Le paradigme institutionnel et ses effets en histoire de l'éducation. Un exemple : les apprentissages élémentaires avant 1850

The institutional paradigm and its effects in the history of education. The example of the elementary learnings, before 1850

Pierre Caspard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/3025>
DOI : 10.4000/histoire-education.3025
ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015
Pagination : 9-28
ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Pierre Caspard, « Le paradigme institutionnel et ses effets en histoire de l'éducation. Un exemple : les apprentissages élémentaires avant 1850 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 144 | 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/3025> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.3025>

Le paradigme institutionnel et ses effets en histoire de l'éducation. Un exemple : les apprentissages élémentaires avant 1850

Pierre Caspard

L'histoire des apprentissages élémentaires, liés ou non aux processus de socialisation de l'enfant, est ordinairement associée, voire identifiée, à celle de l'« École ». Le paradigme institutionnel veut que l'École soit une institution, au double sens du terme. Instituée, l'École est une forme d'enseignement voulue par ces « institutions d'institutions » que sont l'Église et/ou l'État, relayées par des institutions locales. Instituante, l'École a pour objectif de former et conformer les enfants aux compétences et aux valeurs sociales qui caractérisent, selon les époques, les bons chrétiens, les bons citoyens, les sujets raisonnables, les travailleurs efficaces et employables. L'« École », comme institution, doit donc être essentiellement distinguée des « écoles », indûment réduites à une essence commune, alors que celles-ci ne se définissent que comme un mode d'enseignement collectif – c'est-à-dire, non strictement individuel – pouvant résulter d'initiatives les plus diverses, parentales et communales, publiques et privées, laïques et confessionnelles¹.

Ainsi défini, le paradigme institutionnel est le prisme à travers lequel l'histoire des apprentissages élémentaires depuis le XVI^e siècle est massivement perçue et interprétée. Ce peut être le cas des monographies locales ou régionales,

1 Cf. la diversité des situations évoquée par Pierre Caspard, « Tenir les maîtres en bride. Les parents, la famille et l'école. France et Suisse, 1700-1850 », dans Jean-François Condette (dir.), *L'évaluation des enseignants à l'échelon local*, 2016, à paraître.

lorsqu'elles étudient des établissements d'enseignement élémentaire géographiquement situés, à partir des seules sources concernant ces structures. Cela vaut surtout lorsque l'analyse s'élargit, dans le temps et dans l'espace, à un cadre national et à une longue durée englobant tout ou partie des périodes moderne et contemporaine. Et cela vaut encore davantage lorsque l'histoire des enseignements élémentaires est sollicitée pour étayer ou illustrer des approches autres : sociohistoire, anthropologie historique, histoire de la culture ou du politique, débouchant éventuellement vers une réflexion sur les « savoirs, compétences et attitudes » des jeunes générations actuelles, où les questions de l'illettrisme et du « vivre ensemble » occupent, cinq siècles après les Réformes et cent trente ans après Jules Ferry, une place proprement étonnante.

Au cours du dernier demi-siècle, ce paradigme a, certes, pu faire l'objet de modulations, de nuances ou de réserves, ainsi que de quelques inflexions dues à l'évolution du contexte politique et intellectuel, français et international. Ainsi, l'influence d'Ivan Illich (*Une société sans école*) a marqué le début des années 1970 ; beaucoup plus durable a été celle de Michel Foucault (*Surveiller et punir*, cf. *infra*) depuis le milieu de cette même décennie. Il importe par ailleurs de souligner que l'acceptation du paradigme ne contrevient pas à la pertinence de l'ensemble des résultats de recherche auxquels peuvent aboutir les historiens. C'est particulièrement le cas de ceux d'entre eux qui travaillent méthodiquement sur des sources inédites ; il n'est pas anodin de souligner que nombre de *faits* documentés par ces auteurs peuvent même étayer une réfutation du paradigme qu'ils respectent. Il en va différemment des ouvrages de seconde main portant sur des périodes dont les auteurs n'ont pas une expérience de recherche personnelle, *a fortiori* s'ils ne sont pas eux-mêmes historiens, mais cherchent dans l'histoire des « leçons » susceptibles d'éclairer le présent. Ceux-ci contribuent bien davantage à vulgariser la vulgate que ceux-là.

Cette prégnance du paradigme institutionnel conduit à interroger les effets qu'il peut avoir sur l'interprétation des faits éducatifs, voire sur la simple perception que l'on a de leur histoire, antérieurement ou postérieurement à la mise en place du système éducatif contemporain ; nous nous arrêterons ici aux premières décennies du XIX^e siècle².

2 Le cadre de l'analyse est la France. Le paradigme institutionnel, tel que nous l'avons défini, est essentiellement lié à des contextes politiques et intellectuels nationaux. Ceci n'exclut pas qu'une autonomie relative permette son adoption dans des contextes autres. La façon dont il se décline (ou non) dans des contextes différents justifierait de véritables comparaisons internationales. Par

Dans les années 1940, deux psychologues américains se sont livrés à une expérience sur «la perception des incongruités»³. Ils ont demandé à des sujets d'identifier une série de cartes à jouer, au cours de présentations brèves et contrôlées. La plupart des cartes étaient normales, d'autres ne l'étaient pas : six de pique rouge, quatre de cœur noir, etc. Les cartes anormales furent presque toujours identifiées comme normales, sans hésitation ou surprise apparentes. Le quatre de cœur noir, par exemple, était pris pour le quatre de cœur ou le quatre de pique, sans aucune conscience de l'anomalie : il était immédiatement intégré à l'une des catégories conceptuelles fournies par l'expérience de joueurs de cartes. Même avec un temps d'exposition quarante fois supérieur au temps moyen nécessaire pour reconnaître les cartes normales, plus de 10 % des cartes anormales ne furent pas identifiées par certains sujets, ainsi plongés dans un état de détresse intense : «Je ne sais même plus à quoi ressemble un pique. Mon Dieu!».

L'expérience est rapportée en ces termes par Thomas S. Kuhn⁴, qui y voit l'illustration métaphorique des effets d'un paradigme : celui-ci fournit une «boîte préformée et inflexible», une «matrice disciplinaire», où les phénomènes naturels doivent se couler, alors que «ceux qui ne cadrent pas avec la boîte passent souvent inaperçus». Les exemples donnés par T. S. Kuhn sont empruntés aux sciences de la nature. Les sciences humaines ne sont pas strictement réductibles à ce type d'analyse. Professionnellement, les diverses communautés scientifiques qui s'y affairent forment des groupes dont les frontières sont beaucoup plus vagues et poreuses que celles des sciences de la nature ; épistémologiquement, les «matrices» où s'inscrivent leurs travaux sont essentiellement dotées d'une plus grande flexibilité ; enfin, les sciences de l'homme sont, plus que celles de la nature, impliquées ou imbriquées dans les idées et systèmes d'idées que produit le corps social dans son ensemble ; c'est notamment le cas des recherches touchant à l'éducation et à son histoire, dont la plupart des auteurs appartiennent eux-mêmes à des institutions éducatives. De fait, les sciences sociales n'évoquent l'idée de paradigme

ailleurs, le paradigme demande à être analysé d'une façon spécifique pour la période ultérieure, qui voit la constitution puis l'affermissement d'un système scolaire sous le contrôle de l'État.

3 Jerome Seymour Brunner, Leo Postman, «On the perception of incongruity: a paradigm», *Journal of personality*, vol. 17, 1949, p. 206-223.

4 Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1970, p. 96-97. Soulignons la valeur métaphorique que donne T. S. Kuhn aux conclusions de cette expérience de psychologie ; nous l'adopterons également comme fil rouge pour évoquer les effets du paradigme institutionnel.

que dans des acceptions plus faibles : vulgate, doxa, présupposés, approche ou grille d'analyse dominante, idée commune standardisée, habitudes de pensée automatiques, jugements conditionnés, certitudes tranquilles, interprétation monotone, etc. Autant de formulations qui convergent cependant vers l'idée que, s'il se définit autrement que comme une matrice disciplinaire, le paradigme en sciences sociales est lui aussi de l'ordre de l'inconscient ou du peu conscient : le chercheur est pensé plus qu'il ne le pense.

Sans chercher à analyser ici les raisons qui donnent au paradigme sa puissance, on illustrera celle-ci par deux types d'effets : la non perception de ses incohérences internes et celle des anomalies et incongruités qui seraient susceptibles de le réfuter.

I. Les incohérences internes du paradigme

Le paradigme institutionnel structure le grand récit du passage d'une École d'abord voulue et impulsée par l'Église, au lendemain des Réformes, à une École voulue et organisée par l'État, à partir de la Révolution. Les finalités de l'École sont donc d'abord religieuses, comme l'affirme une vulgate qui se répète à l'infini.

1. Apprendre à lire : de grandes finalités plutôt que des objectifs

Avant la Révolution, la finalité essentielle de l'École est, selon la vulgate, de permettre aux enfants de faire leur salut⁵. C'est pourquoi elle appartient au domaine réservé de l'Église, qui détient le pouvoir scolaire essentiel. Les écoles sont des annexes des églises ; leurs maîtres, souvent des clercs tonsurés, sont nommés et exercent sous le contrôle des curés, à qui ils sont subordonnés et dont ils constituent une sorte de prolongement, accomplissant d'ailleurs pour la paroisse une multitude de tâches cléricales. L'enseignement qu'ils assurent est essentiellement, sinon exclusivement, religieux ; il tourne autour

5 Dans les pages qui suivent, nous résumerons très fidèlement, et le plus souvent littéralement, les idées qui s'expriment dans une quarantaine de thèses, grands manuels de l'enseignement supérieur et ouvrages de synthèse rédigés par des enseignants-chercheurs depuis un demi-siècle. Le plus ancien est la thèse de Maurice Gontard, *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot, 1789-1833. Des petites écoles de la monarchie d'ancien régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise*, Paris, Les Belles Lettres, 1959, 578 p. Les plus récents sont les thèses de Karen E. Carter, *Creating Catholics. Catechism and Primary Education in Early Modern France*, Indiana, University of Notre Dame Press, 2011, 314 p., et celle de Josiane Morel, *La relation éducative au cours du XVIII^e siècle*, thèse de littérature et langue française, université de Bourgogne, octobre 2013, 544 p. ; en ligne sur HAL Archives ouvertes depuis le 26 juin 2015 : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01015333/>>.

de l'apprentissage de la lecture, car il est nécessaire de savoir lire pour faire son salut. Mais la compétence visée se limite, en dehors de toute exigence de compréhension, à connaître par cœur un petit nombre de textes, prières et catéchisme, et à pouvoir oraliser des textes latins ou français.

Il en découle que, les questions théologiquement fondamentales mais intrinsèquement non scolaires, de la foi, de la charité, des œuvres et de la grâce étant écartées, le paradigme institutionnel conditionne le salut à la mémorisation de quelques points de dogme et à l'oralisation de formules latines incompréhensibles mais impérativement nécessaires pour accéder à une vie éternellement sainte et heureuse dans une communion ininterrompue avec Dieu, si l'on suit la définition ordinaire du salut. Encore cela vaut-il essentiellement pour les garçons puisque l'Église a la hantise de la mixité. Là où sont absentes les congrégations spécifiquement vouées à l'instruction des filles, elle préfère leur analphabétisme à leur coéducation, vouant ainsi logiquement une bonne partie d'entre elles aux flammes éternelles de l'Enfer, sans que les intéressées elles-mêmes – ni l'historiographie féministe ultérieure – ne se soient pourtant alarmées de cette perspective lamentable.

Il est remarquable que les propos cités ne s'accompagnent de référence à aucun texte justifiant les fondements théologiques des vertus prêtées au savoir-lire⁶. Il est vrai que la question est loin d'être simple. Si les réformateurs ont affirmé le primat des Écritures (*sola Scriptura*), savoir si chaque chrétien devait y avoir accès personnellement ou par la médiation du clergé, de sa prédication et de sa catéchèse, donc par voie orale, n'était pas clairement tranché. Par ailleurs, il faut bien constater que deux siècles, soit sept ou huit générations après les Réformes, de nombreux réformés ou luthériens ne savaient toujours pas lire, le constat valant encore davantage pour les catholiques. A-t-on des traces d'une réelle inquiétude du clergé et des intéressés eux-mêmes, quant à leur salut, du fait de cette carence? La question est largement esquivée par les historiens de l'éducation : on est bien dans le registre d'un paradigme, qui n'a pas besoin de s'interroger sur ce que tout le monde sait⁷.

Bien entendu, il n'est pas contestable que les Réformes aient promu de diverses façons le développement de la scolarisation en France. Encore faudrait-il

6 Il est significatif que dans *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* de François Furet et Jacques Ozouf (Paris, Éditions de Minuit, 1977, t. 1), le nom de Calvin n'apparaisse pas une seule fois en dehors de la page de titre.

7 Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, 2003, p. 144-147.

tenir compte de l'importance du tissu scolaire préexistant à la fin du Moyen Âge, déjà très dense dans des régions comme la Normandie, le Nord ou la Champagne, et ne pas considérer la période de l'Ancien Régime comme un bloc, alors que la ferveur militante des Réformes, le premier et le second jansénismes, le piétisme ou, inversement, la routinisation ou l'attiédissement des croyances et des pratiques religieuses ont eu des incidences éducatives qui doivent être spécifiquement appréciées⁸. Ce qui est en question, c'est la place du salut, non dans les grandes finalités assignées aux écoles et dans les initiatives que ces finalités ont pu susciter, mais dans les objectifs visés par les familles elles-mêmes quand elles ont décidé de leur confier leurs enfants.

Si l'on s'en tient à l'empirie du monde sublunaire pour vérifier la portée des signes de dépendance ou d'allégeance à l'Église catholique que donnent les écoles communales, la dimension religieuse des enseignements qu'elles dispensent doit alors être considérablement relativisée. Les sources communales convergent avec les écrits personnels pour témoigner que, si la religion figure couramment en tête des programmes, cette préséance protocolaire va de soi et ne préjuge pas du temps réellement consacré à son enseignement, qui devrait être évalué au cas par cas. Les fonctions d'église des régents sont souvent énumérées avec une grande minutie dans leurs contrats d'engagement, mais c'est précisément parce qu'elles prêtent à litiges, au contraire de l'enseignement du lire-écrire (et, beaucoup plus secondairement, compter), qui mobilise l'essentiel de leur temps et justifie leur engagement. Nombre de régents sont des clercs tonsurés, mais la tonsure peut être généreusement accordée par l'Église à des enfants âgés de seulement quatorze ans (selon le concile de Trente), voire moins encore (dans les faits), à la condition qu'ils sachent lire et écrire, et sans que l'obtention de ce qui n'est que le premier des ordres mineurs soit conditionnée par une culture, une conviction ou une promesse d'engagement religieux particulièrement affirmées. Enfin, l'approbation de l'évêque est requise pour toute nomination de maître d'école communale, mais elle revêt, dans la quasi-totalité des cas, l'aspect d'une simple formalité administrative.

8 Les historiens de la culture écrite au bas Moyen Âge, ceux des institutions et des pratiques religieuses ou du fonctionnement et de la vie des communautés urbaines et rurales à l'époque moderne, ont largement abordé ces questions, mais leurs conclusions sont peu prises en compte par l'historiographie qui traite spécifiquement des apprentissages élémentaires.

2. Moraliser, socialiser

La deuxième grande finalité instituante assignée par l'Église à l'École, selon la vulgate, est de socialiser et moraliser les enfants. L'école est un mode de socialisation spécifique, qui répond au besoin de généraliser la diffusion des valeurs qui doivent prédominer dans une société chrétienne. L'objectif qui lui est assigné est de modeler les comportements, installer une orthopraxie, inculquer aux jeunes les bonnes mœurs en les éloignant d'une culture populaire fondée sur le sexe, la violence et les superstitions. L'école est aussi un moyen d'accoutumer une jeunesse, qui leur est foncièrement hostile, au labeur, à la régularité d'un emploi du temps, à la discipline et à la docilité, au besoin par des moyens violents.

L'efficacité du paradigme ressort ici encore de l'absence de sources produites pour étayer ces propos⁹. Mais, plus encore, il masque la contradiction flagrante entre les finalités ainsi prêtées à l'école et ce qu'il est dit par ailleurs de son fonctionnement au quotidien. À la vérité, celui-ci est mal connu, et aucune généralisation ne serait possible. La vulgate est pourtant péremptoire. Le mode individuel est pratiqué par l'ensemble des petites écoles de l'Ancien Régime, qui ne connaissent que lui. Toujours pensée au singulier, la relation pédagogique ne met face au maître qu'un élève à la fois. Il en résulte que chaque enfant n'est appelé par le maître que quelques minutes par jour; pendant ce temps, les autres élèves sont abandonnés, sans surveillance, à l'inoccupation et à l'oisiveté les plus complètes, en attendant qu'arrive leur tour¹⁰.

Le paradigme institutionnel se manifeste donc par le fait qu'il réussit à faire coexister deux affirmations parfaitement contradictoires. En tant qu'instituée par

9 Elles se limitent pour l'essentiel aux mises en garde tout à fait rituelles d'éducateurs et de pédagogues sur la corruption qui menace l'enfance et la jeunesse. En revanche, il est tout à fait avéré que des maîtres ou des maîtresses d'école usent ou abusent du fouet et de la férule, mais ceci n'est nullement propre à l'institution scolaire : les mémoires de contemporains évoquent tout autant des maîtres de pension, des précepteurs, des pères et mères fouetteurs, ceci dans tous les milieux sociaux, aristocratie comprise. Ce comportement est un fait de culture qui transcende les classes et ne commencera à s'estomper qu'au fil du XVIII^e siècle.

10 À défaut d'autres sources, l'idée de l'universalité du mode individuel sous l'Ancien Régime repose très largement sur l'interprétation abusive de quelques gravures ou tableaux ayant pour sujet «l'école de village». Au premier rang d'entre eux et inlassablement reproduits figurent *Le Maître d'école* (1662) d'Adriaen van Ostade (conservé au Louvre, il illustre la couverture de la thèse de Karen E. Carter citée dans la note 5) et *Le maître d'école* (1687) d'Egbert van Heemskerck, conservé au Musée national de l'éducation (Rouen). Ce dernier est dit, sur le site du musée (janvier 2016), «permettre de comprendre comment on enseigne dans une petite école paroissiale au XVII^e siècle» et «illustrer le principe de la méthode individuelle, qui laisse les enfants livrés à eux-mêmes une bonne partie de la journée». Ces deux artistes flamands du XVII^e siècle sont donc censés témoigner de la pédagogie pratiquée par l'ensemble des écoles rurales françaises de l'Ancien Régime, voire au-delà.

l'Église, l'École se voit confier la mission de moraliser et discipliner les enfants, selon les principes chrétiens qui doivent régir l'ensemble de la société. Mais en tant qu'institution pré-républicaine, donc congénitalement archaïque et inefficace, elle pratique une pédagogie qui la rend incapable d'atteindre ces mêmes objectifs. Discipliner les enfants tout en les laissant en permanence livrés à eux-mêmes : cette inconséquence témoigne de la puissance du paradigme, qui rend superflu d'associer logiquement deux propositions dont chacune figure déjà parmi les idées communes standardisées.

3. Enseigner à écrire

Plus encore que celui de la lecture, mais pour des raisons tout autres, le paradigme institutionnel fait de l'enseignement de l'écriture une pratique essentiellement attachée à l'École. Point d'imputation, ici, à des injonctions religieuses. Selon la vulgate, c'est la redoutable technicité de cet apprentissage qui nécessite une prise en charge par une institution spécialisée. En effet, apprendre à écrire est un processus incroyablement méticuleux, qui exige un temps et des efforts considérables. Écrire est un exercice complexe, qui met en œuvre des instruments, une gymnastique musculaire, un tour de main. Tout est compliqué dans cette aventure : tailler la plume est à la fois un art et une technique, entre toutes délicate, à laquelle les enfants sont peu aptes ; puis, il faut savoir tenir la plume, ce qui n'est pas une mince affaire, car elle requiert une véritable discipline physique, faite de contrôle des gestes et de dressage du corps. On n'y parvient donc qu'au terme d'un long entraînement, qui n'est d'ailleurs pas à la portée des bourses les plus modestes.

En réalité, nous ne savons pas grand-chose sur l'apprentissage de l'écriture dans un cadre scolaire. Cela n'empêche pas le paradigme institutionnel d'inviter à en discuter, en amalgamant les informations qui touchent à des stades tout à fait différents des apprentissages et des compétences scripturales.

La façon dont le prisme institutionnel conforme une vision de l'apprentissage de l'écriture est exemplairement illustrée par Michel Foucault. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*¹¹ comprend, dans un hors-texte inaugural, deux illustrations empruntées à *L'Art de l'écriture* du maître-écrivain Charles Paillasson¹². Ces gravures, très célèbres, ont été maintes fois reproduites pour

11 Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, 318 p. + 30 ill. h.-t.

12 Charles Paillasson, *L'Art de l'écriture. Recueil de planches du Dictionnaire encyclopédique sur les*

Figures 1 et 2 Modèle pour l'écriture. M. Foucault, *op. cit.*, planche h.-t. 8

(Charles Paillasson, *L'Art de l'écriture. Recueil de planches du Dictionnaire encyclopédique sur les sciences, les arts libéraux et les arts mécaniques, avec leur explication*, Paris, vol. 2, 1783)

leur élégance et leur pouvoir suggestif. Il n'est pas étonnant qu'elles aient séduit M. Foucault, dont on a pu souligner que son procédé d'écriture incluait le souci de «faire tableau», de «mettre sous les yeux», dans une mise en scène révélatrice d'un procédé de manipulation visant à frapper le lecteur avant même toute démonstration discursive¹³.

Cette démonstration s'annonce par une note de M. Foucault qui renvoie, dans le corps de son livre, à une quinzaine de lignes de la *Conduite des écoles chrétiennes* de Jean-Baptiste de La Salle, relatives à la bonne position du corps, des bras, de la main, des doigts, etc., préconisée pour l'écriture. M. Foucault les commente ainsi : «Une bonne écriture suppose une gymnastique, toute une routine dont le code rigoureux investit le corps en son entier, de la pointe du pied au bout de l'index [...]. Un corps bien discipliné forme le contexte opératoire du moindre geste, il est le soutien d'un geste efficace». Cette «éminence du détail» témoigne de «toute les méticulosités de l'éducation chrétienne, de la pédagogie scolaire», celle-ci étant semblable à la «pédagogie militaire» qui sont l'une et l'autre des «formes de dressage»¹⁴.

sciences, les arts libéraux et les arts mécaniques, avec leur explication. Paris, vol. 2, 1783, rééd. Paris, Inter-livres, 1964, 16 p. + 16 pl.

- 13 Jean-François Bert, «Mise en scène, mise en image : la représentation du corps dans les histoires de Michel Foucault», *Questions de communication*, n°4, 2003, p. 289-299. À la différence de l'édition originale, les éditions ultérieures de *Surveiller et punir* déplacent les illustrations dans le corps du texte, ce qui contrevient à l'effet recherché par M. Foucault. Cf. *Œuvres*, t. 1, Gallimard, 2015.
- 14 Michel Foucault, *Surveiller ...*, *op. cit.*, p. 141, 154. D'une manière générale, M. Foucault se plaît, dans cet ouvrage, à rapprocher des règlements scolaires, militaires ou industriels dans leurs aspects les plus formels, déconnectés de leurs contextes d'application respectifs. D'où par exemple, p. 146-147,

En réalité, le paradigme institutionnel, qui enchâsse ici un système philosophique spécifique à son auteur, conduit M. Foucault à confondre trois formes d'apprentissage de l'écriture. Les deux illustrations elles-mêmes résultent d'un montage, non signalé, et sont incorrectement légendées. La planche III de Paillason représente, dans sa partie supérieure, une «jeune demoiselle» écrivant à son bureau ; M. Foucault l'a remplacée par le jeune homme qui figure dans la planche II, dont le sexe est plus proche de l'idée que l'on peut se faire du public d'une école des Frères. La partie inférieure représente, non pas un «modèle pour l'écriture», comme il est indiqué, mais une «main qui tient la plume», avec «trois instruments convenables à l'art d'écrire : le canif ordinaire (C), le canif fermant (D), le grattoir (E)». L'intitulé exact aurait clairement renvoyé au registre qui est celui de Paillason : la calligraphie ou, au moins, «l'écriture conduite à la perfection»¹⁵, art exigeant, en aucune façon destiné à un public scolaire, mais à des adolescents ou adultes, âgés d'au moins quinze ou seize ans selon Rollin, dans la perspective d'un usage professionnel ou de loisirs créatifs.

Le texte de J.-B. de La Salle auquel renvoie M. Foucault se situe dans un registre très différent du précédent. Il s'agit essentiellement ici de préconisations qui visent à enseigner la pratique des écritures normées – ronde, bâtarde, coulée, etc. – à des enfants âgés d'au moins une dizaine d'années, qui se destinent à toutes sortes de professions ou de simples activités requérant un usage social (*vs* personnel ou privé) de l'écriture : commis, secrétaires, commerçants, artisans, etc. L'enseignement de ces écritures, qui inclut – point essentiel – le respect d'une bonne orthographe, s'inscrit dans un niveau qu'on pourrait caractériser, par anticipation, comme primaire supérieur : en tant que tel, il a fortement contribué au succès des écoles lasalliennes dans les milieux urbains.

En amont encore, apprendre à écrire signifie primordialement apprendre à tracer des lettres, à écrire lisiblement puis, la pratique aidant, couramment et d'une main ferme. Il suffit pour cela que l'enfant dispose au départ de modèles d'écriture, fussent-ils des écrits ordinaires. Aucune source, aucun témoignage, émanant d'enfants aussi bien que d'adultes, n'a jamais évoqué la moindre difficulté à cet apprentissage premier, qu'elle tienne aux gestes techniques ou à la

le commentaire du règlement d'une fabrique d'indiennes, qui n'est qu'une suite de contre-sens, due à l'ignorance du processus réel de travail dans cette industrie.

15 Charles Rollin, *Traité des études*, Livre I : chapitre «De la lecture et de l'écriture».

posture du corps. En outre, il est bien d'autres outils et supports permettant à un enfant, dès l'âge de trois ou quatre ans, de se lancer dans l'écriture : craie, crayon, charbon, bâton, allumette, aiguille à tricoter, doigt, sable, ardoise, planche noire, sol, mur, plâtre, neige, etc.¹⁶

Ces trois stades de l'apprentissage de l'écriture ont avec l'institution scolaire des rapports très différents. Les apprentissages premiers peuvent s'opérer aussi bien en famille qu'à l'école. Les seconds requièrent plus nécessairement la guidance d'un maître compétent, qu'il exerce dans une école publique ou à titre privé. Quant à la calligraphie, c'est d'un maître d'écriture ou maître-écrivain qu'elle requiert l'enseignement. C'est donc une imputation abusive qui attribue à l'École le processus d'apprentissage de l'écriture en son entier, qui plus est selon le protocole interminablement détaillé de la *Conduite*, dont on n'a aucun témoignage qu'il ait été strictement appliqué de bout en bout¹⁷, et en postulant implicitement voire explicitement, mais sans preuve, que la méthode des autres maîtres n'a pas dû être très différente.

II. L'as de pique était rouge ! La fausse reconnaissance des situations éducatives

Le paradigme institutionnel¹⁸ subordonne l'histoire des apprentissages élémentaires à celle des écoles chargées de ces enseignements, alors même que la réalité de leur fonctionnement est largement méconnue. Est donc privilégié le discours de ceux qui ont écrit sur elles, pour en énoncer les finalités et prescrire les pratiques. D'où la place démesurée que tiennent les écrits de Jacques de Batencourt, Charles Démia ou, surtout, Jean-Baptiste de La Salle, dans les études qui se veulent synthétiques ou réflexives sur l'histoire de l'enseignement des rudiments durant les deux siècles qui ont précédé la mise en place du système scolaire contemporain.

16 Cet inventaire recense les outils et supports mentionnés dans les souvenirs d'enfance de mémorialistes. Cf. *infra*, les exemples plus précisément donnés par René Masson et Edgar Quinet.

17 Yves Poutet insiste au contraire sur la souplesse d'application des règles de la *Conduite* en fonction de toutes les situations individuelles que pouvaient rencontrer les Frères. Cf. *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne*, Paris, Éd. Don Bosco, 1995, p. 191 sq. Au XVIII^e siècle, les écoles des Frères ont scolarisé au maximum 1 à 2 % des classes d'âge, à qui elles délivraient un enseignement souvent loin de se borner aux rudiments.

18 Dans le titre ci-dessus, nous filons la métaphore proposée par Thomas S. Kuhn. Les trois situations éducatives qui seront ici évoquées constituent autant de contre-exemples à celles que propose la vulgate.

Les témoignages sur la réalité des processus effectifs d'apprentissage ne manquent pourtant pas ; ils émanent de parents ou d'enfants, plus rarement de maîtres d'école, dans leurs journaux, correspondances, mémoires et souvenirs. L'intérêt de ces écrits personnels n'est pas d'attester l'existence même d'éducatrices domestiques, qui constitue une évidence empirique de tous temps connue. Il est de donner une idée des intentions et des objectifs sous-tendant les processus réellement suivis par les enfants, qu'ils aient emprunté des voies domestiques ou collectives, ou aient combiné l'une et l'autre, successivement ou simultanément. Une étude systématique de tels écrits montre que ces parcours composites abondent, alors même qu'ils seraient largement imperceptibles à travers les sources institutionnelles¹⁹. En lui-même, ce type d'écrit est loin d'être ignoré par les historiens. Ces derniers sont même assez friands de tout ce qui peut ajouter un effet de réel aux analyses institutionnelles ou statistiques permises par les sources émanant des institutions mêmes. Il est cependant remarquable que la force du paradigme institutionnel puisse s'exercer ici aussi : elle conduit à ignorer ou mésinterpréter ce que ces écrits peuvent présenter comme anomalies ou incongruités au regard du paradigme. Un ouvrage classique de François Furet et Jacques Ozouf nous donnera trois exemples significatifs²⁰.

1. Avant Guizot : l'École, une institution incompétente ?

Des témoignages de contemporains sont abondamment convoqués par F. Furet et J. Ozouf à l'appui de l'analyse statistique et cartographique qu'ils font du développement du lire-écrire en France du XVII^e au XIX^e siècle. L'immense majorité de ces témoignages proviennent de responsables ou d'agents mêmes de l'institution scolaire : évêques, prêtres, ministres, recteurs, inspecteurs généraux

19 C'est ce qu'attestent les quelques centaines de mémoires et souvenirs que nous analysons actuellement ; ils évoquent des enfances vécues entre les dernières décennies du XVII^e siècle et les premières du XIX^e.

20 *Lire et écrire* (op. cit.) est devenu un classique depuis sa parution. Selon *Google Scholar*, il a fait à ce jour (janvier 2016) l'objet de plus de huit cents citations dans la littérature scientifique présente en ligne, dont près de deux cents renvoient à sa traduction anglaise. De tels chiffres dépassent de très loin ceux de tout autre ouvrage d'histoire de l'éducation paru depuis un demi-siècle. Le type de références/références dont l'ouvrage fait le plus généralement l'objet confirme l'analogie avec les manuels dont Thomas S. Kuhn souligne le rôle paradigmatique dans les sciences de la nature. Sur le contexte de naissance de ce livre, voir Dominique Julia, Jacques Revel, « *Lire et écrire*. Une enquête, un moment historiographique », *Cahiers du centre de recherches historiques*, n°43, 2009, p.35-56. Une enquête collective à dimension régionale fait l'objet du deuxième tome de l'ouvrage, dont ne sera ici évoqué que le premier.

ou départementaux, préfets, sous-préfets, maires, etc. Quelques témoignages évoquent cependant les parcours d'instruction rapportés dans leurs souvenirs par des mémorialistes restés extérieurs à l'institution.

L'un d'entre eux émane de René Masson, né en mars 1812 à Porspoder (Finistère). Descendant d'une famille de marins et fils d'un capitaine au cabotage, il deviendra lui-même capitaine de caboteurs²¹. F. Furet et J. Ozouf voient dans ses souvenirs l'illustration de «l'incompétence de l'institution scolaire», «qui n'a pratiquement pas bougé depuis l'Ancien Régime», ce dont le jeune Masson «fait les frais»²². Nous publions ci-après le texte même des souvenirs de R. Masson relatifs à ses apprentissages, en indiquant en italiques les phrases que les auteurs de *Lire et écrire* n'ont pas reproduites. R. Masson évoque les débuts de ces apprentissages en 1818, alors qu'il est âgé de six ans :

Souvenirs de René Masson

«Ma tante Marie-Renée, aussi sœur de mon père, nous apprenait nos lettres et notre catéchisme [...].

Quelques temps après notre arrivée à Mes Gourmelon [en septembre 1818] nous sommes allés à l'école chez M. Préau brigadier des douanes à Laber [= L'Aber-Ildut]. Il habitait Corn-ar-Mézou maison au sud de Mes Gourmelon et distante de deux champs. Seulement, à cette époque, il n'y avait pas d'instituteur; faisait qui voulait, qui pouvait. M. Préau parti pour Camfrout, nous sommes restés quelque temps sans école, sauf la tante Marie-Renée, qui nous apprenait à lire. Plus tard est arrivé à Laber un ivrogne nommé Coïer qui nous faisait école lorsqu'il n'était pas trop pris, il n'est pas resté longtemps.

Puis est venu M. Grinet, homme intelligent pour son époque. *On apprenait, à écrire, sur du sable étendu sur une table; pour lire, il y avait des tableaux suspendus autour de la classe; quand on savait un peu écrire avec les doigts, on écrivait sur des ardoises avec un crayon de toute manière, pas de livre, pas de papiers et pas d'encre.*

M. Grinet, parti pour Kerhouas, plus d'école. À la fin est venu à Kermerrian M. Toussaint. Nous voilà encore partis, mais là il fallait livres, papier, plumes [...]. Plus tard, l'instituteur ou le prêtre manqué Toussaint, est venu à Laber et nous mangions chez nous et les enfants de Porspoder à leur tour venaient à Laber. Celui-là a aussi quitté et alors plus d'école que chez la tante Marie-Renée, apprendre à lire latin. *L'ainée des tantes disait quand on savait lire la messe on était assez habile.*

En 1823 mission à Porspoder. J'ai fait ma première communion à onze ans et quelques mois au lieu de faire à 12 ans âge de rigueur à cette époque sauf les années de mission.

21 «Un marin léonard. René Masson, capitaine au cabotage», *Les cahiers de l'Iroise*, n°3, 1956, p. 74-80.

22 François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire... op. cit.*, p. 123. La situation plus que misérable de l'école bretonne à la fin du XVIII^e siècle est évoquée, p. 83, à travers un extrait des «Souvenirs» d'Émile Souvestre. Mais les *Souvenirs d'un [sans-culotte] bas-Breton* (1841 puis 1860) sont un roman, et É. Souvestre est né en 1806.

En 1824, le mercredi des Cendres, à 2 heures du matin, de la maison paternelle parti pour aller naviguer avec mon père comme mousse. J'avais bonne envie d'aller mais lorsqu'il fut question de me lever au milieu de la nuit et d'embrasser ma bonne mère j'avais le cœur gros».

«Un marin léonard...», art. cit., p. 75-77.

Nota : R. Masson a achevé en 1889 ce qu'il qualifie de «griffonnage», en s'excusant «des fautes d'orthographe, n'ayant jamais été qu'aux petites écoles». Elles ont été corrigées par l'éditrice du texte, Odette Dourver.

La lecture du texte intégral des souvenirs où Masson évoque ses apprentissages porte à conclure qu'il n'est pas trace ici d'«institution scolaire» : comme le dit le mémorialiste, faisait instituteur qui pouvait, qui voulait, mais il aurait dû ajouter : et que les parents acceptaient de rémunérer, car l'«ivrogne» est vite renvoyé. Les trois autres maîtres semblent en tout cas compétents : un brigadier des douanes²³, un homme «intelligent pour son époque» et un jeune homme apparemment sorti récemment d'un séminaire, et dans l'attente de quelque cure. Masson apprend à écrire selon une progression assez classiquement mentionnée dans les souvenirs d'apprentissage : sur le sable, sur l'ardoise puis sur le papier ; aucune trace des affres techniques ou disciplinaires qu'évoque la vulgate.

Concernant la lecture, l'apprentissage du jeune Masson se fait d'abord en français. C'est à la veille seulement de communier que l'enfant apprend à «lire latin». La phrase où «l'ainée des tantes» commente cet apprentissage est extraite de son contexte par les auteurs et rejetée dans une note où ils l'interprètent comme «significative pour les régions où les “sachant lire seulement” sont nombreux». L'importance du nombre d'hommes et, surtout, de femmes «sachant lire seulement» a été mise par eux en évidence au travers de corrélations statistiques et interprétée par confrontation avec l'«exemple suédois». Cette interprétation fait intervenir en force le paradigme institutionnel, qui attribue à l'Église un rôle prééminent dans le contenu de l'instruction élémentaire : dans les régions où elle est la plus influente, comme en Bretagne, c'est elle qui met en œuvre «une pédagogie particulière à la Contre-Réforme, destinée surtout aux filles, et excluant l'écriture»²⁴. Cette pédagogie se serait immuablement

23 Cette fonction laisse le loisir d'en exercer d'autres. Enseigner à lire et à écrire à quelques jeunes enfants, peu nombreux dans une région d'habitat très dispersé, ne peut en aucun cas constituer une occupation à temps plein.

24 François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire... op. cit.*, p. 199-228.

perpétuée pendant deux siècles et demi sous l'injonction de l'Église catholique. Mais l'explication est ici dépourvue de pertinence : R. Masson a clairement dit que lui-même, comme d'autres enfants des fermes et hameaux de sa région, avaient antérieurement appris à écrire de toutes les façons possibles. L'avis de l'aînée des tantes sur le « lire latin » signifie vraisemblablement que le garçon, qui sait déjà lire le français depuis quatre ou cinq ans, doit pouvoir articuler correctement et à l'unisson les prières latines qui jalonnent l'ordinaire de la messe, leur langue ne présentant guère de difficulté de compréhension ; ceci constitue en tout cas un acte de sociabilité élémentaire, dans une société coutumièrement catholique.

Surtout, le parcours d'apprentissage de l'enfant comporte pas moins de sept phases successives. C'est l'une de ses tantes, célibataire, et non sa mère, qui lui apprend, à moins de six ans, les lettres et le catéchisme, puis à lire, et finalement à « lire latin », en alternance avec quatre maîtres différents²⁵, dont le lieu d'enseignement est plus ou moins éloigné du domicile de l'enfant ; les trajets à effectuer sont pour lui aussi mémorables que les apprentissages eux-mêmes. Au total, il n'apparaît aucunement victime d'une « institution scolaire à éclipse », « incompétente » et « criblée de trous » : certes, il ne deviendra jamais pacha dans la royale, mais à onze ans, il sait ce qu'il doit savoir pour exercer ultérieurement le métier de son père, dont il a « bonne envie ». Le contexte de ses apprentissages n'est pas institutionnel : il est celui d'un marché éducatif dans lequel des adultes aux compétences et disponibilités diverses offrent leurs services aux parents qui en font la demande. Nul objectif de socialisation, de moralisation ou de quête de salut n'apparaît. La première communion elle-même, dont « l'âge de rigueur » est fixé à douze ans, ne survient que comme un rite de passage faiblement conditionné par la vérification d'un niveau de connaissances religieuses²⁶.

25 Les stigmatiser comme « clandestins » est inapproprié : même longtemps après la loi Guizot de 1833, l'administration tolère, pour diverses raisons, l'activité d'un grand nombre de maîtres et de maîtresses dépourvus du brevet de capacité, mais dont la compétence n'est pour autant contestée ni par les parents, ni par les autorités. Cf. Pierre Caspard, « Tenir les maîtres en bride.. », art. cit.

26 Sur le niveau d'exigence de l'examen préparatoire à la première communion, cf. Pierre Caspard, « Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI^e-XIX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, n°94, 2002, p. 17-74.

2. Un magister de village tortionnaire ?

Arguer de l'extrême difficulté de l'apprentissage de l'écriture permet d'en attribuer la responsabilité à l'école et justifier qu'elle rejette cet apprentissage dans les dernières années de sa fréquentation, d'une façon strictement consécutive à celui de la lecture. C'est ce que prescrivent *L'école paroissiale* et la *Conduite des écoles chrétiennes*. C'est ce que semblent dire aussi les taux d'écolage différenciés très généralement observés dans les écoles communales, entre enfants «lecteurs» et «écrivains», si l'on ignore les différents types d'apprentissage de l'écriture que ce dernier terme peut recouvrir.

Lire et écrire voit un beau témoignage de la difficulté de cet apprentissage scolaire dans les mémoires de George Sand : «Quelle complication ! George Sand a merveilleusement raconté les tortures que lui infligeait son maître d'écriture, un certain M. Loubens, dans les toutes premières années du XIX^e siècle, pour lui enseigner la bonne position du corps : "Il avait inventé divers instrument de gêne pour forcer ses élèves à avoir la tête droite, le coude dégagé, trois doigts allongés sur la plume, et le petit doigt étendu sur le papier de manière à soutenir le poids de la main". Cette chorégraphie de la plume avait été transmise par l'école de l'Ancien Régime au magister de Nohant»²⁷.

Ce commentaire permet d'observer, d'une façon saisissante, le processus de fausse reconnaissance qui conduit à retrouver dans l'expérience singulière de G. Sand les éléments constitutifs de la vulgate sur l'école de l'Ancien Régime. Née en juillet 1804, G. Sand raconte pourtant assez précisément dans ses mémoires²⁸ que c'est sa mère, issue d'un milieu populaire (une «bohémienne», dit-elle), qui lui a appris à écrire «vers l'âge de cinq ans», alors qu'elle-même avait «une écriture de chat». Sa mère lui fait très banalement tracer des bâtons et des jambages, puis «copier tous les jours un alphabet et tracer des pleins et des déliés en caractères d'affiche». Très rapidement, «impatiente d'écrire des phrases», elle «se fait une orthographe à son usage» (bel oxymore) et se met à écrire en lettres d'imprimerie à ses proches, qui habitent sous le même toit ; «On la laisse griffonner seule tant qu'elle voudrait», ce dont elle ne se prive pas. Elle précise que «c'est en apprenant seule à écrire que je parvins à comprendre ce que je lisais». Aucune trace de complication ou de torture dans tout cela.

27 François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire...*, op. cit., p. 90-91.

28 George Sand, *Histoire de ma vie* [1856], éd. par Georges Lubin, Paris, Gallimard, 1970, p. 617-618.

Elles n'apparaîtront que deux à trois ans plus tard, et ne dureront pas plusieurs années, mais quelques semaines ou quelques mois, lors d'un séjour que G. Sand fait à Paris durant l'hiver 1811-1812; elle a alors sept ans et demi. Durant ce séjour, pour ne pas la laisser oisive, on lui donne quatre maîtres particuliers : de danse (un danseur de l'Opéra), de dessin (une soi-disant fille de Greuze), de piano, et d'écriture, François-Hilaire Loubens. Ce dernier n'est donc pas le «magister de Nohant», village de quelques centaines d'habitants perdu au fond de l'Indre, où G. Sand réside en été, mais un professionnel de l'éducation très parisien²⁹.

G. Sand le qualifie ironiquement de «professeur de belles lettres», de «professeur à grandes prétentions et capable de gâter la meilleure main avec ses systèmes». Ces «systèmes», dont il est l'inventeur, consistent en appareils destinés à contraindre diverses parties du corps : barre de bois, anneau, ceinture, couronne, socle à roulettes; il les juge «indispensables à l'étude de la calligraphie». La «mimique chorégraphique» qu'il essaye d'inculquer à G. Sand n'est donc pas celle de l'écriture, qu'elle maîtrise depuis longtemps, mais de la calligraphie, dont elle n'a que faire à son âge. Et ces systèmes ne sont aucunement un «héritage de l'école d'Ancien Régime» : F.-H. Loubens n'est pas un héritier de Batencourt ou La Salle, mais un homme de son temps, contemporain de ces professeurs de piano virtuoses qui inventent des mécaniques destinées à guider le mouvement des bras, des poignets et des doigts des élèves pianistes³⁰. Fausse reconnaissance des lieux, des acteurs, des moments, des contextes, des situations pédagogiques : le paradigme institutionnel empêche manifestement de discerner ce qui, dans les parcours et processus réels d'instruction, pourrait réfuter son autorité.

3. Révolution dans la pédagogie scolaire ?

Parmi les affirmations le plus solidement encapsulées dans le paradigme institutionnel figure, on l'a vu, l'ordre nécessairement successif des enseignements de

29 Il est né vers 1773; l'un de ses fils dirigera une maison d'éducation et publiera des ouvrages de pédagogie; un autre sera professeur de littérature française à l'Athénée royal. Cf. George Sand, *Histoire de ma vie*, op. cit., p. 722-724 et 1398.

30 Tels Johann Logier (1777-1846) et son *Chioplast* ou Friedrich Kalkbrenner (1785-1849) et son *Guide-mains*. En elle-même, la figure du calligraphe ridicule est évoquée par d'autres contemporains de G. Sand : Henri Monnier (né en 1799), qui fait de son Joseph Prudhomme un «expert en écriture» (*Les mémoires de Monsieur Joseph Prudhomme*, 1857), ou Louis Arsène Meunier (né en 1801), dressant un portrait sarcastique de l'instituteur Chauvin, «qui professe pour la calligraphie un culte enthousiaste et ridicule» (*Mémoires d'un ancêtre*, *Les Cahiers percherons*, 1981, p. 46-47).

la lecture et de l'écriture « aussi bien dans les écoles individuelles traditionnelles que dans l'école simultanée des Frères de La Salle »³¹.

C'est à la lumière des souvenirs d'Edgar Quinet³² que les auteurs de *Lire et écrire* évoquent la radicale nouveauté que présente, au début du XIX^e siècle, la simultanéité de ces deux apprentissages : « Une nouveauté est donc proposée – et, finalement, imposée – à l'école de leur pays par les disciples français de l'école monitoriale anglaise : l'alliance, dès la première classe de l'école, de l'écriture et de la lecture. Méthode si révolutionnaire que le “savant homme” qui l'enseigne en 1808 à Edgar Quinet, son unique pensionnaire, passe pour un fou, même aux yeux pénétrants de Mme Quinet : “Il m'apprit à la fois à lire et à écrire, tantôt sur le sable dans le jardin, tantôt à la craie sur son grand tableau noir, sans que je visse jamais ni livre, ni papier, ni plume, ni encre. Je sus ainsi écrire longtemps avant de savoir lire.” Découverte qui permet, de plus, d'occuper tous les enfants à la fois. Comme cette autre nouveauté : l'usage massif des tableaux à la place des livres. Et cette autre encore : l'apprentissage de l'écriture, d'abord sur le sable, avec le doigt, et ensuite sur l'ardoise, avec le crayon de schiste »³³.

L'analyse s'inscrit donc dans le contexte proprement institutionnel d'une révolution des méthodes pratiquées dans les écoles françaises, à l'imitation des expériences anglaises et sous l'action de leurs propagandistes français. Mais ce qu'écrit E. Quinet n'a en réalité aucun rapport avec l'école ou les méthodes scolaires d'apprentissage. Le souvenir qu'il évoque remonte non à 1808, mais à l'hiver 1805-1806³⁴. Né en février 1803, il a alors tout juste trois ans. Ses parents ne l'envoient dans aucune école, publique ou privée, mais chez un de leurs amis, M. Salles, qui accepte de le prendre chez lui en pension, « quoiqu'il n'eût pas d'autre élève », pour rendre service au père du petit Edgar, qui, trop occupé par des travaux scientifiques, « ne pouvait guère supporter le bruit des enfants »³⁵.

M. Salles est professeur de mathématiques et physique au collège de Bourg-en-Bresse, et a publié des articles scientifiques³⁶ ; c'est cela, et non une com-

31 François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire...*, op. cit., p. 156.

32 Edgar Quinet, *Histoire de mes idées. Autobiographie*, [1858], éd. par Simone Bernard-Griffiths, Paris, Flammarion, 1972.

33 François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire...* op. cit., p. 156-157.

34 L'année qui précède la bataille d'Iéna (octobre 1806), comme il le précise dans son texte.

35 Edgar Quinet, *Histoire...*, op. cit., p. 60-61.

36 Cf. Edgar Quinet, *Lettres à sa mère*, t. 1, 1808-1820, éd. par Simone Bernard-Griffiths et Gérard Peylet, Paris, Champion, 1995, p. 49. M. Salles faisait partie de la Société d'émulation de l'Ain.

pétence ou une audace pédagogique particulières, qui justifie le qualificatif de «très savant homme» que lui donne Quinet. Le tableau noir sur lequel il fait écrire Quinet n'est pas l'indice d'une «révolution pédagogique» mais, depuis longtemps, l'attribut ordinaire d'un professeur de mathématiques. Quant à écrire sur le sable, c'est une pratique qui remonte probablement à l'invention même de l'écriture. Il ne s'agit d'ailleurs pas à proprement parler d'un enseignement simultané de la lecture et de l'écriture car, à trois ans, le petit Quinet serait difficilement capable de lire, alors que tracer des lettres est à sa portée. Il rapporte d'ailleurs plus exactement que «je sus ainsi écrire longtemps avant de savoir lire», et précise qu'à l'âge de cinq ans «j'écrivis à ma mère une lettre très lisible» au moyen d'allumettes de chanvre qu'il avait taillées avec un couteau, au grand étonnement du cocher qui les lui avait données³⁷. Cette lettre serait à peu près contemporaine de la première de celles qu'on a conservées de lui, datée de 1808 :

«Ma bonne maman Eugénie, je te remercis de toutes les paine que tu as pris a formé mon éducation. Je ne peux te la payé que par ma sages [=sagesse].
A Ma tendre Maman Dans la petite chambre bleue»³⁸.

Les sentiments fort élevés qu'exprime cette lettre font soupçonner que le contenu lui en a été quelque peu soufflé et l'orthographe, même déficiente, paraît encore bien au-dessus de ce dont un enfant de cinq ans est capable. Quoi qu'il en soit, Quinet peut affirmer qu'à l'âge de cinq ans «je savais écrire avec toutes sortes de choses couramment, excepté avec une plume», sans que cela fasse de M. Salles un visionnaire, précurseur des méthodes et procédés de l'école mutuelle, qui ne commenceront à se répandre que dix ans plus tard³⁹.

*

Ce n'est pas l'enfant ni même l'élève que l'historiographie de l'éducation met au centre des apprentissages élémentaires, c'est l'institution scolaire. Mais

37 Les allumettes de campagne, en bois ou en chanvre, sont soufrées aux deux bouts. En tailler les extrémités pour pouvoir écrire n'est pas beaucoup moins difficile que de tailler une plume ordinaire destinée à une écriture courante.

38 Edgar Quinet, *Lettres...*, op. cit., p. 49.

39 Dans l'acception proprement schumpeterienne du terme, l'innovation que représente l'enseignement mutuel ne réside pas dans l'usage d'ardoises ou de tableaux ou même dans le recours au monitorat, qui sont des réalités pour certaines fort anciennes, mais dans la réunion systématique et ordonnée de l'ensemble de ces outils et procédés, appliquée à de (très) grands effectifs d'élèves. Sur un tout autre plan, les débats pédagogiques et politiques qu'a suscités ce mode d'enseignement peuvent être considérés comme une forme ou un ferment d'innovation *sui generis*.

l'institution, c'est la lettre sans esprit⁴⁰. Le paradigme institutionnel privilégie les finalités énoncées par les grandes institutions mais n'accorde que peu de considération aux intérêts, aux intentions et aux objectifs qui ont pu être spécifiquement ceux des pères, des mères, de la parentèle, de l'entourage et des enfants eux-mêmes, dans la pluralité des configurations familiales qui étaient précisément les leurs, non réductibles à la simple évocation du rôle de cette autre institution que serait, génériquement, «la Famille». C'est pourquoi – il s'agit d'effets symptomatiques mais seconds et non essentiels à notre propos – le paradigme méconnaît les parcours d'instruction réellement accomplis par les enfants, la diversité des intervenants familiaux, privés, publics, mobilisés ou sollicités par les parents et ne propose à l'historiographie qu'une vision approximative du contenu même de ces apprentissages, par-delà la trompeuse polysémie des mots «lire» et «écrire». Les étapes et les méthodes de ces apprentissages, les difficultés effectivement rencontrées – ou non – par les enfants, en fonction de leur sexe, de leur âge exact, de leur place dans la fratrie, des prérequis intellectuels et culturels et du contexte affectif qui sont précisément les leurs à chaque étape, sont largement négligées. Les écrits personnels permettent d'aborder l'ensemble de ces questions. Encore faut-il pour cela y voir, donc préalablement y chercher, ce que peuvent être la logique et les pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives, de l'ensemble des acteurs de l'instruction, sans s'attendre à n'y rencontrer que l'écho fidèle de ce que veulent faire croire l'institution scolaire et ses agents, dans leur auto-contemplation narcissique et leur mégalomanie⁴¹.

Pierre Caspard
p.caspard@gmail.com

40 Maurice Merleau-Ponty, *L'institution dans l'histoire personnelle et publique. Notes de cours au collège de France (1954-1955)*, Paris, Belin, 2015, p. 56.

41 Nous empruntons volontiers ces qualificatifs à Mary Douglas, *Ainsi pensent les institutions*, Paris, USHER, 1989, p. 84.