

## **L'HISTOIRE DES DISCIPLINES SCOLAIRES** *Réflexions sur un domaine de recherche*

*par André CHERVEL*

Alors que l'histoire de l'enseignement peut se réclamer d'une tradition déjà largement séculaire, l'étude historique des contenus de l'enseignement primaire ou secondaire n'a que rarement suscité l'intérêt des chercheurs et du public. Limitée, en général, à des recherches ponctuelles sur un exercice ou une époque précise, elle ne s'élève au niveau de synthèses plus larges que dans quelques travaux, fondés sur des textes officiels ou programmatiques, comme ceux de Falcucci (1) ou de Piobetta (2). Plus récemment, une tendance s'est manifestée, chez des enseignants, en faveur de l'histoire de leur propre discipline. Des contenus d'enseignement, tels qu'ils sont donnés dans les programmes, l'intérêt a alors sensiblement évolué vers une vision plus globale du problème, associant aux consignes du législateur ou des autorités ministérielles ou hiérarchiques, la réalité concrète de l'enseignement dans les établissements, et parfois même les productions écrites des élèves. Et c'est dans le cadre du Service d'histoire de l'éducation qu'a été posé, depuis quelques années, le problème général : la notion d'histoire des disciplines scolaires a-t-elle un sens ? L'histoire des différentes disciplines présente-t-elle des analogies, des traits communs ? Et,

---

(1) Clément Falcucci : *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Toulouse, 1939.

(2) J.B. Piobetta : *Le Baccalauréat*. Paris, 1937.

pour aller plus loin, l'observation historique autorise-t-elle à dégager des règles de fonctionnement, voire un ou plusieurs modèles disciplinaires idéals, dont la connaissance et l'exploitation pourraient être de quelque utilité dans les débats pédagogiques d'aujourd'hui et de demain ?

### I. La notion de « discipline scolaire »

Dans ce domaine, l'historien est confronté à un problème peu usuel. Appliquée à l'enseignement, la notion de « discipline », indépendamment de toute considération évolutive, n'a pas fait, dans les sciences de l'homme, et en particulier dans les « sciences de l'éducation », l'objet d'une réflexion approfondie. Trop vagues (1), ou trop restrictives (2), les définitions qui en sont données ne s'accordent en fait que sur la nécessité de couvrir l'usage banal du terme, lequel n'est pas distingué de ses « synonymes » comme « matières » ou « contenus » de l'enseignement. Les disciplines, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. On n'est pas très loin de la notion anglaise de « subject », qui est à la base d'une nouvelle tendance de l'histoire de l'éducation Outre-Manche, et dont la définition procède par l'accumulation et l'association des parties constitutives (3). Il revient donc à l'historien de définir la notion de discipline en même temps qu'il en fait l'histoire.

L'histoire du mot *discipline (scolaire)*, et les conditions dans lesquelles il s'impose après la Première Guerre mondiale mettent pourtant en pleine lumière l'importance de ce concept, et ne permettent pas de le confondre avec les termes voisins.

Dans son usage scolaire, le terme de « discipline » et l'expression « discipline scolaire » ne désignent, jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, que la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre, et cette partie de l'éducation des élèves qui y

---

(1) « Ensemble spécifique de connaissances qui a ses caractéristiques propres, sur le plan de l'enseignement, de la formation, des mécanismes, des méthodes et des matières. » Guy Palmade : *Interdisciplinarité et idéologie*. Paris, Anthropos, 1977, p. 22.

(2) « La discipline est une unité méthodologique : elle est la "règle" (*disciplina*) commune à un ensemble de matières regroupées à des fins d'enseignement (*discere*). » J.-P. Resweber : *La Méthode interdisciplinaire*. Paris, P.U.F., 1982, p. 46.

(3) Pour Ivor Goodson, par exemple, les "subjects" « are not monolithic entities, but shifting amalgamations of sub-groups and traditions. » *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history*. Londres, Croom Helm, 1983, p. 3.

contribue (1). Dans le sens qui nous intéresse ici de « contenus de l'enseignement », il est absent de tous les dictionnaires du XIX<sup>e</sup> siècle, et même encore du *Dictionnaire de l'Académie* de 1932. Comment désignait-on, avant cette époque, les différents ordres d'enseignement ? Quel titre général donnait-on aux rubriques des différents cours ?

Dans les textes, officiels ou non, mainte formule embarrassée manifeste l'absence et le besoin d'un terme générique. En voici trois exemples : « Il a été publié, cette année, dans chaque académie, une brochure donnant (...) la liste des cours groupés par analogie d'enseignement » (2) ; « On n'avait pas encore créé des inspecteurs généraux de tous les degrés et de toutes les sortes » (3) ; « Dans le second cycle, quatre groupements de cours principaux sont offerts à l'option des élèves » (4). Les équivalents les plus fréquents au XIX<sup>e</sup> siècle sont les expressions « objets », « parties », « branches » ou encore « matières de l'enseignement » (5).

Rappelons également ici un terme qui, bien qu'ayant totalement disparu dans ce sens à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, désigne cependant couramment depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle les différentes disciplines, ou, plus précisément, les compositions des élèves dans ces disciplines : le mot « faculté ». Ainsi, le ministre Villemain se fait-il envoyer les meilleures copies « dans chacune des facultés suivies par les élèves de philosophie, mathématiques spéciales, rhétorique, etc. » (6). Et encore, dans les toutes dernières années du siècle : « L'élève qui, dans une classe, a obtenu une nomination au concours général dans une année antérieure, ne peut concourir dans la même faculté que pour une nomination au moins égale » (7).

L'apparition, au cours des premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, du terme « discipline » dans son nouveau sens va, certes, combler une lacune lexicologique, puisqu'on a besoin d'un terme générique. Elle va surtout mettre en évidence, avant la banalisation du mot, les

(1) C'est encore le seul sens donné à « discipline scolaire » dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié par Ferdinand Buisson en 1911. C'est celui de Foucault, dans *Surveiller et punir*.

(2) Circulaire du 24 mars 1884.

(3) Francisque Bouillier : *Souvenirs d'un vieil universitaire*. Orléans, 1897, p. 38.

(4) Décret du 31 mai 1902.

(5) Par exemple, le statut de 1821 stipule : « Tous les élèves sont tenus de suivre toutes les parties de l'enseignement de leurs classes respectives ». Arrêté du 4 septembre 1821.

(6) Circulaire du 1<sup>er</sup> juillet 1839. Cf. aussi P. Lorain : *Tableau de l'instruction primaire en France*. Paris, 1837, p. 115 : « L'écriture, dans les écoles où elle existe, n'est généralement pas la faculté d'enseignement la plus négligée ».

(7) Circulaire du 20 février 1895.

nouvelles tendances profondes de l'enseignement tant primaire que secondaire. Écartons d'abord l'information fallacieuse des dictionnaires étymologiques (1) qui attribuent à Oresme, au début du XIV<sup>e</sup> siècle la première utilisation du mot dans le sens « contenu de l'enseignement ». Encore faudrait-il ajouter qu'il semble disparaître ensuite totalement de l'usage pour ressurgir à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, où il est l'objet d'une nouvelle création. Est-ce un emprunt au latin *disciplina*, qui désigne « l'instruction que l'élève reçoit du maître » (2)? Ce serait une hypothèse plausible si le mot français était apparu ou réapparu au XVI<sup>e</sup> siècle ou au XVII<sup>e</sup> siècle, à une époque où la pédagogie s'écrit couramment en langue latine (3): mais ce n'est pas le cas. Un emprunt à l'allemand (4) doit aussi être écarté malgré l'influence des pédagogues d'Outre-Rhin à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

En réalité, cette nouvelle acception du mot est apportée par un vaste courant de pensée pédagogique qui se manifeste, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, en liaison étroite avec le renouvellement des finalités de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire. Il forme couple avec le verbe *discipliner*, et se répand d'abord comme un synonyme de *gymnastique intellectuelle*, nouveau concept récemment introduit dans le débat. C'est dans les années 1850, qui marquent le début de la crise des études classiques, que les partisans des langues anciennes commencent à défendre l'idée que, à défaut d'une culture, le latin apporte au moins une « gymnastique intellectuelle » indispensable à l'homme cultivé (5). Parallèlement, le bouleversement des objectifs de l'enseignement primaire au cours des années 1870 amène à repenser en profondeur la nature de la formation donnée à l'élève. Jusque-là, on inculquait. On veut désormais discipliner: « Discipliner l'intelligence des enfants, cela forme l'objet d'une science spéciale qui s'appelle la pédagogie », écrit, sur les traces de Michel Bréal, le linguiste

(1) Cf. encore *Trésor de la langue française*, s.v. discipline.

(2) Par opposition à *doctrina*, « l'instruction relativement à celui qui la donne ». Gardin-Dumesnil: *Synonymes latins*, 1777; cité d'après la 4<sup>e</sup> éd., 1815.

(3) Cf. Claude Baduel, « *Disciplinae instituendae orationis* », « les disciplines d'enseignement du discours, la grammaire, la dialectique, la rhétorique » (*De officio et munere eorum qui juventutem erudiendam suscipiunt*, Lugduni, Gryphium, 1544). Cf. également le traité *De disciplinis de Vivès*.

(4) *Disciplin*, ou *Disziplin*, « Lehrzweig, Wissenschaft ». Weigand: *Deutsches Wörterbuch*, 4<sup>te</sup> Aufl., Giessen 1881.

(5) Cf., par exemple, abbé J. Verniolles: *Essai sur la traduction considérée comme le principal exercice des classes supérieures*. Paris, 1856, p. 24. Raoul Frary la dénoncera avec pertinence: « C'est parce que le couronnement des études latines manque aux dix-neuf vingtièmes des élèves qu'on a imaginé, assez tardivement d'ailleurs, cette théorie de la gymnastique intellectuelle ». *La Question du latin*. Paris, 4<sup>e</sup> éd., 1887, p. 117.

Frédéric Baudry (1). Et Célestin Hippeau, après avoir critiqué l'« opinion qui considère cette étude [des langues anciennes] comme plus propre à développer, à exercer, à discipliner l'esprit que toute autre science », affirme que « par ces mots de discipline intellectuelle, de gymnastique de l'esprit, selon l'expression consacrée, on entend le développement du jugement, de la raison, de la faculté de combinaison et d'invention » (2).

Dans ce nouveau sens d'exercice intellectuel, c'est d'abord chez le mathématicien et philosophe Antoine Cournot que le mot apparaît (3). Mais c'est surtout à Félix Pécaut (4), et aux artisans de la rénovation pédagogique de 1880 qu'il doit de se répandre comme l'un des thèmes fondamentaux de la nouvelle instruction primaire (5). Il lui reste deux étapes à franchir pour parvenir jusqu'à nous.

Dans un premier temps, il passe du général au particulier, et en vient à signifier une « matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel ». Il semble que cette évolution ne se produise pas avant les premières années du XX<sup>e</sup> siècle. On peut parler désormais, au pluriel, des différentes disciplines. Ainsi, le ministre Steeg, en 1911 : « L'Université reste en harmonie avec son temps. Des disciplines passées, elle s'ingénie à garder le meilleur, tout en s'efforçant à en créer de nouvelles, imposées par l'évolution de la société » (6).

On pourrait s'étonner de voir le mot apparaître si tardivement dans l'enseignement secondaire qui n'a jamais caché sa vocation à former les esprits par l'exercice intellectuel. La raison de ce retard est simple. Jusqu'en 1880, jusqu'en 1902 même, il n'y a pour l'Université, qu'une seule façon de former les esprits, qu'une seule « dis-

(1) *Questions scolaires. À propos du livre de M. Bréal et de la circulaire du 27 septembre 1872.* Paris, 1873, p. 16.

(2) *L'Éducation et l'instruction considérées dans leurs rapports avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain.* Paris, 1885, p. 300.

(3) « Les cours spéciaux d'histoire ont le grave inconvénient de se prêter mal à la détermination de devoirs ou de tâches, qui sont le fond de la discipline scolaire et le vrai moyen de former les esprits. » *Des institutions d'instruction publique en France.* Paris, 1864, p. 82. Cf. aussi *Considérations sur la marche des idées.* 1872, t. 1, p. 172.

(4) Cf. *Études au jour le jour sur l'éducation nationale.* Paris, 1879, p. 99.

(5) Et secondaire d'ailleurs. Par exemple chez Gabriel Compayré : « Les humanités constitueront toujours une excellente discipline, appropriée à merveille aux facultés de l'enfant ». *Études sur l'enseignement et sur l'éducation.* Paris, 1891, p. 169.

(6) Lettre à des pétitionnaires lui demandant, au nom des intérêts du français, de revenir sur la réforme de 1902. *Bulletin administratif.* 1911, t. 89, pp. 640-644. Cf. aussi Paul Van Tieghem : « Légataire universel d'antiques disciplines [le latin, la grammaire, etc.] abolies, diminuées ou transformées, il [le français] doit nous représenter l'équivalent de tout ce qu'on a sacrifié pour l'enrichir ». « Ce qu'est la classe de français », *Revue universitaire.* 1909, t. 1, p. 312.

cipline », au sens fort du terme : les humanités classiques. Une éducation qui serait foncièrement mathématique ou scientifique ne saurait être, avant le début du XX<sup>e</sup> siècle, pleinement reconnue comme une véritable formation de l'esprit. C'est seulement quand l'évolution de la société et des esprits permettra d'opposer à la discipline littéraire une discipline scientifique que se fait sentir le besoin d'un terme générique.

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, enfin, le terme « discipline » va perdre la force qui le caractérisait jusque-là. Il devient une pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement, en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l'esprit (1). C'est assez dire combien est récent le terme que nous utilisons aujourd'hui : une soixantaine d'années tout au plus. Mais, aussi affaibli soit-il dans l'usage actuel, il n'en a pas moins conservé, et apporté à la langue, une valeur spécifique à laquelle, que nous le voulions ou non, nous faisons forcément appel quand nous l'employons. Avec lui, les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire. De plus, le contact avec le verbe *discipliner* n'ayant pas été rompu, la valeur forte du terme est toujours disponible. Une « discipline », c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art.

## II. Les disciplines scolaires, les sciences de référence et la pédagogie

Ces considérations lexicologiques ne pèsent, certes, dans le débat, que le poids des mots. Du moins permettent-elles d'attirer d'emblée l'attention sur la nature propre de l'entité « disciplinaire ». Car il règne, dans le domaine des contenus de l'enseignement, un consensus que, en général, même les historiens de l'enseignement partagent, et qui n'a été remis en cause que depuis une quinzaine

---

(1) « Lorsqu'il n'y a pas de candidat dans une discipline, il y a lieu, néanmoins, pour éviter toute incertitude lors du contrôle des copies, d'établir un procès-verbal portant la mention NÉANT. » Circulaire sur le concours général, 17 avril 1929.

d'années par les spécialistes de certaines disciplines (1). On estime couramment, en effet, que les contenus de l'enseignement sont imposés tels quels à l'école par la société qui l'entoure et par la culture dans laquelle elle baigne. Dans l'opinion commune, l'école enseigne les sciences qui ont fait leurs preuves par ailleurs. Elle enseigne la grammaire parce que la grammaire, création séculaire des linguistes, dit la vérité de la langue ; elle enseigne des sciences exactes comme les mathématiques, et, quand elle se met aux mathématiques modernes, c'est, pense-t-on, parce qu'il vient d'y avoir une révolution dans les sciences mathématiques ; elle enseigne l'histoire des historiens, la civilisation et la culture latines de la Rome antique, la philosophie des grands philosophes, l'anglais qu'on parle en Angleterre ou aux États-Unis, et le français de tout le monde.

C'est à cette conception des enseignements scolaires qu'est directement liée l'image qu'on se fait généralement de la « pédagogie ». Si l'on rattache directement les disciplines scolaires aux sciences, aux savoirs, aux savoir-faire qui ont cours dans la société globale, tous les écarts entre les unes et les autres sont alors attribués à la nécessité de simplifier, voire de vulgariser, pour un public jeune, des connaissances qu'on ne peut lui présenter dans leur pureté et dans leur intégralité. La tâche des pédagogues, estime-t-on, consiste à mettre au point les « méthodes » qui permettront de faire assimiler par les élèves le plus vite et le mieux possible la portion la plus grande possible de la science de référence.

Les disciplines se réduisent, dans cette hypothèse, à des « méthodologies » : tel est bien, d'ailleurs, le terme qui désigne, en Belgique, et même parfois en France, la pédagogie. À côté de la discipline-vulgarisation s'est imposée l'image de la pédagogie-lubrifiant, chargée de graisser les mécanismes et de faire tourner la machine.

Ce schéma, largement accepté par les pédagogues, les didacticiens et les historiens, ne laisse aucune place à l'existence autonome des « disciplines » : elles ne sont que des combinaisons de savoirs et de méthodes pédagogiques. L'histoire culturelle d'une part, l'histoire de la pédagogie de l'autre ont, jusqu'à présent, occupé et drainé la totalité du champ.

C'est de l'une et de l'autre que l'histoire des disciplines scolaires est tributaire. D'un côté, à l'histoire des sciences, des savoirs, de la langue, de l'art, elle emprunte toute la partie qui relève de leur enseignement. À l'histoire de la pédagogie, elle demande tout ce qui

---

(1) Les I.R.E.M. semblent avoir joué un rôle pionnier sur ce point, comme sur d'autres.

est partie intégrante des processus d'acquisition, en faisant constamment le départ entre les intentions affichées ou les grandes idées pédagogiques et les pratiques réelles. Face à ces deux courants bien installés, elle s'attache à établir que l'école ne se définit pas par une fonction de transmission des savoirs, ou d'initiation aux sciences de référence. Ce qui, présenté dans ces termes abrupts, semble relever du paradoxe.

L'exemple de l'histoire de la grammaire scolaire montre que la preuve peut pourtant être apportée. L'école enseigne, sous ce nom, un système, ou plutôt un assortiment de concepts plus ou moins reliés entre eux. Mais trois résultats de l'analyse historique interdisent définitivement de considérer cette matière comme une vulgarisation scientifique. Elle montre d'abord que, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, la « théorie » grammaticale enseignée à l'école n'est pas l'expression des sciences dites, ou présumées, de « référence », mais qu'elle a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école. Ce qui suffirait déjà pour la distinguer d'une vulgarisation. En second lieu, la connaissance de la grammaire scolaire ne fait pas — à l'exception de quelques concepts généraux comme le nom, l'adjectif ou l'épithète (1) — partie de la culture de l'homme cultivé. C'est ce que le ministre de l'Instruction publique disait déjà en 1866 : « Des enfants de dix à onze ans parlent de verbes transitifs et intransitifs, d'attributs simples et complexes, de propositions incidentes explicatives ou déterminatives, de compléments circonstanciels, etc., etc. Il faut n'avoir aucune idée de l'esprit des enfants, qui répugne aux abstractions et aux généralités, pour croire qu'ils comprennent de pareilles expressions, *que vous et moi*, Monsieur le Recteur, *nous avons depuis longtemps oubliées* ; c'est un pur effort de mémoire au profit d'inutilités » (2). Enfin, la genèse même de cette grammaire scolaire ne laisse aucun doute sur sa finalité réelle. La création de ses différents concepts a constamment coïncidé dans le temps avec son enseignement, ainsi qu'avec l'enseignement de l'orthographe, dans un vaste projet pédagogique, qui est celui de l'école primaire depuis la Restauration, et qui porte, dans les programmes et les plans d'étude du XIX<sup>e</sup> siècle, un titre qui ne fait référence ni à l'orthographe ni à la grammaire : « les éléments de la langue française ». Dans sa réalité didactique quotidienne, comme dans ses finalités, la grammaire scolaire française est, en fait, embarquée dans la grande entreprise nationale d'apprentissage

(1) Lesquels, au demeurant, remontent, eux, à la plus haute antiquité.

(2) Circulaire sur l'étude de la grammaire dans les écoles, 7 octobre 1866. (C'est moi qui souligne.)

de l'orthographe, entreprise qui n'a rien à voir avec une quelconque vulgarisation.

On établirait de la même façon que les « méthodes pédagogiques » mises en œuvre dans les apprentissages sont beaucoup moins la manifestation d'une science pédagogique qui opérerait sur une matière extérieure que certaines des composantes internes des enseignements. La grammaire scolaire elle-même n'est qu'une méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe ; l'analyse grammaticale, une méthode pédagogique d'assimilation de la grammaire, et ainsi de suite. Chasser la pédagogie de l'étude des contenus, c'est se condamner à ne rien comprendre au fonctionnement réel des enseignements. La pédagogie, bien loin d'être un lubrifiant déversé sur le mécanisme, n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme, celui qui transforme les enseignements en apprentissages.

Sur l'histoire de France scolaire, sur le français des rédactions traditionnellement enseigné aux élèves, sur la culture latine des collèves d'Ancien Régime, sur la philosophie « universitaire » inaugurée par Victor Cousin, on pourrait faire des remarques du même ordre. Au demeurant, les disciplines littéraires ne sont pas seules en cause. On a montré (1) que certains concepts mathématiques introduits il y a une vingtaine d'années dans le premier cycle du secondaire n'ont pas grand-chose de commun avec leurs homonymes savants qui leur ont servi de caution : du « savoir savant » au « savoir enseigné », les didacticiens des mathématiques mesurent aujourd'hui l'écart.

La conception de l'école comme pur et simple agent de transmission des savoirs élaborés en dehors d'elle est à l'origine de l'idée, très largement partagée dans le monde des sciences humaines et dans le grand public, selon laquelle elle est, par excellence, le lieu du conservatisme, de l'inertie, de la routine. Car elle a beau faire, on la voit rarement suivre, étape par étape, dans ses enseignements, le progrès des sciences qu'elle est censée diffuser. Que de sarcasmes contre la grammaire scolaire ont précédé, dans les années 1960 et 1970, l'introduction triomphale de la linguistique structurale et transformationnelle ! Las ! La vague moderniste devait refluer dix ans plus tard, confirmant ainsi une expérience historique bien fournie : quand l'école refuse, ou expulse après un tour de piste, la science moderne, ce n'est certainement pas par incapacité des maî-

---

(1) Yves Chevallard : *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage, 1985. La notion de « transposition didactique » a été introduite par Michel Verret (*Le Temps des études*, Atelier de Reproduction des thèses de Lille, 1975, p. 140).

tres à s'y adapter, c'est tout simplement que son rôle véritable est ailleurs, et qu'à vouloir servir de relais à certains « savoirs savants », elle s'exposerait à ne pas remplir sa mission.

### III. L'objet de l'histoire des disciplines scolaires

L'histoire des contenus de l'enseignement, et surtout l'histoire des disciplines scolaires, représentent la lacune la plus grave dans l'historiographie française de l'enseignement, lacune soulignée depuis un demi-siècle. En dehors de Ferdinand Brunot, l'historien de la langue, qui a joué un rôle de pionnier dans l'histoire de l'enseignement du français (1), ce n'est pas de l'Université française que sont venus les premiers appels en faveur de ces recherches. C'est d'abord un marginal — parce que franco-américain —, Henri Peyre, qui recensant les travaux qui lui paraissent indispensables à une histoire de la littérature place au premier rang l'histoire des études : « L'histoire de l'enseignement et des outils de l'enseignement est honteusement négligée par ceux d'entre nous qui souhaitent comprendre à fond les écrivains du passé » (2). C'est le père François de Dainville, l'historien des collèges jésuites : « Les historiens des sciences ont beaucoup trop négligé jusqu'ici l'histoire de l'enseignement des sciences » (3). Plus récemment Jean Ehrard (4),

(1) Cf. son *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, parue chez Colin depuis 1905 (23 volumes).

(2) *L'Influence des littératures antiques sur la littérature française moderne. État des travaux*, New Haven, Yale University Press, 1941, p. 9. Il serait capital de savoir, ajoute-t-il, « comment s'est opéré, puis a persisté ce choix qui a longtemps fait de Xénophon ou d'Isocrate le modèle de la prose grecque (et par là une influence puissante sur la prose française) ou de Cicéron l'idéal de tous les professeurs de thème latin. Car l'action considérable exercée sur la prose française (et étrangère) par la lecture assidue du latin et du grec n'a jamais été suffisamment précisée ». *Ibid.*, p. 18.

(3) *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, 1954, t. VII, p. 6.

(4) « S'il est vrai que toute histoire littéraire sérieuse devrait prendre appui sur une histoire de l'enseignement, l'historien de la littérature n'est pas menacé, du moins pour l'époque moderne et contemporaine, de manquer de matière : programmes et instructions officiels, sujets d'examen et de concours, livrets de distribution des prix, cours publics ou cahiers de notes, témoignages individuels sur l'enseignement reçu ou donné, etc. ». « La littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle : le manuel de Noël et La Place, 1804-1862 », *Transactions of the fourth international Congress of the Enlightenment*, in *Studies on Voltaire and the eighteenth century*. Ed. by Th. Bestermann, Oxford, 1976.

Robert Mandrou (1), Antoine Léon (2), Roger Fayolle (3), d'autres encore, ont manifesté leur intérêt pour cette orientation.

L'histoire des disciplines scolaires ne doit cependant pas être considérée comme une partie négligée de l'histoire de l'enseignement, qui, après rectification, viendrait y ajouter quelques chapitres. Car il ne s'agit pas seulement de combler une lacune dans la recherche. Ce qui est en cause ici, c'est la conception même de l'histoire de l'enseignement. À quelques notables exceptions près, toute la tradition historiographique française en la matière s'inspire d'une conception réductrice. Histoire des institutions éducatives, elle se comporte exactement comme toute histoire des institutions, judiciaires, religieuses ou autres. Histoire des populations scolaires, rien ne la distingue, dans son principe, de toutes les études sur les corps de métiers ou les groupes sociaux. Quant à l'histoire des politiques éducatives ou des idées pédagogiques, elles ne font ni l'une ni l'autre mystère de leur appartenance à des rubriques historiques bien connues. Ni les monographies, ni, a fortiori, les grandes synthèses, n'échappent à ces cadres traditionnels. Tant qu'on se refuse à reconnaître la réalité spécifique des disciplines d'enseignement, le système scolaire ne mérite pas, en effet, d'autre traitement de la part de l'historien : il n'est qu'une institution particulière qui reçoit et met en contact deux types de populations, et où, conformément à telle politique éducative ou à telle orientation pédagogique, il s'« enseigne » un certain nombre de matières dont la nature n'est nullement problématique.

Tout change, évidemment, à partir du moment où l'on renonce à identifier les contenus d'enseignement avec des vulgarisations ou des adaptations. Car les disciplines d'enseignement sont, elles, irréductibles par nature à ces catégories historiographiques traditionnelles. Leur constitution et leur fonctionnement posent d'emblée au chercheur trois problèmes. Le premier est celui de leur genèse. Comment l'école, toute autre instance étant désormais disqualifiée, s'y prend-elle pour les produire ? Le second concerne leur fonction. Si l'école se bornait à « vulgariser » des sciences ou à adapter à la jeunesse des pratiques d'adultes, la transparence des contenus et l'évidence de leurs objectifs seraient totales. Dès lors qu'elle enseigne ses propres productions, on ne peut que s'interroger sur leurs finalités : à quoi peuvent-elles bien servir ? Pourquoi l'école

---

(1) *La France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris, P.U.F., Nouvelle Clio, 1967, pp. 280-282.

(2) *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, P.U.F., 1980, p. 132.

(3) « Les Confessions dans les manuels scolaires de 1890 à nos jours » in : *Oeuvres et critiques*, III, 1, *Lecture des Confessions de J.-J. Rousseau*, 1978.

a-t-elle été amenée à prendre de telles initiatives? En quoi cette discipline répond-elle à l'attente des parents, des pouvoirs publics, des « décideurs »?

Troisième et dernier problème, celui de leur fonctionnement. Ici encore, la question n'aurait pas de sens si l'école diffusait de la vulgarisation pour reproduire de la science, du savoir, des pratiques d'adultes : la machine fonctionnerait à l'identique, et imprimerait telle quelle dans les jeunes esprits l'image, ou une image approchante, de l'objectif culturel visé. Or, rien de tel ne se passe dans le cadre des disciplines. Non pas, bien sûr, qu'il n'y ait un objectif. Simplement, on constate que, entre la discipline scolaire mise en œuvre dans le travail pédagogique et les résultats réels obtenus, il y a beaucoup plus qu'une différence de degré, ou de précision. Question : comment les disciplines fonctionnent-elles? De quelle manière réalisent-elles, sur l'esprit des élèves, la « formation » souhaitée? Quelle efficacité réelle et concrète peut-on leur reconnaître? Ou, plus simplement, quels sont les résultats de l'enseignement?

Cette problématique se distingue de toutes celles qui ont été jusqu'à présent soulevées dans l'histoire de l'enseignement. Bien loin de rattacher l'histoire de l'école et du système scolaire à des catégories externes, elle s'attache à trouver dans l'école elle-même le principe d'une recherche et d'une description historiques spécifiques. Sa justification ressort de la considération de la nature même de l'école. Si le rôle de l'école est d'enseigner et, d'une façon générale, d'« éduquer », comment ne pas voir que l'histoire de la fonction éducative et enseignante a parfaitement vocation à constituer le pivot ou le noyau dur de l'histoire de l'enseignement? À condition de saisir dans toute son ampleur la notion de discipline, à condition de reconnaître qu'une discipline scolaire comporte non seulement les pratiques enseignantes de la classe, mais aussi les grandes finalités qui ont présidé à sa constitution et le phénomène d'acculturation de masse qu'elle détermine, à cette condition, l'histoire des disciplines scolaires peut jouer un rôle important non seulement dans l'histoire de l'éducation mais dans l'histoire culturelle. Si la fonction éducative de l'école peut se voir attribuer un rôle « structurant » dans l'histoire de l'enseignement, c'est à cause d'une propriété des disciplines scolaires. Leur étude amène à mettre en évidence le caractère éminemment créatif du système scolaire, et donc à ranger au magasin des accessoires l'image d'une école enfermée dans la passivité, d'une école réceptacle des sous-produits culturels de la société. C'est parce qu'elles sont des créations spontanées et originales du système scolaire que les disciplines méritent un intérêt tout particulier. Et c'est parce qu'il est détenteur d'un pouvoir créatif insuffisamment mis en valeur jusqu'ici que le

système scolaire joue dans la société un rôle dont on ne s'est pas aperçu qu'il était double : il forme en effet non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale.

Les disciplines scolaires qui ont eu cours dans l'histoire de l'enseignement français constituent à chaque époque un ensemble fini et aux bornes nettement tracées. Leur délimitation et leur désignation soulèvent des problèmes de nature diverse dont la solution ne peut résulter que d'une étude détaillée de chaque cas. Apprentissage de la lecture, « français », cosmographie, « histoire et géographie », instruction religieuse, philosophie : toutes ces matières d'enseignement apportent en effet leur problématique propre. Les apprentissages premiers ont-ils le même statut que les autres ? L'orthographe, la composition et la lecture des textes sont-elles une seule et même discipline ? Une discipline peut-elle, avec la « sphère », se limiter à une question unique, comme c'est le cas dans de nombreux collèges du XVIII<sup>e</sup> siècle ? Les associations terminologiques et disciplinaires familières à l'enseignement français, comme histoire et géographie, ou physique — chimie, dénoncent-elles l'existence de disciplines voisines, ou combinées, ou d'une seule discipline ? L'enseignement religieux des collèges et des écoles avant 1880 est-il sous la dominance d'une formation plus générale et plus décisive donnée par le prêtre ou a-t-il une réelle autonomie ? Seule la considération de l'économie interne de ces enseignements permet de répondre à ces questions.

Mais le cadre général d'exercice des disciplines présente d'emblée une limitation dont la nature joue un rôle déterminant dans leur genèse et dans leurs caractères : c'est celle qui est liée à l'âge. La transmission culturelle d'une génération à l'autre met en œuvre des processus qui se différencient suivant l'âge des « apprenants ». Il est probable que les caractéristiques formelles des enseignants à six ans, à dix ans et à quatorze ans ne sont pas rigoureusement identiques. Mais le véritable seuil, c'est celui qui sépare l'enseignement des enfants et des adolescents de l'enseignement des adultes. C'est là un des aspects décisifs de l'histoire des disciplines scolaires, qui a longtemps été éclipsé par les phénomènes voisins beaucoup plus voyants. Entre l'enseignement primaire et secondaire d'une part, et l'enseignement supérieur de l'autre (pour reprendre une terminologie qui ne remonte pas plus haut que les années 1830 ou 1840), les différences sont multiples, et importantes. Elles touchent aux matières enseignées, même s'il y a quelques points communs en lettres et en sciences, à la qualité des personnels enseignants, aux établissements d'enseignement, aux relations qui unissent maîtres

et élèves, et à la nature même des publics d'élèves, « contraints » dans un cas, et libres dans l'autre.

Mais l'essentiel n'est pas là. Ce qui caractérise l'enseignement de niveau supérieur, c'est qu'il transmet directement le savoir. Ses pratiques coïncident largement avec ses finalités. Aucun hiatus entre les objectifs lointains et les contenus de l'enseignement. Le maître ignore ici la nécessité d'adapter à son public des contenus d'accès difficile, et de modifier ces contenus en fonction des variations de son public : dans cette relation pédagogique, le contenu est un invariant. Tous ses problèmes d'enseignement se ramènent aux problèmes de la communication : ils sont d'ordre tout au plus rhétorique. Et tout ce qu'on demande à l'élève, c'est d'« étudier » cette matière pour la dominer et l'assimiler : c'est un « étudiant ». Parvenu à l'âge adulte, il ne réclame pas de didactique particulière à son âge. Certes, le point de vue un peu schématique ici présenté ne tient pas compte du phénomène récent de « secondarisation » de l'enseignement supérieur : mais précisément cette expression illustre bien la conscience profonde d'une différenciation nette entre deux types d'enseignement.

Face aux enseignements « supérieurs », la particularité des disciplines scolaires, c'est qu'elles mêlent intimement contenu culturel et formation de l'esprit. Leur rôle, elles ne l'exercent qu'aux âges de la formation, qu'elle soit primaire ou secondaire. Et la délicate mécanique qu'elles mettent en œuvre n'est pas seulement un effet des exigences du procès de communication entre êtres humains. Elle est surtout partie intégrante de la « pédagogie ».

Rien de plus significatif de ce point de vue que l'emploi du terme *élève* pour le primaire et pour le secondaire. Là aussi, le XIX<sup>e</sup> siècle présente une évolution sensible. Les synonymistes opposaient l'*écolier* et l'*élève* : « On enseigne l'écolier, on lui apprend ce qu'il doit savoir (...). On forme l'élève, on lui apprend ce qu'il doit être » écrivait, par exemple, Lafaye (1). Aussi, *élève* s'emploie-t-il prioritairement pour le secondaire qui fait de la formation humaniste son objectif unique ; et Littré se refuse à l'utiliser pour le primaire (2). L'usage, bien sûr, était beaucoup moins sectaire, et n'excluait pas l'emploi du mot *élève* pour le primaire. Reste que, dans tous les textes d'époque, il est constamment et fortement concurrencé par le mot *enfant*. Ce sont les profonds bouleversements qui secouent

---

(1) *Dictionnaire des synonymes de la langue française*. Paris, 1861, 2<sup>e</sup> éd., s.v. *écolier*.

(2) *Élève* : « Celui, celle qui reçoit l'instruction dans un lycée, dans un collège, dans une pension, dans une école spéciale, comme l'École polytechnique, l'École normale, etc. ». *Dictionnaire de la langue française*.

l'école primaire à la fin du siècle qui, en rapprochant ses finalités de celles du secondaire, en transformant en « éducation » et en « formation de l'esprit » ce qui n'était jusque-là qu'« instruction » et « apprentissages élémentaires » va acclimater définitivement le terme *élève* dans l'enseignement primaire. Le lien entre « discipline » et « élève » est net. Les disciplines sont ces modes de transmission culturelle qui s'adressent à des élèves. C'est l'existence des disciplines qui a historiquement tracé la limite entre secondaire et supérieur. Et certains projets actuels de création de « collèges » chargés du DEUG pourraient bien apporter une confirmation très moderne à ces observations.

Il convient donc de se représenter la scolarité des enfants ou des adolescents comme d'abord totalement immergée dans des procédures typiquement « disciplinaires », et évoluant graduellement vers des enseignements de moins en moins disciplinaires et, par exemple, de plus en plus « scientifiques ». La détermination exacte des seuils relève ici encore de l'étude historique. En tout cas, le cadre institutionnel explique le contraste, flagrant au XIX<sup>e</sup> siècle, entre la philosophie « universitaire » française et celle des pays voisins. À la richesse, à la force, et à la diversité de la philosophie allemande dont le berceau est l'enseignement supérieur, l'Université française n'oppose alors qu'un fatras « éclectique » dont l'insigne faiblesse théorique est due à la nature « disciplinaire » de la création de Victor Cousin, la philosophie étant, en France, une classe des lycées et des collèges.

L'histoire des disciplines scolaires n'est donc pas astreinte à couvrir la totalité des enseignements. Car sa spécificité, elle la trouve dans les enseignements d'« âge scolaire ». L'histoire des contenus est évidemment sa composante centrale, le pivot autour duquel elle se constitue. Mais son rôle est plus large. Elle se doit de mettre ces enseignements en relation avec les finalités auxquelles ils sont assignés, et avec les résultats concrets qu'ils produisent. Il s'agit alors pour elle de faire apparaître la structure interne de la discipline, la configuration originale à laquelle les finalités ont donné naissance, chaque discipline disposant sur ce plan d'une autonomie complète, même si des analogies peuvent se manifester de l'une à l'autre.

#### **IV. Les finalités de l'enseignement scolaire**

Le problème des finalités de l'école est certainement l'un des plus complexes et des plus subtils auxquels se voie confrontée l'histoire de l'enseignement. Leur étude relève en partie de l'histoire des

disciplines. On peut globalement admettre que la société, la famille, la religion ont éprouvé, à telle époque de l'histoire, le besoin de se décharger sur une institution spécialisée de certaines tâches éducatives, que l'école et le collège doivent leur origine à cette demande, que les grandes finalités éducatives qui émanent de la société globale n'ont pas manqué d'évoluer avec les âges et les siècles, et que les commanditaires sociaux de l'école pilotent d'une façon permanente les principaux objectifs d'instruction et d'éducation auxquels elle se trouve soumise.

L'identification, le classement et l'organisation de ces objectifs ou de ces finalités sont l'une des tâches de l'histoire des disciplines scolaires. On voit, aux différentes époques, apparaître des finalités de tous ordres, qui, bien que n'occupant pas le même rang dans les urgences de la société sont toutes aussi impératives. Il y a d'abord les finalités religieuses, fondamentales sous l'Ancien Régime, et jusqu'en 1882 dans l'école publique. Ainsi, le règlement modèle des écoles primaires du 17 août 1851 (1) stipule, dans son article 1 : « Le premier devoir de l'instituteur est de donner aux enfants une éducation religieuse, et de graver profondément dans leur âme le sentiment de leurs devoirs envers Dieu, envers leurs parents, envers les autres hommes et envers eux-mêmes ». Finalités socio-politiques ensuite. Les grands objectifs de la société, qui peuvent être, suivant les époques, la restauration de l'ordre ancien, la formation délibérée d'une classe moyenne par l'enseignement secondaire, le développement de l'esprit patriotique, etc., ne manquent pas de déterminer les contenus de l'enseignement autant que les grandes orientations structurelles. Finalités de chacun des grands types d'enseignement, primaire, primaire supérieur, secondaire, etc. Le XIX<sup>e</sup> siècle a produit sur ce thème une abondante littérature (2), et même quelques slogans bien frappés, comme la phrase de Jules Ferry aux inspecteurs primaires et directeurs d'école normale : « Ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens » (3). Finalités d'ordre psychologique. Elles énoncent celles des facultés de l'enfant que le primaire, ou le secondaire, sont invités à développer. « Ne leur proposez jamais des sujets de pure imagination. Vous n'avez pas à développer en eux l'esprit d'invention, mais la réflexion, le jugement, le sentiment moral et la faculté d'exprimer simplement,

(1) *Bulletin administratif*, 1851, p. 368.

(2) Cf., pour le secondaire, Viviane Isambert-Jamati : *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris, P.U.F., 1970.

(3) *Conférences pédagogiques de Paris en 1880. Rapports et procès-verbaux*. Paris, 1880, p. 265.

clairement, correctement, ce qu'ils savent et ce qu'ils pensent » (1). Finalités culturelles diverses dévolues à l'école, depuis l'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe jusqu'à la formation humaniste traditionnelle, en passant par les sciences, les arts, les techniques. Finalités plus subtiles, de socialisation au sens large de l'individu (2), d'apprentissage de la discipline sociale, de l'ordre, du silence, de l'hygiène, de la politesse, des comportements décents, etc. À ne pas négliger non plus la fonction de gardiennage, dont les effets sur l'organisation de l'enseignement sont particulièrement importants dans l'école à classe unique du XIX<sup>e</sup> siècle.

Naturellement, ces différents étages de finalités sont en étroite correspondance les uns avec les autres. L'institution scolaire est, à chaque époque, tributaire d'un complexe d'objectifs qui s'entremêlent et se combinent dans une délicate architecture dont certains ont tenté de donner un modèle (3). C'est ici qu'intervient l'opposition entre éducation et instruction. L'ensemble de ces finalités assigne à l'école sa fonction *éducative*. Une partie seulement d'entre elles l'obligent à donner une *instruction*. Mais cette instruction est entièrement intégrée au schéma éducatif qui gouverne le système scolaire, ou la filière étudiée. Les disciplines scolaires sont au centre de ce dispositif. Leur fonction consiste dans chaque cas à apporter un contenu d'instruction mis au service d'une finalité éducative.

On conçoit donc pourquoi le rôle de l'école ne se limite pas à l'exercice des disciplines scolaires. L'éducation donnée et reçue dans les établissements scolaires est, à l'image des finalités correspondantes, un ensemble complexe qui ne se réduit pas aux enseignements explicites et programmés. L'enseignement classique traditionnel, par exemple, aussi bien sous l'Ancien Régime qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, a suffisamment mis l'accent sur l'importance primordiale de l'éducation « morale » qui y était donnée aux élèves à tous les instants de leur présence dans les locaux scolaires, pour qu'il soit nécessaire d'insister sur ce point.

Si les disciplines scolaires, qui reposent sur des enseignements explicites, ne constituent qu'une partie de l'éducation scolaire, et si, par ailleurs, bon nombre de finalités imposées à l'école ne trouvent leur champ d'application que dans un enseignement implicite, dans des méthodes d'éducation plus discrètes, ou encore dans les principes actifs qui régissent la vie scolaire, rien n'interdit pour autant

---

(1) *Moniteur de l'instruction primaire du département de l'Eure*, 1875, p. 13.

(2) Cf., sur ce point, Pierre Bourdieu, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 1967, pp. 367-388.

(3) Cf., par exemple, V. et G. de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1975 ; Antoine Léon, *op. cit.*, chap. V, Les objectifs de l'enseignement.

de ramener chacune des disciplines enseignées à la finalité à laquelle elle est associée, quitte à renoncer pour le moment à gérer l'ensemble de ce domaine. Limitons donc clairement l'objectif de l'histoire des disciplines scolaires sur ce point à la recherche ou à la détermination exacte des finalités qui leur correspondent.

À ce stade, une première documentation s'ouvre immédiatement devant l'historien, la série des textes officiels programmatiques, discours ministériels, lois, ordonnances, décrets, arrêtés, instructions, circulaires fixant les plans d'études, les programmes, les méthodes, les exercices, etc. L'étude des finalités commence évidemment par l'exploitation de ce corpus. S'y ajoutent ou plutôt les précédent, les plans d'études, les traités des études, les « ratio », les règlements divers qui, sous l'Ancien Régime, exposent les objectifs que poursuivent les collèges des universités ou des congrégations, ou les écoles, des lassaliens ou des Ursulines, par exemple.

Mais toutes les finalités d'enseignement ne sont pas forcément inscrites dans des textes. Ainsi, des enseignements nouveaux s'introduisent parfois dans les classes sans être explicitement formulés (1). Est-ce à dire pour autant que toutes les finalités inscrites dans les textes sont bien des finalités « réelles » ?

Un exemple permettra de situer exactement le débat. La loi Guizot de 1833 et le Statut des écoles de 1834 mettent au programme de l'enseignement primaire les « éléments de la langue française », c'est-à-dire l'orthographe et la grammaire d'accompagnement. Il est cependant possible d'affirmer que, jusqu'en 1850, et sans doute plus tard, la grande majorité des écoles françaises, celles des zones rurales, ont négligé cette partie du programme, et se sont bornées à l'enseignement du catéchisme et du lire, écrire, compter. La loi Guizot a certainement joué un rôle important dans l'extension à un nombre croissant d'écoles de l'enseignement du français ; mais le décalage entre programme officiel et réalité scolaire n'en est pas moins patent, et considérable. De quel côté placerons-nous les finalités ? Du côté de la loi, ou du côté des pratiques concrètes ?

Le problème est d'autant plus délicat que, à la même époque, un pourcentage déjà important d'écoles, surtout dans les agglomérations importantes, se sont mises à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Pour ces dernières, il n'y a pas de décalage entre la réalité pédagogique et les programmes officiels. Les finalités auxquelles elles sont assujetties ne font aucun doute : l'orthographe fait désormais partie des grandes exigences. Mais pour les autres, les écoles rurales, les écoles à classe unique, les gros bataillons ?

---

(1) On en trouvera un exemple ci-dessous, pp. 110-111.

Peut-on affirmer sans autre forme de procès qu'elles sont elles aussi « concernées » par la finalité orthographique mais que, finalement, elles n'en tiennent pas compte ? La réponse à cette question engage profondément l'histoire des disciplines scolaires.

Une réponse positive reviendrait à prendre une distance sérieuse par rapport aux réalités éducatives, à considérer les textes officiels ou ministériels comme l'expression sublimée de la réalité pédagogique et, au bout du compte, à ramener l'histoire des disciplines scolaires à l'histoire des idées pédagogiques. Elle obligerait par exemple l'historien à majorer sans aucune garantie toute déclaration d'un ministre portant sur des questions d'enseignement. Dans une circulaire du 12 novembre 1900 (1), le ministre Georges Leygues décide de rendre l'enseignement anti-alcoolique obligatoire et de lui donner dans les examens la même place qu'au français et aux mathématiques. Faudra-t-il voir là l'expression d'une finalité pédagogique imposée à l'école alors que, on le sait, le ministère devra faire rapidement machine arrière devant les lobbys de l'alcool ?

Le problème des finalités sert donc de révélateur, d'« analyseur » comme disait l'analyse institutionnelle, lorsqu'on l'applique aux programmes officiels. La majeure partie du programme de l'instruction primaire contenu dans le Statut de 1834, instruction religieuse, lire, écrire, semble bien correspondre à des finalités incontestables de l'école contemporaine. Les « éléments de la langue française » qui voisinent avec les autres articles du programme n'ont pas le même statut. Ils ne représentent pas encore une finalité de toute l'école française, mais seulement de sa fraction la plus moderne, et également la finalité que cherchent à imposer à l'école les cercles dirigeants de la Monarchie de Juillet issus du groupe des Doctrinaires, très attachés au relèvement et à l'extension de l'instruction primaire, tout autant qu'aux limites extrêmement strictes qu'il convient de lui imposer. À l'échelle nationale, l'inscription dans les programmes des « éléments de la langue française » ne constitue donc qu'une finalité théorique, une finalité d'objectif. Ce n'est pas encore une finalité réelle. La masse des écoles rurales, qui s'attachent à satisfaire aux demandes purement locales des parents, du curé et du comité des délégués cantonaux n'est pas encore « concernée ».

La distinction entre finalités réelles et finalités d'objectif est une nécessité impérieuse pour l'historien des disciplines. Il doit apprendre à les distinguer, alors que les textes officiels ont tendance à les mêler les unes aux autres. Il doit surtout prendre conscience qu'une

---

(1) Cf. ci-dessous, p. 114.

stipulation officielle, dans un arrêté ou une circulaire, vise plus souvent, même si elle est exprimée en termes positifs, à corriger un état de choses, à modifier ou à supprimer certaines pratiques, qu'à sanctionner officiellement une réalité. « Le français sera seul en usage dans l'école », stipule le règlement modèle des écoles de 1851 : finalité d'objectif. On enseignait encore en patois ou en langue régionale trente ans plus tard.

On ne peut donc tabler sur les seuls textes officiels pour dégager les finalités de l'enseignement. Considérer, avec Louis Trénard, que les finalités sont « définies par le Législateur » (1), c'est s'engager dans l'histoire des politiques éducatives, non dans celle des disciplines scolaires. La définition des finalités réelles de l'école passe par la réponse à la question « pourquoi l'école enseigne-t-elle ce qu'elle enseigne ? », et non pas à la question à laquelle on s'est trop souvent attaché « qu'est-ce que l'école aurait dû enseigner pour satisfaire les pouvoirs publics ? ».

Est-ce à dire que l'école a pu enseigner sans prendre conscience de ce qu'elle faisait ? Ne trouve-t-on nulle part l'expression explicite des finalités réelles ? L'historien des disciplines intervient-il dans le domaine non seulement en tant que tel, mais comme l'esprit clairvoyant qui seul est en mesure d'expliquer après coup à l'école du passé les finalités qu'elle poursuivait et que personne à l'époque ne pouvait lui exposer ? Certainement pas. Chaque époque a produit sur son école, sur ses réseaux éducatifs, sur les problèmes pédagogiques, une littérature souvent abondante : rapports d'inspection, projets de réforme, articles ou manuels de didactique, préfaces de manuels, polémiques diverses, rapports de présidents de jurys, débats parlementaires, etc. C'est cette littérature qui, au moins autant que les programmes officiels, éclairait les maîtres sur leur fonction, et qui donne aujourd'hui la clé du problème.

L'étude des finalités ne peut donc en aucun cas faire abstraction des enseignements réels. Elle doit être menée simultanément sur deux plans, et faire intervenir une double documentation, celle des objectifs affichés, et celle de la réalité pédagogique.

Au cœur du processus qui transforme des finalités en enseignements, il y a la personne de l'enseignant. Malgré la dimension « sociologique » du phénomène disciplinaire, il nous faut un instant nous retourner vers l'individu : comment les finalités lui sont-elles révélées ? Comment en prend-il conscience, ou connaissance ? Et surtout, chaque enseignant doit-il refaire pour son compte tout le

---

(1) « Les finalités de l'enseignement primaire de 1770 à 1900 » in : *Actes du 95<sup>e</sup> Congrès national des Sociétés savantes, Reims, 1970*, p. 34.

trajet et tout le travail intellectuel qui mènent des finalités à l'enseignement? Un système éducatif n'est-il pas voué, par le fait, à l'infinie diversité des enseignements, chacun apportant à chaque instant sa propre réponse aux problèmes posés par les finalités?

C'est sur ce point que l'on peut apprécier le poids et l'efficace réelle de la tradition. Lorsque les finalités s'imposent à l'école depuis des décennies, a fortiori depuis des siècles, c'est à travers une tradition pédagogique et didactique complexe, voire sophistiquée, minutieuse, qu'elles parviennent aux enseignants. Et il n'est pas rare de voir la masse des pratiques pédagogiques accumulées dans une discipline masquer à de nombreux enseignants certains des objectifs ultimes qu'ils poursuivent. C'est maintenant une machine qui tourne toute seule, bien rodée, et bien adaptée à ses fins. L'histoire de la grammaire scolaire du français en offre un exemple privilégié. Mise au point et enseignée pour servir d'auxiliaire à l'enseignement de l'orthographe, qui est la seule finalité réelle, elle n'a pas tardé à être prise elle-même pour une des finalités de l'enseignement, dès le Second Empire : et les mises en garde fréquentes de la hiérarchie universitaire et scolaire sur ce point (1) n'ont jamais réussi à extirper cette hérésie. L'histoire de l'enseignement du latin et des finalités souvent invoquées pour le justifier fournirait d'autres exemples (2).

La réalité de nos systèmes éducatifs ne met plus qu'exceptionnellement les enseignants en contact direct avec le problème des rapports entre finalités et enseignements. C'est la fonction majeure de la « formation des maîtres » que de leur livrer des disciplines tout ouvragées, parfaitement finies, qui fonctionneront sans à-coups et sans surprise pour peu qu'ils en respectent le mode d'emploi. On peut même se demander si l'ignorance des finalités de l'enseignement n'est pas à la mesure du volume et du nombre des organes de formation qui président au fonctionnement des disciplines. Dans le dispositif complexe mis en place par Jules Ferry, la succession en cascade des écoles normales supérieures d'instruction primaire, des écoles normales primaires et des écoles primaires, en échelonnant trois niveaux de formation, tient les instituteurs à bonne distance du monde des finalités, même si le rôle de cette organisation n'est apparemment pas de leur en cacher la nature.

Il en va autrement lorsque l'école se voit confier des finalités nouvelles, ou quand l'évolution des finalités bouleverse le cours de

---

(1) Cf., par exemple, circulaire du 20 août 1857, relative à la direction pédagogique des écoles primaires (*Circulaires et instructions*, t. 5, pp. 149-153).

(2) Cf. les remarques d'Edmond Goblot, dans *La Barrière et le niveau* (1925), Paris, Monfort, nlle éd., 1984, pp. 81-82.

disciplines anciennes. Périodes privilégiées pour l'historien, qui dispose alors d'une double documentation totalement explicite. D'une part, les nouveaux objectifs imposés par la conjoncture politique ou par le renouvellement du système éducatif font l'objet de déclarations claires et circonstanciées. D'autre part, chaque enseignant est contraint de se lancer pour son propre compte dans des voies non encore frayées, ou d'expérimenter les solutions qu'on lui conseille. Le déferlement des initiatives et le triomphe graduel de l'une d'entre elles permettent de reconstruire avec précision la nature exacte de la finalité (1).

## V. Les enseignements scolaires

L'enseignement scolaire est cette partie de la discipline qui met en œuvre les finalités imposées à l'école, et provoque l'acculturation conforme. La description d'une discipline ne saurait donc se limiter à la présentation des contenus de l'enseignement, qui ne sont que les moyens utilisés pour parvenir à une fin. Reste que l'étude des enseignements effectivement dispensés est la tâche essentielle de l'historien des disciplines. Il lui revient de donner une description détaillée de l'enseignement à chacune de ses étapes, de retracer l'évolution de la didactique, de rechercher les raisons du changement, de révéler la cohérence interne des différentes procédures auxquelles il est fait appel, et d'établir la liaison entre l'enseignement dispensé et les finalités qui président à son exercice.

---

(1) Les rapports historiques qui se nouent entre les finalités et les enseignements constituent un champ de recherches relativement fréquenté avec le développement du marxisme dans l'Université française depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. On s'attache à analyser le rôle éducatif de l'école à l'intérieur d'une société de classes, et au service de la classe dominante. Vouée à la reproduction des rapports sociaux, l'école se voit essentiellement chargée d'inculquer une « idéologie » susceptible de les pérenniser ou de les renforcer. On demande alors à l'historien de « saisir les idéologies en œuvre dans un système éducatif » (Georges Snyders : *La Pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris, P.U.F., 1965, p. 2). Une variante plus récente de la même orientation s'inspirant des « sciences du langage », s'attache à ausculter le « discours » scolaire, celui des manuels en particulier. L'analyse de contenu, ou de discours, est censée révéler les formes scolaires de l'idéologie (Cf. Dominique Maingueneau : *Les Livres d'école de la République, 1870-1914 ; discours et idéologie*. Paris, le Sycomore, 1979). Ses résultats sont en général sans surprise. Elle montre aisément que le système éducatif n'est pas protégé contre les croyances, les préjugés, les erreurs, les conceptions du monde dans lesquels baigne la société ambiante. Ce faisant, elle passe à bonne distance des phénomènes proprement « éducatifs » qui résultent de la mise en œuvre des autres finalités.

Il n'est pas inutile de rappeler ici la genèse sémantique du verbe qui, par excellence, désigne l'activité par laquelle un corps de métier spécialisé forme, informe, transforme les jeunes générations dans le sens préalablement défini par la société. À côté d'*instruire*, *éduquer*, *apprendre*, c'est le verbe *enseigner* que l'usage a retenu comme le correspondant exact du nom *discipline*. *Enseigner*, c'est, étymologiquement, « faire connaître par des signes ». C'est faire que la discipline se mue, dans l'acte pédagogique, en un ensemble signifiant qui aura pour valeur de la représenter, et pour fonction de la rendre assimilable. On a longtemps, dans cette acception, utilisé le verbe *montrer*. « Montrer les langues, la grammaire, l'arithmétique. Montrer à écrire », dit Littré. L'opposition des deux verbes et le choix qui a été fait du premier sont révélateurs, au niveau infiniment profond de l'usage linguistique, d'une prise de conscience qui a dû se réaliser à l'échelle nationale. L'acte pédagogique est d'une nature beaucoup plus complexe que la simple désignation. Il exige beaucoup plus d'activité (1), il met en jeu des procédures subtiles, il emprunte des détours, il délègue des fonctions à des simulacres, divise les difficultés et, procédant comme le pur esprit cartésien, opère ensuite des dénombrements complets. On peut, à la rigueur, « montrer » les lettres, ou l'escrime. La lecture, le latin, le calcul, l'orthographe, les langues vivantes, les sciences relèvent en tout cas d'un autre traitement pédagogique. Le maître ne les fait acquérir aux élèves qu'après les avoir méthodiquement décomposés en morceaux qu'ils assimilent l'un après l'autre. Le bouleversement pédagogique qui a lieu dans l'instruction primaire du dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle a souvent donné, à l'époque, l'impression que l'école s'élevait brusquement à un niveau supérieur d'activité. C'est ce qu'exprime, en 1877, Octave Gréard, dans un commentaire suggestif : grâce au renouvellement des méthodes, « l'instituteur expose, commente, interroge (...) en un mot on peut dire qu'il commence à y avoir dans nos écoles un enseignement » (2).

Chargée par la société de quelques consignes très générales qui sont les finalités de l'enseignement, l'école reçoit en revanche carte blanche pour mettre au point les modalités de cet enseignement. Les seules barrières qui soient mises à sa liberté d'action dans ce

---

(1) Cf. la définition d'*enseigner* par G. de Landsheere : « Enseigner, c'est conduire volontairement l'élève vers la connaissance, de façon directe, en la lui imposant, ou indirecte, en la lui faisant découvrir » in : Gilles Dussault, Marcel Leclerc, Jean Brunelle, Claire Turcotte : *L'Analyse de l'enseignement*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1973, préface.

(2) *L'Instruction primaire à Paris et dans le département de la Seine en 1875*. Paris, 1877, p. 102.

domaine lui sont imposées par les autres finalités. Ainsi, la pédagogie du latin dans les collèges d'Ancien Régime utilise longtemps les comédies de Térence, particulièrement appréciées pour la qualité de leur langue classique familière. Mais il faudra renoncer à Térence à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, voire plus tôt, quand les exigences de la bienséance, ou de la pruderie, s'imposeront dans la bonne société, et donc dans la formation des élites. Mis à part ce type de problèmes, qui met en opposition, voire en contradiction, deux des finalités auxquelles il lui faut se soumettre, le système pédagogique crée, adopte, discute, abandonne comme il l'entend ses méthodes d'enseignement.

L'histoire des disciplines scolaires met en pleine lumière la liberté de manœuvre qui est celle de l'école dans le choix de sa pédagogie. Elle s'inscrit en faux contre la longue tradition qui, ne voulant voir dans les disciplines enseignées que les finalités qui sont effectivement la règle imposée, fait de l'école le sanctuaire non seulement de la routine mais de la contrainte, et du maître, l'agent impuissant d'une didactique qui lui est imposée de l'extérieur. Si l'on veut alors, tout en restant à l'intérieur de ce cadre rigide, expliquer l'évolution concrète des différentes disciplines, il ne reste plus, puisqu'on s'est interdit toute possibilité de voir le mouvement surgir de l'intérieur, qu'à faire appel aux grands penseurs de la pédagogie qui permettent ainsi de débloquer la machine. La réalité, on y reviendra, est fort différente.

Bien sûr, la liberté pédagogique de l'institution n'est plus, au niveau des individus qu'une demi-liberté. Il leur faut tenir compte de la place qu'ils occupent à côté de leurs collègues dans le même système d'enseignement et des progressions curriculaires dans lesquelles ils n'interviennent, en général, que pour une durée limitée. Quand on fait la cinquième, ou le CMI dans un établissement, on prend, au début de l'année, et on livre, à la fin, une cohorte d'élèves à des collègues du même établissement. Quand on dirige un établissement, d'une congrégation au XVIII<sup>e</sup> siècle, ou de l'Université au XIX<sup>e</sup>, on est également lié par la pression qu'exerce, par le biais des visiteurs, des inspecteurs, des exercices publics, des concours et des examens, l'ensemble du système scolaire dont on ne gère qu'une unité, souvent même opposée aux autres par les lois de la concurrence.

C'est dire que certaines structures pédagogiques donnent, plus que d'autres, aux individus, la possibilité de remettre en cause la nature de leur enseignement. Le régent jésuite qui suit ses élèves de la cinquième à la rhétorique est moins dépendant de ses collègues que s'il prenait chaque année une nouvelle classe. L'instituteur

maître de classe unique est dans la même situation. Surtout, les établissements qui, à certaines époques fleurissent aux marges du système scolaire traditionnel, présentent parfois les conditions idéales pour l'exercice de la liberté pédagogique. Il semble bien, par exemple, que les pensions et les pensionnats du XVIII<sup>e</sup> siècle, qui se développent à côté des collèges traditionnels, ou certains établissements libres non catholiques de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, sont les véritables vecteurs de l'innovation disciplinaire. Et l'on citerait maint exemple analogue au XX<sup>e</sup> siècle.

Mais pour être particulièrement voyants, ces exemples ne sauraient épuiser la question. Même dans le système scolaire traditionnel, celui qui en France occupe la place centrale du fait de son lien avec les congrégations les plus puissantes ou avec l'État, on observe constamment, et à toutes les périodes de l'histoire de l'instruction primaire ou secondaire depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, le germe de l'innovation à l'œuvre dans les pratiques des uns et des autres. Aussi bien, la caractéristique de cette innovation est d'être foisonnante, et de ne livrer qu'exceptionnellement l'amorce de ce qui sera la solution d'avenir à des problèmes qui ne se posent d'abord qu'à une minorité.

Dans le cadre d'une finalité bien définie, la liberté théorique de création disciplinaire du maître s'exerce dans un lieu et sur un public également bien déterminés : la salle de classe d'une part, le groupe des élèves de l'autre. Les conditions matérielles dans lesquelles se donne l'enseignement sont étroitement liées aux contenus disciplinaires. L'histoire traditionnelle de l'enseignement a constamment mis l'accent sur les limites imposées aux pratiques pédagogiques par la rusticité des locaux scolaires, par l'état sommaire du mobilier, par l'insuffisance du matériel pédagogique et par le caractère hétéroclite des livres de classe apportés par les enfants. Elle s'attache ainsi à créer l'impression que les maîtres de jadis auraient pu tirer pleinement parti pour leur enseignement de conditions de travail meilleures, et que l'ancienne pédagogie est largement déterminée par des considérations purement matérielles. Topos bien connu, sur les rapports de détermination entre contraintes matérielles et activité humaine ; comme l'est d'ailleurs le topos inverse. Ce dernier, cependant, est trop peu usuel en histoire de l'éducation pour pouvoir être ici passé sous silence. Rien ne permet d'affirmer qu'une amélioration brusque des locaux, du mobilier et du matériel aurait substantiellement et durablement modifié les normes et les pratiques de l'enseignement.

La seule limite véritable que rencontre la liberté pédagogique du maître, c'est le groupe d'élèves qu'il trouve en face de lui. Le refus d'admettre cette évidence est à l'origine de bien des incompré-

hensions dont est parfois victime le corps enseignant. L'activité du maître dans la classe est souvent résumée dans l'expression « faire cours », laquelle est généralement entendue comme « dicter un cours », ce qui entretient une équivoque permanente sur la nature même de la tâche enseignante. Certes, l'histoire de l'enseignement abonde en exemples de cours effectivement dictés. Mais, outre que l'occupation des maîtres ne s'arrêtait pas à cette dictée, ils n'ont jamais constitué qu'une minorité des enseignants de leur temps, et s'adressaient en général aux classes supérieures, donc à des élèves plus âgés.

L'activité magistrale génératrice des disciplines scolaires s'apparente beaucoup plus à celle de l'orateur acharné à convaincre et à plaire qu'à celle du professeur de faculté qui, pour la vingtième fois, lit ses notes ou égrène les syllabes d'un texte mis au point vingt ans plus tôt. La pédagogie est, par l'un de ses aspects, proche de la rhétorique (1). Non pas cette rhétorique de la chaire professorale que des Villemain, des Michelet ou des Cousin ont acclimatée dans l'enseignement supérieur, mais cette partie de la rhétorique, ou plutôt cet esprit de la rhétorique qui s'attache à se coller avec un public pour faire pénétrer des idées nouvelles dans les esprits, en écartant devant soi tous les obstacles psychologiques ou épistémologiques et, pour cela, en tenant compte, chemin faisant, des réactions que l'on perçoit dans ce public. Dans ce cadre large, la pédagogie rencontre des problèmes identiques à la pastorale. Mais la tâche est plus rude. Il ne s'agit pas de « convaincre » dans l'ordre de la raison et du dogme. Il s'agit d'implanter les formes mêmes de la connaissance, du raisonnement, de l'expression normée, voire du comportement gestuel.

Le « travail », au sens fort, du maître, c'est la tension d'un corps à corps avec le groupe. Le groupe lui-même, en tant que tel, constitue une pièce essentielle du dispositif disciplinaire. Tantôt, c'est l'un des élèves qui, mieux que les autres, soit parce qu'il est plus fort, soit parce qu'il est plus faible, exprimera les difficultés rencontrées, et permet ainsi à l'ensemble de bénéficier des compléments d'explication. Tantôt c'est le groupe qui sert de relais à la parole du maître auprès des élèves en difficulté, car il est mieux à même d'aplanir pour eux les obstacles. La fonction pédagogique du groupe est constante, bien que masquée, voire clandestine.

D'où la différence entre l'enseignement scolaire et le préceptorat. Si les finalités peuvent être identiques pour l'un et pour l'autre, les

---

(1) Cf. Alexander Bain : *La Science de l'éducation*. Paris, 1879, p. 172 ; Gabriel Compayré : *Psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, Delaplane, s.d., 4<sup>e</sup> éd., t. II, p. 124.

pratiques d'enseignement ne le sont pas. Le précepteur n'enseigne pas comme le régent de collège : il prend évidemment pour base la discipline déjà constituée dans les établissements, mais il peut également se permettre des écarts considérables, et en particulier expérimenter des nouveautés que la pédagogie théorique contemporaine propose. Le préceptorat, comme le pensionnat libre, et peut-être avant lui, est souvent un agent ou un relais de l'innovation (1). D'autant que ses finalités sont parfois beaucoup plus amples. Aux dauphins, aux princes du sang, aux enfants des grands, le précepteur d'Ancien Régime enseigne par exemple l'histoire, matière aussi indispensable pour eux qu'elle est inconnue, ou rare, dans les collèges. Est-ce un hasard si l'une des premières attestations de la « rédaction » en français soit signalée par Bossuet comme une méthode qu'il utilise avec le Grand Dauphin ? (2).

Les difficultés et les problèmes que rencontre le précepteur ne peuvent contribuer directement à l'établissement et à la stabilisation des pratiques pédagogiques. Le jeune Montaigne apprenant par imprégnation linguistique le latin dans sa plus tendre enfance est, de ce point de vue, une construction tout aussi artificielle que l'Émile de Rousseau. L'apprentissage du latin à un groupe d'élèves qui n'en connaissent pas un mot avant leur entrée dans l'établissement pose des problèmes tout différents. Il se trouve que, dans la tradition française, l'origine de cet enseignement se perd un peu dans la nuit des temps, et que la documentation disponible n'éclaire suffisamment que des stades déjà évolués de la discipline.

Il ne fait cependant guère de doute que la nature même des difficultés rencontrées ne soit, à l'origine, la cause unique de la division du groupe d'élèves et de sa répartition en classes de niveau. C'est la constitution même de la discipline qui détermine cette innovation majeure dans l'histoire pédagogique. À noter que, jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la considération de l'âge ne joue aucun rôle dans cette répartition, ni dans le secondaire ni dans le primaire ; on trouve, dans toutes les divisions, des écarts considérables, pouvant atteindre dix ou douze ans. Dans le domaine des classes, le secondaire a sur le primaire une avance de plusieurs siècles. L'orga-

---

(1) Cf. par exemple, l'importance qu'ont eue, dans les collèges, certains ouvrages rédigés par des précepteurs pour leurs élèves, comme les manuels de l'abbé Fleury, le *Discours sur l'histoire universelle*, le *Télémaque*, les *Dialogues des morts* ou les fables de Fénelon.

(2) « Nous racontons au prince de vive voix tout ce que sa mémoire est susceptible de retenir : puis nous lui demandons de répéter ; ensuite il en rédige une partie en français, et la traduit en latin : c'est la matière d'un thème. » (Lettre à Innocent XII, en latin, *Oeuvres complètes*, 1863, t. XII, p. 7.)

nisation des classes, et leur dénomination actuelle, y sont en effet déjà en place dès le XVI<sup>e</sup> siècle. Et c'est dans les collèges du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècle que l'expression « faire la classe » acquiert sa valeur proprement pédagogique (1).

À l'inverse, en 1850 encore, la grosse majorité des écoles françaises en sont encore à la classe unique, sans « organisation pédagogique », et vouées soit au mode individuel, soit à des formules précaires. ~~La répartition des élèves en plusieurs divisions, sous un seul maître, a pourtant été recommandée, et pratiquée, aussi bien par les Frères des écoles chrétiennes que par l'enseignement mutuel.~~ Mais, en dehors des villes et des bourgs, elle ne se répand que dans la deuxième moitié du siècle. Quant au terme même de *classe*, il ne se substitue, ou ne s'ajoute qu'assez tard, après 1880, à ceux de *division* et de *cours*. C'est Octave Gréard qui opère, à Paris et dans le département de la Seine, cette transformation décisive de l'enseignement primaire : « Nous voudrions, écrit-il aux inspecteurs primaires (2), que les études primaires devinssent véritablement des classes, classes élémentaires et simples, accessibles au plus grand nombre, mais ayant leur suite et leur couronnement, propres à former des esprits éclairés et sages, imbus de principes exacts, ... ».

Au demeurant, la répartition de l'enseignement disciplinaire en classes annuelles, ou, formule fréquente sous l'Ancien Régime, semi-annuelles, ne change pas la nature des problèmes. Les solutions apportées aux difficultés concrètes ne peuvent être que le fruit de la collaboration de tous les maîtres exerçant les mêmes fonctions. La multiplicité des initiatives est d'abord la règle avant que la confrontation des méthodes et la diffusion des meilleurs manuels ne génèrent l'optimisation des rendements. Dans ce processus de concertation et de sélection, plusieurs facteurs contribuent à la généralisation de la solution optimale, déplacements des régents ou des instituteurs, visiteurs de congrégations, publication, dès le XVI<sup>e</sup> siècle, de manuels pédagogiques. Le XIX<sup>e</sup> siècle accélérera ces processus en multipliant les corps d'inspecteurs et les organismes de formation des maîtres, conférences pédagogiques, cours normaux, écoles normales, et en développant à un degré jamais atteint toutes les formes de la littérature pédagogique.

La mise en place des disciplines ou des réformes disciplinaires est une opération de longue durée. Le succès ou l'échec d'une procé-

(1) Cf. Henri Marion : « Au lycée, quoi que ce soit que l'on enseigne, il faut faire la classe. Il faut la faire même dans les classes où l'on a à faire un cours. C'est la forme par excellence de l'enseignement secondaire ». *L'Éducation dans l'Université*, Paris, 1892.

(2) Circulaire du 14 août 1869 (*Bulletin de l'instruction primaire de la Seine*, 1869, p. 309), où il présente le bilan de la première année d'application de sa réforme.

de dure didactique ne sont manifestes qu'au terme de la scolarité de l'élève. La réforme de l'enseignement secondaire de 1902, bien que vivement contestée dès le début par les partisans du latin, n'a débouché sur la « crise du français » qu'en 1908, date à laquelle il était désormais possible, selon ses détracteurs, d'établir un bilan, catastrophique, après six ans de mise à l'épreuve. Un autre phénomène introduit un élément d'inertie décisif dans la mutation des disciplines : il s'agit de la pérennisation dans leur poste, ou dans leurs fonctions, des enseignants, avant même l'époque où ils relèveront du statut de la fonction publique. Certes, si la loi d'optimisation des rendements s'applique dans le domaine pédagogique, on pourrait s'attendre à voir jouer ici d'autres lois du marché, et particulièrement l'élimination des moins performants. Ce serait faire peu de cas, d'une part des protections assurées aux individus par les corporations d'Ancien Régime, et surtout de la part considérable de « métier » qu'acquiert, avec les années un régent ou un maître d'école. Dans les licenciements ou les révocations d'enseignants, l'ivrognerie, la débauche ou la politique sont beaucoup plus souvent invoquées que la routine ou l'inaptitude aux méthodes plus modernes ou plus efficaces. Trente ans, quarante ans, cinquante ans d'activité, voire plus encore (1) : en voilà assez pour apprécier la vitesse possible dans la généralisation des innovations pédagogiques.

Le taux de renouvellement du corps enseignant est donc un facteur déterminant dans l'évolution des disciplines. C'est cet effet d'inertie lié à la durée des carrières professionnelles que vise à combattre la formation continue. Les maîtres d'école de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle doivent aux « retraites » et aux conférences pédagogiques organisées pendant les mois d'été d'avoir appris, et donc d'avoir pu commencer à enseigner la grammaire, l'orthographe, le système légal des poids et mesures, et à pratiquer les nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture. Les écoles normales plutôt sporadiques de l'époque n'auraient pas suffi à la tâche. Quant aux fameux « hussards noirs » de la République, ils n'auraient pu être majoritaires dans l'instruction laïque avant 1900 ou 1910, si le mouvement n'avait été préparé de longue date, et si la formation initiale ne s'était constamment doublée d'une formation continue.

---

(1) Les états de situation des écoles primaires de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle signalent des maîtres d'école ayant dépassé 80 ans. L'instituteur Néra, qui dirige une petite école de Vendôme en 1873, a 83 ans et 51 ans de service : « Vieux bonhomme dont les forces sont à bout », commente l'inspecteur primaire (Archives nationales, F<sup>17</sup> 10502).

Les processus de mise en place et en fonctionnement d'une discipline se caractérisent par leur circonspection, par leur lenteur, et par leur sûreté. La stabilité de la discipline ainsi constituée n'est donc pas, comme on le pense souvent, un effet de la routine, de l'immobilisme, des pesanteurs et des inerties inhérentes à l'institution. Elle résulte d'une large concertation qui a mis en commun une expérience pédagogique considérable ; et les rivalités des congrégations de l'Ancien Régime ont dû bien souvent s'effacer devant l'« intérêt » des élèves. Elle se prévaut des succès remportés dans la formation des élèves, ainsi que de son efficacité dans la mise en œuvre des finalités imposées. Fidélité aux objectifs, méthodes éprouvées, progressions sans heurts, manuels adéquats et renommés, maîtres d'autant plus expérimentés qu'ils reproduisent avec leurs élèves la didactique qui les a formés dans leurs jeunes années, et surtout consensus de l'école et de la société, des maîtres et des élèves : autant de facteurs de solidité et de pérennité pour les enseignements scolaires.

Mais cette stabilité s'inscrit elle-même dans un devenir historique où l'on distingue plusieurs périodes. La naissance et la mise en place d'une nouvelle discipline ont pris quelques décennies, parfois un demi-siècle. C'est ensuite l'apogée, plus ou moins durable suivant les circonstances. Plusieurs observateurs (1), par exemple, ont placé vers 1840 l'apogée de la formation humaniste donnée dans les collèges de l'Université. Vient ensuite le déclin, ou, si l'on veut, le changement. Car la discipline a beau paraître verrouillée de tous les côtés, elle n'est pas une masse amorphe et inerte. On voit tout à coup fleurir des « nouvelles » méthodes, qui portent témoignage d'une insatisfaction, et dont le succès est aussi la mise en cause, au moins partielle, de la tradition. Quels sont donc les agents de renouvellement des disciplines ?

Les lois qui changent les langues, disait un obscur philosophe du XIX<sup>e</sup> siècle, sont les lois qui les créent (2). Il en va de même des disciplines enseignées. Leur transformation comme leur constitution sont tout entières inscrites entre deux pôles : l'objectif à atteindre, et la population d'enfants et d'adolescents à instruire. C'est là

---

(1) Par exemple J.-J. Weiss : « L'éducation classique et les exercices scolaires. Le discours », *Revue des deux mondes*, 15 septembre 1873, p. 394 : « Quant à la vocation, quant à l'art d'enseigner, quant aux matières de l'enseignement, le point culminant a été atteint vers 1840. Nulle part dans le monde civilisé, ne se distribuait à la jeunesse un enseignement plus complet et plus harmonique ».

(2) Adolphe Garnier : *Traité des facultés de l'âme*. Paris, 1852, t. II, p. 490.

qu'il faut trouver les sources du changement pédagogique. Car c'est à la fois par leurs finalités et par leurs élèves qu'elles participent de la culture et de la vie sociale de leur temps.

L'évolution de la didactique du latin depuis trois siècles par exemple, est étroitement liée à l'évolution des objectifs culturels de cet enseignement pendant la même période, et en particulier au cours des cent vingt dernières années. Mais il n'est pas rare de constater que les contenus de l'enseignement se transforment alors que les finalités sont restées immuables. Par exemple, l'enseignement de l'orthographe a subi de profondes transformations depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, alors que la finalité est restée identique, même si d'autres finalités sont venues depuis lors diversifier les enseignements primaire et secondaire du français. La transformation, sociale et culturelle, des publics scolaires suffit largement à rendre compte de l'essentiel de cette évolution.

Jusqu'à la Révolution, l'enseignement de l'orthographe à la jeunesse scolaire, pour écarter les corps de métier qui en ont par ailleurs le monopole, passe par le latin, à l'exception d'une petite frange du primaire, qui s'initie à la grammaire française et à l'orthographe : les Frères des écoles chrétiennes, les Ursulines et quelques pensionnats fonctionnent un peu comme un enseignement primaire supérieur (1). C'est seulement vers 1820 que l'enseignement primaire « élémentaire » met l'orthographe à son programme, c'est-à-dire que des maîtres de plus en plus nombreux s'efforcent de l'enseigner : on élabore des méthodes, des exercices, une théorie grammaticale *ad hoc*, celle de Noël et Chapsal, difficile, abstraite, rébarbative, mais qui est en mesure de répondre aux besoins d'un public encore limité. Vers le milieu du siècle, le mouvement de scolarisation gagne encore en étendue, et, si l'on peut dire, en profondeur, puisqu'il atteint les couches ou les zones les plus reculées, les plus arriérées, les plus patoisantes. La grammaire de Chapsal devient du même coup inutilisable. La théorie, les exercices se renouvellent : les nouvelles méthodes seront à peu près en place au début du XX<sup>e</sup> siècle ; elles n'ont pas fondamentalement changé depuis lors. Dans ces diverses évolutions, c'est la transformation du public scolaire qui a obligé la discipline à s'adapter.

Les transformations « culturelles » de la société française et de la jeunesse rendent compte d'autres modifications qui sont intervenues depuis lors dans l'histoire de la même discipline. Les formes mêmes de l'enseignement orthographique et grammatical tel qu'il

---

(1) La subdivision des enseignements primaires en « élémentaire » et « supérieur » date de la loi Guizot (28 juin 1833).

était pratiqué vers 1880 seraient aujourd'hui impensables. Mémorisation et récitation de pages de grammaire avant même qu'elles soient expliquées ; interminables analyses grammaticales, « conjugaisons » écrites qui ne laissent de côté aucune des formes du verbe ; dictées peu compréhensibles, corrigées par épellation systématique de tous les mots sans autre commentaire : ni les élèves ni les maîtres ne supporteraient plus des contraintes aussi fastidieuses. Ajoutons que l'intérêt pour les doubles consonnes et l'accord du participe a sensiblement faibli depuis l'époque où cet enseignement occupait au moins le tiers de l'horaire. L'allongement de la scolarité obligatoire a permis, il est vrai, d'en échelonner les étapes sur une plus longue durée.

La transformation par le public scolaire du contenu des enseignements est sans doute une constante majeure de l'histoire de l'éducation. On la trouve à l'origine de la constitution des disciplines dans cet effort collectif réalisé par les maîtres pour mettre au point des méthodes qui « marchent ». Car la création, comme la transformation des disciplines n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement. La fonction de l'école, maîtres et élèves confondus, apparaît donc ici sous un jour particulier. Dans ce processus d'élaboration disciplinaire, elle tend à fabriquer de l'« enseignable » (1). En intervenant ainsi dans le domaine de la culture, de la littérature, de la grammaire, du concept, l'école joue un rôle éminemment actif et créatif que seule l'histoire des disciplines scolaires est à même de mettre en évidence.

La fonction réelle de l'école dans la société est donc double. L'instruction des enfants, qui a toujours été considérée comme son objectif unique, n'est que l'un des aspects de son activité. L'autre, c'est la création des disciplines scolaires, vaste ensemble culturel largement original qu'elle a sécrété au cours des décennies ou des siècles, et qui fonctionne comme une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale. Dans son effort séculaire d'acculturation des jeunes générations, la société leur livre un langage d'accès dont la fonctionnalité est, dans son principe, purement transitoire. Mais ce langage acquiert immédiatement son autonomie, devient un objet culturel en soi et, malgré un certain discrédit qui s'y attache du fait de son origine scolaire, il parvient cependant à se glisser subrepticement dans la culture de la société globale.

---

(1) Royer Fayolle a montré les embarras des professeurs devant la lecture en classe des *Confessions*, une œuvre « difficilement scolarisable », dit-il, dans un sens voisin (art. cit., p. 67).

## VI. Les constituants d'une discipline scolaire

Les disciplines que l'école a mises en place et périodiquement réformées pour les adapter à de nouvelles finalités ou à de nouveaux publics touchent des domaines très divers. La nature « disciplinaire » des différents contenus pose donc un problème important : y a-t-il des traits communs aux différentes disciplines ? La notion de discipline implique-t-elle une structure propre, une économie interne qui la distingueraient des autres entités culturelles ? Y aurait-il un modèle idéal de la discipline vers lequel tendent toutes les disciplines en voie de constitution ? Certaines disciplines sont-elles mieux « réussies » que d'autres ? Y a-t-il, autrement dit, des matières qui se prêtent plus que d'autres à un processus de « disciplinarisation » ?

L'organisation interne des disciplines est, dans une certaine mesure, le produit de l'histoire, qui a ici procédé par addition de couches successives. Ainsi, nombre d'entre elles connaissent, au XIX<sup>e</sup> siècle de grands débats sur les « méthodes ». Il est rare que ces conflits ne se règlent pas par des synthèses.

On connaît, par exemple, les grandes caractéristiques de l'enseignement traditionnel. Il est fondé sur l'exposition, par le maître ou par le livre, la mémorisation, la récitation, et, d'une façon générale, sur ce principe que, dans tous les apprentissages, lecture, latin, calcul, tout passe par la réflexion qui classe, identifie, assimile, construit et contrôle à tout moment le processus d'élaboration de la connaissance. La mémoire, la mémoire consciente, est au poste de pilotage.

La critique de ces méthodes, déjà explicite chez les grands penseurs de la pédagogie comme Comenius ou Rousseau, pénètre dans l'école française du XIX<sup>e</sup> siècle par des voies diverses et sous diverses appellations : « enseignement intuitif », « méthode intuitive », « méthode socratique », « méthode des salles d'asile », « méthode maternelle », « naturelle », « active », « pratique », « directe », « enseignement par l'aspect », « leçons de choses », etc. En réalité, ceux-là même qui préconisent ces nouveautés ne tardent pas, bien souvent, à recommander un mélange harmonieux avec les procédés traditionnels. Gabriel Compayré vante les mérites de la méthode socratique, qui procède par interrogations ; mais c'est pour en limiter immédiatement les effets : « Il est bien évident que toutes les matières d'enseignement ne comportent pas au même degré l'usage de la méthode socratique » (1). Et d'ajouter aussitôt

---

(1) *L'Éducation intellectuelle et morale*. Paris, 1908, p. 152.

au chapitre « l'art d'interroger », un chapitre sur « l'art d'exposer ». Même œcuménisme, à la fin du siècle, pour clôturer les débats pédagogiques d'ordre très général sur l'analyse et la synthèse : « L'analyse ne suffit pas, enseigne Marion (1) ; elle doit être suivie de la synthèse. Car ce n'est pas connaître les choses que d'en connaître les éléments, si l'on ne voit pas ceux-ci dans leurs rapports. La perception des ensembles fait seule la justesse des idées, si celle des détails en fait la distinction ».

Certes, toutes les composantes des disciplines scolaires ne se réduisent pas à ce schéma cumulatif. Mais il est probable que les débats et les formules de compromis ont contribué à faire prendre conscience assez vite de la nature obligatoirement complexe d'une discipline d'enseignement. Dès le Second Empire, la question fait même l'objet d'un enseignement dans certaines écoles normales. Voici, par exemple, le *Mémorial législatif, administratif et pédagogique des instituteurs primaires* de F.J. Vincent, directeur de l'école normale de l'Ain. « Dans toute méthode, il faut la succession régulière de ces quatre choses : 1. l'exposition de la matière par le maître ou l'étude dans un livre ; 2. l'interrogation (...); 3. la répétition (...); 4. l'application (...), qui exerce l'élève à faire usage de ce qu'il a appris » (2).

On a cité plus haut les remarques pertinentes d'Augustin Cournot à propos du cours d'histoire, « qui se prête mal à la détermination de devoirs et de tâches (...) Apprendre par cœur un petit catéchisme historique, ajoute-t-il, ne convient qu'à la première enfance et ne met en jeu que la mémoire. Rédiger sur des notes la leçon du professeur conduit bien vite à la sténographie, au lieu de l'écouter et de se l'assimiler. De là des rédactions immenses (...) » (3). L'histoire est-elle disciplinable ? Telle est la question que pose l'inspecteur général (4). Pour qu'une discipline « fonctionne », il lui faut, en effet, satisfaire à des exigences internes qui en constituent apparemment le « noyau dur ». Faute d'en tenir compte, l'enseignement échoue, ou n'atteint qu'une partie de ses objectifs.

Ce sont surtout les inspirateurs de l'école républicaine qui ont, avant même 1880, posé le problème de l'efficacité des disciplines, et montré la nécessité d'en équilibrer judicieusement les parties constitutives. « Partout, écrit Ferdinand Buisson, l'expérience a trop prouvé que l'enseignement primaire n'a sur une génération l'influence morale qu'on a le droit moral d'en attendre qu'à la condi-

---

(1) *Op. cit.*, p. 355.

(2) Bourg, 1864, p. 73.

(3) *Op. cit.*, p. 82.

(4) Cf. ci-dessous, p. 113.

tion d'avoir sérieusement pénétré dans les esprits, d'avoir dépassé le rudiment » (1). Et la révolution pédagogique de 1880 sera fondamentalement, dans l'enseignement primaire, mais également dans certaines parties du secondaire, l'émergence de nouvelles disciplines, l'enrichissement de disciplines anciennes ou l'accession au rang de disciplines de formules pédagogiques qui ne pouvaient se prévaloir, jusque-là, que d'une efficacité limitée.

Des diverses composantes d'une discipline scolaire, la première dans l'ordre chronologique, sinon par ordre d'importance, c'est l'exposition par le maître ou le manuel d'un contenu de connaissances. C'est celle qui la désigne prioritairement à l'attention, car c'est celle qui la distingue de toutes les modalités non scolaires d'apprentissage, celles de la famille ou de la société. Pour chacune des disciplines, le poids spécifique de ce contenu explicite constitue une variable historique dont l'étude relève au premier chef de l'histoire des disciplines scolaires. Elle met généralement en évidence quelques grandes tendances : évolution du cours dicté vers la leçon apprise dans le livre, de la formulation stricte, voire lapidaire, vers des exposés plus souples, de la récitation vers l'imprégnation, de l'exhaustivité vers la sélection des traits majeurs.

Indépendamment de la nature même de ce contenu, la question du poids spécifique de la partie « théorique », ou « expositive », de la discipline, soulève un problème important. Prenons l'exemple de l'enseignement théorique de la rhétorique dans l'enseignement classique, attesté au moins jusqu'au début du Second Empire. Cette pratique ancienne contraste fortement avec l'enseignement rhétorique d'aujourd'hui, beaucoup plus diffus, et qui a renoncé depuis longtemps à l'apprentissage par mémorisation, aux subdivisions subtiles, au dogme des trois styles et aux vers techniques. Le lien étroit qu'entretient avec l'art de la composition et de la rédaction cet enseignement rhétorique, passé ou présent, amène à s'interroger sur la fonction que l'on doit, ou que l'on ne doit pas, reconnaître, dans le « savoir-faire » qu'est la composition, au « savoir » qu'est la rhétorique. Est-on passé, entre le XIX<sup>e</sup> siècle et le XX<sup>e</sup> siècle, du règne de l'illusion intellectualiste au triomphe des pratiques fonctionnelles ? S'il est exact que l'on n'apprend pas à écrire en récitant un catéchisme rhétorique, faut-il admettre alors que la même discipline ait pu rester si longtemps encombrée d'un fatras inutile, avant de s'en remettre à de plus saines méthodes ? Les disciplines scolaires

---

(1) Rapport officiel sur l'instruction primaire à Vienne (1876), in : F. Pécaut : *Études au jour le jour*, p. 83.

portent-elles la marque profonde des erreurs théoriques de leur temps ? Et, d'une façon plus générale, sont-elles sous influence, des modes psychopédagogiques, ou des « idéologies » ?

C'est, on le sait, une réponse positive que la tradition historiographique apporte à ces questions. Indifférente au soupçon de scientisme qui risque d'entacher sa position, elle exécute d'un trait de plume, au nom des « acquis » de la science moderne toutes les « erreurs théoriques » du passé. Et de fait, prenant appui sur la période de déclin des pratiques anciennes, celle qui est la plus proche de nous, elle n'a guère de difficulté à établir sur cette base la supériorité des méthodes nouvelles.

Si l'on veut bien admettre, au contraire, que la pleine validité d'une méthode pédagogique ne peut être appréciée qu'à son « acmé », à son apogée, on hésitera sans doute à s'engager sur la même voie. Rien dans la science moderne n'interdit de penser que, à telle époque de l'histoire (XVIII<sup>e</sup> siècle, première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle), des élites formées aux meilleures humanités n'aient pu, à l'âge de la seconde et de la rhétorique, trouver un bénéfice intellectuel authentique dans la pratique de la composition étroitement liée à la connaissance des principes de la rhétorique. On peut, et même sans doute on doit aujourd'hui, remettre en cause les finalités spécifiques de cette discipline traditionnelle, et considérer qu'elle est non seulement inapplicable, mais également peu adaptée à notre temps. Il faudra alors admettre que la discipline a changé parce que sa finalité a changé, et non pas parce que l'humanité de la fin du XX<sup>e</sup> siècle est enfin parvenue au règne de la science, à la disparition des « idéologies », et à la transparence des choses.

C'est la tâche première de l'historien des disciplines scolaires que d'étudier les contenus explicites de l'enseignement disciplinaire. De la grammaire scolaire jusqu'à l'arithmétique scolaire, en passant par l'histoire de France scolaire ou la philosophie des collèges, toutes les disciplines ou presque se présentent sur ce plan comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques thèmes spécifiques, organisés en plans successifs nettement distincts et débouchant sur quelques idées simples et claires, ou en tout cas chargées d'éclairer la solution de problèmes plus complexes.

L'étude des contenus bénéficie d'une documentation abondante à base de cours manuscrits, de manuels et de périodiques pédagogiques. Elle fait apparaître un phénomène de « vulgate » qui semble commun aux différentes disciplines. À chaque époque, l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique, pour la même discipline et pour le même niveau. Tous les manuels ou presque disent alors la même chose, ou à peu près. Les concepts enseignés,

la terminologie adoptée, l'assortiment des rubriques et des chapitres, l'organisation du corpus de connaissances, même les exemples utilisés ou les types d'exercices pratiqués sont identiques, aux variantes près. Ces variantes, d'ailleurs, permettent seules de justifier la publication de manuels nouveaux et, de toute façon, ne présentent que des écarts minimes : le problème du plagiat est une des constantes de l'édition scolaire.

La description et l'analyse de cette vulgate sont la tâche fondamentale de l'historien d'une discipline scolaire. Il lui incombe, s'il ne peut dépouiller l'ensemble de la production éditoriale, de déterminer un corpus suffisamment représentatif de ses différents aspects. La pratique, fréquente, d'un échantillon totalement aléatoire ne peut conduire, et ne conduit effectivement qu'à des résultats fragiles, voire caducs.

L'expérience élémentaire de tout historien des disciplines lui apprend que les vulgates évoluent ou se transforment. Les exigences intrinsèques d'une matière enseignée ne s'accommodent pas toujours d'une évolution graduelle et continue. L'histoire des disciplines procède souvent par alternance de paliers et de changements importants, voire de profonds bouleversements. Quand une nouvelle vulgate prend la place de la précédente, une période de stabilité s'installe, qui sera à peine troublée, elle aussi, par les inévitables variantes. Les périodes de stabilité sont séparées par des périodes « transitoires », ou de « crise », où la doctrine enseignée est soumise à des turbulences. L'ancien système est encore là, tandis que le nouveau se met en place : périodes de plus grande diversité, où l'ancien et le nouveau cohabitent, dans des proportions variables. Mais peu à peu, tel manuel plus audacieux, ou plus systématique, ou plus simple que les autres se détache du lot, fixe les « nouvelles méthodes », gagne graduellement les secteurs les plus reculés du territoire, et s'impose. C'est lui qu'on imite désormais, c'est autour de lui que se constitue la nouvelle vulgate.

Si les contenus explicites constituent l'axe central de la discipline enseignée, l'exercice en est la contrepartie quasiment indispensable. L'interversion momentanée des rôles entre le maître et l'élève constitue l'élément fondamental de cet interminable dialogue des générations qui s'opère à l'intérieur de l'école. Sans l'exercice et son contrôle, pas de fixation possible d'une discipline. Le succès des disciplines dépend fondamentalement de la qualité des exercices auxquels elles sont susceptibles de se prêter. De fait, si l'on appelle exercice toute activité de l'élève observable par le maître, on conviendra volontiers que copier le cours sous la dictée n'est pas, en soi, le plus stimulant des exercices. À l'inverse, rédaction ou composition, analyse grammaticale, thème latin, problème d'arithmé-

tique, mettent en jeu l'inventivité, la créativité, la spontanéité, ou l'esprit de rigueur dans les déductions ou dans l'application des règles. Les exercices peuvent donc se classer sur une échelle qualitative ; et l'histoire des disciplines fait apparaître leur tendance constante à améliorer le standing de leurs batteries d'exercices. Ainsi, la rénovation pédagogique de 1880 proscrit les exercices « passifs », et donne la préférence aux exercices « actifs » (1).

Dans cette hiérarchie, la pratique de la mémorisation et de la récitation du cours se situe à un échelon plutôt modeste, et il n'est pas rare que l'évolution se fasse à ses dépens. La terminologie pédagogique en donne un témoignage. Ainsi, le mot *leçon* ne désignait, jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, que la leçon apprise par cœur et récitée en classe. C'était alors un équivalent exact de *récitation*, qui désignait la performance de l'élève récitant en classe sa « leçon » d'histoire, de catéchisme, de grammaire, etc. La pratique de la récitation des beaux textes classiques, ou de poésies plus modernes, ne s'installa que lentement dans l'enseignement primaire, et le mot lui-même ne prendra pas avant le début du XX<sup>e</sup> siècle la valeur qu'il a aujourd'hui (2).

Contenus explicites et batteries d'exercices constituent donc le noyau de la discipline. Deux autres éléments viennent s'y ajouter, tous les deux essentiels à son bon fonctionnement, et d'ailleurs intimement liés aux précédents. Rien ne se passerait en classe si l'élève ne montrait un goût, une attirance, des dispositions pour les contenus et les exercices qu'on lui propose. Les pratiques de motivation et d'incitation à l'étude sont une constante dans l'histoire des enseignements.

Les pédagogues savent depuis des siècles que l'enfant apprend d'autant mieux à lire qu'il a le désir d'apprendre. Rousseau l'avait déjà dit. Voici les recommandations que L.C. Michel fait aux mères et aux jeunes maîtres : « Avant d'apprendre à lire et de montrer les lettres à un enfant, il est bon de lui en parler plusieurs jours à l'avance et de lui inspirer un vif désir de commencer l'étude de la lecture. L'enfant qui éprouvera ce désir viendra avec plaisir aux leçons, les écouterait avec attention et avidité, et fera des progrès beaucoup plus rapides qu'un enfant moins bien préparé (...) Il importe, dans les premières leçons surtout, que le petit enfant les finisse avec la pensée qu'il a réussi, qu'on est content de lui, et qu'il

(1) Cf., par exemple, F. Alengry : *Psychologie et éducation*. 1906, t. III, p. 116.

(2) « Par récitation, écrit encore en 1903 un inspecteur primaire, il faut entendre non pas la répétition des leçons de la veille, mais l'étude des morceaux choisis de poésie ou de prose. » E. Poirson : *L'École primaire*, Épinal, p. 79.

sente qu'il a déjà appris quelque chose qu'il ne savait pas » (1). L'histoire des pratiques de motivation et d'incitation à l'étude traverse de part en part toute l'histoire des disciplines. Il s'agit non seulement de préparer l'élève à la discipline nouvelle mais de sélectionner, toutes choses égales d'ailleurs, les contenus, les textes, les récits les plus stimulants, voire de le pousser à s'engager spontanément dans des exercices où il pourra exprimer sa personnalité. Le débat théorique sur l'étendue souhaitable des procédures de stimulation dans la classe n'a pas cessé depuis les Jésuites qui poussent à l'extrême l'émulation et la rivalité, jusqu'à la pédagogie moderne soucieuse de « centres d'intérêt » ou de disciplines d'« éveil ».

L'étude de l'évolution des disciplines, contenus et exercices, montre que les pratiques de stimulation de l'intérêt de l'élève sont constamment à l'œuvre dans les aménagements minimes ou importants qu'elles subissent. Toute innovation, toute méthode nouvelle se recommande à l'attention des maîtres par une plus grande facilité, un intérêt plus soutenu chez les élèves, le goût nouveau qu'ils vont trouver à faire les exercices, la plus grande modernité des textes qu'on leur soumet. Lhomond, introduisant son manuel de grammaire, qui connaîtra au XIX<sup>e</sup> siècle un extraordinaire succès, ne vise qu'à épargner à l'enfance « une partie des larmes que les premières études font couler ». Et Michel, enseignant la lecture aux débutants, procède à l'encontre de toutes les bonnes méthodes en usage : pour leur faire trouver dès la première leçon du sens, et donc du plaisir, à ce qu'ils lisent, il se contente de quatre lettres avec lesquelles ils épellent et comprennent *papa, pipe, pape, api, pie*, etc. (2).

Cette interprétation des faits éducatifs, et du rôle de la « pédagogie » dans l'enseignement s'oppose, on l'a vu, à une longue tradition qui se fonde sur une coupure stricte entre l'instruction, d'une part, considérée comme un contenu, et la pédagogie, de l'autre, qui ne serait que la *forme* de transmission de ce contenu (3). Il est remarquable que, dans des débats souvent houleux, partisans et adversaires de méthodes pédagogiques nouvelles peuvent fort bien s'entendre sur ce point. La réalité contraignante de la pratique enseignante ne peut s'accorder avec cette analyse, sauf à engager également l'existence des finalités. À finalité identique, de deux méthodes en concurrence, c'est toujours à terme la plus facile, la

(1) *Méthode de lecture, de prononciation et d'orthographe. Guide du maître*. Paris, 1846, p. 19.

(2) *Op. cit.*, pp. 31 sq.

(3) L'opposition est, par exemple, clairement présentée dans l'ouvrage de Jean-Claude Milner : *De l'école*. Paris, Le Seuil, 1984, p. 78.

plus directe, la plus attrayante ou la plus excitante qui l'emporte. Il ne s'agit pas là d'un choix, mais d'une loi. La grande transformation pédagogique de 1880, qui a affecté les finalités au moins autant que les méthodes, a été en partie responsable de cette équivoque, en attachant le terme « pédagogie » à la partie la plus voyante, c'est-à-dire les méthodes nouvelles. En tout cas, à l'époque, les adversaires de la « pédagogie » ne se trompent pas de cible : c'est l'évolution des contenus qu'ils critiquent, du moins dans l'enseignement secondaire, qui a la vieille tradition humaniste à défendre. « Si on cherche à établir les responsabilités, écrit un professeur du lycée Montaigne, membre du Conseil supérieur, on ne se trompera guère en attribuant une grande partie du mal dont souffre actuellement l'enseignement secondaire aux théoriciens de la pédagogie contemporaine (...) La profession de pédagogue non pratiquant est grosse de dangers pour l'esprit de celui qui l'exerce et pour les malheureux destinés à servir de matière à ses expériences » (1). Et de passer immédiatement aux choses sérieuses, en accusant les rénovateurs de vouloir la ruine des études classiques.

Dernier point important dans l'architecture des disciplines : la fonction qu'y remplissent les épreuves de nature docimologique. Les nécessités de l'évaluation des élèves dans les examens internes ou externes ont engendré deux phénomènes qui pèsent sur le cours des disciplines enseignées. Le premier, c'est la spécialisation de certains exercices dans leur fonction d'exercices de contrôle. La « dictée d'orthographe » est du nombre, et doit sans doute son origine à cette fonction, même si son utilisation dans les classes, au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècle, excède très largement ce rôle. Le second phénomène, c'est le poids considérable que les épreuves de l'examen final exercent parfois sur le déroulement de la classe et donc sur le développement de la discipline, du moins dans certaines de ses formes. Inscrite à l'examen du certificat d'études, la dictée devient, à partir de 1880, indéracinable dans les classes de fin d'études, et dans les autres, malgré les nouvelles consignes pédagogiques qui cherchent à privilégier la rédaction (2). Non pas que la dictée soit le meilleur exercice d'orthographe, mais parce qu'il faut bien préparer les élèves à cette épreuve, foncièrement docimologique. L'institution des examens, avec ses contraintes spécifiques, ne laisse pas

(1) P. Clairin : *Un peu de vérité sur l'enseignement secondaire*. Paris, 1897, p. 11.

(2) Et qui viennent de haut. « Vous avez compris, dit Jules Ferry aux inspecteurs et aux directeurs d'écoles normales (2 avril 1880) qu'aux anciens procédés qui consomment tant de temps en vain, à la vieille méthode grammaticale, à la dictée — à l'abus de la dictée — il faut substituer un enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel ». (*Discours et opinions*. Paris, 1895, t. III, p. 521.)

d'introduire des altérations graves dans le cours normal de la pratique disciplinaire ; et la critique des examens n'a pas attendu le baccalauréat pour se manifester. Les exercices publics, ou « exercices littéraires », qui clôturaient l'année scolaire au XVIII<sup>e</sup> siècle, n'y ont pas échappé (1). Le développement, dès 1830, des pratiques de « bachotage » (2) a obligé à maintes reprises les pouvoirs publics à corriger la réglementation pour protéger les disciplines.

Reste que les épreuves finalement retenues pour l'examen ou le concours focalisent autour d'elles l'attention et l'intérêt du maître et des élèves, influant même, en amont, sur les classes antérieures. La solidarité de fait qui s'instaure entre pratique disciplinaire et préparation de l'examen masque bien souvent des mutations profondes. Le discours latin qui reste inscrit au programme du baccalauréat jusqu'en 1880 est-il épreuve d'examen parce qu'il est pratiqué en classe de rhétorique, ou est-ce l'inverse qui est vrai ? Impossible de répondre à coup sûr à cette question. Mais, au moins dans les périodes de déclin, l'impression s'impose que l'examen, par le poids de sa structure propre, freine des évolutions qui, sans lui, seraient sans doute plus rapides et plus nettes.

Toute discipline doit donc compter avec cette variable docimologique que les décideurs s'efforcent de réduire. Si l'on écarte les effets de bachotage et de freinage, dont la nuisance peut être contrôlée, ce qui caractérise, au bout du compte, ce corps étranger qui vient se mêler à la vie intime du processus disciplinaire, c'est la prééminence d'un exercice où les performances des élèves doivent pouvoir être appréciées soit par ordre de mérite, soit avec des boules, des chiffres ou des lettres. Ce qui revient à dire que, sauf à se soustraire à toute évaluation, tout enseignement, par nature qualitatif, doit dégager dans son appareil didactique des zones quantitatives ou quantifiables qui puissent fournir des échelles de mesure. L'histoire des examens, marquée par la lutte contre les pratiques de bachotage, fait apparaître un effort constant pour rapprocher les épreuves d'évaluation des grandes finalités de la discipline.

La discipline scolaire est donc constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans cha-

---

(1) « Les préparations à ces sortes d'exercices sont souvent tout le fruit d'une année (...) ils ne forment qu'une preuve fort douteuse des progrès des enfants à qui l'on ne doit pas faire abandonner le principal pour un quart d'heure de gloire. » (Réflexions des régens du collège de Blois sur la désertion du collège, décembre 1766, in A. Dupré : « Recherche sur l'ancien collège de Blois », *Revue des sociétés savantes des départements*, 1867, t. 6, pp. 592-627).

(2) Le terme ne date que de 1892. On a dit d'abord le « chauffage ».

que état de la discipline, fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités.

## VII. L'acculturation scolaire des élèves

Le troisième volet de l'histoire des disciplines scolaires nous fait sortir de l'enseignement proprement dit pour aller en observer les effets. L'assimilation effective du cours, et l'acculturation résultante constituent, en effet, une garantie que la parole du maître a été entendue, et que la discipline a réellement fonctionné. Dans le cas inverse, lorsque le courant ne passe pas, on ne saurait parler de « discipline », quels que soient au demeurant les efforts du maître et des élèves.

On sait aujourd'hui que ce que l'élève apprend n'a pas grand-chose à voir avec ce que le maître enseigne : la psycho-pédagogie et la psychologie de l'apprentissage s'intéressent de près à la question (1). On le savait d'ailleurs depuis Socrate pour qui le maître peut tout au plus accoucher l'élève de sa vérité propre, et la révolution pédagogique de 1880, en réhabilitant ce qu'on appelait alors la « méthode socratique », n'ignorait pas ce point fondamental de la pédagogie, qu'il faut, semble-t-il, rappeler périodiquement, tant l'évolution même des disciplines tend à l'occulter.

Le décalage, souvent considérable, entre l'« enseignement » et l'« apprentissage », revêt des aspects divers. L'aspect sociologique et quantitatif le plus voyant, c'est l'échec scolaire d'une fraction plus ou moins grande de la classe. Tel qu'il est observé par l'histoire des disciplines scolaires, l'échec scolaire est délibérément organisé par le système éducatif. Le paradoxe de cette formulation presque provocatrice ne doit pas en masquer la vérité profonde. L'infinie diversité des esprits, des facultés, des « dons », des aptitudes que les maîtres trouvent en face d'eux dans le cadre scolaire constitue un paramètre fondamental pour l'établissement et la fixation des étapes d'une discipline. S'il est probablement vrai que tout esprit normalement constitué peut apprendre tout ce qu'on enseigne à l'école, il est tout aussi exact que, au moment de fixer la norme de progression dans la discipline, l'école est contrainte, pour des raisons diverses, à déterminer un niveau moyen de progression auquel ne pourront s'adapter qu'une partie des élèves.

---

(1) Cf., par exemple, Philippe Perrenoud : *La Fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Droz, 1984, pp. 234 sq.

C'est sans doute dans l'enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle que le problème de l'échec scolaire, qui ne portait pas ce nom à l'époque, s'est posé dans les termes, sinon les plus graves, du moins les plus nets. Le déchet se mesurait d'ailleurs beaucoup moins en termes d'échec au baccalauréat qu'en termes de résistance, ou d'inaptitude à la formation humaniste. Son ampleur n'en était pas moins considérable, et couramment estimée aux trois quarts de l'effectif (1). L'élitisme proclamé des professeurs de lycée et de certains ministres est l'un des aspects les plus marquants de cet enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle, qui l'oppose nettement à celui du XX<sup>e</sup>. Et le débat sur l'échec scolaire dans les lycées, pour n'avoir pas été au premier plan de l'actualité, n'en est pas moins constant tout au long du siècle, de nombreux enseignants, en particulier dans le privé, refusant de se résigner à des pratiques qu'ils estiment injustes. L'évolution des contenus disciplinaires dans la seconde moitié du siècle sera très largement déterminée par le souci d'élargir à une plus grande quantité d'élèves les bénéfices de l'instruction secondaire.

C'est entre 1880 et 1890 que s'opérera le revirement de la hiérarchie et de la pédagogie officielle. « Il n'en est pas de l'instruction primaire comme de l'instruction secondaire, qui ne saurait, en quelque sorte, se passer de têtes de classe, à qui l'on demande au contraire de susciter des talents naissants pour en enrichir les carrières libérales », écrit encore, en 1880, un inspecteur d'académie dans un manuel de grande diffusion (2). À quoi Henri Marion répond un peu plus tard : « Poser en principe, comme quelqu'un l'a fait, que, dans toute classe, le tiers des élèves travaille peu ou pas du tout, quels que soient les programmes et les méthodes, en donnant à entendre que l'Université ne peut que subir cette loi et se lave les mains des conséquences, c'est vraiment se rendre la tâche trop facile » (3).

---

(1) Cf., entre autres, les témoignages de Pottier, professeur de seconde à Henri IV (*Observations sur les inconvénients du système actuel d'instruction publique*, 1821, p. 32), ou de Taillefer, inspecteur de l'académie de Paris (*De quelques améliorations à introduire dans l'instruction publique*, 1824, pp. 95, 339). Pour ce qui concerne le XVIII<sup>e</sup> siècle, les *Tablettes du clergé et de la religion* (t. 2, 1822), estiment qu'un tiers seulement des élèves suivaient correctement ; « les autres récitoyent, sans doute, leurs leçons, et expliquoyent quelques phrases de leurs auteurs. Mais leurs devoirs n'étoient jamais corrigés ; ils n'étoient même pas lus » (p. 96).

(2) Paul Rousselot : *L'École primaire, essai de pédagogie élémentaire*. Paris, 1880, 3<sup>e</sup> éd., p. 6. Michel Bréal ne dit pas autre chose : « Au lycée, on se préoccupe surtout des élèves d'élite (...) tandis que l'enseignement primaire supérieur doit viser au grand nombre » (*Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878*. Paris, 1878, p. 219).

(3) *Op. cit.*, p. 262.

En revanche, l'enseignement primaire du XIX<sup>e</sup> siècle offre une image éloquente de la lutte contre l'élitisme. Engagée très tôt (1), elle sera l'un des axes de la politique éducative du ministère au moins à partir de Victor Duruy. Les inspecteurs généraux de l'instruction primaire sont unanimement hostiles, y compris les plus conservateurs d'entre eux, à tout ce qui peut valoriser à l'excès les meilleurs élèves et reproduire dans le cadre de la classe les clivages sociaux. C'est grâce à eux que le certificat d'études triomphera du concours départemental des écoles. La rénovation pédagogique de 1880 sera, surtout dans ses aspects disciplinaires, le résultat de cette politique.

L'histoire de l'échec scolaire est donc étroitement liée à l'histoire des disciplines. Mais l'écart entre enseignement et apprentissage ne se limite pas à cet aspect quantitatif. Si l'échec scolaire est d'abord l'échec de l'enseignement, et du maître, la réussite du même enseignement n'est jamais la transmission telle quelle du savoir magistral dans l'esprit de l'élève : c'est chaque fois une transformation qualitative qui s'opère. « Nous constatons tous les jours, écrit Antoine Prost (2), que les élèves savent des choses qui ne leur ont pas été enseignées, et qu'ils ne savent pas d'autres choses qu'on s'est pourtant attaché à leur apprendre. La façon dont les élèves construisent leur savoirs relève de cheminements complexes et mal connus où l'enseignement du maître intervient sans qu'il mesure exactement comment ».

Il revient à l'histoire des disciplines scolaires de se saisir du problème et d'étudier la nature exacte des connaissances acquises et, d'une façon plus générale, de l'acculturation réalisée par l'élève dans le cadre scolaire. Elle doit recueillir et traiter la totalité des témoignages, directs ou indirects, qui rendent compte de l'efficacité de l'enseignement, et de la transformation effective des élèves.

La source primaire, ce sont évidemment les travaux des élèves eux-mêmes. L'ensemble de la production écrite réalisée par les élèves depuis quatre siècles s'élève à des chiffres démesurés. On a pu estimer, par exemple, à quatre cent millions le nombre des copies qui ont dû être rédigées en 250 ans (de 1600 à 1850) dans la seule

---

(1) Cf. circulaire du 22 septembre 1845, interdisant d'établir dans les écoles de filles aucune distinction entre les élèves indigentes et les élèves payantes (*Bulletin universitaire*, 1845, pp. 145-146). Trente ans plus tard, elle n'était toujours pas respectée dans une partie de l'enseignement congréganiste.

(2) « Rapport des commissions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire » in : *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier*. CNDP, 1984, p. 137.

classe de rhétorique (1). Toute cette documentation, à quelques exceptions près, semble avoir disparu (2), et le taux de conservation de ce corpus monstrueux doit avoisiner 0,001 %. C'est assez dire l'intérêt particulier que revêtent les rares gisements de copies ou de cahiers qui présentent les garanties minimum de représentativité : car on ne saurait, en la matière, faire confiance aux « bonnes » copies, parfois publiées dans la presse, ou conservées dans des recueils factices, ni aux cahiers de « bons » élèves soigneusement rangés dans les placards ou remisés dans les greniers.

La documentation primaire doit donc souvent céder la place à une documentation secondaire, celle des rapports d'inspection ou de jurys d'examen, des synthèses, des préfaces de manuels, des articles de presse ou de la littérature spécialisée. À condition qu'elles soient passées au crible d'une critique adéquate, la collecte de toutes les données partielles est un indispensable complément de l'étude historique des disciplines. Il faudra, par exemple, tenir compte du témoignage du professeur Gaullyer estimant, vers 1720, à 8 000 le nombre de vers qu'un élève apprenait par an (3), comme de celui de Christian Carlez qui, étudiant les copies des candidats au remplacement des professeurs jésuites en Bretagne en 1762, constate que plusieurs ont été reçus qui n'ont réussi à composer que deux vers latins (4).

Encore plus utiles, bien sûr, les données constituant des séries. C'est le cas pour les rapports des inspecteurs d'académie de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, conservés aux Archives nationales, ou publiés dans les bulletins départementaux. À partir d'une documentation fournie par leurs inspecteurs primaires, ils dressent un tableau annuellement renouvelé de l'état des connaissances élémentaires acquises par les écoliers de leur département.

La reconstitution des données manquantes est d'ailleurs de l'ordre du possible, dans certains cas. Reste-t-il quelque part des paquets complets de copies de certificat d'études entre 1880 et 1940 ? Peut-être dans des archives départementales ? Mais lorsque

---

(1) Cf. Pierre Albertini : *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940*. Paris, INRP, 1986, p. 11.

(2) Les versements faits par les établissements d'enseignement et les organismes administratifs aux Archives départementales à la suite de la circulaire ministérielle du 28 avril 1970 comportent un certain nombre de copies d'élèves, y compris de copies d'examen. Cf. sur ce point, Hélène Benrekassa et Thérèse Charmasson : « Archives de l'administration et des établissements scolaires : bilan de dix ans de versements », *Histoire de l'éducation*, avril 1983, pp. 49-82.

(3) Cf. J.M. Drevon : *Histoire d'un collège municipal (...) L'instruction secondaire à Bayonne avant 1789*. Agn, 1889, p. 412.

(4) *Une réforme scolaire au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Caen, 1892.

les sujets, les barèmes et les résultats sont connus, ce qui semble être souvent le cas, on doit pouvoir recomposer les performances globales d'un même jury ou d'un même département. Peut-être même une reconstitution plus précise sera-t-elle un jour possible si l'analyse informatisée de corpus différents dans les mêmes disciplines à des époques diverses permet d'établir des constantes, des courbes de variation chronologique et de se lancer dans des extrapolations.

L'étude de l'acculturation réelle des élèves des siècles passés permettra en premier lieu d'en finir une bonne fois avec un certain nombre de mythes sur le niveau de connaissances et de culture auquel ils sont censés être parvenus. Les taux exacts d'échec scolaire aux différentes époques et dans les différents types d'établissements peuvent être déterminée avec une bonne approximation. Pour les autres élèves, ceux qui ont tiré un profit de leur scolarité, reste à savoir également ce qu'ils y ont appris.

Or, il semble bien que sur ce point ait opéré en permanence une tendance forte à survaloriser le passé : il n'y a probablement pas d'époque où elle ne soit attestée. Elle se manifeste en général, pour des objectifs polémiques évidents, sous une forme comparative, comme argument au service de la thèse de la baisse du niveau des études ou des connaissances. Quelques sondages précis réduisent bon nombre de ces affirmations à l'état de candides actes de foi. « Le latin, écrit, par exemple, Paul Soudée (1), était au XIX<sup>e</sup> siècle pour l'élève comme une seconde langue maternelle (...) dont il arrivait à se servir couramment. » Situation qui prévalait probablement sous l'Ancien Régime, et sans doute pas au-delà du XVII<sup>e</sup> siècle ! Et que dire de ces affirmations successives au cours du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle, suivant lesquelles on ne sait « plus » l'orthographe ? En prenant le relais les unes des autres, elles semblent renvoyer à un âge d'or situé dans une période qui précède, le XVIII<sup>e</sup> siècle peut-être (?), où il est patent que l'orthographe n'était connue et pratiquée que d'un très faible pourcentage de Français.

Reste, dans ce domaine des connaissances acquises, un problème délicat. Si l'on admet que les finalités imposées à l'école ont pour objet non seulement d'instruire des enfants et des adolescents, mais aussi de leur donner une culture solide, on peut se demander si des performances réalisées dans le cadre scolaire, ou au terme de la scolarité, sont représentatives de la culture ultérieure de l'individu,

---

(1) *L'École multiple. Étude sur le passé et l'avenir de notre enseignement*. Paris, 1936, p. 16. Et pourtant l'auteur, professeur honoraire à Louis-le-Grand, avait débuté en 1889. Mettre en regard des déclarations d'époque, contestables sans doute elles aussi. Cf. ci-dessous pp. 105-106.

à l'époque où, selon le mot d'Édouard Herriot, il aura tout oublié. Certes, les exercices de l'école, qu'il s'agisse des analyses grammaticales ou des problèmes de robinets, ne constituent pas en eux-mêmes la culture visée : ils sont seulement un témoignage juvénile d'une accession à cette culture. On ne saurait faire aucun grief à l'école de ce que les adultes cultivés sont en général incapables de satisfaire aux épreuves scolaires de leur jeunesse : l'exercice est fait pour être oublié. Est-on sûr cependant qu'il a produit en temps voulu l'effet voulu ? On connaît suffisamment l'effet « chien savant » dû au dressage éphémère obtenu dans certains contextes pédagogiques et surtout docimologiques pour ne pas poser la question.

Or, les témoignages ne manquent pas pour mettre en contradiction les performances scolaires d'une génération avec la culture qui est ensuite la sienne à l'âge adulte. L'Université de la Restauration et de la Monarchie de Juillet forme incontestablement une élite de jeunes gens à une « culture » latine et grecque. Devenus adultes, les mêmes n'auront plus dans leur bibliothèque que des traductions (1). « Quant au latin, écrit un membre de l'Institut (2), s'il y a deux cents personnes à Paris et cinq cents dans la France qui en lisent pour leur plaisir, c'est beaucoup dire. » Ce qui ne signifie pas, bien sûr, que cet enseignement ait échoué, mais du moins qu'on ne saurait conclure d'une instruction reçue aux formes précises de la culture définitivement acquise. Les taux d'analphabétisme observés à l'arrivée au service militaire dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ne recouvrent pas, comme on pourrait le penser, les taux de non-fréquentation scolaire des mêmes jeunes gens huit ou dix ans plus tôt. De multiples témoignages attestent que le « savoir écrire », ou le « savoir lire » s'est fréquemment perdu entre dix et vingt ans parce qu'on a quitté l'école trop tôt et qu'on a totalement cessé de pratiquer. C'est donc seulement à une certaine distance que peuvent être réellement et définitivement appréciés la nature et le degré exacts d'acculturation réalisés par l'école.

À ne pas négliger, enfin, au chapitre des séquelles diverses des processus d'acculturation, certains effets pervers, qui sont sans

---

(1) Cf. Adeline Daumard : *La Bourgeoisie parisienne de 1815 à 1848*. Paris, SEVPEN, 1963, p. 353.

(2) Charles Lenormant : *Essais sur l'instruction publique, réunis et publiés par son fils*. Paris, 1873, p. 50. Le texte a été écrit entre 1845 et 1852. Cf. aussi de Cormenin : « Au bout de dix ans d'études dans le meilleur collège de France, un écolier ordinaire est complètement hors d'état de lire Horace et Tite-Live à livre ouvert ». (*L'Éducation et l'enseignement en matière d'instruction secondaire*, par Timon, Paris, 1847, p. 80).

doute observables dans les exemples précédents. De nombreux enseignants ont noté, au XIX<sup>e</sup> siècle et même plus tôt, que le travail scolaire sur la grammaire, l'orthographe ou les textes classiques engendrait chez les élèves un dégoût profond et définitif pour ces matières. La haine de la littérature antique en serait parfois venue au point qu'« ils regarderaient comme un supplice de revenir sur les auteurs grecs et latins » une fois sortis du collège (1). L'effet est si connu, et si ancien, que certains n'hésitent pas à attribuer à cette préoccupation des décisions officielles énergiques prises au début du siècle : on aurait délibérément écarté les auteurs français du programme des classes, par crainte « de voir les chefs-d'œuvre de notre littérature enveloppés dans une proscription générale » (2).

L'étude historique de la culture scolaire reçue par les élèves constitue, dans l'histoire des disciplines scolaires, le troisième volet du triptyque. C'est alors seulement qu'on peut apporter une réponse à l'interrogation du départ : l'enseignement a-t-il « fonctionné » ? Les finalités ont-elles été remplies ? Les pratiques pédagogiques se sont-elles montrées efficaces ? Rares sont les historiens de l'enseignement qui ont soulevé le problème (3). Et pourtant, que de constructions ont été échafaudées sur la culture que l'école est censée avoir créée chez les élèves ou, à l'inverse, qu'elle n'aurait pas été capable de susciter ! Il n'est pas une seule guerre, une seule révolution, politique ou littéraire, une seule « crise », intellectuelle ou culturelle, dont la responsabilité n'ait été, à un moment ou à un autre, imputée à l'école. Non sans raison, sans doute, dans bien des cas. C'est à l'histoire des disciplines scolaires qu'il revient d'arbitrer a posteriori ce genre de débats, dans la limite de ses moyens, c'est-à-dire de sa documentation.

### VIII. Disciplines scolaires et éducation : problèmes de répartition

Toute société disposant d'un appareil scolaire détermine avec une grande netteté la portion d'éducation qu'elle lui confie. L'instruction religieuse est une matière scolaire depuis les origines de l'enseignement primaire jusqu'en 1882. À cette date, l'assortiment

(1) Abbé J. Verniolles, *op. cit.*, pp. 156-157.

(2) F.G. Pottier, *op. cit.*, p. 32.

(3) C'est le cas de Jacqueline Freyssinet-Dominjon (*Les Manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1969, p. 23), qui signale les conclusions des analystes de la Société des Nations tendant à souligner l'importance décisive des manuels et, en particulier, des manuels d'histoire dans la formation de l'enfant.

des disciplines enseignées va opposer nettement une école « catholique » qui continue la tradition ancienne, et les écoles « publiques » qui étaient presque toutes catholiques jusque-là, mais s'abstiennent désormais de proposer cet enseignement aux parents. C'est aux ministres du culte qu'incombe alors la tâche qui revenait précédemment aux maîtres d'école. Cette « déscolarisation » de la société, au sens qu'Illich (1) a donné à ce terme, a été ressentie comme une transformation culturelle capitale.

Le processus inverse de « rescolarisation » de la société n'est pas rare, lui non plus. Les collèges du XVI<sup>e</sup> et du XVII<sup>e</sup> siècle ne recevaient en principe que des élèves ayant une instruction élémentaire comprenant le « rudiment », c'est-à-dire les principes de la grammaire latine. On assiste peu à peu à la création des sixièmes et des septièmes, qui déchargent les familles de ces premiers enseignements. Mais malgré leur origine ancienne, il faudra attendre 1814 pour voir la classe de sixième reconnue définitivement comme une classe à part entière dans le cursus secondaire. C'est assez dire à quel point les bornes éducatives traditionnellement fixées au système scolaire sont profondément inscrites dans les mentalités et constituent dans la culture nationale un point de repère souvent jugé immuable.

La liste des disciplines susceptibles d'être enseignées par l'école est, elle aussi, d'une grande stabilité. De ce point de vue, la centralisation et la standardisation universitaires auxquelles le Premier Empire a donné une impulsion décisive masquent un peu aujourd'hui le foisonnement de modèles scolaires qui vivaient ou vivaient sous l'Ancien Régime. Cette diversité considérable explique l'obligation où se trouvaient les principaux de collèges, les directeurs d'école et même les magisters de village, d'annoncer au public la liste exacte des matières qu'ils proposaient à leur clientèle. Mais toutes ces matières étaient elles-mêmes homologuées comme matières d'enseignement scolaire, et disposaient d'une pédagogie adaptée.

Reste que la distinction entre les matières de l'enseignement n'a cessé de se marquer en traits de plus en plus nets à l'intérieur du système scolaire, et particulièrement dans le niveau secondaire. Les frontières entre français, latin, histoire et philosophie, par exemple, sont aujourd'hui tracées non seulement par les programmes et les horaires, mais aussi par les didactiques, les catégories d'enseignants et la grande spécialisation qu'ils ont reçue dans l'université.

---

(1) Ivan Illich : *Deschooling society*. New York, Harper and Row, 1971, trad. fr. *Une société sans école*. Paris, Le Seuil, 1971.

C'est là une situation récente. Jusqu'en 1880, la même licence ès lettres permettait d'enseigner toutes ces disciplines et même la religion. La différenciation des carrières d'enseignants, engagée avec la création de l'agrégation en 1766, ne sera pas acquise avant le début de notre siècle.

Il en allait de même des programmes. On faisait de l'histoire dans Tite-Live et dans le *Discours sur l'Histoire universelle*, de la philosophie dans Cicéron et dans Fénelon, du latin dans les *Maximes tirées de l'Écriture sainte* et du grec dans les *Actes des apôtres*. Quant à l'organisation même de ces enseignements, ils ne se présentaient pas dans la juxtaposition strictement égalitaire que suggèrent aujourd'hui les tableaux d'emploi du temps. La discipline fondamentale, ou plutôt unique, c'étaient les humanités classiques. Autour des grands auteurs latins, pivot de cet enseignement, étaient disposées la grammaire, indispensable propédeutique qui durait au moins trois ans, l'histoire, appuyée elle-même sur la chronologie et sur la géographie, la prosodie, la versification, la rhétorique, sciences du vers et de la prose, ainsi que les exercices afférents. Venaient ensuite la grammaire et les auteurs grecs (au XIX<sup>e</sup> siècle, du moins) et les auteurs français, imitateurs des anciens, dont la lecture était censée relever encore la gloire de leurs prédécesseurs.

On avait certes bien conscience de l'existence de « matières » différentes. Mais leur spécialisation devait être un processus à long terme. Les rapports entre l'enseignement de l'histoire et celui du latin, par exemple, n'ont aujourd'hui plus grand-chose à voir avec ce qu'ils étaient au XVIII<sup>e</sup> et encore au XIX<sup>e</sup> siècle, quand les deux matières étaient étroitement imbriquées et quand le même professeur se chargeait de cette double tâche, même après la création de l'agrégation d'histoire en 1830. L'enseignement des matières simultanément enseignées dans le même établissement constitue à chaque époque un réseau disciplinaire qui ne laisse pas d'exercer une influence plus ou moins forte sur chacun de ses constituants. L'histoire d'une discipline scolaire ne peut donc faire abstraction de la nature des relations qu'elle entretient avec les disciplines voisines.

Les différentes matières qui sont aujourd'hui en vigueur dans l'enseignement secondaire sont, on l'a vu, couramment désignées comme des « disciplines » depuis la Première Guerre mondiale à peu près. Elles correspondent à peu près à ce qui a été appelé dans ce texte « disciplines scolaires ». Elles ne les recouvrent cependant pas totalement. Les grandes finalités éducatives, qui sont les initiatrices des disciplines, ne sont pas, dans leur principe, imposées individuellement à chaque maître, à chacun selon sa spécialité. C'est à l'institution scolaire qu'elles sont assignées, à charge à celle-ci de les répartir comme elle l'entend sur son personnel enseignant. Or, si la

polyvalence ancienne des professeurs du secondaire s'est considérablement restreinte depuis deux siècles, il en reste, ou il en est resté longtemps, des vestiges, caractéristiques d'une tradition nationale. Tous les pays qui enseignent le latin et le grec n'associent pas forcément ces langues anciennes avec l'enseignement de la langue nationale. L'histoire, débarrassée de la « chronologie », n'est pas partout liée à la géographie dans les carrières des professeurs.

L'important n'est pas là. Si l'on met systématiquement en regard le premier et le troisième volet de l'analyse disciplinaire, le plan des finalités, et le plan de l'acculturation, on est fondé à se demander si ce processus fondamental dont l'école est la cheville ouvrière trouve toujours son accomplissement à travers les contenus d'enseignement nommément désignés et explicitement assignés à ces différentes tâches. Plus que d'autres, sans doute, l'enseignement du français relève de ce type de considérations. Prenons un exemple précis : apprendre à rédiger, à composer, à « écrire », au sens large. C'est là incontestablement une tâche que la société a imposée, à certaines époques à l'école, ou à certaines écoles ; et, au sortir du cycle scolaire, quelle qu'en soit la durée, les élèves ont acquis en la matière une compétence, que d'aucuns peuvent trouver insuffisante, mais c'est là une autre question. Cette compétence a été, pour l'essentiel, acquise dans le cadre scolaire. Et de fait, s'il est vrai qu'il s'est développé dans le corps social pour cet apprentissage d'autres instances d'acquisition, d'autres modalités de mise en œuvre, cela concerne essentiellement les adultes qui, sur le lieu de travail, dans les stages, dans des formations spécifiques, dans les réseaux associatifs, syndicaux ou politiques, dans des cours de rédaction de thèses de certaines universités scientifiques, peuvent effectivement s'initier à une pratique qu'ils n'ont pas suffisamment développée à l'âge scolaire.

Pour ce qui est de l'apprentissage scolaire, on estime généralement que c'est la classe de français et, dans le secondaire, le professeur de français, qui sont responsables de cette acculturation. C'est faire bon marché du rôle que peuvent jouer, en la matière, tous les autres enseignements dispensés. Car tous, plus ou moins, contribuent à leur manière à fixer dans l'esprit des élèves les éléments constitutifs de cette compétence. Et, pour certains d'entre eux, ils ont toutes chances d'y réussir mieux que l'enseignement du français proprement dit. Le goût pour l'exactitude et la précision du vocabulaire, c'est souvent dans les disciplines scientifiques qu'il se contracte. Les habitudes de netteté et la chasse aux ambiguïtés dans la formulation des énoncés incombent plutôt au professeur de mathématiques. Qu'on pense aussi au rôle qu'a pu jouer, aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, la version latine comme principal exercice

écrit de français : c'est aujourd'hui la version de langue vivante qui la remplace. Ajoutons tous les exercices écrits d'élocution et d'exposition dans les autres disciplines, de l'exposé à l'interrogation écrite ou au devoir de mathématiques (1). L'apprentissage de l'écriture est très largement réparti sur l'ensemble des enseignements qui œuvrent, discrètement, certes, mais avec une efficacité probablement considérable, à la formation « rhétorique » de l'élève.

Autour d'une même finalité collaborent ici les différents enseignements. La même « discipline », au sens fort du terme, se répartit sur la quasi-totalité des « matières », ou de ce que l'on est convenu d'appeler aujourd'hui les « disciplines », au sens faible. Celles-ci entretiennent donc entre elles une « solidarité didactique » dont l'importance doit d'autant moins être négligée que ces phénomènes risquent de passer inaperçus. Certes, le français jouit en l'occurrence d'une position particulière, et les mêmes conclusions seraient plus délicates à établir pour des disciplines plus spécialisées. Mais outre que l'histoire, la géographie, la philosophie (par anticipation), les langues anciennes et les langues vivantes peuvent se prêter un mutuel appui, les processus interdisciplinaires ont été trop peu éclaircis pour qu'on ne réserve pas à cette rubrique « transversale » une place dans l'histoire des disciplines. La notion de solidarité didactique est, en effet, seule en mesure de rendre compte du phénomène, majeur dans l'ancienne culture, de générations entières d'élèves formés uniquement au latin et d'où sont sortis nos grands écrivains classiques.

Le corollaire de la solidarité didactique, c'est l'ambiguïté de certaines rubriques, dont on peut se demander si, derrière une dénomination unique, elles ne cachent pas deux ou trois disciplines distinctes. Sur ce point, l'évolution de la terminologie est parfois éclairante. Dans les programmes officiels de l'instruction primaire du XIX<sup>e</sup> siècle, les « éléments de la langue française », qui datent de 1833, c'est-à-dire l'orthographe et la grammaire, cèdent la place en 1882 à la « langue française », dont la définition ajoute à la précédente lecture et explication des textes, récitation, rédaction. Très significativement, dans les dix ou quinze ans qui précèdent cette date, chaque fois qu'un inspecteur a voulu prendre une initiative officielle, mais locale, pour promouvoir dans sa circonscription

---

(1) C'est le rôle que jouait, au XIX<sup>e</sup> siècle, la « rédaction d'histoire », faite après le cours d'histoire par l'élève. Elle est alors unanimement considérée comme la préparation à l'« élocution » écrite : « C'est après s'être exercé plusieurs années à la rédaction que l'on aborde la composition proprement dite, c'est-à-dire le discours et la dissertation », écrit Petit de Julleville (*Le Discours français et la dissertation française*, Paris, 1868, pp. 27-28).

l'enseignement de la rédaction, il a dû l'inscrire dans la rubrique « grammaire », pour ne pas se mettre en contradiction avec la réglementation officielle (1). En se détachant, en 1882, de la tutelle « grammaticale », la rédaction, et toute la nébuleuse pédagogique qui l'entoure, semble indiquer nettement qu'elle constitue désormais une discipline à part entière, répondant à une finalité totalement nouvelle.

Replaçons à présent l'école dans la société, et les apprentissages scolaires dans l'ensemble des apprentissages de l'enfant ou de l'adolescent. L'historien est alors confronté à un phénomène capital : l'annexion au patrimoine scolaire de nouvelles disciplines au cours de l'histoire moderne et contemporaine. Et il ne peut éluder un problème théorique : l'école peut-elle tout enseigner ? La nature « scolaire », ou « disciplinaire », du traitement qu'elle fait subir aux apprentissages lui interdit-elle par principe de jamais prétendre à annexer certains domaines ? Tous les apprentissages sont-ils, ou non, « disciplinarisables » ?

C'est Le Play qui a posé le problème dans les termes les plus clairs (2). En observateur perspicace des équilibres qui assurent la stabilité du corps social et des mécanismes qui régissent l'action de ses diverses composantes, il s'interroge sur la fonction respective de la famille, de la société et de l'école dans l'éducation, et il s'attache à mettre en évidence les limites intrinsèques de tout enseignement scolaire. Certes, son œuvre est marquée au sceau d'un conservatisme caractérisé, il estime que l'école doit avant tout exercer la mémoire, qu'elle a peu de prises sur l'intelligence, qu'elle ne peut agir sur les sentiments, et il conclut par la nécessité de restituer l'enseignement au clergé, et par la critique de l'obligation scolaire et de la gratuité. Mais sa définition de l'enseignement scolaire n'est pas, malgré les apparences une lapalissade : « Le domaine de l'enseignement est déterminé chez tous les peuples par les mêmes conditions : il comprend les connaissances qui peuvent être inculquées par les leçons du maître plus efficacement que par la vie » (3). Aussi est-il convaincu que « la nature des hommes et des choses s'opposera toujours à ce que la jeunesse acquière dans les écoles la vraie science de la vie ». Et, face à tous ceux qui souhaitent étendre

---

(1) On étudie, par exemple, dans les conférences pédagogiques, « le rôle de la rédaction dans l'étude de la grammaire » (cf. Cuissart et Berthon [Ville de Lyon] *Conférences pédagogiques des instituteurs et des institutrices laïques*. Lyon, 1879, p. 254).

(2) Frédéric Le Play : *La Réforme sociale en France déduite de l'observation comparée des peuples européens*. Paris, 1866, 2<sup>e</sup> éd., t. II, pp. 73-121.

(3) *Ibid.*, pp. 75-77.

le domaine d'intervention de l'école, il conclut qu'« il n'y aurait guère utilité, alors que cette entreprise serait praticable, à étendre brusquement le domaine de l'enseignement beaucoup au-delà des limites indiquées par la tradition générale ». C'est le sort de ces pensées non conformistes de sombrer dans l'oubli pour peu que la suite immédiate de l'histoire fasse apparaître leurs lacunes ou leurs vices : et c'est bien ce qui s'est passé pour Le Play, victime, si l'on peut dire, du triomphe de la rénovation pédagogique de 1880. On aurait tort cependant de ne pas retenir la part de vérité qu'elle propose, et de ne pas voir le nombre de confirmations qu'elle a pu recevoir dans l'histoire de notre enseignement.

L'acuité du problème posé par les nouvelles disciplines s'est considérablement accrue dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Pour ne retenir que les faits qui ont défrayé la chronique au cours des quinze dernières années, est-on sûr qu'on puisse enseigner à l'école et au collège la lecture des journaux (1), la linguistique structurale, les mathématiques modernes, l'histoire des *Annales* ou l'informatique ? Beaucoup plus grave encore, et incontestablement plus ancien, le problème : l'école peut-elle enseigner la langue nationale dans les régions où l'on parle les patois et les langues régionales ? L'école pourrait-elle enseigner le français si les élèves ne le savaient déjà ? Question paradoxale, et pourtant cruciale, à laquelle ni les didacticiens, jusqu'à ces derniers temps, ni les historiens de la langue ne se sont jamais beaucoup intéressés.

On estime généralement, soit pour l'en féliciter, soit pour le lui reprocher, que l'école primaire a été l'agent essentiel de diffusion de la langue nationale à l'intérieur de l'hexagone. Mais les témoignages abondent sur l'échec de l'enseignement du français en Bretagne, en Flandre, en Alsace ou au pays basque, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. « On demandait à l'enseignement quelque chose qu'il ne pouvait et ne peut jamais fournir ; on ne change pas la langue d'une population par l'école, comme le croyaient sérieusement les meneurs d'alors », commente Paul Lévy (2). Incapable de briser la résistance des prêtres qui exigeaient l'enseignement du catéchisme en langue locale, l'inspecteur d'académie Anthoine écrivait, le 17 janvier 1874, au préfet du Nord : « pour arriver à triompher du flamand, je compte par-dessus tout sur le service militaire universalisé : on reviendra du régiment sachant un peu de français, et

(1) Comme le réclamait déjà en 1903 Georges Fonsegrive (*Comment lire les journaux*). Cf., plus récemment, Daniel Morgaine : *Le Journal dès l'école*, Paris, Alain Moreau, 1977.

(2) *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*. T. II : *De la Révolution française à 1918*. Paris, 1929, p. 48.

comprenant qu'il est bon de le savoir » (1). C'est à l'intention des élèves de ces provinces que l'inspecteur Irénée Carré mettra au point, quelques années plus tard, la « méthode maternelle ».

Le même problème se pose d'ailleurs pour certaines « disciplines » apparemment confirmées et homologuées. C'est le cas de l'histoire, qui n'a pas su trouver au cours de l'évolution pédagogique un statut disciplinaire solide, ou plutôt qui en a trouvé plusieurs, ce qui revient au même. Après Cournot (2), Langlois et Seignobos dénonçaient, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'absence de tradition pédagogique dans cet enseignement (3). La « crise » (4) actuelle de l'enseignement de l'histoire, succédant à d'autres crises, semble confirmer ces analyses anciennes : le déséquilibre interne de la discipline, favorisant telle composante aux dépens de telle autre, ne lui permet de produire les effets recherchés que si elle bénéficie, du côté des élèves, d'une motivation suffisante, soit du fait des circonstances historiques, soit du fait des « qualités pédagogiques » du maître.

On multiplierait aisément les exemples d'enseignements qui ont été des tentatives avortées, des échecs, qui n'ont pas « pris », alors que d'autres, malgré le caractère un peu volontariste de la décision initiale, on su trouver, à côté des disciplines chevronnées, leur place

---

(1) Archives nationales, F<sup>17</sup> 9270 A. L'enseignement de la langue nationale dans le cadre de l'armée nous éloigne des disciplines proprement « scolaires ». Mais l'histoire de l'enseignement du français ne pourra éviter ce détour, s'il est prouvé que les modalités d'acquisition de la langue y ont revêtu la forme d'un enseignement. Une chose est sûre : l'enseignement du français aux troupes coloniales dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle semble avoir été, dans ses principes du moins, d'une remarquable qualité pédagogique, et avoir mis en œuvre les méthodes les plus modernes. Cf. le *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (Paris, 1932, 168 p.), publié par le ministère de la Guerre. Le problème de l'enseignement de la langue nationale, et en particulier de son enseignement aux hommes appelés sous les drapeaux, est l'un de ceux où l'éducation comparée peut apporter une contribution ou une aide importante à l'histoire des disciplines. Cf. Joshua Fishman : « Aménagement et norme linguistique » in : *La Norme linguistique*, Éd. Bédard et J. Maurais éd., Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1983, pp. 383-394 ; et la revue *Mother tongue education Bulletin ; Pédagogie de la langue maternelle*, p.p. Association internationale de linguistique appliquée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada.

(2) Cf. ci-dessus, p. 92.

(3) Ch.-V. Langlois, Ch. Seignobos : *Introduction aux études historiques*. Paris, 1898, pp. 282-283. Même son de cloche dans les instructions officielles de 1890 : « Le péril, dans l'enseignement de l'histoire, c'est l'inertie des élèves ».

(4) Cf. Michelle Perrot : « Les finalités de l'enseignement de l'histoire » in : *Colloque sur l'histoire...*, op. cit., p. 40. Cf. aussi René Girault : *L'Histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, service d'information, 1983, 201 p.

dans le système d'enseignement. Des études précises sur les unes et sur les autres devraient permettre d'évaluer les conditions exactes de possibilité d'intervention de l'école dans un champ pédagogique ou didactique nouveau. Voici l'enseignement du système légal des poids et mesures, mis au programme en 1833. Appuyé sur une loi qui impose ce système à la société française à partir de 1840, sur les écoles normales, qui commencent à se répandre, sur les conférences pédagogiques, qui initient les maîtres à cette nouvelle science, il s'installe fermement dans les exercices de calcul, et n'en sortira plus : c'est un succès. Voici au contraire l'enseignement de l'« anti-alcoolisme », lancé tout aussi délibérément par le ministère dans les dernières années du siècle pour tenter d'endiguer les ravages de l'alcool où les statistiques placent la France au premier rang. La détermination du ministre ne fait aucun doute : « L'enseignement antialcoolique ne doit pas être considéré comme un accessoire. Je désire qu'il prenne dans nos programmes une place officielle au même titre que la grammaire ou que l'arithmétique. Mon intention est de placer la sanction de cet enseignement dans les examens qui terminent nos différents cours d'études primaires et secondaires » (1). Les programmes de plusieurs disciplines sont modifiés pour intégrer ce nouveau contenu. Mais les lobbys de l'alcool seront les plus forts : c'est, rapidement, un échec.

Reste un dernier phénomène qui affecte profondément le développement, le cours, et même l'existence des disciplines scolaires, et qui n'a pas été suffisamment souligné jusqu'ici. Quand une discipline qui n'était pas dispensée jusque-là s'installe solidement dans l'institution scolaire, quand elle a produit ses effets sur une génération entière d'élèves, soit pendant vingt ans ou trente au moins, elle est forcément remise en question par son propre succès. La reconduction n'est pas automatique, comme on serait tenté de le croire. Car au terme de cette période probatoire elle s'adresse désormais à des enfants ou à des adolescents dont les parents et le milieu familial ont reçu une acculturation qui faisait totalement défaut aux familles des élèves trente ans plus tôt. Une partie, au moins, de la discipline, s'est, entre temps, intégrée aux apprentissages familiaux et sociaux. Les élèves bénéficient donc eux-mêmes d'une « préacculturation », ou d'une « périacculturation », qui enrichit un peu plus le bagage qu'ils apportent avec eux à l'école. L'enseignement en est, pour le moins, facilité ; les étapes sont franchies avec plus de vivacité ; les blocages d'antan disparaissent. Et la discipline doit chan-

---

(1) Circulaire relative à l'enseignement antialcoolique, 12 novembre 1900 (*Bulletin administratif*, 1900, t. LXVIII, p. 913 ; signée : Georges Leygues).

ger ses méthodes. Parfois même, elle disparaît des programmes, et cède la place à d'autres urgences, n'ayant eu besoin que d'un tour de piste pour modifier la culture de la société globale.

C'est le cas de l'enseignement des poids et mesures. Il est stipulé dans la loi Guizot de 1833, dans le statut des écoles de 1834 ; il est, en 1850, au nombre des cinq disciplines fondamentales de l'enseignement primaire de la loi Falloux. Il disparaît, avec Jules Ferry, des grandes lignes du programme, qui ne le mentionne plus qu'à l'intérieur de chaque cours, à la rubrique « calcul arithmétique ». C'est que, à cette date, la métrologie révolutionnaire a gagné la partie, et qu'elle ne relève plus des plans d'études qu'au titre d'application.

Les effets de la pénétration des disciplines scolaires à l'intérieur du corps social ne sont pas toujours aussi voyants. L'école a continué à enseigner la lecture même quand tous les parents ont su lire. Mais il n'y a plus grand chose de commun entre l'alphabétisation d'un enfant issu d'un milieu et d'une société analphabètes et l'apprentissage de la lecture dans nos sociétés modernes (1). La culture de la société pèse de tout son poids sur les disciplines enseignées, à partir des premiers apprentissages. Et, toutes choses égales d'ailleurs, toute discipline doit, si l'on peut dire, revoir sa copie au bout de trente ou de cinquante ans d'exercice. La didactique nouvelle, qui prend alors la relève, cesse d'être confrontée aux rudesses de l'engagement pionnier des débuts.

Il n'est pas rare que cette mutation disciplinaire soit alors imputée à l'influence, à la pensée et à l'action de tel grand nom de la science, de la psychologie ou de la pédagogie. L'étude précise des phénomènes inhérents au système éducatif, et la chronologie exacte de la discipline mettent au contraire souvent en évidence le rôle joué par le strict mécanisme de la culture scolaire et de la culture de la société. Reste à établir les responsabilités exactes des uns et des autres, sans majorer excessivement, comme l'habitude en a été prise de longue date, le rôle des idées pédagogiques.

## Conclusion

L'histoire des disciplines scolaires, en plaçant les contenus de l'enseignement au centre de ses préoccupations, renouvelle les problématiques traditionnelles. S'il est vrai que la société impose à l'école ses finalités, à charge à celle-ci d'y prendre appui pour créer

---

(1) Cf. Jean Hébrard : « Les nouveaux lecteurs » in : Roger Chartier, Henri-Jean Martin : *Histoire de l'édition française*. Paris, Promodis, 1985, t. III, pp. 471-509.

ses propres disciplines, il y a tout lieu de penser que c'est autour de ces finalités que s'élaborent les politiques éducatives, les programmes et les plans d'études, et que se réalisent la construction et la transformation historiques de l'école.

Même certains grands phénomènes d'ordre socio-culturel, comme la fréquentation saisonnière de l'école au cours du XIX<sup>e</sup> siècle peuvent être expliqués par l'évolution des disciplines scolaires. Et pourtant, quoi de plus solide, apparemment, que l'explication traditionnelle fondée sur le caractère cyclique des travaux des champs, de l'élevage des bêtes, sur l'accroissement du besoin de main-d'œuvre à la fin de l'hiver, et sur l'aide que les parents trouvent alors dans leurs garçons et leurs filles d'âge scolaire? C'est, estime-t-on, Jules Ferry qui aurait mis fin à ces habitudes invétérées, en décrétant autoritairement l'obligation scolaire.

Une autre interprétation est possible, qui a l'avantage de ne pas reposer exclusivement sur la peur du gendarme. Elle est suggérée, dès le Second Empire, par toute l'aile marchante de l'instruction primaire qui cherche à lutter contre la baisse saisonnière de la fréquentation, et à remplir les écoles été comme hiver. Si les enfants quittent l'école dès l'arrivée des beaux jours, c'est qu'ils n'y apprennent rien, qu'ils y perdent leur temps. Les parents ne les envoient pendant les mois creux ramasser quelques bribes d'instruction que parce qu'ils n'ont rien de mieux à faire à ce moment-là. Les bons instituteurs savent garder les enfants jusqu'à l'été, car les parents sont alors convaincus de l'utilité de ce petit sacrifice (1).

Deux explications s'opposent donc. L'une fondée sur l'état des campagnes et de la société rurale. L'autre sur les contenus de l'instruction et le développement des disciplines scolaires. Il y a de bonnes raisons de penser que les bouleversements pédagogiques liés au développement de l'école républicaine jouent dans cette partie délicate un rôle déterminant. Et le véritable mérite de Jules Ferry est sans doute d'avoir compris que la transformation des disciplines scolaires était une condition indispensable de l'application de la loi sur l'obligation.

L'historiographie de l'enseignement a accredité l'idée que la discipline est assimilable à ce message qu'un adulte délivre à des enfants au terme d'un long processus qui a fini par mettre ceux-ci en présence de celui-là. L'histoire des disciplines scolaires ne la confirme pas. Elle montre, par exemple, que la discipline est, par

---

(1) Cf., par exemple, le *Plan d'études pour les écoles primaires*. Paris, 1868, pp. 17-18, rédigé par l'inspecteur général J.J. Rapet. Le règlement modèle des écoles primaires du 17 août 1851 stipulait déjà : « Il sera tenu compte à l'instituteur de ses efforts pour conserver les enfants à l'école pendant la saison d'été » (art. 42).

son évolution, l'un des éléments moteurs de la scolarisation, et que l'on retrouve sa marque à tous les niveaux et dans toutes les rubriques de l'histoire traditionnelle de l'enseignement, depuis l'histoire des constructions scolaires jusqu'à celle des politiques éducatives ou des personnels enseignants.

Les disciplines scolaires interviennent également dans l'histoire culturelle de la société. Leur aspect fonctionnel, c'est de préparer l'acculturation des élèves conformément à certaines finalités : c'est celui qui rend compte de leur genèse, et constitue leur raison sociale. Mais si on les considère en elles-mêmes, elles deviennent des entités culturelles comme les autres, qui franchissent les murs de l'école, pénètrent dans la société, et s'inscrivent alors dans des dynamiques d'une autre nature. C'est à présent ce second aspect qu'il faut prendre en considération.

Quelle image, par exemple, les collèges d'Ancien Régime ont-ils donnée à leurs élèves de la culture et de la littérature latines ? On sait que, dans ce domaine, la religion, les bonnes mœurs, les bienséances et les exigences de la rhétorique ont combiné leurs effets pour sélectionner des auteurs ou des textes au-dessus de tout soupçon. L'œuvre maîtresse qui illustre parfaitement cette politique éducative, c'est le jadis fameux *Selectae* d'Heuzet (1), qui dut à sa perfection d'être utilisé pendant deux siècles dans l'enseignement secondaire. La culture latine de ces collèges, c'est la Rome païenne annonçant le christianisme, et, à défaut d'anticiper sur la sainte Trinité, pratiquant déjà les grandes vertus prônées par le Christ.

Cette théorie, probablement jamais enseignée explicitement, mais présente à tous les instants de la vie scolaire, et entre toutes les lignes des textes étudiés, se donne évidemment pour la vérité sur la Rome antique, et devient partie intégrante de la culture classique. Voilà une construction purement scolaire, totalement artificielle, et savamment agencée au service de la religion et de la morale, qui finit par s'imposer à l'ensemble des personnes cultivées. C'est contre cet artefact que quelques grands penseurs ou historiens bâtissent leur œuvre. On ne peut comprendre le sens profond et l'importance historique des *Considérations* de Montesquieu (2) ou, au siècle suivant, de la *Cité antique* de Fustel de Coulanges, si on ne les replace dans l'ambiance culturelle où elles sont apparues.

---

(1) *Selectae e profanis scriptoribus historiae*. Paris, Estienne, 1727. Dernière édition, 1927. La première phrase, empruntée à Cicéron, met ingénument une majuscule au mot *deus*, transformant ainsi le grand orateur en théoricien du monothéisme.

(2) Peut-être en va-t-il de même de l'*Histoire du déclin et de la chute de l'Empire romain* de Gibbon. Le problème est renvoyé aux historiens des disciplines scolaires anglaises.

On citerait de nombreux autres exemples de la pression que la discipline exerce sur la culture de son temps. Ils vont du simple concept créé pour les besoins d'une cause pédagogique peu avouable, jusqu'à la « doctrine » globale qui tire sa force de sa situation de monopole. La grammaire latine d'Ancien Régime a eu besoin pendant deux siècles de la notion de *particule* : elle réussit même à la placer dans les ouvrages les plus respectables, jusqu'à ce qu'une analyse plus rigoureuse fasse justice de cette mystification. La grammaire scolaire des fonctions, apparue dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, s'est longtemps imposée, entre la grammaire générale tombée en déshérence, et les premiers structuralistes, comme la seule théorie grammaticale existante. La philosophie cousinienne, bricolée à l'usage des collèges, a largement réussi à stériliser la réflexion philosophique en France, à retarder la pénétration du kantisme, et à faire passer pour une conception unitaire du monde et des valeurs une « doctrine » qui se baptisait « éclectique ».

Les exercices traditionnels de l'enseignement scolaire, s'ils ne se prêtent pas à des observations strictement identiques, ne laissent pas d'influer considérablement sur certaines pratiques culturelles. Il serait tentant de retrouver dans certains divertissements fort goûtés sur les mots et les lettres des séquelles d'exercices scolaires chers à l'enseignement français : mais on ne saurait se prononcer en l'absence de solides études comparatives. Il est probable que les habitudes rhétoriques de la dissertation en trois parties ont durablement marqué la prose française. Il est à peu près sûr que l'apprentissage universitaire ou scolaire de la langue écrite, depuis les manuels de version du Premier Empire jusqu'aux pratiques de la rédaction et de la dissertation littéraire apparues sous la Troisième République, ont laissé sur l'usage écrit du français et sur la langue elle-même une marque durable, peut-être même indélébile. Quand on retrouve dans les lettres de soldats de la Première Guerre mondiale les poncifs que la rédaction d'école primaire a mis en place et enseignés comme des élégances de style (1), on prend la mesure de l'influence que les sous-produits de l'école exercent sur les pratiques sociales, et sur la langue elle-même.

Reste un dernier point, dont l'importance n'a, sauf quelques exceptions (2), jamais arrêté les historiens de la littérature : l'interpénétration entre la culture scolaire et l'activité littéraire. Est-ce parce qu'elles sont de Racine, ou parce qu'elles ont été destinées à

(1) Cf. Gérard Baconnier, André Minet, Louis Soler : *La Plume au fusil. Les poilus du Midi à travers leur correspondance*. Toulouse, Privat, 1985, p. 71.

(2) Cf. ci-dessus, pp. 68-69.

une exploitation scolaire, qu'*Esther* et *Athalie* sont les seules œuvres dramatiques qui soient restées constamment au programme des classes pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle ? Est-ce un hasard si la première grande épopée française, *la Henriade*, composée par un ancien élève des Jésuites pour rivaliser avec Virgile, entra dès le XVIII<sup>e</sup> siècle dans les programmes scolaires (1), et fit, dans les collèges, l'essentiel de sa carrière littéraire, jusqu'en 1835 ? Cette œuvre ne relève-t-elle pas plutôt de l'histoire de l'enseignement que de l'histoire de la littérature ? (2).

C'est aux circonstances de leur genèse et à leur organisation interne que les disciplines scolaires doivent le rôle, sous-estimé, mais considérable, qu'elles jouent dans l'histoire de l'enseignement et dans l'histoire de la culture. Fruit d'un dialogue séculaire entre les maîtres et les élèves, elles constituent en quelque sorte le code que deux générations ont lentement, minutieusement élaboré de concert pour permettre à l'une de transmettre à l'autre une culture déterminée. L'importance de cette création culturelle est à la mesure de l'enjeu : il ne s'agit de rien moins que de la pérennisation de la société. Les disciplines sont le prix que la société doit payer à sa culture pour pouvoir la transmettre dans le cadre de l'école ou du collège.

André CHERVEL

Service d'histoire de l'éducation

---

(1) Cf. Augustin Sicard (*Les Études classiques avant la Révolution*, 1887, Reprint Slatkine, 1970, p. 154), qui souligne l'unanimité qui se fait dans les collèges du XVIII<sup>e</sup> siècle sur ce titre.

(2) S'interrogeant sur les raisons du succès de Voltaire au XIX<sup>e</sup> siècle, Theodor Zeklin s'étonne que son œuvre la plus souvent éditée alors ait été *L'Histoire de Charles XII (Histoire des passions françaises, 1848-1945. T. 4 : Colère et politique. Paris, Le Seuil, 1979, p. 164)*, et renonce à interpréter. Une seule explication : *Charles XII* est resté, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, presque constamment au programme de l'enseignement secondaire, en 4<sup>e</sup>, en 3<sup>e</sup> ou en seconde, et son succès éditorial est tout simplement scolaire.