



Alain Vergnioux (dir.)

40 ans des sciences de l'éducation L'âge de la maturité ? Questions vives

Presses universitaires de Caen

L'histoire de l'éducation et de l'enseignement dans et hors les sciences de l'éducation

François Jacquet-Francillon

Éditeur : Presses universitaires de Caen,
CRDP de Basse-Normandie
Lieu d'édition : Caen
Année d'édition : 2009
Date de mise en ligne : 27 octobre 2016
Collection : Sciences de l'éducation



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

JACQUET-FRANCILLON, François. *L'histoire de l'éducation et de l'enseignement dans et hors les sciences de l'éducation* In : *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 2009 (généré le 07 novembre 2016). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/puc/8190>. ISBN : 9782841338214. DOI : 10.4000/books.puc.8190.

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT DANS ET HORS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Résumé: L'histoire de l'éducation et de l'enseignement, qui est familière dans les sciences de l'éducation, est une histoire-mémoire qui emprunte ses démarches et ses objets à l'histoire classique des idées. Elle a trois caractéristiques principales: 1) elle se centre sur des auteurs et des œuvres; 2) elle s'intéresse d'abord aux origines des doctrines et des institutions; 3) elle prête une efficacité spéciale aux idées dans l'histoire. On pourra saisir sa différence avec l'histoire socioculturelle développée ces dernières années à l'extérieur des sciences de l'éducation, si l'on prend pour exemple les résultats obtenus par cette dernière sur le terrain de l'histoire des savoirs scolaires.

Mots clés: histoire de l'éducation et de l'enseignement, histoire des idées, histoire socioculturelle, histoire des savoirs scolaires.

Diversité des approches

D'abord un constat. Depuis longtemps une histoire traditionnelle est pour l'essentiel (je ne dis pas en totalité) en circulation dans les sciences de l'éducation. C'est une histoire constituée sur un enjeu patrimonial car elle a pour fonction de produire et de conserver la mémoire collective des enseignants et de l'institution scolaire elle-même. Cette histoire quasi « identitaire » était jadis fort prisée dans les Écoles normales primaires, notamment sous la Troisième République; et elle est très bien exposée, par exemple, au Musée national de l'éducation de Rouen, comme dans de nombreux musées locaux, qui fleurissent ici ou là ces dernières années...

L'histoire traditionnelle (ce dernier qualificatif étant utilisé ici sans aucune nuance dépréciative) de l'éducation et de l'enseignement a des objets de prédilection qui dessinent deux domaines d'intérêt principaux: d'une part les doctrines éducatives et d'autre part les institutions d'enseignement – donc les réformes qui les créent, les débats qui les suscitent, les lois qui les définissent, etc.

L'histoire des doctrines s'est constituée au XIX^e siècle, en retard sur l'Allemagne d'ailleurs, avec l'*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, de G. Compayré¹, puis avec le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de

1. Compayré 1879.

F. Buisson², qui comporte de nombreuses notices à finalité historique – dont certaines sont devenues des sources très précieuses même quand les sources primitives sont occultées. Je citerai aussi l'ouvrage moins connu de J. Paroz, *Histoire universelle de la pédagogie*³, peut-être le premier du genre (sans omettre de signaler dans ce volume une savoureuse visite au Philanthropin de Basedow, à Dessau). On peut lire aussi, plus proche de nous, le livre de J. Leif et G. Rustin, *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*⁴.

Une telle histoire des doctrines comporte des rubriques obligées qui nous sont très familières. On y rencontre souvent des auteurs et des œuvres mémorables : voici les « grands pédagogues » et leurs ouvrages canoniques. Mais on y découvre aussi des « courants » – c'est-à-dire des pensées unifiées et propres à un milieu, à un groupe, un pays, une époque ou autre. On pense au livre de L. Legrand sur *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*⁵ ; ou bien à la plus récente *Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours*⁶, dirigée par G. Avanzini – au moins pour un certain nombre des contributions. Et sans doute est-il légitime d'associer à ces références certains travaux actuels qui, toujours dans le cadre des sciences de l'éducation, ont une facture moins classique et constituent des apports notables pour nos réflexions. C'est le cas d'un ouvrage réalisé par l'équipe de Paris VIII et A. Savoye (qui se réclament de la « socio-histoire »), sur *L'Éducation nouvelle, histoire, présence, avenir*⁷. Dans la même veine, l'ouvrage dirigé par D. Denis et P. Kahn, sur le *Dictionnaire* de F. Buisson⁸, a permis de resaisir sinon une doctrine républicaine de l'école et de la pédagogie, du moins un « moment » intellectuel propre à l'élaboration républicaine de l'école.

Le second domaine auquel j'ai fait allusion est l'histoire des institutions, laquelle s'associe le plus souvent à l'histoire des acteurs qui font vivre et évoluer de telles institutions. On pourrait se reporter là encore à des ouvrages de la génération précédente comme l'*Histoire des institutions scolaires*, de J. Leif et G. Rustin⁹. Plus avant, l'historiographie dite républicaine n'a pas été en reste, pour des raisons politiques que chacun comprendra. Viennent à l'esprit les deux volumes d'A. Léaud et E. Glay, *L'école primaire en France*¹⁰. C'est une voie qu'a suivie plus récemment, et avec bonheur, C. Lelièvre¹¹.

2. Buisson 1878-1887, seconde édition en 1911.

3. Paroz 1868.

4. Leif & Rustin 1953.

5. Legrand 1961.

6. Avanzini 1981.

7. Ohayon *et al.* 2004.

8. Denis & Kahn 2003.

9. Leif & Rustin 1954.

10. Léaud & Glay 1934.

11. Lelièvre 1990.

Évidemment, cette histoire s'appuie sur, ou coexiste davantage que la précédente variante avec les travaux d'historiens qui n'appartiennent pas directement aux sciences de l'éducation, mais y ont des relations et des intérêts avérés. A. Prost est en tête de ces historiens, bien sûr, depuis son ouvrage de 1968 (*L'enseignement en France, 1800-1967*¹²), toujours à lire, même si l'entreprise mériterait d'être réactualisée par les connaissances d'aujourd'hui, si développées. Les spécialistes savent en outre l'impressionnant apport d'auteurs plus anciens, comme M. Gontard ou F. Ponteil, etc.

Ces repères étant posés pour indiquer des lignes de force sans souci d'exhaustivité, je voudrais interroger les particularités de la configuration évoquée. Pour ce faire, il est commode – et plausible – de distinguer cette histoire traditionnelle et patrimoniale de l'histoire plus scientifique qui se pratique ou est censée se pratiquer dans ce que F. Furet appelait l'atelier de l'histoire, et qui a fourni ces dernières années des données originales sur différents sujets d'éducation et d'enseignement. Je me garde de hiérarchiser ou d'opposer les deux genres. Je ne suis pas là, et pas qualifié d'ailleurs, pour décerner des bons et mauvais points. Bien faite, l'histoire traditionnelle est toujours utile ; je veux juste proposer des définitions de ses objets et plus encore de ses problèmes.

Pour saisir les progrès de la connaissance historique hors du cadre strict des sciences de l'éducation, on peut consulter la note de synthèse publiée par M.-M. Compère et P. Savoie dans la *Revue française de pédagogie*¹³. S'il ne fallait mentionner qu'une ou deux références depuis trente ans, ce seraient sans doute le très important travail de F. Furet et J. Ozouf sur l'alphabétisation des Français¹⁴, et celui de R. Chartier, M.-M. Compère et D. Julia sur l'éducation du XVI^e au XVIII^e siècle¹⁵. Ces deux ouvrages, parmi tant d'autres, se rejoignent dans leur traitement des phénomènes de l'alphabétisation et de la scolarisation – élémentaire ou dans les collèges d'Ancien Régime. Ils observent des phénomènes sociaux et culturels, comme l'histoire des mentalités d'ailleurs, dans le sillage de l'histoire économique et sociale de l'école des Annales. Quelles différences peut-on alors repérer entre cette approche et celle que j'ai qualifiée de patrimoniale (si, encore une fois, on accepte cette dualité trop simplificatrice sans doute) ?

L'histoire traditionnelle de l'éducation, comme histoire des doctrines et des institutions éducatives, est avant tout une histoire des idées ; ou du moins c'est dans l'histoire des idées qu'elle trouve ses enjeux majeurs. L'approche est classique, elle vient du XIX^e siècle et de l'histoire littéraire (qui s'est imposée comme discipline dans les lycées). En s'attachant aux auteurs et aux œuvres, elle privilégie en outre les discours fortement valorisés, ceux auxquels on accorde un grand crédit de cohérence et de rationalité, contrairement à d'autres qui ne sont visibles que dans les profondeurs de la mémoire et de l'archive.

12. Prost 1968.

13. Compère & Savoie 2005.

14. Furet & Ozouf 1977.

15. Chartier *et al.* 1976.

Le primat des auteurs

À ce titre, il s'agit d'abord, comme je le suggérais plus haut, d'une histoire peuplée de personnalités, d'auteurs, plus exactement de « grands auteurs ». Telles sont justement les références obligées – de Montaigne à Freinet, ou Piaget..., en passant par beaucoup d'autres, avec des « innovateurs », comme Jean-Baptiste de La Salle ou Pestalozzi, des « réformateurs », comme Jules Simon ou Ferdinand Buisson, etc. Le besoin d'invoquer ces figures admirables – souvent mythifiées – explique que cette histoire s'achève en galerie de portraits. L'important est de savoir qui a produit telle doctrine, qui est le promoteur de tel courant, le fondateur de telle institution ou l'inventeur de telle méthode. Ces questions d'appartenance remplissent la fonction patrimoniale et le besoin identitaire dont je parlais plus haut. Ceci suppose que les auteurs se définissent par des identités, des formes de conscience et, en quelque manière, des intentions, claires ou obscures, qui se lisent dans leurs œuvres et se retrouvent dans les courants de pensées qu'animent des disciples ou des adeptes. Les frontières qui séparent les doctrines prennent alors une grande importance : elles réservent telles « idées » à telle doctrine et non à telle autre, elles mettent les auteurs et les courants, soit à distance, soit en conflit les uns avec les autres. Républicains contre catholiques, laïcs contre cléricaux, méthodes nouvelles contre routines rétrogrades, etc. : toutes ces dualités et d'autres du même type, fermement maintenues, concentrent le pouvoir d'explication de l'histoire-mémoire de l'éducation.

L'histoire socioculturelle par contre connaît peu de héros. Comme elle objective de préférence des populations ou des masses, elle convoque des anonymes et des sans-grade, dont elle cherche à décrire les représentations et les comportements collectifs. Or il est entendu que ceux-ci ne peuvent être référés à des identités et des intentions permanentes, qui seraient constitutives des pensées et des décisions qui ont fait date. Quand J.-C. Caron examine le traitement de la violence dans les contextes éducatifs du XIX^e siècle¹⁶, quand J.-F. Chanet analyse la production des normes culturelles de l'école primaire sous la Troisième République¹⁷, et quand J.-N. Luc décrit la naissance de l'école maternelle dans le cadre plus général du souci pour la petite enfance¹⁸, ils rendent compte aussi bien des pensées assurées que des jugements hésitants, des projets durables que des initiatives passagères et confuses. Ce faisant, ils atteignent des formes de conscience plus labiles et des modes d'expérience moins élaborés, moins établis dans des frontières doctrinales, et qui se réfèrent peu à des conceptions exposées dans une littérature et diffusées dans des programmes.

16. Caron 1999.

17. Chanet 1996.

18. Luc 1997.

La recherche des origines

L'histoire traditionnelle porte ensuite une attention soutenue aux moments d'origine – origines des doctrines autant que des institutions. Elle se demande quel auteur, quelle œuvre, ou quelle initiative se trouvent au début d'une tradition et se retrouvent ensuite dans les autres œuvres, les autres initiatives, celles qui, après ce point de création radicale, reçoivent un héritage et sont prises dans une filiation. Cette interrogation en appelle presque toujours une autre, pour savoir quel auteur ou quelle idée d'un auteur exerce, depuis ce moment d'origine, une influence sur les conceptions ou les initiatives des successeurs, individus ou groupes particuliers, aux différentes époques. Origine, filiation, influence, telles sont les trois grandes catégories organisatrices de l'histoire patrimoniale. Rappelons qu'on doit à Foucault une analyse critique décisive de ces notions dans son ouvrage épistémologique de 1970, *L'archéologie du savoir*¹⁹.

La primauté accordée aux questions d'origine oriente le choix des sources ainsi que la manière de périodiser les phénomènes. L'histoire traditionnelle s'accorde à une chronologie événementielle, le plus souvent politique. Elle se situe par exemple « de Guizot à J. Ferry », elle se cadre dans un « moment républicain », etc. (ce qui renforce la solidarité de l'histoire des idées et de l'histoire des institutions). Le tropisme de l'origine donne du poids aux événements, qu'ils soient politiques, sociaux, voire culturels... ; étant entendu que l'événement est producteur d'une temporalité continue, celle qu'il a ouverte et qui, en quelque sorte, ne sera pensable que par lui.

D'après ce qui précède, on peut se demander si le succès, dans les sciences de l'éducation, de la théorie de la « forme scolaire » de G. Vincent, au moins sa première version, de 1981 (« forme scolaire de socialisation » d'après l'expression primitive de l'auteur), ne tient pas à ce qu'elle fait écho à cette double prédilection de l'histoire des idées – l'avantage donné aux fondateurs et la sensibilité à l'origine. Cette théorie semble en effet très adéquate à ces passions de l'histoire patrimoniale : les fondateurs, ce sont en l'occurrence Jean-Baptiste de La Salle et les frères des écoles chrétiennes, et l'origine, c'est l'enseignement simultané (le mode de relation impersonnel qui exige le respect des règles et non plus la soumission à la personne du maître). Cet enseignement, en effet, constitué et diffusé comme une doctrine spéciale, fera sentir ses effets sur les innovations ultérieures.

Les orientations et démarches classiques de l'histoire des idées ont suscité de nombreuses questions, théoriques, méthodologiques, historiographiques. Les discussions ne manquent pas, depuis la première génération de l'école des Annales et ceux qui, comme Febvre, appelaient de leurs vœux une histoire intellectuelle resituée dans le cadre d'une histoire sociale (voir son ouvrage pionnier sur Rabelais), ou plus tard quand l'histoire des mentalités a impulsé des travaux aussi marquants que ceux de R. Mandrou sur la culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles, ou de P. Ariès sur

19. Foucault 1970.

l'enfance et la famille sous l'Ancien Régime. Il est d'ailleurs intéressant de savoir que Foucault, que je citais plus haut, adresse des reproches croisés à l'histoire des idées classique et à l'histoire des mentalités, qui s'en est pourtant affranchie.

Puisqu'on se détourne des auteurs et de leurs identités au profit des masses et des groupes, on traite avant tout des séries objectives et quantifiables de données, donc des séries qui, souvent, s'inscrivent dans des durées plus longues, sans se fixer sur des origines et des événements significatifs. C'est ainsi que Furet et Ozouf, en s'appuyant sur les relevés des signatures des actes de mariage, retracent les progrès de l'alphabétisation depuis le XVII^e siècle, et suivent l'évolution des taux de population acculturée à la langue écrite²⁰ aux différentes périodes, jusqu'au XIX^e siècle. Et dès lors que l'alphabétisation n'est pas un processus tout à fait superposable à la scolarisation, on doit admettre que les institutions scolaires et les pensées pédagogiques suivent davantage qu'elles ne provoquent les mutations en cours, ce qui engage bien une tout autre manière d'en analyser la formation et d'en périodiser les développements²¹.

L'efficacité des doctrines et de leur message

L'histoire traditionnelle de l'éducation et de l'enseignement postule une capacité essentielle du message déposé dans les doctrines à susciter des projets et des décisions, à informer des pratiques, donc à engendrer l'histoire réelle, de telle sorte que celle-ci trouve en lui sa propre vérité. Ainsi voit-on l'histoire de la pédagogie vérifier les progrès de l'amour des enfants, l'histoire des institutions scolaires enregistrer la politique républicaine, ou l'histoire de la pédagogie s'achever avec les méthodes modernes. Il y a du sens dans l'histoire et un sens *de* l'histoire. Le présent explique le passé, et non l'inverse.

En outre, le point de vue de l'efficacité doctrinale (donc de l'unité du message) implique que l'on s'attache à saisir les thèmes qui, en déclinant les doctrines et leurs idées, les convertissent en significations, principes et règles disponibles pour des commentaires et des applications. On songe au thème de l'« enfant au centre » (principe puérocentrique), au thème de l'« élève actif » (norme psychologique), au thème de la

20. En fait, ils traitent aussi des données déjà recueillies un siècle avant eux par l'inspecteur d'académie Maggiolo, qui s'était vu confier une mission par le ministère de l'Instruction publique, et avait demandé à plus de 15 000 instituteurs dans un grand nombre de départements d'aller dépouiller les actes d'état civil de leur commune (actes paroissiaux avant la Révolution), et de faire des relevés sur les signatures.

21. Rappelons les résultats très connus de ces travaux : une partie des Français sait lire depuis longtemps à l'époque de J. Ferry (sous Louis XIV, 1/3 des Français et 1/7^e des Françaises savent lire ; puis, avant la Révolution, un homme sur deux et une femme sur quatre) ; longtemps, les femmes et les hommes ne sont pas entraînés au même titre dans ce courant d'acculturation (chez les femmes domine le savoir-lire seulement) ; et le constat d'une France divisée en deux parties, l'une, bien alphabétisée, au nord de la ligne Saint-Malo – Genève, et l'autre, mal alphabétisée, en retard, plus lente, au sud de cette ligne, ce constat, donc, déjà effectué par l'inspecteur Maggiolo sous la Troisième République, était juste mais méritait d'être nuancé par toutes sortes de données géographiques, sociales, économiques.

« laïcité » (idéal républicain), etc. Ainsi seraient éclairées, au-delà des doctrines et des œuvres, les activités des agents, habitées par les fins que les doctrines prescrivent.

L'histoire sociale et culturelle de l'éducation n'a pas les mêmes visées. En constituant des séries, d'une part, elle cherche, on l'a vu, à objectiver sans préalable des comportements collectifs et des représentations ; mais d'autre part, elle relie ces données de conduite et de mentalité non pas à l'unité de doctrines quelconques, mais à la pluralité des contextes sociaux et culturels à l'intérieur desquels elles sont visibles. C'est ainsi que les progrès de l'alphabétisation décrits par Furet et Ozouf s'expliquent par les évolutions anthropologiques et démographiques (les transformations de la famille), les évolutions économiques et sociales (les rapports de la ville et de la campagne, les différents types des exploitations rurales), les évolutions culturelles (l'expansion et la circulation de la culture écrite), etc. Les travaux de R. Chartier sur l'histoire des pratiques culturelles, et notamment des pratiques de lecture et des usages de l'imprimé, adoptent une démarche similaire, en interrogeant les supports (s'agit-il de littérature savante ou de livres de colportage ?), les usages (lecture silencieuse ou oralisée ?), les modes d'appropriation (en public ou dans l'intimité ?), etc. Si bien qu'apparaissent deux grands types de lecture aux XVIII^e et XIX^e siècles. D'une part, une lecture « intensive » (*traditional literacy*), faite de révérence et de respect, qui confronte à un petit nombre de textes comme la Bible, des livres de piété, des almanachs, et qui privilégie des situations collectives (on lit et on écoute en société, dans la famille, à l'Église). D'autre part, une lecture « extensive », qui se développe de 1750 à 1850, exercée sur des textes plus nombreux, lus silencieusement et abordés dans une situation d'intimité, en s'entourant même des conditions matérielles appropriées, y compris un mobilier spécifique : bref une lecture laïcisée²².

En résumé, l'histoire traditionnelle de l'éducation et de l'enseignement reconstitue des espaces de pensée et d'action homogènes, qui connaissent, non pas des ruptures, mais des oppositions doctrinales (comme entre le respect de l'enfance et l'inculcation autoritaire, ou entre le dogmatisme chrétien et la tolérance républicaine). L'histoire socioculturelle au contraire traite des univers de discours et de pratiques hétérogènes, qui sont travaillés par des ruptures, des décalages, des déviations (comme entre l'alphabétisation des hommes et celle des femmes, ou entre des transmissions religieuses et des sociabilités profanes). Et du coup, alors que la première imagine les progrès d'une rationalité universelle où le présent joue toujours contre le passé, qu'elle rejette dans l'oubli, la seconde interroge certes des transformations irréversibles, mais aussi des adaptations précaires ou pérennes, réussies ou ratées, qui arrangent, entre le nouveau et l'ancien, des compromis originaux, évolutifs et complexes.

22. Voir notamment Chartier 1985, 88 *sq.* R. Chartier utilise des témoignages, des traces, prélevées dans les biographies, les romans et toutes sortes de récits, comme des journaux intimes, avec des descriptions, parfois incidentes et accessoires, des manières de lire. Importants également sont pour lui les documents iconographiques : tableaux, gravures, estampes. Voir aussi Chartier 1987.

Une histoire des savoirs scolaires

Entre l'histoire patrimoniale et l'histoire socioculturelle, il y a au total une différence d'objets, et pas seulement de regards sur les mêmes objets. J'ai fait allusion à l'histoire de l'alphabétisation et de la scolarisation, mais je voudrais évoquer l'histoire de la culture scolaire, ainsi que celle, très proche, des pratiques et des techniques d'enseignement. Je voudrais donc compléter mon tour d'horizon en m'arrêtant aux contenus de l'enseignement. Aujourd'hui bien installée, une telle histoire nous révèle la formation des catégories de la culture scolaire et des disciplines scolaires. J'insiste sur ce point. L'attention aux contenus a été très faible dans le cadre de l'histoire-mémoire. Omission d'autant plus étonnante que le livre inaugural de Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*²³ (peut-être le livre dont les sciences de l'éducation doivent se réclamer avant tout autre) s'était donné cet objet précisément. L'indifférence a commencé d'être réparée à partir des travaux d'A. Chervel et d'un article de la revue *d'Histoire de l'éducation* en 1988²⁴. Le même numéro comportait du reste un autre article très intéressant d'Hébrard, qui fixait un programme un peu différent. Il n'est pas inutile de rappeler que, dans les mêmes années, la sociologie anglaise du *curriculum* commence d'être bien connue en France.

Pour faire entrevoir les résultats de ce genre d'approche, je prendrai cette fois l'exemple des travaux d'A.-M. Chartier sur l'apprentissage scolaire de la lecture (voir notamment « Des abécédaires aux méthodes de lecture : genèse du manuel moderne avant les lois Ferry »²⁵). L'exemple est d'autant plus éclairant qu'on peut l'opposer à un autre, qui relève justement d'une histoire patrimoniale, l'étude publiée sous la plume de J. Guion dans l'ouvrage collectif de G. Avanzini que j'ai cité plus haut. D'après cet auteur, l'histoire de la lecture est en effet une suite de « méthodes » basée sur un principe général, après quoi, par inventions accumulées (la nouvelle épellation après l'ancienne, puis la syllabisation après l'épellation, etc.), on assisterait à un progrès nécessaire de la raison didactique, jusqu'à ce que s'affirment les techniques enfin rationnelles et efficaces. L'histoire, une fois de plus, se structure dans l'opposition entre les valeurs – les stéréotypes – du « rétrograde » et du « moderne ».

Considérons cependant, avec A.-M. Chartier, le procédé de l'épellation en vigueur sous l'Ancien Régime et utilisé jusqu'au XIX^e siècle. L'épellation de chaque mot ou syllabe est exigée des élèves avant toute lecture de mot. Comment comprendre le passage de l'ancienne épellation (bé, cé, dé) à la nouvelle (Be, Ce, De), étant entendu que la première se donne comme une manière de nommer les lettres alors que la seconde survient pour les prononcer, en rendant mieux la valeur phonique des consonnes dans la syllabe ? Pour obtenir une réponse qu'on trouvera peu dans les justifications des pédagogues, s'il y en a, on doit faire deux constats. Le premier,

23. Durkheim 1938.

24. Chervel 1988.

25. Chartier 2005.

d'une grande importance, c'est que cette variation va s'accorder à un apprentissage en langue française et non plus en latin. Le second, c'est que l'ancienne épellation s'exerce sur des textes transmis et appris oralement, des prières avant tout, donc des textes entendus et récités par cœur avant d'être déchiffrés, une fois les bases alphabétiques transmises; en revanche, la nouvelle épellation, apparue dès le XVIII^e siècle, s'emploie dans des exercices où l'on mémorise des mots ou des syllabes qu'on réinvestit ensuite dans le déchiffrement de textes inconnus – provenant toutefois du même univers de culture religieuse. Que suggèrent donc ces constats? Que c'est d'abord dans le contexte d'une nouvelle culture que s'opèrent ces mutations, non sous l'influence d'un principe explicite et rationnel qu'une doctrine et qu'un auteur (mais lesquels et quand?) auraient réfléchi et transmis à des successeurs.

Lorsqu'ensuite, vers le milieu du XIX^e siècle, les méthodes « sans épellation » préconisent la lecture directe des syllabes et des mots, et que se répandent la syllabisation et l'étude des correspondances graphophonétiques, les enjeux se déplacent encore. Prenons, en suivant là encore A.-M. Chartier, un livre comme l'*Alphabet et premier livre de lecture*, diffusé et soutenu par les autorités en 1832, au moment où le terme de « méthode » est vulgarisé, et qu'apparaît un vocabulaire nouveau comportant des termes étranges comme « citologie », « statilogie », etc. Dans ce manuel, assez typique du courant moderne, on ne trouve plus l'ordre qui mettait en tête l'alphabet, qui débutait la lecture par des exercices sur les voyelles, qui continuait par des exercices sur les consonnes, qui se poursuivait par l'approche des syllabes en allant des plus simples aux plus complexes, etc. En fait, les lettres, qui sont désormais appariées à des familles de sons, sont présentées dans un ordre nouveau et, alors que le temps consacré aux syllabes augmente, les textes à découvrir, inconnus, arrivent plus tardivement dans le cursus. Or, ces changements, comme les précédents, s'expliquent en fonction de contextes qui privilégient cette fois une culture savante ou du moins une culture en voie de sécularisation – quoique non exempte d'intentions moralisatrices. Les élèves doivent toujours apprendre par cœur, mais les éléments et les contenus qu'ils mémorisent sont d'une autre nature, ils peuvent être moins religieux, plus « usuels », etc. C'est dans cette configuration où s'imposent à la fois le français et les visées d'une culture laïcisée, qu'apparaît la finalité suprême de l'orthographe; et, pour longtemps, le couple dictée-questions commence de régner sur l'école élémentaire.

Pour que le paysage soit complet, il faudrait saisir la convergence, très frappante, de ces évolutions avec d'autres, qui surviennent à l'interne cette fois, dans le cadre scolaire et pédagogique. D'une part, la mémorisation des éléments à prononcer est soutenue et quasi naturalisée par la simultanéité des apprentissages de la lecture et de l'écriture, introduite au début du XIX^e siècle (spécialement par les écoles mutuelles). Et d'autre part, quelques dizaines d'années plus tard, autour de 1850, l'adoption très rapide des plumes métalliques permet de systématiser cette norme de la lecture et de l'écriture conjointes, par la facilité d'exécution et le gain de temps que procure cet outil (ne fût-ce que la taille des plumes d'oie occupant les débuts de la matinée de classe). Quand le système global sera en place, dans la seconde moitié du siècle et surtout sous la Troisième République, les manuels prescriront en même temps ce

qu'on lit et ce qu'il faut écrire; ce sera le cas de la méthode Schuler, tant vantée par J. Guillaume dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson.

On aura aperçu, je l'espère, le pouvoir d'explication de telles enquêtes qui prennent pour objet les rapports entre les pratiques scolaires et les contextes extérieurs. Il resterait bien sûr à comprendre comment ces rapports agissent dans la réalité de l'enseignement. Disons qu'à certaines conditions, les savoirs (scolaires) ne se séparent pas des usages culturels (non scolaires), ni des expériences que procurent et que commandent ces usages émanés d'une culture singulière. Il ne s'agit pas là de transfert de formes pédagogiques ou de transposition de contenus. À travers les usages se diffusent des idéaux et s'affirment des valeurs, donc se répandent des convictions qui attribuent à ces usages un statut d'évidence dans l'univers éducatif, leur donnant par là même une force de production et d'imposition de normes (la déduction des choix pédagogiques à partir des idéaux de culture et d'éducation caractérise la méthode de Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*). Le récit historique peut dès lors s'attacher à décrire la construction des normes de culture qui informent les savoirs scolaires – ce qui ne va pas sans adaptations de toutes sortes, car les normes sont des prescriptions toujours transformées par les agents qui les acceptent et les institutions où elles s'enracinent.

Cette approche a plusieurs mérites et pour finir je voudrais souligner celui qui apparaît le plus clairement. C'est le nouveau regard sur les pratiques d'enseignement qu'elle a suscité. On peut même dire qu'une dimension importante des pratiques d'enseignement est devenue visible à partir du moment où on s'est intéressé aux savoirs scolaires dans leurs rapports avec les contextes socioculturels externes. Là réside sans doute la différence la plus importante avec l'histoire-mémoire qui se centre non pas sur la production des normes par en bas (depuis les contextes pratiques), mais sur l'application de règles par en haut (depuis les discours et les doctrines).

François JACQUET-FRANCILLON
Université Charles de Gaulle – Lille III

Références bibliographiques

- AVANZINI G. (dir.) (1981), *Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours*, Toulouse, Privat.
- BUISSON F. (1878-1887, 1911), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.
- CARON J.-C. (1999), *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*, Paris, Aubier.

- CHANET J.-F. (1996), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.
- CHARTIER A.-M. (2005), « Des abécédaires aux méthodes de lecture: genèse du manuel moderne avant les lois Ferry », in *Histoires de lecture XIX^e-XX^e siècles*, J.-Y. Mollier (éd.), Bernay, Société d'histoire de la lecture, p. 78-102.
- CHARTIER R. (1985), « Du livre au lire », in *Pratiques de la lecture*, R. Chartier (dir.), Paris, Payot.
- CHARTIER R. (1987), *Lecteurs et lectures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- CHARTIER R., COMPÈRE M.-M., JULIA D. (1976), *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- COMPAYRÉ G. (1879), *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris, Hachette.
- COMPÈRE M.-M., SAVOIE P. (2005), « L'histoire de l'école et de ce que l'on y apprend », *Revue française de pédagogie*, n° 152.
- DENIS D., KAHN P. (dir.) (2003), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS.
- DURKHEIM É. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FOUCAULT M. (1970), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FURET F., OZOUF J. (1977), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Luther à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 2 vol.
- LÉAUD A., GLAY É. (1934), *L'école primaire en France. Ses origines, ses différents aspects au cours des siècles, ses luttes, ses victoires, sa mission dans la démocratie*, Paris, La Cité française, 2 vol.
- LEGRAND L. (1961), *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Marcel Rivière.
- LEIF J., RUSTIN G. (1953), *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, Paris, Delagrave.
- LEIF J., RUSTIN G. (1954), *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Delagrave.
- LELIÈVRE C. (1990), *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan.
- LUC J.-N. (1997), *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.
- OHAYON A., OTTAVI D., SAVOYE A. (coord.) (2004), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang.
- PAROZ J. (1868), *Histoire universelle de la pédagogie*, Paris, Delagrave.
- PROST A. (1968), *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin.