

Alphabétisation et école en miettes

Faire l'histoire de l'alphabétisation en France a été possible à la suite d'un hasard :

Un recteur de l'académie de Nancy, Louis Maggiolo, prend sa retraite en 1871 et se fait donner par le ministère de l'Instruction publique une mission officielle pour enquêter sur l'alphabétisation des Français. Elle lui sera accordée chichement : il aura la bénédiction officielle mais pas d'argent. C'est à ses frais qu'il devra entreprendre ses investigations.

Maggiolo demande aux instituteurs, chacun pour sa commune, de relever les signatures des époux pour quatre périodes quinquennales : 1686-90, 1786-90, 1812-16, 1872-76. Il va bénéficier d'un concours extraordinaire car près de 16 000 instituteurs constituent des monographies communales qui vont lui permettre de confectionner un tableau récapitulatif. On regrettera qu'il n'ait pas fait partir son enquête du début du XVIII^e siècle mais, sans doute, savait-il que l'obligation de la signature des actes de mariage n'avait été généralisée qu'en 1647.

On est en droit de se demander si la signature au bas d'un acte est révélatrice d'un degré d'alphabétisation. Ne peut-on pas apprendre à tracer des lettres sans avoir appris à lire ou à écrire ? Il semble donc plus facile de signer que de lire. Pourtant, on doit avoir à l'esprit que jusqu'à la Restauration, l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture n'étaient pas simultanés. Les apprentissages se faisaient en trois étapes qui pouvaient durer, chacune, plusieurs années : lire d'abord, puis écrire, enfin compter. Cette hiérarchie entraînait un véritable blocage chez ceux qu'on invitait, pendant l'apprentissage de la lecture, à utiliser une plume pour tenter de tracer des lettres. Faire semblant d'écrire, sans avoir suivi une scolarité adéquate, exposait au ridicule. Ce qui fait qu'on admet que la capacité de signer situe l'auteur entre la catégorie de ceux qui savent lire et de ceux qui sont capables d'écrire un texte.

Traités actuellement selon les techniques de l'analyse factorielle, les résultats concernant l'alphabétisation affichent une croissance régulière tout au long de deux siècles ; cette progression ne s'arrête qu'entre la fin de l'Ancien Régime et la Restauration et tend à s'accélérer au XIX^e siècle. En

l'espace d'un siècle (1690-1790), la progression a été de 18% pour les hommes et de 13% pour les femmes. De 1790 à 1875, l'accélération se traduit par une nouvelle progression de 34% chez les hommes et de 44% chez les femmes.

Pourtant, la distribution géographique de l'alphabétisation n'est pas uniforme, et correspond à un clivage profond et ancien qui sépare la France en deux par une ligne Saint-Malo - Genève. La France du Nord et du Nord-Est s'alphabétise plus vite que celle de l'Ouest, du Massif central et du Midi. Dès le XVIII^e siècle, l'alphabétisation féminine croît relativement plus vite que l'alphabétisation masculine mais les Françaises, au niveau national, ne comblent le fossé qui les sépare des hommes que sous le second Empire et sous la troisième République. En 1906, les conscrits illettrés ne sont plus que 5,1% du contingent et pour la période 1901-1906, les signatures aux mariages sont de 97,1% pour les hommes et de 94,8% pour les femmes.

L'interprétation des résultats est souvent partisane : les uns mettent l'alphabétisation à l'actif de l'Ancien Régime, les autres la portent à l'actif de la Révolution mais il reste difficile de préciser, pour cette époque, le rôle joué par l'école car celle de l'Ancien Régime se présentait comme *"une mosaïque d'institutions et de pratiques superposées, rivales, complémentaires, un compromis protéiforme entre les vœux locaux, une politique continue de l'Eglise et les impératifs occasionnels d'Etat, sans souci d'unification de la part du régime monarchique"*.

Cette école en miettes a commencé dans les villes par les petites écoles médiévales, sous le contrôle de l'Eglise cathédrale. Au XVII^e siècle, on assiste à un foisonnement de fondations scolaires sous l'action de congrégations spécialisées dans l'enseignement élémentaire et gratuit des pauvres, garçons et filles. Les Réformateurs créent des écoles et la contre-Réforme produit des congrégations enseignantes. Mais il faut citer également les Frères des écoles chrétiennes et des écoles privées.

A la campagne, mêmes acteurs : l'Eglise, l'Etat, les communautés. L'école de paroisse est financée

était tout à fait absente du souci des parents et des enseignants, à l'exception de quelques dispositions méticuleuses : Les écoles de garçons n'étaient tenues que par des hommes ; les filles apprenaient exclusivement à lire, car leur apprendre à écrire les exposait à communiquer avec les garçons au moyen de billets. Les punitions corporelles étaient coutumières mais non systématiques, pour éviter les pièges de la sensualité. Les prières se disaient en latin mais les leçons de morale se lisaient en français.

4

L'échec de la première République

En 1789, la Constituante transférera aux autorités administratives les pouvoirs de l'Eglise sur l'école mais le pays n'aura pas les moyens d'appliquer les lois scolaires de la Convention. Les "maisons d'égalité", nom qu'on donnera aux écoles, resteront facultatives et le réseau scolaire ne cessera pas d'appartenir aux communautés locales. Bref, l'école de la Révolution est la même que celle de l'Ancien Régime. Même curriculum successif : lecture puis écriture et enfin calcul, même classe unique surchargée où l'enseignement reste individuel, c'est-à-dire oblige le maître à donner successivement à chaque élève une leçon particulière en utilisant les livres disparates qu'il a pu se procurer. Des manuels républicains seront promis mais ne sortiront pas de l'état de projet. *"La Bible rassure les parents"*, écrivent au gouvernement les agents municipaux.

La République n'a pas formé sa génération d'instituteurs, faute d'avoir créé des Ecoles normales. Les enfants fréquentent les écoles particulières, de préférence à l'unique école républicaine implantée au chef-lieu du canton et généralement inaccessible par mauvais temps. Dans la Révolution française, l'idéologie de l'école et l'histoire de l'école sont deux phénomènes différents.

Curieusement la rénovation pédagogique viendra sous l'Empire, inspirée de l'étranger. Georges Cuvier, naturaliste, conseiller de l'Université, visitera avec émerveillement, en 1808 les écoles de Hollande où *"pendant les exercices on pose des questions aux élèves auxquelles ceux-ci répondent en utilisant des ardoises et des crayons de talc"*. Victor Cousin, à la même époque, admire en Prusse les écoles normales et les écoles moyennes. Pendant la première Restauration, des voyageurs français ont vu fonctionner en Angleterre "l'enseignement mutuel" de Bell et Lancaster qui semble apporter une solution aux problèmes d'une alphabétisation massive en période de pénurie.

Il faudra attendre près d'un siècle pour que Jules Ferry donne naissance à une école laïque, gratuite et obligatoire. Mais cette formulation-même prête le flanc aux controverses. Jean Foucambert (4) estime que la généralisation de l'instruction avait

été préparée par les traditions ouvrières du XIX^e siècle qui favorisaient l'apprentissage mutuel, pris alors au sens d'apprentissage individualisé entre pairs. En 1860, 87% de ouvriers parisiens savaient lire et écrire. Alain Cottereaux (4) rapporte que, jusqu'à la fin des années de 1870, les contrats d'apprentissage *"comportaient couramment des clauses d'instruction mutuelle entre apprentis du même atelier, hors de toute institution scolaire."* En fait, l'État et Jules Ferry vont interdire ces pratiques pour leur substituer un enseignement officiel éloigné des principes d'un idéal socialiste ou communiste afin de garantir la docilité de la main-d'œuvre. Opinion que partage Louis Le-grand. A ses yeux, Jules Ferry est avant tout un homme d'ordre et son action pédagogique s'inscrit dans une perspective délibérément conservatrice. S'il a œuvré pour le prolétariat, ce fut avant tout par souci de discipline collective, pour améliorer le fonctionnement de l'organisme social, en un mot, pour mettre fin à la révolution.



Education : La fête, l'école primaire des grands enfants



Si l'instruction n'est pas le souci premier des révolutions, l'éducation des masses par de grandes manifestations y joue, en revanche un rôle capital. L'optimisme historique qui caractérise toute révolution se manifeste essentiellement dans les fêtes. On peut admettre que l'institution du calendrier révolutionnaire joue d'abord un rôle d'aide-mémoire car tout calendrier est par essence un calendrier de fêtes (1).

Rabaut Saint-Etienne, cité précédemment comme l'auteur en 1792 d'un projet d'éducation nationale, voit dans la fête "un moyen infailible de communiquer incessamment à tous les Français à la fois, des impressions uniformes et communes dont l'effet soit de les rendre tous ensemble, dignes de la Révolution". La fête est alors l'école primaire des grands enfants. "Tous les citoyens dans tous les âges et dans tous les lieux, recevaient les mêmes impressions, par les sens, par l'imagination, par la mémoire, par le raisonnement, par tout ce que l'homme a de facultés et par cet enthousiasme que l'on pourrait appeler la magie de la Raison."

La fête idéale englobe l'homme tout entier et tous les hommes : elle est le lieu de complicité entre le naturel et le social mais pour être l'image d'une société modèle, elle exclut les désordres de l'improvisation et les signes des conflits et des contradictions. "Elle cherche à escamoter le combat contre le mal, même sous sa forme symbolique. Il lui est plus habituel de déposer sur

l'autel de la Patrie, l'Arche et la Loi, par exemple, que de mettre en scène une simulation de l'attaque de la Bastille(1)." Pendant la décennie révolutionnaire, les adversaires ne sont pas nommément désignés mais figurés par des allégories, des monstres en papier ou des serpents en toile chargés de figures hideuses : l'Athéisme, l'Egoïsme, l'Orgueil, le Fanatisme. On brûle des saints anonymes en bois plutôt qu'un pape, un trône plus souvent que le roi de France et on injurie Louis XVI plutôt que Louis XVI guillotiné. Le thème familial est privilégié dans les fêtes révolutionnaires : naissances, mariages, adoptions. La chaîne dansante autour de l'arbre de la liberté ne se compose pas d'individus isolés mais de familles déjà constituées dans le village. "L'amour de la patrie procède de l'amour familial" proclament les commentateurs.

Dans ces cérémonies où chacun a sa place, son costume, un objet symbolique à la main, on retrouve l'idée de Rousseau : "Qu'il ne soit jamais permis à un homme de marcher incognito." La fête est parfaitement règlementée, les interventions des orateurs fixées avec une précision maniaque, les lieux et heures de convocation ou de clôture rigidement déterminés. Les fêtes à travestissement ou à masques sont pourchassées. Pas de dérive possible. Il est tentant de faire le rapprochement entre cette façon de concevoir les fêtes et la tradition actuelle d'organiser des défilés de protestation ou du premier mai. La fête reste l'affirmation d'un souci d'ordre.

Pour Bronislaw Baczko (5), un des objectifs recherchés par ces fêtes, notamment celles de l'An II, était de *"mettre en images et de faire vivre, ne serait-ce que pour un moment, l'utopie révolutionnaire, la promesse d'une communauté fraternelle des hommes égaux"*... La naissance et la diffusion de signes imagés (la cocarde tricolore, le bonnet phrygien, l'arbre de la liberté) mais aussi la destruction des signes de la "féodalité" (enlèvement des cloches, défiguration des statues) influençaient la sensibilité collective et permettaient de la manipuler. Une section fut créée au ministère de l'Intérieur pour se charger de la propagande et pour assurer à la République *"le commerce exclusif des matières premières utilisées dans la fabrication de l'opinion publique."*

Ainsi, les termes de Révolution et d'Utopie sont souvent associés. Le dictionnaire de l'Académie de 1795 définit cette dernière comme "un plan de gouvernement imaginaire où tout est réglé pour le bonheur commun". Trop réglé peut-être puisque l'*Utopie* de More (parue à Louvain en 1516) ordonnait déjà tout dans les détails :

Les habitants changent de maison tous les dix ans, après tirage au sort. La cellule sociale de base consiste en une famille composée d'au moins quarante deux adultes et chaque ville comprend six mille familles. La propriété individuelle n'existe pas, le mode de vie est



**LE MANUEL
DES JEUNES RÉPUBLICAINS,
OU
ÉLÉMENTS D'INSTRUCTION
À L'USAGE DES JEUNES ÉLÈVES
DES ÉCOLES PRIMAIRES.**

Ouvrage contenant un Précis sur l'origine de la Nation française et la révolution. Un exercice, en forme de Catéchisme, sur l'essence de notre gouvernement républicain. La Géographie de la République Française. Trois Tableaux par ordre alphabétique; avec le premier on peut, quand on a un département, trouver les villes qui en sont les chefs lieux, ainsi que celles qui sont chefs lieux de districts et de cantons; avec le second, on peut, quand on a le nom d'une ville, la trouver.

communautaire, les vêtements sont les mêmes pour tous les habitants, le travail est limité à six heures par jour.

Ce souci pointilleux de la réglementation et du contrôle des esprits, on le trouvera plus tard chez Fourier, Saint-Simon, Enfantin, Considérant. Plus près de nous, on est obligé de penser à quelques utopies totalitaires plus efficaces encore dans l'organisation des fêtes : le nazisme, le communisme stalinien, la révolution culturelle analysés avec force détails par Baczko (6).

Que Rousseau soit à la fois le père de l'éducation nouvelle et l'inspirateur des fêtes révolutionnaires éveille la méfiance de nos contemporains qui suspectent dans tout Mai 68 une dérive vers le totalitarisme. A un degré moindre, on y renifle la naissance d'une secte, mésaventure que Freinet connut pour avoir suscité les signes habituels de l'utopie révolutionnaire dans les années 1930 puis 1950 : destruction des symboles de l'école traditionnelle (plus d'estrade, plus de manuels, plus de dictées !) invitation à un mode de vie nouveau (ni viande, ni alcool, ni tabac ; abandon de la blouse et de la cravate, naturisme), mutations didactiques : partir de l'expression libre des élèves, valoriser l'art enfantin, supprimer la compétition scolaire en la remplaçant par un travail coopératif productif sous forme de journaux et d'albums scolaires, ou de "chef-d'œuvre", c'est-à-dire de travaux faisant appel à l'habileté manuelle.

Instruction : rendre la raison populaire

Le souci d'une "instruction populaire" avait tenu peu de place dans les cahiers de doléances et la multiplication des écoles pour le peuple (qui s'identifie à la paysannerie) se heurtait, certes, à un obstacle économique mais aussi à un manque de vision d'avenir : les enfants des paysans en sauront toujours assez pour prendre la place de leur père, estimait-on dans toutes les couches de la population.

Le mérite de Condorcet est d'avoir compris et proclamé la nécessité de rendre la raison "populaire". Catherine Kintzler (2) résume ainsi le cheminement de sa pensée : *"Si l'on veut qu'un peuple sorte de l'esclavage ou qu'une fois libre, il soit à même de défendre ses droits et d'honorer ses devoirs, la première chose à faire est de lui rendre possible et nécessaire l'exercice de la raison."* Car, livré à l'opinion ou à la croyance, il n'évitera pas l'esclavage. Voter pour suivre l'opinion ne peut fonder une démocratie. Devant un tribunal où ne siègeraient que des enfants, le pâtissier sauverait facilement sa peau mais qui parierait sur celle du médecin ?

La "rationalité" des sujets dépend de leur degré d'instruction : celle-ci est génératrice d'inégalités apparentes mais elle est productrice d'une égalité

profonde : elle rend les hommes indépendants les uns des autres en les rendant dépendants de leur seule raison.

Préfacé par Jean-Claude Milner qui se méfie aussi des idées de l'Education nouvelle, l'ouvrage de Catherine Kintzler fait le procès d'une pédagogie pratique et sentimentale dont le père serait Rousseau. Pour Condorcet, l'instruction publique devait avoir pour objet de donner un **savoir raisonné, ouvert et libérateur** que Catherine Kintzler précise ainsi :

"Raisonné parce qu'il est impossible d'user d'autorité pure avec des citoyens. Ouvert parce qu'il serait injuste d'enfermer les citoyens dans les étroites bornes de l'utilité pratique. Libérateur parce que la tyrannie se nourrit toujours de l'aveuglement. On voit alors que n'importe quelle forme de savoir ne fait pas nécessairement l'affaire. Il existe des savoirs qui ne sont pas raisonnés ; il en est qui sont clos ; il en est enfin qui aveuglent au lieu d'éclairer. D'où l'on conclut, qu'à côté de l'obscurantisme vulgaire qui s'appuie sur la pure et simple ignorance il existe des formes plus subtiles d'obscurantisme notamment les pédagogies qui font appel à autre chose qu'à la raison, ou encore les modèles clos et secrets du savoir. (2)"



Lecteurs de la gazette

Le procès de l'éducation

Parce que la notion d'éducation fait appel à l'enthousiasme et se place dans un univers extrarationnel, elle ne peut être qu'étrangère à l'idée d'institution scolaire. Catherine Kintzler insiste : *"Elle ne peut que relever de la sphère du privé. Il appartient à chaque citoyen, comme individu particulier, de donner à ses enfants l'éducation qu'il jugera la meilleure. Il suffit pour satisfaire la loi que cette éducation ne soit pas contraire dans ses effets à l'existence et au respect du droit de chacun ; mais la puissance publique dépasserait les bornes de sa compétence si elle prétendait épargner au citoyen un devoir à la fois privé et inviolable."*

Il ne saurait donc, pour Condorcet, y avoir de projet d'éducation nationale parce que les projets d'éducation se caractérisent par la présence de trois idées fondamentales : 1° le sentimentalisme, l'appel à l'affectif, 2° la méfiance envers le travail purement intellectuel, 3° la primauté de la nation, en tant que communauté, sur l'individu. Cet examen des idées de Condorcet va permettre à Catherine Kintzler de faire le procès des idées modernes en pédagogie.

1) **Le thème de l'enthousiasme** (*"Il s'agit, dit Rabaut Saint-Etienne, de transformer le peuple par l'enthousiasme"*) renvoie aux cérémonies révolutionnaires dont la matrice constante se trouve dans la Nouvelle Héloïse *"où les chants de la terre, du travail et de armes rythment la vie simple d'une éternelle paysannerie"*. Mais si l'enthousiasme collectif a ses versions dures : militarisation, accoutumance au travail, vie en commun, surveillance de tous les jours et de tous les moments, il a aussi ses versions douces, *"tous les ingrédients d'un plan d'éducation pétaïniste (sic) avant la lettre faisant appel aux thématiques du travail en équipe, de la communauté éducative, de l'ouverture de l'école sur le monde..."*

2) Aux partisans d'une éducation **nationale**, il est reproché **la méfiance et la suspicion qu'ils manifestaient envers les travaux intellectuels et leurs auteurs**. *"Ce n'est pas que l'intelligence en elle-même répugne aux rapporteurs favorables à l'éducation, ils en redoutent surtout les effets : orgueil personnel, individualisme, inutilité sociale directe."* Poussé trop loin, l'exercice de l'intelligence risque de briser le ciment commu-

nautaire, d'étouffer en l'homme la vertu et le courage. Bouquier caricature le Rousseau du Discours sur les sciences et les arts :

"Les nations libres n'ont pas besoin d'une caste de savants spéculatifs, dont l'esprit voyage constamment, par des sentiers perdus, dans la région des songes et des chimères. Les sciences de pure spéculation détachent de la société les individus qui les cultivent et deviennent à la longue un poison qui mine, énerve et détruit les républiques."

Ceci permet au même Bouquier de partir en guerre contre les écoles secondaires qui isoleront impunément de la société une *"aristocratie pédagogique, toute aussi funeste que celle du pouvoir arbitraire de la naissance et des richesses"*. Pour Bouquier, conclut Catherine Kintzler, *"les meilleures écoles ne sont pas celles où règnent le silence de l'étude et le travail intellectuel"*. Non, les meilleures écoles sont les tumultueuses sociétés populaires : c'est là que la jeunesse acquerra pour ainsi dire sans travail, la connaissance de ses droits et de ses devoirs.

3) La défiance à l'égard d'une éducation **nationale**, chez Condorcet et ses héritiers spirituels s'appuie sur la crainte que le recours à *"l'invisible et transcendante présence de la Nation, projetée comme finalité idéale, n'autorise toutes les mesures de bonne orientation et toutes les réductions au silence"*.

Le bon citoyen aura dès lors une existence plus sociale et de moins en moins juridique : l'utilité sociale, la finalité communautaire et fraternelle, la finalité économique définiront sa personnalité, celle d'un citoyen endurant qui pensera aux autres et qui devra essayer de leur ressembler. C'est ce qui est nécessaire à une nation pour devenir forte, fraternelle, égalitaire. Mais ceci conduira à pourchasser l'intellectuel individualiste, à déraciner l'amour de l'abstraction, à spécialiser étroitement les études, à les adapter aux terroirs et aux régions. Pour Bouquier comme pour Le Peletier, l'enseignement se limitera au niveau primaire :

"Quelles sont les notions, quelles sont les connaissances que nous devons à nos élèves ? Toujours celles qui leur sont nécessaires pour l'état



de citoyen et dont l'utilité est commune à toutes les professions (Le Peletier, Plan d'éducation nationale juillet 1793)."

Cette évocation déclenche chez Catherine Kintzler une vigoureuse attaque contre la rénovation pédagogique entreprise ces dernières années. Pour elle, Bouquetier et Le Peletier n'appartiennent pas à un passé oublié.

Les versions modernes et édulcorées de leurs robustes projets qu'elles soient "convivialistes" ou qu'elles soient favorables à la professionnalisation, n'osent plus réclamer la disparition des savants. Mais elles s'autorisent toujours de "la société", de la globalité, de quelque communauté ou encore des besoins technologiques pour orienter vers l'utilité, pour préférer le travail d'équipe indifférencié au travail individuel, ou

pour jeter la suspicion sur la notion de disciplines distinctes. L'interdisciplinarité ne signifie plus alors la réunion de compétences mais l'injonction faite à chacun de se rendre indistinct, c'est-à-dire indifférent, ou honteux de sa spécialisation. Il n'est pas bon de vouloir être mathématicien, géographe, philosophe, il n'est pas bon de se livrer aux plaisirs trop solitaires de la littérature. L'amour de la communauté, ou l'impératif de la productivité (selon les versions - certaines les combinent du reste) devrait supplanter celui de la raison, qui n'est bon que jusqu'à un certain point; le point d'adhésion sans doute à un ordre supra-sensible et supra-intelligible. La Foi, la Terre des ancêtres, la Race, le Sang, la Société, la Constitution, la Classe, la Production : les maîtres-mots alors fourmillent et requièrent du sujet d'être un membre, et non plus d'avoir sa tête à lui."

Un citoyen sans enfance

Ainsi, selon Catherine Kintzler, Condorcet a mis en lumière qu'il y a deux conceptions antagonistes du citoyen et donc de sa formation, selon qu'on réclame de lui comme vertus suprêmes la sociabilité et l'intégration à une production ou qu'on respecte "sa singularité universelle". Dans cette dernière perspective, l'instruction élémentaire devrait être construite pour permettre l'accès aux domaines les plus vastes car il s'agit de ne priver personne de la jouissance entière de ses capacités : c'est le **droit à l'excellence** : *"Il n'y a là aucune inégalité, pourvu que l'autonomie soit respectée. A partir du moment où tous savent l'arithmétique, il n'y a aucune raison d'empêcher quelqu'un d'être un Newton, cela ne nuit à personne et profite à tout le monde."* Ainsi verrions-nous naître une république fondée sur l'alliance de la science et du droit. Et de conclure :

"Il est seul et distinct, le citoyen. Nulle pitié ne le rassure, nulle communauté ne le berce, nul mouvement de foule ne peut asseoir la légitimité qu'il puise dans son individuelle raison." Belle péroraison d'un professeur de philosophie que le contact avec des élèves privilégiés arrive à convaincre que, pour tous les enfants, l'accès à l'abstraction et auparavant la maîtrise de la langue parlée et écrite se font par entraînement méthodique et rationnel. D'où leur colère à constater qu'on "amuse" les enfants en essayant de les motiver, de favoriser leur expression libre, de les entraîner à coopérer dans de menues tâches, de les libérer de l'emprise des médias par les contre-feux que sont la production d'écrits, de messages sonores, de séquences de cinéma ou de vidéo. Toutes ces approches auraient pour conséquence, selon Milner et ses disciples, de rendre les enfants impropres aux apprentissages rationnels et méthodiques et de compromettre par la suite leur accès aux études supérieures. Un a priori que les sciences humaines ne cessent de dénoncer, en se fondant sur une expérimentation de plus en plus ample dans les domaines biologique, psychologique et sociologique.

Il manque à nos contempteurs la fréquentation des enseignants et des élèves de l'enseignement élémentaire, pour se persuader qu'un élève de sept ans n'a que symboliquement "l'âge de raison".

Dans la catégorie des écrits en faveur d'une instruction strictement limitée à la diffusion des

savoirs, la célébration de la Révolution donnera de l'actualité à un ouvrage de Georges Snyders : *"La joie à l'école (7)"* dont certains développements rejoignent les préoccupations de Milner (8) et Kintzler : *"Si la vie scolaire peut parfois se réclamer de la fête, c'est par cette jouissance intime que donne la conquête du savoir."* Mais l'auteur prend une précaution de taille qui le place sur le terrain de l'utopie : il parle de "son école" et non d'une institution scolaire observée dans sa réalité quotidienne. Cette gaieté n'a rien à voir avec la pédagogie permissive, constate Georges Vigarello, professeur à l'université de Paris V (9) : *"Il s'agit d'une joie seconde. Toujours mêlée d'un ascétisme implicite, elle suppose temps et labeur. Elle coûte. La joie, c'est celle qu'apportent les savoirs les plus exigeants et les plus construits de l'école, celle venue d'une confrontation aux grandes œuvres culturelles."*

Le reproche que Snyders fait à l'éducation nouvelle, à son souci de partir des intérêts des élèves pour s'élever vers des connaissances scientifiques mais aussi littéraires, c'est de se limiter à une culture première, celle de l'immédiat, de l'instantané, celle du divertissement et des médias. Alors que la culture élaborée qu'il vise, lui, est celle du travail, de la distance, de la synthèse intellectuelle, reposant sur une pédagogie de l'effort et de l'ascèse. Il se rapproche ainsi de Milner sans jamais le citer, d'ailleurs.

PROJET DE DÉCRET

Sur les Écoles primaires,

Pr é s e n t é

AU NOM DU COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE.

TITRE PREMIER.

Enseignement.

ARTICLE PREMIER.

La deuxième Révolution française

Si tous ces auteurs s'accrochent avec tant de dévotion à la France classique, c'est peut-être parce qu'ils n'ont pas encore pris conscience de ce que nous vivons depuis 1965, comme l'avance le sociologue Henri Mendras (10), une seconde Révolution française qui se présente comme l'achèvement de la première : *"La quête du bonheur assignée à la société et à l'individu comme objectif majeur de la philosophie politique du XVIII^e siècle s'est infiltrée dans la morale chrétienne au point que le chrétien ne chante plus qu'il vit dans une vallée de larmes."* En collectant au jour le jour des détails de la vie économique et sociale, Henri Mendras situe le début de la deuxième Révolution française en 1965, année charnière, riche en événements :

"En France, le président de la République est élu au suffrage universel, le concile de Vatican II réforme la discipline et les rites de l'Eglise catholique, le livre de poche apparaît et connaît un immense succès, l'université de Nanterre ouvre et sera en 1968 le détonateur du mouvement de Mai 68, le nu apparaît dans les magazines et au cinéma, la "décence" dans le vêtement, instaurée au III^e siècle, est remise en question et la recherche du plaisir s'affiche."

De 1965 à 1984, on assiste à un boom économique : la population française qui passe de 42 à 56 millions quintuple sa production en quelques décennies. Deux classes dominantes nées de la Révolution disparaissent : la paysannerie et la bourgeoisie rentière, au bénéfice de la multiplication des emplois tertiaires et des cadres, qui entraînent un bouleversement complet des structures sociales. L'industrie et la classe ouvrière entrent dans un déclin séculaire, l'opposition entre la ville et la campagne s'estompe par l'apparition de zones semi-urbanisées. Les grandes institutions comme l'armée, l'église et l'école perdent leur valeur symbolique. Le développement des communications et des mass-médias rendent la décentralisation possible et nécessaire. L'individualisme fait de tels progrès qu'il n'est plus une idéologie mais une manière d'être commune à tous."

Que devient dans ce contexte la querelle instruction - éducation ? Henri Mendras constate que les jeunes construisent leur identité personnelle de façon plus autonome à l'égard de leur famille et de leur emploi. Entre dix-huit et vingt-huit ans, s'est créée une période d'entrée dans la vie où les jeunes *"peuvent vivre dans la précarité grâce à la Sécurité sociale et à l'aide des parents"*. Au XIX^e siècle, l'économie et la technique ont été à la base du changement social. Aujourd'hui, ce sont les mœurs et la culture qui provoquent le dynamisme de la société nouvelle. L'école aura pour rôle d'initier aux nouveaux modes de vie de façon critique et de fournir les instruments intellectuels qui permettent, de l'enfance à l'âge adulte, de comprendre et de prendre part à la vie professionnelle et sociale.



Trois crises en vingt ans

C'est une analyse voisine que fait un inspecteur général, Jean Repusseau dans un livre récent : **Clefs pour la pédagogie** (11). Il note qu'entre 1967 et 1987, on a pu observer trois crises : celle des enseignants, celle des usagers (parents et enfants) et celle des contenus.

a) Des enseignants frustrés : Le départ à onze ans des élèves de l'école primaire a perturbé professeurs et instituteurs qui se sont reproché mutuellement le dysfonctionnement du système éducatif.

b) Une nouvelle génération de parents et d'élèves : Il y a eu, d'une part, l'arrivée de parents immigrés qui ne comprenaient pas l'école et que l'école ne comprenait pas. La grande majorité des parents d'autre part, a abdiqué devant la télévision "qui finit par offrir n'importe quel spectacle à n'importe quelle heure, qui assène la violence ou le happening, qui mêle le présent et l'anticipation (pas toujours décelable), le réel et le fictif, le stupide et le stimulant dans une danse effrénée..."

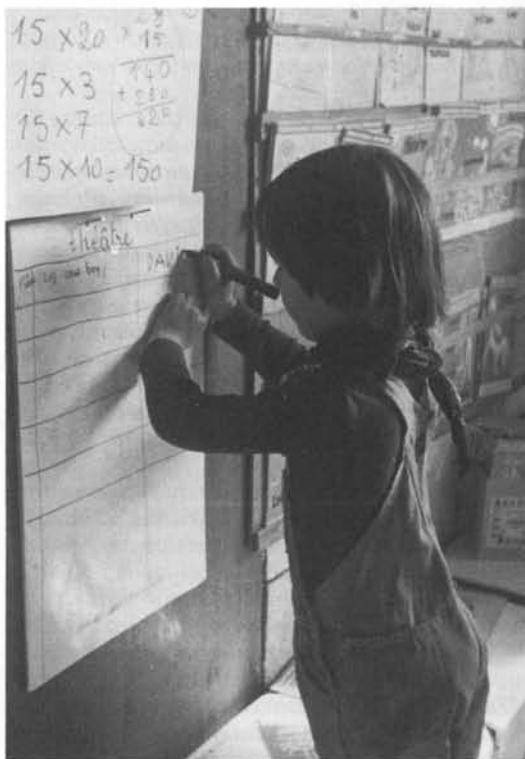
c) L'accélération des réformes et des nouveautés : "L'introduction du tiers-temps pédagogique, l'irruption des mathématiques et de la linguistique, les activités d'éveil qui exigent une nouvelle manière d'enseigner, la généralisation de la formation permanente, la mise en route et le développement des équipes de l'INRP, les panacées illusoires de l'audio-visuel et de l'informatique."

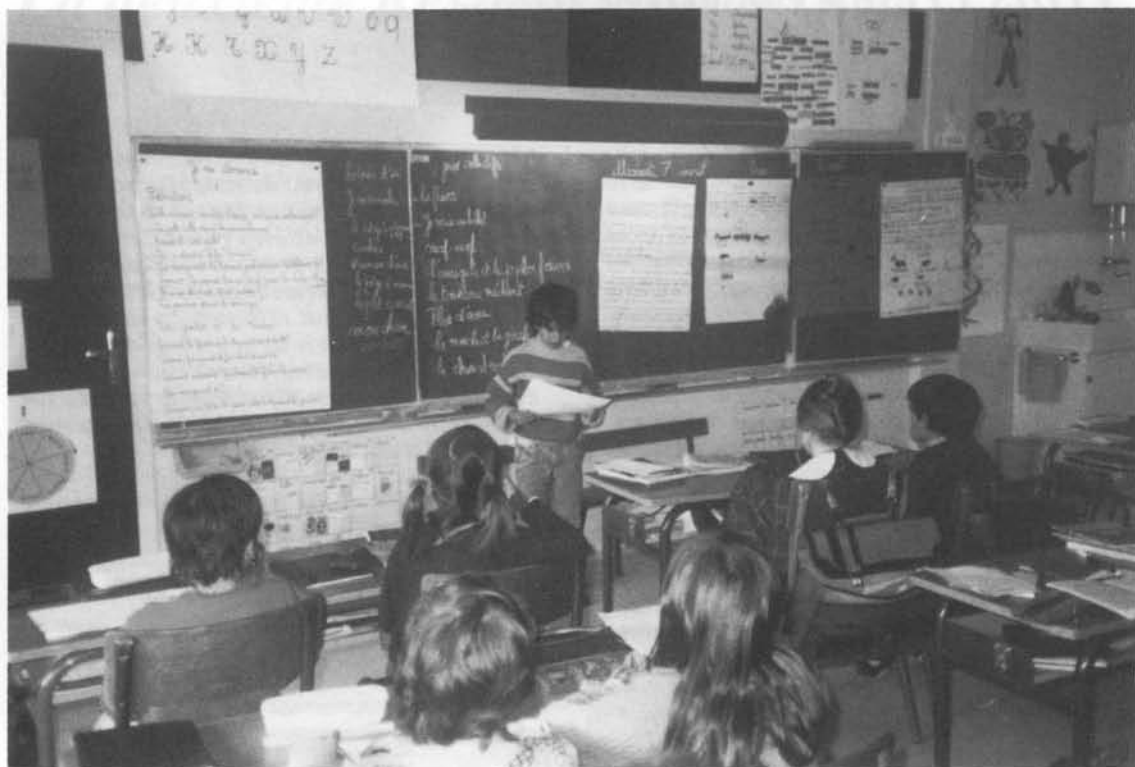
S'il rend justice aux mouvements d'éducation nouvelle, il n'est pas persuadé que l'opinion française penche pour des pédagogies d'avant-garde. Il faut donc que celles-ci apportent les preuves de leur efficacité :

"Il existe des méthodes pédagogiques... qui impliquent une modification radicale de la relation maître-élèves, qui conçoivent l'autorité du maître d'un autre point de vue et qui sollicitent une participation des enfants qui soit une volonté délibérée de collaborer à une œuvre collective d'instruction et d'éducation : à la limite, la société scolaire devient un modèle d'organisation sociale au niveau de l'enfance."

L'école active, l'école nouvelle, l'école coopérative désignent, avec de notables variantes, ces projets que d'aucuns jugent chimériques en pensant à leur possible généralisation mais devant lesquels on ne peut que s'incliner quand on les voit heureusement actualisés. Reste à savoir si l'école peut réformer la société par voie d'organisation interne en espérant que le style adopté en classe fera tache d'huile et dans le système éducatif et dans le système social ; reste à savoir aussi dans quelle mesure la société le souhaite.

Jean Repusseau se refuse à donner le portrait-type de l'enseignant efficace que la société réclame :





"C'est à tout moment de sa carrière que le pédagogue doit choisir sa manière d'enseigner : encore faut-il qu'il soit efficace et que le style qu'il adopte lui aille - deux exigences parfaitement conciliables. Les enfants ont besoin de maîtres heureux qui n'aient pas l'impression d'accomplir chaque jour une performance extraordinaire, voire de courir une aventure à l'issue incertaine, mais qui soient assurés, chaque jour, de remporter un succès tactique."

En conclusion, on peut penser que l'opposition éducation-instruction est artificielle. Savoir qui va l'emporter à l'école, l'instruction ou l'éducation, est un faux problème.

Toute éducation efficace inclut une instruction de bonne qualité, offerte avec des exigences justifiées. Chez certains maîtres sympathiques et aimés de leurs élèves, on peut regretter parfois qu'ils se contentent d'une sous-instruction : la peur de l'échec les conduit à ne solliciter

les élèves que pour des exercices à leur portée qui, en fait, sont souvent trop faciles.

Mais on doit soutenir aussi qu'une instruction correctement organisée exige une prise en charge éducative :

- du sujet d'abord : l'enseignant doit s'interroger sur le champ mental de l'élève et sur la structuration de celui-ci, avant de lui communiquer sa science. C'est ce qu'Antoine de la Garanderie (12), rejoignant sur ce point André Giordan (13) et Pierre Guérin (14), appelle "la gestion mentale". L'enseignant invite alors les élèves à produire des évoqués visuels ou verbaux pour "se représenter ce qu'on lui demande d'apprendre, de comprendre, de composer et d'imaginer (12)";

- de la classe comme groupe : on n'apprend jamais seul et les activités de groupe (la pédagogie coopérative) permettent à certains élèves de construire eux-mêmes leur savoir.