

le nouvel
EDUCATEUR

Documents

**Pédagogies de la Révolution
Révolutions de la pédagogie**

par Roger Ueberschlag

N° 203

Supplément au n° 6 de février 1989

10 numéros et dossiers

France : 196 F

Étranger : 260 FF

Sommaire

Première partie : Pédagogies de la Révolution

- Instruire ou éduquer 2
- Alphabétisation et école en miettes 3
- L'échec de la première République 5
- Éducation : la fête, l'école primaire des grands enfants 6
- Instruction : rendre la raison populaire 8
- Le procès de l'éducation 9
- Un citoyen sans enfance 11
- La deuxième Révolution française 12
- Trois crises en vingt ans 13

Deuxième partie : Révolutions de la pédagogie

- Marier l'expression libre à l'intelligence technique 15
- L'enseignement mutuel ou les débuts de l'école-caserne 17
- Le journal scolaire, victime de la disneymania 21

Photographies : BN : p. 2, 5, 6, 7 (en bas), 8, 10, 17, 18, 20 - DR : p. 7 (en haut), 11 - Presse de la Manche : p. 12 - X : p. 13 - D. Roycourt : p. 14 - CNDP/Jean Suquet : p. 19.

Avant-propos

Cette courte étude ne cherche pas à sacrifier à la mode. La commémoration de la Révolution française déverse chaque jour des dizaines de titres sur les étalages des libraires sans que soit posée une question de bon sens : *Commémorer la Révolution française : est-ce encore nécessaire et possible ?* Mona Ozouf, dans *L'École de la France (1)* note avec ironie l'accueil fait aux célébrations précédentes : *"Un cinquantenaire, c'est utile, on y départage les témoins vieillis. Un centenaire, c'est bien aussi : cent ans après, on peut inscrire fermement un événement dans l'histoire. Mais un cent-cinquantenaire ? C'est boiteux, arbitraire, pas joli à prononcer. L'événement a épuisé sa fécondité, les enjeux sont décolorés. Le bicentenaire qui s'annonce fera, parions-le, surgir le même scepticisme. La date est plus ronde, l'enjeu n'est pas plus clair."*

Commémorer, c'est par piété et pudeur, renoncer à l'analyse : *"Entre la rationalité discriminante du travail historique et l'émotion globalisante de la commémoration, il y a tout l'espace entre l'affectivité et l'intelligence (1)"*. Cette fête de famille devra ne faire allusion qu'aux valeurs communes les plus plates pour n'indisposer personne. On se pardonne tout en famille, sauf les différences de penser.

C'est ce que semblent avoir compris les évêques français : ils sont prêts à oublier la Terreur : *"Un peuple, comme un homme, se doit, pour rester lui-même, de garder vivante la mémoire de tout ce qui l'a constitué. Les catholiques français auront à vivre ce temps exceptionnel du souvenir et y prendre leur part"*, dit la conférence épiscopale, tenue à Lourdes, le 28 octobre 1988, qui poursuit *"1789 et sa Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ont développé les conditions d'une société responsable, qui demeurent un objectif pour notre génération et pour les chrétiens d'aujourd'hui... Nous nous garderons bien de tout ressentiment..."* (Le Monde, 31 octobre 1988). Mais ce n'est pas uniquement chez les catholiques que l'accent sera mis essentiellement sur 1789 et 1792. Personne ne dépensera beaucoup d'imagination à célébrer 1793 et même ceux qui resteront les fermes défenseurs de la Terreur éviteront d'exhiber la guillotine dans leurs cortèges. On invitera les enseignants à relire Condorcet.

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

L'échec de la première République

En 1789, la Constituante transférera aux autorités administratives les pouvoirs de l'Église 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 écoles 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 flan 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 Legendre. 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 XI 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,
O U
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, trouver-le.

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 des 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,

Présenté

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'Église 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 illusoire 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.

2^{ème} partie : Révolutions de la pédagogie

Marier l'expression libre à l'intelligence technique

A première vue, il peut paraître excessif de parler de révolution dans le domaine pédagogique. Un changement de méthode ou l'introduction de nouveaux matériels n'ont jamais secoué un pays pour mériter cette appellation. C'est plutôt par métaphore qu'on désigne sous ce nom, les mutations scientifico-techniques, théoriques, artistiques ou idéologiques.

Si Freinet insistait sur la composante matérialiste des innovations scolaires, c'est que pour les marxistes il n'est de révolution que matérielle. Mais la modification de l'environnement par l'apport de nouveaux instruments ne cautionne pas à elle-seule le caractère révolutionnaire d'une pédagogie : il faut en même temps que soit élaborée pour un milieu donné une connaissance objective des facteurs qui agissent sur l'éducation afin d'en déduire une stratégie organisatrice, transformant l'insatisfaction diffuse de l'enseignant traditionnel en **énergie politique**.

Or, dans peu de domaines, la tradition persiste autant qu'en éducation, et le terme de "sciences de l'éducation" est récusé par tous ceux qui le trouvent inadéquat pour une activité humaine sous le signe de l'empirisme, de "l'art" et non définie par l'observation, la mesure et l'expérimentation.

De ce fait, une révolution en pédagogie a quelques traits communs avec la révolution politique : une contrainte difficile à supporter va susciter une rupture sous forme de pratiques nouvelles qui devront rapidement affronter une menace : la contre-révolution (ou la contre-

réforme) mais aussi l'usure, parfois les deux conjuguées.

A partir de quel moment peut-on considérer qu'une innovation "révolutionnaire" la pédagogie ? Sans doute lorsqu'elle est en rupture avec les moyens et les méthodes pédagogiques utilisés avant son introduction **massive** et qu'elle permet d'obtenir de meilleurs résultats scolaires que ceux attribués aux usages traditionnels.

Ces deux conditions ne sont pas réunies pour toutes les innovations, mêmes les plus prestigieuses comme la télévision : celle-ci ne répond pas à une demande massive au niveau des écoles car elle appartient surtout à la consommation domestique. A l'école, son utilisation se heurte à de nombreuses contraintes et l'évaluation de son impact est aussi difficile qu'incertaine.

Pourtant l'histoire de l'école est jalonnée d'innovations qui ont transformé cette institution ou qui prétendent la modifier considérablement.

D'abord **l'architecture scolaire** qui n'est pas sans rapport avec les méthodes et la philosophie de l'éducation d'une époque. L'emploi de la méthode d'enseignement mutuel, au début du XIX^e siècle nous en apporte une démonstration remarquable (voir plus loin).

L'introduction de manuels à partir du XV^e siècle a accéléré l'alphabétisation de façon considérable. Avant Gutenberg, un texte cir-

culait à 200 exemplaires. Avec l'imprimerie, on ne tire pas d'ouvrage au-dessous de 500. A la fin du XV^e siècle près de 20 millions de livres sortent des presses. Ils seront 120 millions au XVI^e siècle, la demande d'alphabétisation augmentant avec la brusque croissance de l'offre.

L'introduction du livre dans l'enseignement équivaldra à un énorme bond en avant car il permettra de stocker des savoirs et d'y accéder. Aujourd'hui encore, il n'a rien perdu de son efficacité.

On ne peut pas en dire autant d'autres technologies qui lui ont succédé et notamment de la photo, du cinéma, du magnétophone, du magnétoscope, de l'ordinateur et du minitel, pour nous en tenir à des inventions qui font appel à une utilisation active. Leur introduction à l'école primaire s'est révélée comme autant d'échecs, non seulement parce que les locaux et les matériels adaptés manquaient, mais parce que les maîtres n'étaient pas formés à les utiliser. Mais le handicap le plus grave fut leur diffusion dans le commerce sous forme de "jouets" et leur utilisation par les adultes dans le cadre de leurs loisirs, ce qui enlevait beaucoup à leur crédibilité.

L'imprimerie à l'école avait échappé à ces pièges. En l'introduisant, Freinet avait eu soin d'initier progressivement les élèves à l'art typographique avec de vrais caractères mais en fabriquant une presse adaptée à leur force physique. La formation des typographes se faisait par tâtonnements mais surtout il n'était pas question d'en faire des apprentis imprimeurs mais des enfants capables de mettre en valeur leur "expression libre" qui restait le pivot de l'enseignement.

L'expression libre et l'intelligence technique collaboraient au développement intellectuel et au pouvoir social des enfants, les journaux imprimés étant destinés aux correspondants aussi bien qu'aux habitants du village ou du quartier.

Si les autres technologies ont échoué et en particulier l'audiovisuel, n'est-ce pas parce que ces deux facteurs n'ont pas été respectés ?

Ainsi pour la photo et la vidéo, on s'est estimé satisfait quand des enfants ont réussi à "singer" les adultes au lieu de multiplier les tâtonnements pour explorer toutes les possibilités de l'outil. Le langage de l'image fixe ou animée n'a pas

été élucidé, exploré, réutilisé dans cette course banale à la consommation paresseuse. Anne-Marie Meissonnier (13) a tenté à l'atelier des enfants du Centre Pompidou de placer l'expression libre et le maniement par tâtonnements de l'outil comme point d'ancrage de ces technologies, car **leur utilisation superficielle nuit aussi bien à l'école qu'aux technologies elles-mêmes.**

Elle nuit à l'école si on écarte l'idée qu'elle suppose que des savoirs aient d'ores et déjà été transmis : imprimer, filmer, parler dans un micro ne se font pas sans connaissance de la langue, sans souci de logique, sans obligation de calculer. On pense que ces nouvelles technologies vont faciliter ces apprentissages. Leur démarrage, oui, mais non leur perfectionnement qui demande des exercices plus ardues.

Elle nuit aux technologies qui n'ont rien à gagner à se laisser absorber par le discours de l'éducation (cf. le micro-ordinateur scolaire de Thomson). On ne peut que donner raison à J. Cl. Milner - une fois n'est pas coutume ! - quand il écrit (8) : *"Le pire qui puisse arriver à la télévision et à la radio, c'est qu'on leur assigne une mission éducative. Tout d'abord parce que de telles missions n'existent pas et ensuite parce que dans un tel mouvement, toute pensée propre de ce que permet le son et l'image est rendue impossible."* On a déjà fait l'expérience du théâtre pour enfants, du cinéma pour enfants et maintenant de la télé avec Dorothee !

Si la radio et la télévision ont leur place dans une classe, ce n'est pas pour diffuser des œuvres mineures mais pour mettre en lumière les réactions des élèves, lors d'émissions de qualité accessibles aux enfants mais que les adultes peuvent apprécier également. Le dialogue après une écoute collective peut actuellement se faire en temps réel entre tout un réseau d'écoles. Ceci pour l'aspect de consommation des produits mais il va de soi que nous privilégions les productions d'élèves et leur dialectique avec les œuvres d'adultes.

Deux révolutions pédagogiques : l'enseignement mutuel, le journal scolaire.

Comment apparaît une révolution pédagogique, comment se diffuse-t-elle, comment atteint-elle son déclin ? On se limitera ici, pour rester dans le cadre habituel d'un dossier, à deux innovations :

L'une, funeste : L'enseignement mutuel qui a porté ombrage à toutes les campagnes ultérieures en faveur de l'entraide scolaire.

L'autre, bénéfique mais détournée de son sens par l'apparition d'un phénomène de société (l'arrivée des "comics") : Le journal scolaire.

L'ENSEIGNEMENT MUTUEL OU LES DÉBUTS DE L'ÉCOLE-CASERNE

L'apparition de l'école-caserne ne correspond pas seulement à une demande accrue de l'alphabétisation. La ville, au niveau des comportements sociaux et professionnels réclame des

"corps dociles" (16). Alors qu'au XVII^e siècle, le soldat portait les signes de sa force et relevait la tête, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, il est devenu quelque chose qui se fabrique : d'une pâte informe, d'un corps inapte, on fait la machine dont on a besoin. Pour ce faire, en France, en 1745, on disposait de casernes dans 320 villes, dressant 20 000 militaires.

Même phénomène pour l'industrie. A la fin du XVIII^e siècle, les usines réunissent sous un même toit des centaines d'ouvriers logés dorénavant sur place. La manufacture d'Oberkampf à Jouy comporte un bâtiment construit en 1791 qui a cent dix mètres de long et trois étages. En parcourant l'allée centrale d'un atelier, il est possible de surveiller, de réprimander, de classer les ouvriers selon leur habileté et leur rapidité.

Et l'école ? C'est à Londres et non à Paris que l'idée d'une manufacture des esprits prend corps. Deux pasteurs, rapidement brouillés pour des



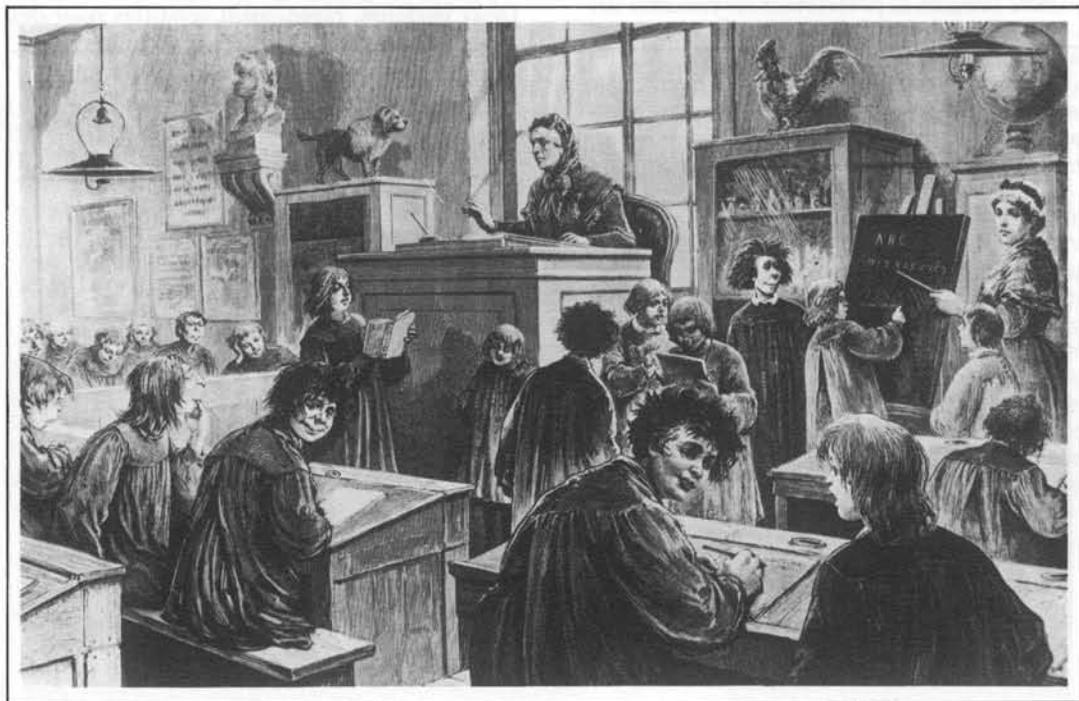
raisons religieuses, l'un anglican et l'autre quaker, vont fonder des établissements qui semblent apporter une solution rationnelle à l'alphabétisation en période de pénurie de locaux et de maîtres. Les réalisations des pasteurs Bell et Lancaster sont rapidement connues de l'autre côté de la Manche et à peine les relations de la France sont-elles rétablies avec l'Angleterre que deux experts (un polytechnicien et un économiste) seront envoyés en mission pour examiner les écoles lancastériennes. Le fonctionnement de ces écoles reproduisait visiblement celui des usines et des casernes. Mais la surprise des experts français fut de constater que des enfants étaient tout-à-fait capables de se soumettre pour leur élévation intellectuelle à une machinerie qui n'avait été conçue jusqu'alors que pour l'industrie et les armes.

Sans doute, dans le passé, on avait déjà confié occasionnellement aux élèves les plus âgés des tâches de surveillance puis d'enseignement. Avec la systématisation de ces activités, tous

les élèves seront en permanence utilisés dans un processus d'enseignement : "Dans une école de 360 enfants, le maître qui voudrait instruire chaque élève à son tour pendant une séance de trois heures ne pourrait donner à chacun qu'une demi-minute. Par la nouvelle méthode, tous les 360 élèves écrivaient, lisaient ou comptaient pendant deux heures et demie chacun." (Samuel Bernard, rapport du 30 octobre 1816, à la Société de l'enseignement mutuel, cité par Michel Foucault.)

Gréard qui sera recteur de l'Académie de Paris en est enthousiasmé :

"C'était un spectacle saisissant que ces longs et vastes vaisseaux qui contenaient une école entière... Sur les côtés, le long des parois, des séries de demi-cercles autour desquels se répartissaient les groupes ; devant chaque cercle un tableau noir où se faisaient des exercices de calcul et auquel étaient suspendus les tableaux de lecture et de grammaire





avec la baguette dont s'armait le moniteur... au fond, sur une haute estrade, accessible par des degrés et entourée d'une balustrade, la chaire du maître qui, s'aidant tour à tour du bâton et du sifflet, réglait comme un capitaine sur le pont de son navire toute la manœuvre de l'enseignement."

Le dressage des écoliers se faisaient déjà chez les Salésiens à une échelle réduite, de la même façon : peu de mots, pas d'explications, à la limite un silence total qui ne sera interrompu que par des signaux. Dans les écoles à enseignement mutuel, les élèves reçoivent plus de 200 commandements par jour : pour une seule matinée 26 ordres vocaux, 23 par signes, 37 coups de sonnette et 24 coups de sifflet, ce qui fait un coup de sifflet ou de sonnette toutes les trois minutes :

ENTREZ DANS VOS BANCS !

Au mot ENTREZ, les enfants posent avec bruit la main droite sur la table et en même temps passent la jambe dans le banc. Aux mots DANS VOS BANCS, ils passent l'autre jambe et s'asseyent face à leurs ardoises.

PRENEZ ARDOISES !

Au mot PRENEZ, les enfants portent la main droite à la ficelle qui sert à suspendre l'ardoise au clou qui est devant eux et par la gauche, ils

saisissent l'ardoise par le milieu. Au mot ARDOISES, ils la détachent et la posent sur la table.

Gréard estimait que l'amour-propre des familles et des enfants y trouvaient leur compte : *"Comme chaque exercice, écriture, lecture, arithmétique avait son moniteur particulier, il était bien rare qu'un enfant intelligent ne fût appelé quelque-part à tenir le bâton."* Les moniteurs étaient sous la coupe de moniteurs généraux et dirigeaient eux-mêmes des moniteurs-adjoints, s'ajoutant aux "tuteurs" individuels chargés de guider un camarade plus jeune. Les moniteurs étaient formés le matin à leur tâche, avant la classe, de façon fugitive car *"il s'agissait moins d'apprendre à fond et pour soi que d'apprendre vite et pour les autres."*

La première école d'enseignement mutuel ouvrit ses portes à Paris, rue Jean de Beauvais en septembre 1815. Cinq ans après, 1300 écoles lancastériennes scolarisaient sur le territoire 150 000 enfants. La Société pour l'Instruction élémentaire qui soutenait le projet fut encouragée par Carnot et la méthode mutuelle triompha dans vingt-quatre départements... sauf auprès de l'Eglise. L'Académie française gagnée par cet enthousiasme organisa en 1818



un concours de poésie sur le sujet : "Les avantages de l'enseignement mutuel". Un adolescent de seize ans, reçut une sixième mention pour une pièce en vers contenant le passage suivant :

*"Répondez mes amis, il doit vous être doux
D'avoir pour seuls mentors des enfants tels
que vous;*

*Leur âge, leur humeur, leurs plaisirs sont les
vôtres*

*Et ces vainqueurs d'un jour, demain vaincus
par d'autres,*

*Sont, tour à tour, parés de modestes rubans,
Vos égaux dans vos jeux, vos maîtres sur les
bancs.*

*Muets, les yeux fixés sur vos heureux émules,
Vous n'êtes point distraits par la peur des
férules ;*

*Jamais un fouet vengeur effrayant vos esprits
Ne vous fait oublier ce qu'il vous ont appris ;
J'écoute mal un sot qui veut que je le craigne,
Et je sais beaucoup mieux ce qu'un ami m'en-
seigne."*

Cet adolescent était promis à un grand avenir. Il s'appelait Victor Hugo.

L'école-caserne, au fonctionnement paré de l'auréole de ses deux sœurs, l'armée et l'industrie, se révéla à la longue inefficace. En 1853,

l'enseignement mutuel avait perdu la majorité de ses partisans et fut officiellement abandonné.

Ses adversaires étaient arrivés à convaincre l'opinion publique que la mécanisation des élèves était si importante qu'elle faisait perdre à ceux-ci une grande partie de leur temps à réciter... la théorie des mouvements. Les moniteurs s'embrouillaient souvent dans l'application des règles mécaniques hâtivement inculquées. Les locaux manquaient pour recevoir plusieurs centaines d'élèves. Une église ou un couvent désaffectés étaient nécessaires, avec un sol de terre battue ou un plancher pour éviter le fracas des ardoises. Mais on trouvait aussi difficilement des bancs et tables à quinze ou vingt places, des livres qui permettent aux aînés de suivre leur leçon. Le clergé se plaignait de ce que l'enseignement religieux n'était pas donné dans de bonnes conditions par l'enseignement mutuel. Son péché d'origine pour l'Eglise était d'avoir été divulgué par des pasteurs étrangers et d'avoir été intronisé par le "régicide" Carnot. La méthode mutuelle, protestante et révolutionnaire, fit passer au premier plan l'aspect religieux et politique de la querelle sans que fut analysé du point de vue psycho-pédagogique le caractère néfaste de ce type d'instruction. C'était trop demander. A l'époque une méthode pédagogique réussissant

avec 10% de la population scolaire suffisait amplement à la société économique.

LE JOURNAL SCOLAIRE, VICTIME DE LA DISNEYMANIA

Pendant la Révolution, il ne sera jamais fait allusion, au cours des débats, à la presse destinée aux enfants car celle-ci, sous l'Ancien Régime, était avant tout destinée aux enfants de l'aristocratie et de la bourgeoisie (18). C'était le cas, par exemple, du **Journal d'éducation**, paru six ans après la publication de l'Emile, en 1768, autorisé par Louis XV et louangé par Buffon et d'Alembert. Il se vendra encore, malgré les difficultés qu'on devine, sous le Directoire. Il encourage les enfant à préférer le français au latin et à résoudre de petits problèmes mathématiques. Il fait même une place, pour les plus grands, à la philosophie. En 1783, Louis XVI encouragera **Le Portefeuille des enfants**. Puis pendant la Révolution on assiste à une certaine floraison de la presse enfantine :

Le journal des enfants (1789), Le petit bonnet phrygien (1789), Le récit pour enfants sages (1789), Le petit républicain (1790), Le portefeuille récréatif (1791), l'Almanach des bons enfants (1791), Le courrier des enfants (1795), Le courrier des adolescents (1797), Les plaisirs de la jeunesse (1800-1809). De jeunes enfants s'enthousiasment et écrivent aux rédacteurs. Ainsi cette fillette de neuf ans, autorisée par ses parents à souscrire un abonnement s'exclame : "J'ambitionne de marcher sur vos traces. Je veux devenir savante et vertueuse!"

Et les enfants du peuple ? Travaillant dès que les parents estiment qu'ils disposent d'une force exploitable, ils ignorent tout d'une presse pour enfant. Sans doute, la fréquentation des écoles primaires de 1832 à 1837 augmente-t-elle de 72% et le nombre potentiel de jeunes lecteurs est-il déjà considérable mais comment supposer qu'un ouvrier qui gagne 1,50 F par jour, puisse soustraire de ses revenus 25 F par an pour un abonnement à un journal d'enfant (il n'existait pas de vente au numéro). Il faudra patienter un siècle.

DÉCEMBRE 1950 N°3

LES PIONNIERS

Poèmes
de Noël



JOURNAL MENSUEL

Rédaction et Imprimerie :
ECOLE FREINET - VENCE (A.-M.)

Le gérant : C. FREINET

NUMERO 15 16 Juin 1931

LES REMPARTS

Journal bimensuel



REDACTION ET IMPRIMERIE:
ECOLE DE SAINT-PAUL A.M.

L'imprimeur gérant: FREINET

En 1925, une souscription est lancée par des instituteurs pour lancer "**Petits bonshommes**". Le journal fera faillite mais aura tout de même duré trois ans. En 1932, l'Office central de la coopération à l'école crée un bi-mensuel **Copain-Coop**, assuré d'une plus longue existence.

Georges Sadoul fait paraître en 1933 **Mon camarade**, journal communiste destiné aux Pionniers mais aussi aux enfants des ouvriers et paysans. Il se propose de dénoncer la misère, l'exploitation des riches et d'encourager la lutte contre les patrons.

Le choc viendra d'ailleurs. A la demande de l'Echo de Paris, quatre jeunes rédacteurs se lancent dans l'aventure journalistique : Jean Nohain, vingt-deux ans, Christian Velu, Henri Kubnik et Violette Jean, tous trois âgés de dix-sept ans. Ils ont pris en 1929 la direction d'un hebdomadaire "**Benjamin**", et ont décidé d'en faire le journal des "bons élèves". Ils les invitent à devenir rédacteurs, chaque ligne publiée étant payée soixante centimes. Le numéro du 30 mars 1934 - le 251^e - sera conçu uniquement par les lecteurs. La rédaction va recevoir 19 000 envois de contes, d'interviews, de reportages, d'histoires, de dialogues, de conseils, de dessins légendés qui vont permettre à Jean Nohain, pendant dix ans, d'utiliser les envois de ces journalistes en herbe. Un club Benjamin avec une carte donnant droit à des réductions chez des commerçants comptera jusqu'à 37 900 adhérents.

A la veille de la seconde guerre mondiale, il existe donc dans la population enfantine privilégiée, le désir d'écrire, de faire du journalisme à l'époque même où Freinet lance son journal scolaire pour accorder un droit d'expression aux enfants dans le lieu qu'ils fréquentent tous : l'école.

Freinet n'a pas eu le premier l'idée de faire rédiger et imprimer un journal par des enfants. Christian Poslaniec lui a trouvé des prédécesseurs : Decroly (*L'écho de l'école* en 1917), les enseignants de l'école publique N°45 d'Indianapolis (USA) cités par Dewey dans "Progressive Education" (1919), Korczak, en Pologne (*La Petite revue*) en 1926. Ces travaux d'élèves restent néanmoins au stade d'une activité complémentaire, plus ou moins régulière, utilisant les talents des meilleurs élèves. Le mérite de Freinet est d'avoir démocratisé le journal scolaire en en faisant une trame de

l'enseignement quotidien, en le greffant sur l'expression libre, véritable objectif de sa philosophie pédagogique. Cette expression libre n'est pas livrée à elle-même mais se socialise par la mise au point collective du texte libre et par la correspondance, les deux constituant un apprentissage motivé du style et de la grammaire.

"Le journal scolaire, méthode Freinet, est un recueil de textes réalisés et imprimés, au jour le jour, selon la technique Freinet et groupés en fin de mois sous couverture spéciale à l'intention des abonnés et des correspondants (19)."

Ce ne sont pas les meilleures rédactions qui sont retenues pour le journal, mais celles choisies à main levée et mises au point collectivement parce qu'elles traduisent des observations ou des sentiments qui émanent de la classe et "sont susceptibles d'accrocher un correspondant."

"L'œuvre qui est alors donnée aux petits imprimeurs est le résultat de notre méthode naturelle de travail qui respecte la pensée enfantine mais lui apporte son aide en attendant que l'enfant soit en mesure de voler de ses propres ailes et de nous apporter des textes et des poèmes que notre intervention ne saurait que déflorer" (19).

Deux événements vont conforter Freinet dans son idée d'avoir déclenché une révolution pédagogique :

1) la rapide dissémination de sa conception du journal scolaire en Europe, en Amérique du Sud, en Afrique, à Cuba et au Mexique, où les écoles qui impriment envoient à l'école de Vence des journaux pour se manifester et proposer des échanges scolaires;

2) la reconnaissance officielle des journaux scolaires en France.

"Leur importance en France a été récemment authentifiée par une loi spéciale (séance de l'Assemblée nationale du 1er avril 1954) qui accorde aux journaux scolaires méthode Freinet l'autorisation de circuler au tarif réduit des périodiques" (19).

Cette loi n'est plus en vigueur en 1989 et les journaux scolaires circulent au tarif ordinaire. Vers 1960, on comptera plusieurs milliers de journaux scolaires mais sans influence

déterminante sur la presse des enfants ou des jeunes de l'époque. Ils n'avaient d'ailleurs pas pour objectif de concurrencer la presse commerciale mais uniquement de donner une possibilité de diffusion à l'expression écrite des enfants, à l'abri des contraintes qui pèsent sur les publications du commerce.

L'arrivée de la bande dessinée et surtout des fameux "comics" américains allait bouleverser le goût des jeunes. Les enfants seront attirés par ces journaux qui leur offrent des images à contempler en supprimant tout effort de lecture (Il faudra attendre quelques décennies pour voir apparaître des bandes dessinées de qualité). Une histoire américaine publiée en France revient sept fois moins cher à un éditeur qu'une histoire d'origine française. Pour le **Journal de Mickey**, ce sera un triomphe : son tirage ne descendra jamais au-dessous de 500 000 exemplaires jusqu'en 1962. En 1985, il sera encore de 310 000. Mais le trust Walt Disney réussira sa relance à travers le Disney Channel et les parcs de loisirs.

Lutter contre Mickey, ce n'était pas seulement pour Elise et Célestin Freinet protéger l'art enfantin d'une dénaturation du goût mais aussi stigmatiser une opération politique qui se cachait sous la mythologie des personnages disneyens. Un journaliste, Gilles Smadja, détaille dans un ouvrage récent (20) l'entreprise de colonisation de la Société Disney et comment par exemple, au Chili, le lancement sous le gouvernement populaire d'Allende du premier magazine pour enfants fut torpillé par les forces réactionnaires. Les rédacteurs voulaient partir du vécu des jeunes et non d'aventures d'animaux dont les actes et les paroles occultaient les réalités de la vie quotidienne. Même aujourd'hui les défenseurs de Mickey ont la

partie belle : "*Quel être humain n'a pas senti son cœur battre d'émotion pendant les quarante dernières années à la seule présence de Mickey ?*" La nostalgie des adultes et l'engouement des enfants, conditionnés par un matraquage publicitaire portant sur les aliments et les vêtements, ne constituent pas une concurrence *directe* pour la presse scolaire mais en minimise la valeur et la portée, et c'est en cela que le dumping Mickey menace l'école.

Il y a plus de quinze ans, Jean Hassenforder (21) se demandait pourquoi mai 1968 avait eu si peu de répercussions sur les innovations pédagogiques. Il notait que deux facteurs freinaient considérablement les initiatives des enseignants :

1) Les enseignants, comme les autres fonctionnaires sont "*recrutés par concours sur des critères qui accordent la prééminence aux aptitudes intellectuelles appréciées dans l'enseignement traditionnel : mémorisation et présentation logique. La créativité et l'imagination sont en règle générale défavorisées*"(21).

2) "*L'administration, malgré des tentatives timides, reste centralisée.*" Or une administration centralisée surestime les risques de généralisation d'une expérience réussie. Elle stérilise la réflexion en n'accordant ni pouvoirs, ni aide financière à ceux qui présentent des projets.

Tant que ces deux verrous n'auront pas sauté, nous resterons exposés à des réformes officielles sans avenir ou à des innovations de faible extension, aisément étouffées ou découragées.

Roger Ueberschlag

NOTES

- (1) *Mona Ozouf* : L'école de la France, Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement, NRF Gallimard 1984.
- (2) *Catherine Kintzler* : Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen, Folio 1984
- (3) *François Furet* : Jacques Ozouf Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, Editions de Minuit 1977
- (4) *Jean Foucambert* : L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure, Retz 1986
- (5) *Bronislaw Baczko* : Lumières de l'utopie, Payot 1978
- (6) *Bronislaw Baczko* : Les imaginaires sociaux, Payot 1984
- (7) *Georges Snyders* : La joie à l'école, PUF 1986
- (8) *Jean-Claude Milner* : De l'école, Seuil 1984
- (9) *Georges Vigarello* : Débat autour d'un livre, Revue Française de Pédagogie N°80/1987 INRP
- (10) *Henri Mendras* : La deuxième Révolution française, Gallimard 1988
- (11) *Jean Repousseau* : Clefs pour la pédagogie, Seghers 1987
- (12) *Antoine de la Garanderie* : Tous les enfants peuvent réussir, Le Centurion 1988
- (13) *André Giordan et Gérard de Vecchi* : Les origines du savoir, Delachaux et Niestlé 1987
- (14) *Pierre Guérin* : Importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage et expression libre, Dossier 196, PEMF, Cannes 1988
- (15) *Anne-Marie Meissonnier* : Vidéo brut, Centre Georges Pompidou, Atelier des enfants 1985
- (16) *Michel Foucault* : Surveiller et punir, Gallimard 1975
- (17) *Françoise Mayeur* : De la Révolution à l'école républicaine - Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome III, Nouvelle Librairie de France, 1981
- (18) *Alain Fourment* : Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants (1768-1988) Editions Eole, Paris 1987
- (19) *Célestin Freinet* : Le journal scolaire, éditions Ecole Moderne Française, CEL CANNES 1967
- (20) *Gilles Smadja* : Mickey l'arnaque, éditions Messidor 1988
- (21) *Jean Hassenforder* : L'innovation dans l'enseignement, Casterman poche E3 numéro 24, 1972.

BT

10 numéros par an

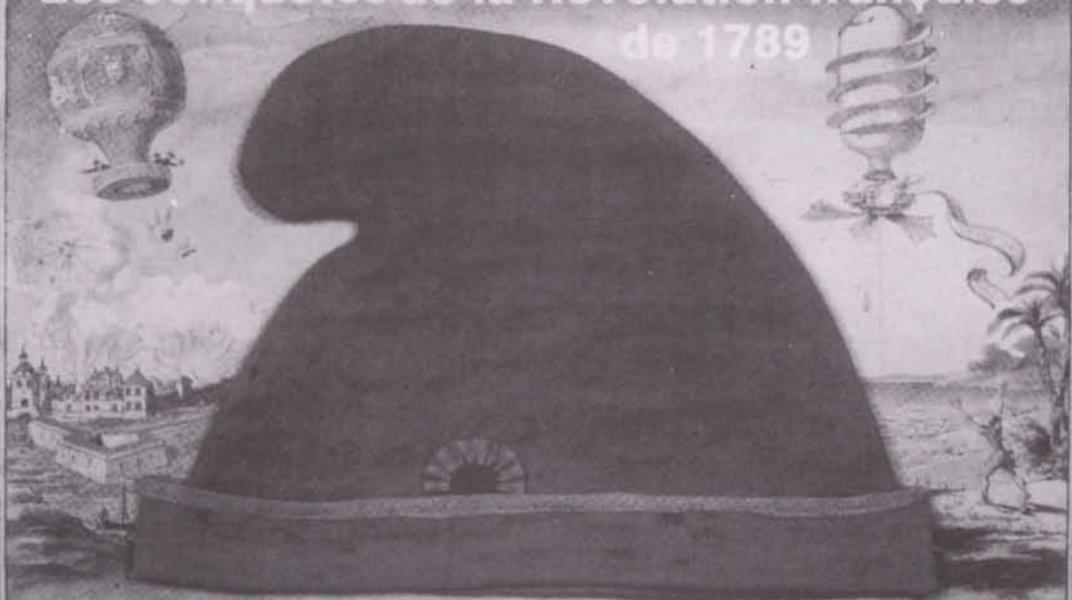
0005-325X

n° 1000

Liberté, Égalité, Fraternité.

MAGAZINE DOCUMENTAIRE

Les conquêtes de la Révolution française de 1789



Le guil se méprisait les châtiments

Il favorisait les crimes des tyrans

*Souvenir du citoyen G. V. M. L.
républicain de l'an II*

*Il découvrit la Direction des
«l'écritaire»*

La BT fête son 1000^e numéro

Meilleurs vœux

le nouvel EDUCATEUR

Documents

Titres parus :

Les activités personnelles
dans la classe coopérative - n° 189
Jean-Paul Boyer

Célestin FREINET (1896-1966)
20 ans plus tard - n° 190-191

Pédagogie FREINET
et technologies nouvelles - n° 192

Vie coopérative au second degré - n° 193-194
Synthèse d'Annie Dhénin

La méthode naturelle de mathématiques - n° 195
Secteur ICEMATH

Importance des représentations mentales initiales
dans un processus d'apprentissage et expression libre - n° 196
Pierre Guérin

Traces et Histoire - n° 197
Pierre Bédécarrats

Multisupports de la correspondance scolaire - n° 198
Par le chantier « Échanges et Communication » de l'ICEM

Une alternative pour la direction d'école :
l'équipe pédagogique - n° 199
Synthèse des travaux de diverses équipes pédagogiques de l'ICEM

Évaluation au second degré - n° 200
Par le groupe Second degré 21 de l'ICEM
(1^{re} partie)

Évaluation au second degré - n° 201
Par le groupe Second degré 21 de l'ICEM
(2^e partie)

Quelques aspects de la classe coopérative - n° 202
Par le module « Genèse de la coopérative » de l'ICEM

A commander en se référant au catalogue PEMF 1988/89
PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex

Le Nouvel Éducateur - Revue pédagogique de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne - pédagogie Freinet) éditée, imprimée et diffusée par les PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE. Société anonyme - RCS Cannes B 339.033.334 - APE 5120 - Siège social : 24/26, avenue des Arluys - 06150 Cannes La Bocca (France) • *Directeur de la Publication* : Pierre Guérin - *Responsable de la Rédaction* : Monique Ribis - *Coordination du chantier* : Éric Debarbieux - *Comité de Direction* : Pierre Guérin : Président-Directeur Général ; Maurice Berteloot, Maurice Menusan, Robert Poitrenaud : administrateurs • Administration - Rédaction - Abonnements : PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex • N° CPPAP : 53280.