de terre, afin que les passants ne puissent pas avoir vue dans l'école» (De la Salle, 1720/1951, p. 298).*

Deuxièmement, les «écoles» sont socialement coupées des familles: dans la *Conduite des écoles chrétiennes*, Jean-Baptiste de la Salle exige des frères «qu'ils ne reçoivent rien, soit des écoliers, soit de leurs parents ou de quelque autre personne, pour quelque raison et en quelque manière que ce soit» (p. 237); l'inspecteur des écoles doit veiller à ce que les maîtres «ne se familiarisent ou fassent amitié avec personne, pour quelque raison que ce soit» (p. 235).



Enfin, les écoles ne sont pas des lieux «religieux», mais des lieux au sein desquels la religion (parmi d'autres choses) est scolarisée. Calvin met au point un nouveau catéchisme en 1541. Or, ce catéchisme se présente comme un manuel divisé en leçons composées à leur tour de demandes (et de sous-demands) et de réponses susceptibles d'être apprises par cœur par les enfants. Non seulement le catéchisme-manuel qui se développe à partir de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle «témoigne de cette progressive attention portée à la catégorie particulière des enfants et à leur capacité intellectuelle» (Chartier, Compère & Julia, 1976, p. 8), mais il constitue bien «une forme scolaire de transmission de la religion» (Vincent, 1980, p. 25). Dans les écoles lassaliennes, le catéchisme (comme l'ensemble de ce qui est appris) s'apprend par cœur à la maison et se répète pour montrer qu'on «sait». Les élèves le répètent de façon réglée les uns après les autres, le maître interroge les écoliers par des demandes et des sous-demands, et tout cela s'organise selon des séquences temporelles (journalières et hebdomadaires) déterminées, dans une progression tout à fait prévue. Ainsi,

*le dimanche on répétera tout ce qui aura été proposé pendant la semaine et le maître interrogera les écoliers sur toutes les demandes qui auront servi de matière au catéchisme, chacun des cinq jours de la semaine [...]. Le dimanche, le frère directeur donnera et marquera le sujet dont on devra commencer à parler le lundi dans le catéchisme et qu'on continuera le reste de la semaine* (De la Salle, 1720/1951, p. 98).

Par conséquent, non seulement l'enseignement des frères ne se réduit pas au catéchisme, mais ce catéchisme est soumis à la logique scolaire de transmission des savoirs.

### *Codification des savoirs et des méthodes d'enseignement*

Les écoles lassaliennes, comme celles de Demia, sont des modèles du point de vue de la codification de l'ensemble des pratiques scolaires: des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire, rien n'est laissé au hasard, tout est objet d'écriture, de décomposition et de fixation des mouvements et des séquences, permettant ainsi une systématisation accrue et un enseignement simultané. Et c'est parce que tout a été écrit, prévu, contrôlé, codifié d'avance dans une série fastidieuse de descriptions-prescriptions que des maîtres bien formés peuvent s'effacer au profit de fonctionnements scolaires très stricts. De la Salle sait bien que, pour que partout où s'installent les écoles les pratiques soient uniformes, il faut fixer des règles écrites que chaque maître devra respecter à la lettre, c'est-à-dire sans interprétations qui pourraient introduire des modifications:

*Il a été nécessaire de dresser cette Conduite des écoles chrétiennes afin que tout fût uniforme dans toutes les écoles et dans tous les lieux où il y a des Frères de cet Institut, et que les pratiques y fussent toujours les mêmes. L'homme est si sujet au relâchement et même au changement qu'il lui faut des règles par écrit pour le retenir dans son devoir et pour l'empêcher d'introduire quelque chose de nouveau et de détruire ce qui a été sagement établi* (p. 5, souligné par moi).

Neuf sortes de leçons sont prévues par de la Salle: la carte de l'alphabet, la carte des syllabes, le syllabaire, le premier livre, le second livre (correspondant à ceux qui savent épeler), le troisième livre (qui apprend à lire par pauses), le psautier, la civilité et, enfin, les lettres écrites à la main. On divise l'apprentissage selon une progression du simple au complexe. Démia distingue quant à lui sept étapes dans l'ordre de la lecture, de la Salle neuf et on lit en français avant de lire en latin. A chaque niveau correspond un matériel pédagogique approprié. On part de la carte de l'alphabet et on arrive à la lecture de textes. Puis seulement (après environ trois ans pour Démia comme pour de la Salle) on commence l'apprentissage de l'écriture: «Il est nécessaire que les écoliers sachent parfaitement lire tant dans le français que dans le latin avant que de commencer à écrire» (p. 47).

En divisant et en isolant les difficultés, ces pédagogues entendent contrôler la progression de l'apprentissage. Pas plus qu'il ne doit changer de ligne de lettres si l'écolier éprouve de la difficulté à la nommer, le maître ne doit passer à la carte des syllabes si la carte de l'alphabet n'est parfaitement sue, et il en va ainsi pour l'ensemble des apprentissages. Les exercices sont répétés sans cesse et les maîtres se doivent de pratiquer constamment la «reprise», la «correction», de revenir sur ce qui a été mal dit, mal lu, mal prononcé, mal exécuté. Les maîtres doivent toujours s'assurer que l'ensemble des élèves suivent:

*Le maître veillera avec un très grand soin à ce que tous lisent bas ce que le lecteur lira haut, et fera de temps en temps dire à quelqu'un quelques mots en passant pour le surprendre et reconnaître s'il suit effectivement, et, s'il ne suit pas, le maître lui imposera quelque pénitence ou correction (p. 25).*

Une fois que les élèves savent lire, ils apprennent à écrire. Le maître montre comment tailler une plume, comment la tenir, comment positionner son corps (la *Conduite* décrit en détail ces différentes opérations décomposées, analysées). Les écoliers apprennent l'orthographe en copiant des quittances, des contrats de notaires, des obligations, des baux de louage et à ferme, des procès-verbaux, des leçons de catéchisme. Là encore, la pratique de la «reprise», de la correction s'impose. Enfin, les écoliers peuvent s'exercer à écrire par eux-mêmes sans copier un modèle qu'ils ont sous les yeux. Mais ce qui est demandé alors, consiste à écrire «des lettres missives, des promesses, des quittances, des baux et marchés d'ouvriers» (p. 55), c'est-à-dire à composer les mêmes genres discursifs qu'ils ont maintes fois copiés et recopiés.

### *Règles impersonnelles et dressage*

À aucun moment les maîtres de ces écoles ne sont tenus d'«expliquer», de faire appel aux «raisonnements» des écoliers, car cela remettrait en cause le statut qu'ils ont au sein de l'école. Le type d'éducation préconisé est un véritable «dressage» (Vincent, 1980, p. 32). Dans *Toinou, Le cri d'un enfant auvergnat*, Antoine Sylvère témoigne qu'au XIX<sup>e</sup> siècle encore les écoles des frères fonctionnent sans donner d'explications.

C'est que le maître est tenu d'intervenir le moins souvent possible: «Il aura

égard de beaucoup interroger et de parler fort peu» (De la Salle, 1720/1951, p. 101). Dans toutes ses pratiques, le maître doit témoigner du fait qu'il n'est pas une «personne». Dans l'univers clos et quadrillé par le programme (écrit), le maître est «désacralisé et en un sens dépersonnalisé» (Vincent, 1980, p. 27).

Le maître garde, le plus souvent possible, le silence et utilise pour cela des «signes». Lorsqu'une «faute» a été commise par un écolier, le maître indique avec son «signal» laquelle des «sentences» affichées au mur a été enfreinte:

1° Il ne faut ni s'absenter de l'école, ni venir tard sans permission.

2° Il faut s'appliquer dans l'école à étudier sa leçon.

3° Il faut toujours écrire sans perdre de temps.

4° Il faut écouter attentivement le catéchisme.

5° Il faut prier dieu avec piété dans l'église et dans l'école. (De la Salle, 1720/1951, p. 130).

Puis il le fait venir à lui pour lui donner la fêrule ou lui montrer du bout de son «signal» le lieu où il recevra sa punition.

L'école lassalienne, comme celle de Dêmia, se caractérise bien par la soumission à des règles impersonnelles. Le maître ne tutoie pas, n'injurie pas les écoliers et lorsqu'il punit, ne doit faire qu'appliquer la loi et ne répondre à «aucun désir de vengeance particulière» (p. 155). Ce n'est pas le maître comme personne particulière qui châtie, car il n'est que le représentant de règles écrites générales, supra-personnelles. Il doit lui-même se soumettre aux «sentences», s'imposant le silence, montrant à chaque moment l'exemple de celui qui suit les «règles». D'ailleurs, de la Salle explique que «le maître fera concevoir aux écoliers qu'ils doivent garder le silence, non parce qu'il est présent mais parce que Dieu les voit, et que c'est sa Sainte Volonté.» (p. 123). L'élève et le maître se placent dans le cadre extériorisé, objectif des sentences écrites, et ce n'est pas un hasard si, dès la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, le mot «règle» «a pris son sens de consigne réglementaire en cessant de désigner la règle de vie» (Vincent, 1980, p. 32).

Si ces écoles peuvent fonctionner avec aussi peu d'intervention «personnelle» du maître, ce n'est pas par pur effet de croyance en un Dieu transcendant, mais par l'ensemble des «mécanismes» objectivés dans l'écrit, préparés, codifiés, réglés par les codifications écrites. Avec les sentences affichées, les cartes d'alphabet ou de syllabes, le tableau, les découpages et la succession des parties des savoirs, l'usage des signaux, la fixation d'un programme quotidien, hebdomadaire et annuel, la tenue de «catalogues» (de réception, de changements de leçon, de l'ordre des leçons, des qualités des écoliers, des premiers bancs, des visiteurs et des absents), les éducateurs de ces écoles tentent de mettre fin au «flou» qui caractérise les apprentissages non-institutionnels, non systématisés, non formalisés, caractéristiques des formes sociales orales mettant en scène des personnes faisant corps avec leur savoir dans des situations pratiques. C'est la stabilisation institutionnelle de la situation et la stabilisation scripturale du sens qui rendent le «sens» fixe et impersonnel. Fait sociolinguistique banal, en gelant les «contextes», les éducateurs gèlent, stabilisent, fixent, le sens des énoncés produits qui peuvent

parfois n'être même pas «énoncés» par les maîtres mais simplement «désignés» (les «sentences»).

En limitant le plus souvent possible le schéma d'interaction verbale au sein de la salle de classe à l'échange de demandes, de sous-demands et de réponses qui doivent satisfaire à quatre «conditions»

*1. qu'elles soient courtes, 2. qu'elles aient un sens parfait, 3. qu'elles soient certaines, 4. que les réponses soient proportionnées à la portée des écoliers, non pas des plus capables, ni de ceux qui ont le plus d'esprit, mais des médiocres, en sorte que la plupart puissent répondre aisément aux demandes qui leur seront proposées* (De la Salle, 1720/1951, p. 102, souligné par moi),

Jean-Baptiste de la Salle entend dépersonnaliser les relations sociales, constituer l'écolier comme écolier-discipliné et limiter (comme c'est le cas pour l'ordre militaire par exemple) toute polysémie qui empêcherait le bon déroulement des activités scolaires.

## Des écoles mutuelles aux écoles de Jules Ferry

### Les écoles mutuelles et la critique du dressage

Apprendre selon des règles imposées de l'extérieur va bientôt être l'objet de critiques. La transformation de l'écolier discipliné et «dressé» en écolier «raisonnable», qui suppose un autre rapport aux règles impersonnelles, va s'opérer tout d'abord à l'intérieur des écoles mutuelles créées à partir de 1815 sous la responsabilité de Laborde, de Gerando, de Lasteyrie, Jomard et Gaultier. Le châtement corporel est condamné et avec lui les écoles des frères dans lesquelles les élèves sont écrasés «sous le poids de formules arides, de règles vides de sens, où l'élève n'a rien à chercher, rien à désirer, où il est servilement enchaîné à quelque imitation machinale» (De Gerando, cité in Vincent, 1980, p. 78). Le «dressage» est donc vivement rejeté. Tout ce qui est enseigné doit être expliqué, la discipline ne doit pas être subie, mais comprise et acceptée. Il s'agit toujours d'agir selon les règles impersonnelles, indépendantes de la volonté des individus (le maître et ceux que l'on va appeler des «moniteurs»), mais pas de les imposer arbitrairement sans le «consentement» des élèves. Si l'élève comprend les règles, il se les approprie par lui-même et pratique une sorte d'auto-discipline, un *self-government*: «La raison est donc ce pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir d'un autre, exercé de l'intérieur» (Vincent, 1980, p. 79).

Et ce n'est pas un hasard si l'école mutuelle est, à l'époque même de son fonctionnement, comparée explicitement au régime constitutionnel: «L'enseignement mutuel est le régime constitutionnel introduit dans l'éducation; c'est la charte qui assure à l'enfant la part de sa volonté dans la loi à laquelle il obéit<sup>16</sup>» (cité dans Lesage, 1972, P. 253).

### *Un nouveau rapport aux règles impersonnelles*

Si le rapport aux règles impersonnelles semble avoir changé, ces dernières sont bien toujours omniprésentes dans l'organisation des pratiques scolaires. Plus que jamais, la méthode mutuelle organise le rapport à une autorité impersonnelle dont les maîtres et les moniteurs ne sont encore une fois que les serviteurs. Derrière l'estrade surélevée où se trouve le bureau du maître, on trouve un crucifix, le buste du Roi, l'inscription «Louis XVIII, Roi de France, Protecteur des écoles élémentaires», ainsi qu'une série de sentences d'ordre moral. Les sentences ont en commun «leur absence d'ancrage dans la situation d'énonciation. Elles ne comportent pas de référence à l'énonciateur» (Branca, 1980, p. 96). Sans «je» ni référence à des anecdotes, ces sentences enseignées par listes se présentent comme des normes, des règles qui ont «le même caractère de généralité que le discours judiciaire» (p. 96).

La codification de l'organisation des activités scolaires est poussée à l'extrême. C'est pour cela que les maîtres peuvent employer les «signes» des mains et des bras, le sifflet, la sonnette, le geste plutôt que la voix pour ordonner les activités:

*Pour conduire et faire évoluer correctement des dizaines ou des centaines d'élèves, les responsables de l'enseignement mutuel ont prévu des ordres précis, rapides, immédiatement compréhensibles [...]. On ne peut s'en remettre ni à l'improvisation, ni à l'initiative des moniteurs ni même à un choix plus ou moins arbitraire du maître. Aussi, tous les «Traités» ou «Manuels» relatifs à l'enseignement mutuel insistent-ils sur la nécessité matérielle d'une codification rigoureuse et minutieuse. La plupart comportent – sous forme de tableaux – le détail intégral des «signes» à utiliser et des mouvements correspondants à accomplir. La communication à ce niveau, est toute mécanique et entièrement hiérarchisée (Lesage, 1972, p. 103).*

Les «jurys» d'enfants, mis en place dès 1815, éclairent bien le fonctionnement dé-personnalisé du pouvoir. Lorsqu'un élève a commis une faute, le jury d'élèves doit «appliquer la sanction prévue par le code pénal scolaire» (Vincent, 1980, p. 75). Les élèves incarnent donc aussi la «loi scolaire», les «textes», les «règlements», et savent qu'ils peuvent subir les mêmes sanctions à leur tour. De même, la fonction de moniteur, loin de conférer un pouvoir personnel aux plus instruits et aux plus disciplinés, renforce la dépersonnalisation des règles. Si celui qui obéissait peut désormais «ordonner», c'est en continuant à obéir à un ordre impersonnel, objectivé de multiples manières dans les différentes codifications et dans l'organisation matérielle et temporelle qu'elles rendent possible.

### *Lecture et écriture*

Les savoirs et les méthodes d'enseignement sont plus que jamais codifiés. Lorsqu'ils se réunissent en vue de créer une école modèle à Paris en 1815, les différents membres de la commission d'enseignement se préoccupent des matériaux pédagogiques: la préparation de syllabaires, la confection des tableaux de lecture, d'écriture et d'arithmétique, les tableaux de sentences morales, la rédaction d'un manuel de manière à diffuser la méthode et ses procédés.



L'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne sont plus dissociés désormais. Il n'est pas nécessaire d'attendre au minimum trois ans pour pouvoir commencer à écrire. Mais on continue en revanche à découper le savoir en parcelles évaluable et ordonnées du simple au complexe. À chaque degré, on trouve des exercices correspondants. L'élève apprend à prononcer la lettre puis la syllabe, le mot, et enfin la phrase. Les élèves sont répartis en huit classes, des débutants (ceux qui ne distinguent pas les lettres de l'alphabet) aux lecteurs confirmés. Dès que l'élève est en mesure de répéter les leçons correspondant à une classe, il peut être placé dans la classe supérieure et ainsi de suite. Le moniteur fait lire des lettres, des syllabes, des mots, des phrases; il nomme la syllabe et les élèves la décomposent en disant chacun une lettre, de même pour les mots. C'est à partir de la cinquième classe que l'on commence à faire lire des phrases, et notamment les sentences affichées.

L'apprentissage de l'écriture se divise aussi en huit classes et c'est seulement à la huitième classe que les élèves peuvent copier des modèles de phrases. Jusque-là, une progression aussi méticuleuse et codifiée que pour l'apprentissage de la lecture est suivie: on part du plus élémentaire, et donc du carré qu'on partage en deux parties égales, traçant des diagonales, on apprend à tracer les pleins, les déliés, les bonnes hauteurs de lettres, les boucles, les modes de liaison, pour arriver au plus complexe, qui est le produit de la combinaison des différents «éléments».

L'acte d'apprentissage de l'écriture et de la lecture étant décomposé et codifié, les moniteurs peuvent se limiter à un petit nombre d'ordres et de signes: «Ces ordres répondent à des situations envisagées de façon exhaustive» (Lesage, 1972, p. 53).

### *Grammaire et composition française*

Deux grandes innovations sont introduites au sein des écoles mutuelles: l'enseignement de la grammaire et celui de la composition française. Tout d'abord la grammaire. Elle concerne les élèves des septième et huitième classes de lecture. Le programme grammatical est réparti en huit classes qui vont des généralités et des définitions des parties du discours jusqu'à l'étude de la conjonction, de l'interjection et de la ponctuation (8e classe), en passant par l'étude du substantif (2e classe), de l'adjectif (3e classe), de l'article (4e classe), du pronom (5e classe), du verbe et du participe (6e classe), de l'adverbe et de la proposition (7e classe). Les moniteurs procèdent par questions-réponses. La leçon de grammaire comprend trois temps: 1) les élèves lisent la «définition» ou la «règle» inscrites au tableau; 2) une fois le tableau retourné, le moniteur pose des questions sur ce qui vient d'être lu, les élèves devant s'efforcer de répéter ce qui a été lu; 3) dans la première classe, le tableau est de nouveau visible, le moniteur dicte une phrase à un premier élève qui l'écrit au tableau, les suivants devant chacun faire l'analyse d'un mot de la phrase et dire à quelle partie du discours il appartient; pour les classes suivantes, chaque élève écrit une phrase dictée par le moniteur, en fait l'analyse grammaticale et énonce la règle selon laquelle un mot s'écrit de telle façon: «Par exemple, le moniteur fait écrire au tableau noir "le lion affamé". L'élève analyse



les mots ("le, article...") puis dit la règle ("l'adjectif s'accorde...") et ajoute "lion étant masculin singulier, j'ai écrit affamé masculin singulier"» (Vincent, 1980, p. 121). On fait de la grammaire même lors des leçons d'histoire par exemple: «On demande [...] à un enfant de composer une phrase dans laquelle le substantif propre Adam soit au nominatif. L'enfant écrira "Adam fut le premier homme que Dieu créa"» (Branca, 1980, p. 102). C'est aussi la correction de la dictée qui se fait «par principes», selon les règles de la grammaire.

La grammaire vise un rapport au langage: écrire devient un acte «réfléchi», dans le sens de «répondant à des règles», «suivant des principes». Pour l'école, lorsque l'enfant arrive à l'école, il parle «mal», pas forcément parce qu'il fait des «fautes de syntaxe», mais parce qu'il ne maîtrise pas consciemment son langage. Avec la grammaire, ce sont toujours les mêmes choses qui sont louées et les mêmes choses qui sont condamnées. Condamnées: la routine souvent «fautive», la «parole parlante» (pour reprendre l'expression de Merleau-Ponty), la parole inconsciente des règles qu'elle met en œuvre, l'instinct, bref, la «matière brute» non-travaillée, la «nature» qu'il s'agit de muer en «culture» (la polysémie du terme «culture» au sens de «culturel» et de «cultural» est intéressante: de même qu'on applique un travail spécifique sur la terre – matière brute – on travaille une «parole naturelle»). Louées: la grammaire et l'écriture comme pratiques secondes, raisonnées, répondant à des règles, apportant la «lumière» là où il n'y avait que «ténèbres». Ce n'est pas un hasard si c'est l'école mutuelle, entendant faire appel à la raison de l'élève, qui introduit la grammaire à l'école<sup>17</sup>.

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la grammaire centre l'intérêt sur la langue comme «code». On demande aux élèves de manipuler des éléments, de les décomposer et/ou de les combiner selon des règles ou des définitions. Les lettres, les syllabes, les mots, les phrases: tout est soumis à la logique de l'analyse et de la synthèse.

La grammaire aura toutefois ses détracteurs. Bernardin de Saint-Pierre qui écrit: «Nous n'apprenons pas plus à parler selon les règles de la grammaire que nous n'apprenons à marcher par les lois de l'équilibre» (cité dans Chervel, 1977, p. 163) ou encore Anatole France: «Qu'il me soit permis de m'étonner qu'il faille des exercices si douloureux pour apprendre une langue qu'on nomme maternelle et que ma mère m'apprenait fort bien, seulement en causant avec moi» (Vincent, 1980, p. 121). Ces critiques n'empêcheront toutefois nullement le développement de l'enseignement grammatical dans l'ensemble des écoles primaires.

Enfin, la composition française, nouvelle exigence introduite en 1840 par l'Abbé Gaultier, et qui ne peut apparaître qu'avec des générations d'élèves dont les parents ont peu ou prou connu un premier contact avec l'écrit, montre que l'école primaire ne peut plus tout à fait se satisfaire du simple apprentissage élémentaire de la lecture et de l'écriture. Les premiers exercices consistent à faire fabriquer aux élèves des petites phrases: «Il faut que l'élève s'exerce de bonne heure à classer ses idées et à les exprimer clairement» (Branca, 1980, p. 101). Et, là en-

core, même si l'Abbé Gaultier insiste sur la pratique et l'exercice répété combiné à la correction, il s'agit toujours d'écrire selon les règles. Peu importe, d'une certaine façon, ce qui est écrit, car écrire c'est «composer des propositions avec des mots, des phrases avec des propositions pour l'application des règles grammaticales, c'est l'exercice de synthèse qui accompagne l'exercice d'analyse (grammaticale et logique)» (Vincent, 1980, p. 124).

### Vers la constitution d'un espace scolaire primaire unifié

Au XIX<sup>e</sup> siècle, co-existent en France trois types de méthodes: la méthode individuelle des petites écoles rurales, la méthode simultanée (des frères des écoles chrétiennes et de quelques autres Congrégations enseignantes) et, enfin, la méthode mutuelle. Malgré le rôle moteur des écoles mutuelles en termes d'innovations pédagogiques, il faut rappeler que «les écoles vouées au mode individuel sont encore, après le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, les plus nombreuses. Toutes les statistiques en font foi. On lit peu, très peu, sans méthode définie et généralement sans manuel ou matériel communs. Chacun apporte son livre, son almanach. Le maître aide à déchiffrer, mais il n'est pas toujours disponible» (Lesage, 1972, pp. 172-173). L'école mutuelle se distingue à la fois de l'apprentissage direct par imitation, de l'enseignement mal formalisé du régent des petites écoles rurales et de l'école lassalienne: on n'y acquiert pas un savoir par simple familiarisation ou imitation, mais par rapport à des modèles et des règles explicites qui sont désormais expliquées et mises en œuvre par les élèves pour montrer qu'ils ont compris. On est dans l'ordre de la règle impersonnelle, explicite et expliquée.

Tout en critiquant les écoles mutuelles, Guizot, dont le nom est historiquement lié à l'obligation faite aux communes de posséder une école primaire, s'engouffre dans les innovations qu'elles ont permis, mettant au programme des écoles primaires la grammaire, la dictée et la composition. L'école de Jules Ferry, école obligatoire, gratuite et laïque, intégrera, de même, les principes pédagogiques de l'école mutuelle (ne plus imposer aveuglement et arbitrairement les règles à l'enfant, développer ses capacités, etc.) et reposera ainsi sur deux siècles de travail pédagogique. Il faudra en revanche attendre 1903 pour que la *Conduite* «adopte le nouveau langage de la "pédagogie"» (Vincent, 1980, p. 83).

C'est seulement en 1882 qu'un arrêté introduit explicitement la «composition française» à toutes les étapes du cursus primaire, dès le cours élémentaire où l'enfant est appelé à «rédiger quelques phrases en réponse à des questions» (Chervel, 1985, p. 97). La «rédaction» fait donc son apparition officielle en fin XIX<sup>e</sup> siècle, au même moment où est posée la question de l'enseignement de l'«oral» (Chervel, 1984, p. 89), où est introduite la leçon de vocabulaire et où sont diffusés les exercices de vocabulaire du type «classement selon un critère sémantique».

Les premières formes de «rédaction» vont être tout d'abord des rédactions, à la maison, du cours du maître et, par conséquent, la mise en ordre d'un discours-

support déjà là. Cependant, en 1876, Ferdinand Buisson va «importer» d'Amérique la «rédaction sur image»:

*Son principe est simple: une image ou une petite bande dessinée de quelques images est mise sous les yeux de l'enfant qui est invité à décrire ou à raconter par écrit en quelques phrases simples* (Chervel, 1985, p. 98).

De plus, des inspecteurs ou des pédagogues de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle signalent déjà l'existence de «récits de faits imaginaires» ou de «récits d'événements locaux» (p. 98).

Il ne faudrait toutefois pas se représenter une évolution linéaire de l'enfant passif et discipliné à l'enfant actif et raisonnable, de la méthode individuelle à la méthode simultanée, puis mixte sous François Guizot (mutuelle et simultanée). Comme le soulignait Guy Vincent (1980), «la mise en place d'une institution comme l'école primaire (avec les instruments de normalisation qui l'accompagnent: écoles normales, conférences et manuels pédagogiques, inspection, etc.)» (1980, p. 105) n'est toujours pas achevée en 1880. La constitution d'un espace scolaire primaire qui nécessite des moyens matériels, institutionnels, des méthodes et un champ de réflexion, des moyens de contrôle et de formation des maîtres spécifiques, n'est pas une réalité avant le début du XX<sup>e</sup> siècle (Chartier, A.-M., 2007). Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, les maîtres dans les zones rurales se cantonnent souvent au déchiffrement et à la copie; il n'est pas question pour eux de pratiquer la grammaire ou la composition française. Pire que cela,

*de nombreux rapports d'inspecteurs dénoncent dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ces instituteurs qui ne prennent même pas la peine d'enseigner «leurs lettres» aux enfants dont ils ont la charge et se contentent de leur faire apprendre par coeur les quelques rares textes qu'ils doivent savoir lire (prières, oraison dominicale...)* (Hébrard, 1985, p. 47).

A Brest, en 1855, des rapports d'inspection témoignent du fait que «l'enseignement de la grammaire se borne souvent à la récitation d'une leçon non comprise et à la conjugaison des verbes» (Vincent, 1980, p. 116). La grammaire peut donc s'enseigner selon des méthodes qui ont été bannies au moment de son introduction dans l'école mutuelle. S'il y a des «résistances» autant du côté des maîtres, dont les méthodes, les contenus, le degré de rationalisation de leur enseignement varient considérablement au XIX<sup>e</sup> siècle, que de celui des élèves qui n'apprennent pas tous au même rythme, c'est que la forme scolaire d'éducation ne se construit pas «au-dessus» des groupes sociaux et des logiques sociales qui les caractérisent.

Si au XX<sup>e</sup> siècle le thème discursif de «l'enfant épanoui» se développe, l'enfant devant aller à son propre «rythme» vers le savoir scolaire, beaucoup de «changements» pédagogiques butent sur la nature des savoirs enseignés (l'écriture alphabétique, l'orthographe, la grammaire, etc.) et sur le rapport spécifique au langage qui en est indissociable. Malgré les «nouveaux exercices», les «nouvelles matières», les «nouvelles méthodes» proposés, on est loin d'avoir remis en cause l'«exercice», la «leçon», le «programme», les «matières» ou même les «règles» qui, dans

un modèle pédagogique prônant l'autonomie de l'élève, doivent être intériorisées par ce dernier (Gasparini, 2000; Lahire, 2000, 2005, pp. 322-347). Une sociologie qui se prendrait trop au jeu des débats pédagogiques manquerait sans doute l'essentiel de ce qui anime les débats. Pour pouvoir, par exemple, débattre et polémiquer, parfois violemment, sur tel ou tel type d'exercice, encore faut-il être tacitement d'accord sur l'évidente nécessité de l'«exercice». Comme l'écrivait Jean Hébrard (1982), «l'exercice est certainement un exemple privilégié de pratique qui échappe en grande partie aux discours pédagogiques [...] tant elle se confond avec l'horizon habituel de l'école» (p. 6). Les pédagogues ne peuvent, pour des raisons évidentes de proximité, voir sur quel «sol» ils travaillent. L'analyse socio-historique de la forme scolaire, comme invariance dans les variations, récurrence de certaines formes de relations sociales, donne ainsi le recul critique nécessaire pour appréhender la réalité scolaire contemporaine.

## Conclusion

On pourrait dire qu'un des grands défauts des sociologues contemporains est d'avoir la vue courte et d'avoir fait, comme disait Norbert Elias (1985), «retraite dans le présent». Après les grandes ambitions des fondateurs de la sociologie européenne qui n'hésitaient pas à se lancer dans de grandes comparaisons inter-civilisationnelles ou dans l'étude du passé (pratiquant même parfois l'histoire de longue durée), les sociologues ont eu tendance à délaissier l'histoire (aux historiens) et les terrains jugés «exotiques» (aux anthropologues) et à se concentrer sur des objets de plus en plus ténus, nationalement circonscrits et arrachés à l'histoire (Lahire, 2002).

Travailler dans la perspective ouverte par une «théorie de la forme scolaire», c'est au contraire prendre le parti de mobiliser les multiples travaux de nombreux historiens et anthropologues (de l'éducation, du savoir, de l'écrit, etc.) afin de saisir la forme scolaire dans ses rapports aux formes culturelles écrites et en lien avec les transformations des savoirs, des modalités de leur «inculcation» et des formes d'exercice du pouvoir.

On pourrait d'ailleurs voir dans cette démarche la mise en œuvre d'une partie du programme de recherches que formulait, succinctement mais précisément, Émile Durkheim dans l'article «Pédagogie», publié initialement en 1911 dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* sous la direction de Ferdinand Buisson, et qui constitue le Chapitre II, «Nature et méthode de la pédagogie», d'*Éducation et sociologie* (Durkheim, 1903-1911/1977).

Dans l'esquisse qu'il proposait d'un programme scientifique futur concernant la genèse des systèmes d'éducation (Lahire, 1993b), Durkheim se plaçait en effet à la croisée d'une sociologie de l'éducation, d'une sociologie de la connaissance et d'une sociologie des modes ou des formes d'exercices du pouvoir en opérant un lien socio-logique entre des types de savoir (plus ou moins objectivés et déta-



chés des contextes pratiques), des types d'éducation (plus ou moins diffus ou explicites) et des types de pouvoir (plus ou moins concentrés, institutionnalisés, codifiés).

### Notes

- 1 Il faut toutefois souligner le fait que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron esquissaient dans leur ouvrage une théorie du «travail scolaire» en termes d'«inculcation» d'une «maîtrise symbolique».
- 2 Étudiant le cahier scolaire comme un «dispositif sans auteur», Anne-Marie Chartier me semble dans le prolongement de cette manière de penser la forme scolaire: «Ce qui est difficile à penser, écrit-elle, ce n'est pas le pouvoir des puissants (chefs d'états, ministres, juges, policiers, etc.), ni comment ceux-ci en usent, mais le pouvoir des dispositifs qui orientent les conduites et les représentations du seul fait qu'ils sont le cadre d'expériences communes, si communes qu'elles finissent par avoir la naturalité des évidences et restent donc impensées» (Chartier, 1999, p. 209).
- 3 «Nos contemporains s'obstinent à croire que c'est la bourgeoisie qui a «produit» ou «inventé» la pensée rationnelle.» (Elias, 1975, p. 264).
- 4 Toutes les références bibliographiques aux travaux d'historiens et d'anthropologues sur l'école ou les formes d'apprentissage non scolaires ne pouvant être mentionnées dans le cadre de cet article, je me permets donc de renvoyer le lecteur à la bibliographie de Lahire, 1990.
- 5 «On peut certainement, par comparaison, en dégagant les ressemblances et en éliminant les différences, constituer les types génériques d'éducation qui correspondent aux différentes espèces de sociétés» (Durkheim, 1903-1911/1977, pp. 73-74).
- 6 Alors qu'on pouvait craindre qu'à étudier la forme scolaire de socialisation on autonomise abusivement une institution et on élude, du même coup, le problème des inégalités scolaires ou du rapport des classes sociales à l'institution scolaire (ce qu'analysaient les théories de la reproduction), on s'aperçoit que c'est, bien au contraire, en étudiant la spécificité de la forme scolaire qu'il est possible de réinterroger avec plus de précision la question de l'échec scolaire (Lahire, 1993a).
- 7 Il n'y a pas de «fautes» sans modèle objectivé explicite de savoir. C'est la règle qui fixe les écarts: «faute» et «règle» sont les deux faces d'une seule et même pièce.
- 8 Cf. aussi Faure (2001).
- 9 «Instead of generalized changes in cognitive ability we found localized changes in cognitive skills» (Scribner & Cole, 1981, p. 234), ou encore: «Yet our results indicated that literacy affected performance only on tasks whose requirements were linked directly to requirements of specific literacy activities among the Vai.» (p. 158).
- 10 À l'origine de ces écoles, on trouve un ami et disciple de Pierre de Bérulle, l'abbé de Saint-Cyran, un chrétien qui s'intéresse surtout à l'éducation des enfants.
- 11 C. Lancelot (*Mémoires touchant la vie de M. de Saint-Cyran*, 1738) cité dans Delforge (1985, p. 278).
- 12 G. Walon (*Supplément au Nécrologe de l'abbaye de Notre-Dame de Port-Royal des champs*, 1735) cité dans Delforge (1985, p. 279).
- 13 C. Lancelot & A. Arnauld (*Grammaire générale et raisonnée*, 1660) cité dans Delforge (1985, p. 290).
- 14 T. Guyot (*Billets que Cicéron à écrits à Attique*) cité dans Delforge (1985, p. 292).
- 15 T. Guyot (*Nouvelle traduction des plus belles lettres que Cicéron écrivit à ses amis*) cité dans Delforge (1985, p. 313).
- 16 P. Guizot (*Conseils de morale ou Essais sur l'homme, les moeurs, les caractères, le monde, les femmes, l'éducation*, 1828) cité dans Lesage (1972, p. 253).

17 L'édition de 1828 de la *Conduite* prendra en compte cette nouveauté de l'enseignement grammatical.

### Bibliographie

- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris: Seuil, Points.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Bernard, R. (1986). Les petites écoles rurales d'Ancien régime, lectures et hypothèses. *Cahiers de recherche du GRPS, Université Lumière-Lyon II*, 6, 9-58.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Branca, S. (1980). Histoire de l'enseignement du français (suite). *Le français aujourd'hui*, 50, 95-108.
- Camy, J. (1979). La gymnastique et les jeux dans la gestion des populations scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle. In A. Battégay, J. Bonniel, Camy & G. Vincent (Éd.): *Études sur la socialisation scolaire* (pp. 35-55). Paris: Éditions du CNRS.
- Certeau, M. de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire. *Hermès* 25, 207-218.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: Retz.
- Chartier, R. (1988). Questions sur l'histoire du sport. *Sciences sociales et sports. États et perspectives* (pp. 485-493). Strasbourg: Université des Sciences humaines.
- Chartier, R., Compère, D. & Julia D. (1976). *L'éducation en France*. Paris: SEDES.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Lausanne: PBP.
- Chervel, A. (1984). L'école peut-elle enseigner la langue maternelle? *Histoire de l'éducation*, 22, 85-92.
- Chervel, A. (1985). Les origines de l'enseignement de la rédaction. *Le français aujourd'hui*, 70, 93-98.
- Cohen, M. (1958). *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris: Imprimerie nationale.
- De la Salle, J.-B. (1951). *Conduite des écoles chrétiennes. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720* (1<sup>e</sup> édition 1720). Paris: Procure générale.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: MSH.
- Delforge, F. (1985). *Les petites écoles de Port-Royal*. Paris: Éditions du Cerf.
- Durkheim, E. (1977). *Éducation et sociologie* (édition 1903-1911). Paris: PUF.
- Elias, N. (1975). *La dynamique de l'Occident*. Paris: Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1985). *La société de cour*. Paris: Flammarion.
- Fabre, D. et Lacroix, J. (1973). *La vie quotidienne des paysans du Languedoc au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Hachette.
- Faure, S. (2001). *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*. Lyon: PUL.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris: Grasset.
- Goody, J. (1977). Mémoire et apprentissage dans les sociétés à culture orale et écrite: le mythe du Bagré. *L'Homme*, 27, 29-52.



- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Minuit.
- Hébrard, J. (1982). Présentation. Le travail scolaire du langage. Quelques repères pour une étude de l'exercice. *Études de linguistique appliquée*, 48, 5-8.
- Hébrard, J. (1985). Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire? L'autodidaxie exemplaire. In R. Chartier (Éd.), *Pratiques de la lecture* (pp. 24-60). Marseille: Éditions Rivages.
- Lahire, B. (1990). *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- Lahire, B. (1993b). Le «Programme de recherches» d'Émile Durkheim dans *Éducation et sociologie*: un exemple actuel de réalisation. Le «Programme de recherches» d'Émile Durkheim dans *Éducation et sociologie*: un exemple actuel de réalisation. In François Cardi et Joëlle Plantier, *Durkheim, sociologie de l'éducation* (pp. 54-63). Paris: INRP/L'Harmattan.
- Lahire, B. (avec la collaboration de D. Homburger, F. Renard et S. Tralongo). (2000). *La construction de l'élève «autonome» à l'école primaire. Savoirs, pouvoirs et différenciations sociales*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, CNCRE.
- Lahire, B. (2002). Les variations pertinentes en sociologie. In J. Lautrey, B. Mazoyer et P. van Geert (Éd.), *Invariants et variabilité dans les sciences cognitives* (pp. 243-255). Paris: Éditions de la MSH.
- Lahire, B. (2005). Chapitre 12: Fabriquer un type d'homme «autonome»: analyse des dispositifs scolaires. In B. Lahire (Éd.), *L'esprit sociologique* (pp. 322-347). Paris: Éditions la Découverte, Laboratoire des sciences sociales.
- Lesage, P. (1972). *L'enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la IIIe République-Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université Paris V.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: PUL.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon: PUL/MSH.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions Sociales.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.

**Mots clés:** forme scolaire, culture écrite, codification, rapport au langage, forme d'exercice du pouvoir

## Die Schullehrform in ihren institutionellen, historischen Bezügen

### Zusammenfassung

Dieser Artikel möchte die Sozialwissenschaften für die Schule als Institution neu interessieren. Die Institution Schule, die in ihrer Geschichte als ein Ort zu begreifen ist, an dem sich nicht nur entscheidende Formen sozialer Beziehungen knüpfen sondern auch einzigartige Wechselspiele zwischen Wissen und Macht ergeben. Lange Zeit auf die zentrale Frage der sozialen Klassenkonflikte im Erziehungsbereich konzentriert, haben die Sozialwissenschaften die Schule als Institution vernachlässigt, die eine relativ autonome Sphäre von Aktivitäten mit spezifischem Wissen und entsprechenden Praxen entfaltet.

In diesem Zusammenhang sollen die Etappen der Geschichte der Schullehrform in Frankreich dargestellt werden: den Kollegien des Ancien Régime bis hin zu den Schulen des 20. Jh. Dabei werden die kleinen Schulen des Port Royal (1637 – 1660), die Landschulen des Ancien Régime (von Charles Démia und Jean-Batiste de la Salle) und nicht zuletzt die Schulen der mutualistischen Bewegung vorgestellt. Mittels historischer Rekonstruktion werden insbesondere die Schullehrform als Ausdruck der Sozialisierung, als Kodifizierung des Wissens und Kodifizierung der sozialen Beziehung im Lernprozess verstanden.

**Schlagnworte:** Schullehrform, Kodifizierung, Schreibkultur, Sprachverhältnis, Machtausübung

## La forma scolastica in tutti i suoi aspetti

### Riassunto

Questo articolo intende sottolineare l'interesse per le scienze sociali di considerare l'istituzione scolastica, nella sua storia, come luogo dove si legano forme di relazioni sociali determinate e dove si giocano rapporti singolari con il potere e il sapere.

Da tempo concentrati sulla questione centrale del rapporto tra classi sociali e istituzione scolastica, i ricercatori hanno spesso dimenticato d'interrogare la scuola in quanto tale, cioè come sfera relativamente autonoma di attività dove si sviluppano pratiche specifiche attorno a saperi specifici. Si tratta allora di ricordare le differenti tappe della storia di questa forma scolastica in Francia dai collèges dell'Ancien Régime fino alle scuole appartenenti a uno spazio scolastico relativamente unificato (durante il XX secolo), passando dalle piccole scuole di Port-Royal (1637-1660), da quelle rurali dell'Ancien Régime, da quelle urbane (di Charles Démia e Jean-Baptiste de la Salle) e dalle scuole mutue. Attraverso questa ricostruzione storica, l'autore si sforza più precisamente di cogliere la forma scolastica di socializzazione nei suoi rapporti con la costituzione dei saperi scritti

espliciti e con l'oggettivazione dei mezzi necessari per il loro apprendimento: codificazione dei saperi e della relazione sociale d'apprendimento.

**Parole chiave:** Forma scolastica, cultura scritta, codificazione, rapporto al linguaggio, forma di esercizio del potere

## **The school form beside itself**

### **Abstract**

This article emphasizes the interest social sciences might have to consider school, with respect to its own history, as an institution shaping a net of particular social relationships, and giving rise to specific relations to knowledge as well as to power. Because researchers have mainly focused their work on the study of the relations between social classes and school, they often forgot to question school as a relatively independent sphere of activities where specific practices unfold around specific knowledge.

We remind the different historical steps of this "school form of socialization" (*forme scolaire de socialisation*) in France, from the Ancien Régime colleges on to the relatively unified schools of the 20th century, going through the small schools of Port Royal (1637-1660), the small rural schools of the Ancien Régime, the small urban schools (of Charles Démié and Jean-Baptiste de la Salle), as well as the mutual schools. With this historical reconstruction, the author tends to grasp the school form of socialization with respect to the set of explicit written instructional knowledge matters and to the written objectification of the means required by their learning: i.e. codification of the knowledge to teach and codification of the social learning relationships.

**Key words:** school form of socialization, written culture, codification, language relationship, form of power exercising