

**L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE DE LA III^e RÉPUBLIQUE :
ses origines provinciales et parisiennes, 1850-1880***

par Jean-Michel CHAPOULIE

La comparaison des prescriptions réglementaires nationales concernant l'enseignement primaire au moment de la loi Guizot d'une part, vers 1880 d'autre part, fait apparaître une différence significative dans le champ des domaines réglementés et dans la précision des réglementations. En 1833, aucune « organisation pédagogique » – le mode de regroupement des élèves par division dans l'école, la répartition du temps scolaire entre les différentes activités, la progression des apprentissages des différentes matières – ne fut inscrite dans la loi Guizot qui se borne à énumérer une liste de matières. Des précisions furent certes apportées par un arrêté du Conseil royal, qui, sous le titre, *Statut sur les écoles primaires communales* du 25 avril 1834, prescrit la répartition des élèves en trois divisions par référence à leur âge, indique sommairement la liste des matières et des exercices pour chaque division, définit également les horaires d'ouverture des écoles, les formes d'évaluation des progrès des élèves, le système des punitions (1). Deux ans plus tard, un périodique pédagogique officiel, le *Manuel général de l'instruction primaire*, apporte d'autres précisions dans une série d'articles proposant un emploi du temps et une répartition des matières qui reprend la distinction de trois

(*) Le point de départ de cet article se trouve dans une communication au colloque « Fin de siècle : quelle école ? » Montpellier, 23-25 octobre 1994, publiée dans un recueil portant le même titre organisé par René Guth dans *Les Cahiers du GRAPIEN*, pp. 189-204. Josée Tertrais, ingénieur d'études à l'ENS Fontenay Saint-Cloud, a effectué une partie des premiers dépouillements d'archives concernant Paris. Cette analyse s'inscrit dans une recherche sur le processus de développement de la scolarisation en France entre 1850 et 1980. Elle a bénéficié des remarques et suggestions du comité de rédaction d'*Histoire de l'éducation* que je remercie ici.

(1) L'instruction figure notamment dans Octave Gréard : *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Delalain, sd-[1900], 5 volumes, voir ici le tome 2, 1891 (2^e édition), pp. 123-128.

divisions (1). L'arrêté du 27 juillet 1882 «régulant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques», qui fait suite au vote des lois Ferry, est beaucoup plus précis, tout en suivant à peu près le même plan que le *Statut* de 1834 : il prescrit de nouveau la répartition des élèves en trois divisions («cours élémentaire», «moyen», «supérieur», chacun d'une durée de deux ans) en fonction de l'âge, ainsi que l'affichage d'un emploi du temps par jour et heure dans les classes (2). Des indications précises pour l'adaptation de ce modèle en fonction des effectifs des écoles sont également fournies. La liste des matières de l'enseignement primaire en 1882 est par ailleurs notablement élargie par rapport à celle qui figurait dans la loi de 1833. Les dispositions concernant l'organisation pédagogique s'accompagnent de programmes détaillés correspondant aux différentes matières et à chaque division.

L'organisation préconisée, ainsi d'ailleurs que les programmes de 1882, avaient déjà été donnés en modèle à l'ensemble des écoles publiques, puisque les textes correspondants sont très voisins de ceux qui étaient annexés à l'*Instruction du 18 novembre 1871 sur l'organisation de l'enseignement des écoles primaires publiques* (3). Celle-ci poursuivait expressément ce même objectif d'organisation des écoles primaires, après avoir relevé «qu'aucune règle ne prescrit comment cet enseignement doit être donné, en combien d'années il peut être réparti, et ce qu'il doit comprendre dans chaque année d'études». Les programmes annexés à cette instruction à titre de modèle sont, à peu de choses près, ceux qui ont été édictés en 1867 pour le département de la Seine. Ils proposent une répartition trimestrielle des matières en trois cours. Le rédacteur de la réglementation de la Seine était Octave Gréard, devenu en 1882 vice-recteur de l'académie de Paris, le premier poste de la hiérarchie administrative de l'enseignement public.

Une seconde différence importante distingue les dispositions de 1834 et celles de 1882 : les premières restèrent pratiquement lettre morte, alors que celles de 1882 organisèrent durablement l'enseignement primaire. La faible incidence immédiate du *Statut* de 1834 sur le fonctionnement effectif des écoles primaires ne saurait d'ailleurs

(1) Voir, dans le tome 7 du *Manuel général de l'instruction primaire*, le numéro de février et les numéros suivants.

(2) Gréard, *op. cit.*, tome 5 (1900), pp. 453-458 (le programme n'est pas reproduit). L'arrêté occupe, en 1882, 5 pages du *Bulletin administratif* et le programme 26 pages. Le *Statut* de 1834 ne comptait que 8 pages du même bulletin, dont 4 au plus concernent ce qui relève de l'organisation pédagogique au sens défini *supra*.

(3) Gréard, *op. cit.*, tome 4 (1896), pp. 304-319.

surprendre : selon la circulaire qui accompagne leur envoi, ces statuts sont destinés «à être consultés au besoin», et non donnés pour «modèles» auxquels auraient dû se conformer les comités d'arrondissement chargés de réglementer le fonctionnement des écoles. Au demeurant, les instituteurs congréganistes – du moins les Frères des écoles chrétiennes – qui constituent une partie des instituteurs publics, échappent à l'évidence à cette réglementation puisque leurs écoles sont organisées selon des dispositions propres à ces congrégations et qui font l'objet de publications régulières (1); le modèle sert aussi de référence aux congrégations de frères (frères de Marie, de Ploërmel, de Saint-Gabriel) qui sont fondées au cours de cette période. Après 1882, l'action des autorités du ministère de l'Instruction publique sur l'ensemble des écoles publiques fut au contraire relayée sur l'ensemble du territoire par l'action d'un réseau dense d'inspecteurs dont une large partie est convaincue de la nécessité d'une réglementation pédagogique des écoles selon le modèle de la Seine. L'organisation prescrite en 1882 resta en vigueur dans ses dispositions essentielles pendant une soixantaine d'années : elle fut légèrement modifiée en 1887 (2) – une «section enfantine» destinée aux enfants de 5 à 7 ans fut ajoutée aux trois cours prévus (3). L'organisation et les programmes de 1882-1887 ne furent certes pas intégralement appliqués dans la majeure partie des écoles, notamment pour des dispositions comme l'inscription du travail manuel ou la création de cours supérieurs. En ce qui concerne les matières principales, les programmes ne reçurent que des aménagements mineurs jusqu'à leur réécriture par un directeur de l'Enseignement primaire, Paul Lapie, en 1923 (4); celui-ci présenta d'ailleurs sa nouvelle rédaction comme un retour aux sources de 1887.

(1) L'organisation des écoles des Frères des Écoles chrétiennes est codifiée dans un ouvrage de J.-B. La Salle, dont une nouvelle édition (remaniée) est publiée en 1839, faisant suite à une édition de 1823: *Conduite des écoles chrétiennes (édition corrigée par le chapitre général de 1837)*, Paris, Maronval, 1839.

(2) Arrêté du 18 janvier 1887 relatif à l'exécution de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire, in Gréard, tome 5 (1900), pp. 768-838. Les programmes sont publiés dans les Règlements organiques de l'enseignement primaire, *Mémoires et documents scolaires*, n° 20, Paris, 1887, Imprimerie nationale, voir Annexe F, pp. 343-365. Cette réécriture des prescriptions concernant l'organisation scolaire et les programmes est une conséquence de la reprise des textes législatifs de 1880-1882 dans la loi Goblet.

(3) La section enfantine prit l'appellation de «cours préparatoire» par arrêté du 21 juillet 1922 qui indique qu'elle est destinée aux enfants de 6 à 7 ans (et non plus 5 à 7 ans).

(4) Arrêté du 22 février 1923 et Instructions du 20 juin 1923 relatif au plan d'études des écoles primaires élémentaires.

I. LA NOTION D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

La notion d'«organisation pédagogique» doit être considérée comme une notion indigène qui est progressivement élaborée par les pédagogues et administrateurs de l'enseignement public au cours de la période 1833-1880 pour désigner une partie des dispositions qui déterminent le fonctionnement des écoles. On en trouve une définition sous la plume d'un inspecteur général, Félix Martel, dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* dirigé par F. Buisson (1911): «ensemble de règles qui déterminent le mode de fonctionnement des écoles, à savoir les conditions d'admission des élèves; la manière de les classer, les programmes d'enseignement, l'emploi du temps à consacrer à chacune de ces matières» (1). La notion utilisée vers 1880 n'englobe pas toujours, comme ici, les caractéristiques concrètes des programmes, mais elle retient l'idée de définir ceux-ci par des matières, des objectifs ou des exercices scolaires et de prescrire la place de ces différents éléments dans les cursus. On peut ainsi distinguer l'organisation pédagogique des dispositions qui règlent ce qu'on peut appeler l'organisation institutionnelle des écoles – prévoyant leur financement, les autorités chargées de la surveillance et du contrôle du personnel, parfois un système de formation et de qualification du personnel – qui constituent l'objet principal des lois Guizot de 1833, Falloux de 1850, ou Goblet de 1886. On peut aussi distinguer, même si la distinction est moins facile, l'organisation pédagogique de la question des «contenus» de l'enseignement dispensé, des programmes, des savoirs et des savoir-faire qui doivent être acquis par les élèves, ainsi que des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement des différentes matières.

L'histoire des dispositions qui règlent l'organisation institutionnelle de la scolarisation entre 1800 et 1880 et celle des contenus sont relativement bien connues, par des recherches parfois anciennes dans le premier cas (2), moins nombreuses et souvent plus récentes dans le

(1) Dans l'édition de 1887 du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (sous la direction de F. Buisson, Paris, Hachette), on trouve une distinction qui a disparu en 1911 entre organisation administrative (qui comprend les questions de discipline, les dates de vacances, etc.) et organisation pédagogique (plan d'études, classement des élèves en conformité avec ce plan, emploi du temps). Les articles sont rédigés respectivement par un inspecteur d'académie et par un inspecteur primaire de Paris.

(2) Voir par exemple Maurice Gontard: *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, Paris, Les Belles Lettres, 1959, et pour une analyse récente portant sur la même période, René Grevet: *L'avènement de l'école contemporaine, 1789-1835*, Lille, Presse du Septentrion, 2001.

second (1). Il n'en va pas tout à fait de même pour l'histoire de l'organisation pédagogique. Bien que celle-ci constitue un élément important de la constitution de l'enseignement primaire public comme partie d'un système d'enseignement qui couvre l'ensemble du territoire français de manière homogène, la genèse de l'organisation pédagogique décrétée au début de la Troisième République constitue un sujet un peu négligé, qui n'est traité que par un examen rapide qui s'arrête à la contribution de Gréard comme directeur de l'enseignement primaire de la Seine. L'*Histoire de l'enseignement* d'Antoine Prost, comme l'ouvrage de synthèse de Françoise Mayeur qui constitue le tome 3 de l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, placent les évolutions significatives de l'organisation pédagogique entre 1850 et les lois fondamentales de la Troisième République, mais de manière plus implicite qu'explicite, et sans examiner dans le détail et de manière comparative les évolutions qui ont pris place entre 1833 et 1850, et celles qui prennent place sous le Second Empire (2). Leurs analyses, comme celles que Robert Anderson consacre à la période 1848-1870 (3), mentionnent les impulsions des administrations de Rouland et surtout de Duruy, et soulignent la contribution de Gréard. Des monographies départementales, comme celle de Jean-Claude Marquis sur la Seine-Inférieure (4), celle de Daniel Dayen sur la Creuse (5), ou celle de

(1) Voir par exemple, à propos de l'enseignement du français, les travaux d'André Chervel depuis son *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977, et plus récemment Pierre Boutan : *La langue des messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, A. Colin, 1996. La question de l'enseignement du calcul et des sciences a été jusqu'ici moins étudiée pour la période antérieure à 1880.

(2) Antoine Prost : *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968 ; Françoise Mayeur : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, sous la direction de L. H. Parias, tome 3, Nouvelle Librairie de France, 1981. François Furet et Jacques Ozouf : *Lire et écrire*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, laissent à peu près complètement cette transformation de côté : dans le chapitre 3 de leur ouvrage, ils évoquent ainsi les transformations pédagogiques de la période : « On discerne mieux ce qui échoïft [sic] à Jules Ferry. D'abord boucher les trous de la scolarisation [...]. Et, d'autre part, accroître l'efficacité de l'école primaire, en lui accordant des crédits, des locaux, des maîtres » (p. 175). L'ouvrage de Raymond Grew, Patrick J. Harrigan : *L'école primaire en France au XIX^e siècle. Essai d'histoire quantitative*, Paris, 2002 [1991], Éditions de l'EHESS, laisse également cette question de côté : les statistiques de l'enseignement primaire qui constituent sa source principale ne fournissent pas d'indications sur cette question.

(3) Robert Anderson : *Education in France (1848-1870)*, Londres, Oxford University Press, 1975.

(4) Jean-Claude Marquis : *L'école primaire en Seine-Inférieure de 1814 à 1914*, Maromme, Fédération des œuvres laïques de Seine-Maritime, 1982.

(5) Daniel Dayen : *L'enseignement primaire dans la Creuse 1833-1914*, Clermont-Ferrand, Institut d'études du Massif Central, 1984.

Jacques Gavaille (qui porte sur la seule période 1870-1914) (1), retiennent la même chronologie. Elles n'examinent en détail ni la question de l'organisation pédagogique, ni celle de l'élargissement de la culture scolaire – que suggère immédiatement la comparaison des matières au programme aux différentes dates –, qui reste aussi en dehors d'un ouvrage récent sur la question du certificat d'études (2). Il semble exister un agrément général sur l'existence d'évolutions significatives de l'enseignement des écoles primaires à partir du milieu des années 1860, mais les attendus de cette évolution restent dans l'ombre. Les années 1850, qui étaient pour les organisateurs républicains de l'école de la Troisième République, et même pour certains de leurs contemporains catholiques, une période de stagnation voire de régression (3), ne sont pas mentionnées par les études historiques postérieures comme un moment dans lequel auraient pris place des changements significatifs (4).

Comme le suggèrent les précisions réglementaires de 1882, ainsi d'ailleurs que les rapports d'inspection générale juste antérieurs, la question de l'organisation pédagogique des écoles primaires figure parmi les questions auxquelles s'intéressent de près les nouveaux

(1) Jacques Gavaille : *L'école publique dans le département du Doubs de 1870 à 1914*, Paris, Les Belles Lettres, 1982.

(2) Patrick Cabanel : *La République du Certificat d'études*, Paris, Belin, 2003.

(3) Voir, par exemple, Ferdinand Buisson : « L'instruction primaire en France de 1789 à 1889 », *Revue pédagogique*, 15 janvier 1889, tome 1, pp. 9-22. Ou encore, l'ouvrage d'un participant mineur aux évolutions ici décrites, Eugène Brouard (*Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France de 1789 à nos jours*, Paris, Hachette, 1901) qui qualifie la loi Falloux de « machine de guerre habilement montée pour faire passer peu à peu tout l'enseignement aux mains des congrégations » (p. 101). Brouard (1825-1903) présente sans doute des caractéristiques qui pouvaient inciter à la vision « républicaine » de l'école : fils de voiturier, il fit ses études au séminaire d'Orléans, avant de devenir répétiteur au lycée de cette ville, puis inspecteur primaire à Sancerre en 1850, et à Paris en 1866, inspecteur général, enfin, en 1877. L'ouvrage contemporain d'un ancien professeur de Louis-le-Grand, Émile Gossot, dédié à Gréard, insiste, au contraire de celui de Brouard, sur les conséquences néfastes de la suppression de l'enseignement religieux. Il adopte cependant une interprétation voisine des évolutions de l'enseignement primaire : « Jusqu'à l'arrivée de M. Duruy au Ministère, rien de vraiment important n'est à signaler dans l'ordre de l'enseignement primaire » (*Essai critique sur l'enseignement primaire en France de 1800 à 1900*, Paris, P. Tequi, 1901, p. 257).

(4) La thèse de Pierre Giolitto : *Naissance de la pédagogie primaire, 1815-1870*, Grenoble, CRDP, 1980 fait ici exception, en insistant sur les changements de la période 1850-1870, mais l'ouvrage est touffu et ne dégage pas clairement de conclusion : voir cependant pp. 433-434 ; 502 ; 524-526.

responsables de l'enseignement public républicain vers 1880 (1). Les administrateurs, comme une partie du personnel politique, après la défaite de 1870, s'inquiètent d'une insuffisante efficacité de l'enseignement dispensé dans les écoles primaires. Ils se prononcent également en faveur d'un élargissement des contenus de cet enseignement, qui se concrétisa dans les programmes de 1882 : c'est ce qu'annonce d'ailleurs Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique et président du Conseil, dans une allocution souvent citée, prononcée devant le congrès pédagogique des instituteurs de 1881 : « Tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental du *lire, écrire, compter* : les leçons de choses, l'histoire et la géographie, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale qui pénétreront à leur tour, tout ce que nous y mettons, tout ce que nous voulons y mettre, pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires feront de l'école primaire du moindre village, de l'école du moindre hameau, une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau » (2). L'instauration du certificat d'études – une innovation qui remonte à la période précédente dans certains départements – comme objectif scolaire des études primaires est un autre élément de cette politique de renforcement de l'enseignement primaire. La question de l'organisation pédagogique constitue ainsi un instrument parmi d'autres, comme l'élargissement des programmes, d'une politique d'ensemble de développement de la scolarisation, qui vise vers 1880 à étendre cet enseignement à la plus grande partie des enfants présents sur le territoire national, et à renforcer l'enseignement pré-existant par l'ajout de matières nouvelles.

(1) *Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire*, Paris, 1882, Imprimerie nationale, 2 volumes (qui portent sur les années 1879-1880 et 1880-1881).

(2) Discours au second congrès pédagogique des instituteurs publics de France, Paris, le 19 avril 1881, in Paul Robiquet (dir.) : *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Paris, A. Colin, 1896, tome 4, p. 250. On peut comparer avec ce qu'écrivait trente ans plus tôt, dans un manuel destiné aux institutrices de campagne, une inspectrice des écoles de filles de la Seine, à propos des effets possibles de l'instruction : « qu'une jeune fille sache lire, écrire, compter, que son langage resté incorrect, ait cessé d'être inintelligible, et que ses manières, sans devenir prétentieuses, aient perdu de leur rusticité, où sera le mal ? », Jeanne-Lucile Sauvan : *Cours normal des institutrices primaires*, Paris, Louis Colas, 1853 (3^e édition), p. 116.

L'efficacité de ce moyen qu'est l'organisation pédagogique des écoles ne peut être séparée de celle de l'ensemble des autres dispositions et transformations des conditions et des pratiques qui concernent l'enseignement primaire autour de 1880 : entre autres, l'affectation à l'enseignement primaire de ressources financières fortement accrues, l'augmentation des effectifs d'instituteurs (qui apparaît dans la diminution du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles publiques), le renforcement des études dans les écoles normales et plus généralement le renforcement de la formation des instituteurs, le développement de l'édition des manuels scolaires et d'une presse pédagogique, les changements progressifs des intérêts investis par une partie de la population dans la scolarisation. Par comparaison avec la situation immédiatement postérieure à 1833, on peut relever deux indices d'un « succès », certes partiel, mais néanmoins non négligeable, de cette entreprise d'ensemble d'organisation et de développement de l'enseignement primaire. Alors que la création d'enseignements prolongeant celui des écoles élémentaires dans les écoles primaires supérieures instaurées par la loi Guizot s'est heurtée dans de nombreuses villes à l'impossibilité de recruter des élèves maîtrisant les éléments de l'enseignement primaire, il n'en fut pas de même après 1880 pour les nouvelles écoles primaires supérieures qui trouvèrent sans peine des candidats et dont l'enseignement est devenu vers 1900 proche de l'enseignement secondaire moderne (1). Un second indice indirect de l'efficacité de l'organisation d'ensemble mise en place vers 1880 se trouve dans le rapide « alignement » après 1880 de l'enseignement primaire féminin – antérieurement très inférieur – sur l'enseignement masculin en ce qui concerne le niveau de sortie des élèves ayant accompli des cursus complets : les proportions de candidates et de reçues au certificat d'études par génération sont voisines pour les deux sexes vers 1900 : par exemple en 1902, selon la *Statistique de l'enseignement primaire* de 1901-1902, environ 136 000 garçons se sont présentés au certificat d'études et 110 000 ont été reçus, contre 113 000 candidates et 94 000 reçues pour les filles (2).

Il faut aussi souligner immédiatement les limites de ce « succès » de l'enseignement primaire réorganisé en 1880 : une petite partie des

(1) Jean-Michel Chapoulie : « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 36, juillet-septembre 1989, pp. 413-437.

(2) La différence en faveur des garçons découle des effectifs féminins plus importants scolarisés dans les écoles congréganistes et les écoles libres qui présentent peu d'élèves au certificat d'études.

enfants échappa durablement à l'inscription dans les écoles (1). La fréquentation scolaire fut irrégulière et souvent saisonnière, et les sorties de l'école avant la fin de la période d'obligation scolaire furent nombreuses (2). Et comme on peut le conclure de la comparaison des chiffres précédents avec la taille d'une génération à 13 ans – environ 330 000 enfants – une partie substantielle des élèves ne parvint pas au terme des études que devait marquer la présentation, sinon le succès, au certificat d'études.

Cet article est principalement consacré à la genèse de l'élément que constitue l'organisation pédagogique mise en place en 1880. Je me propose de retracer l'émergence de la question de l'organisation pédagogique dans les réflexions et surtout dans les actions des responsables ayant en charge les services d'enseignement. On s'intéressera ici notamment à l'action d'inspecteurs des différents corps qui possèdent des capacités d'initiatives en matière d'organisation des écoles, et qui, du fait même de leurs carrières nationales, ont constitué des intermédiaires dans l'homogénéisation du fonctionnement des écoles primaires sur l'ensemble du territoire français. Pour replacer dans leur contexte les « innovations » introduites – comme on le verra, un peu après 1850 – il convient au préalable d'indiquer les expériences acquises dans la période immédiatement antérieure.

II. LES ÉLÉMENTS DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE LA SCOLARISATION APRES 1833

Au moment de l'élaboration de la loi Guizot, la question de l'organisation des écoles – le terme n'est pas alors utilisé – se trouve prise dans un conflit où les clivages pédagogiques sont redoublés par les antagonismes politiques qui opposent leurs partisans. Depuis 1815,

(1) La non-inscription dans les écoles ne semble avoir été systématiquement mise en évidence que pour l'Ouest ; voir Jean Peneff : *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest*, Paris, L'Harmattan, 1987 ; André Quintric : *Le développement de la scolarisation et la vie des écoliers en centre Bretagne*, Rennes, CDDP, 1988. On trouvera dans AN F 17 12215 des indications concernant l'existence d'enfants non-inscrits dans les Landes ou l'Allier vers 1900.

(2) Sur la question de la fréquentation scolaire après 1886, voir l'article de Jacques Gavaille : « L'obligation scolaire, un quart de siècle après Jules Ferry : le législateur face aux réalités », in Willem Frijhoff (dir.) : *L'offre d'école*, Paris, Presses de la Sorbonne/INRP, 1983, pp. 341-356. Une évaluation de l'ampleur de la non-fréquentation scolaire au niveau national à la fin de la Troisième République se trouve dans Raymond Rivet : « L'enseignement primaire en France après la guerre », *Bulletin de la Statistique générale de la France*, t. XXV, fascicule 2, janvier-mars 1936, pp. 291-333.

deux modèles servent de référence pour l'organisation des écoles primaires: le «mode mutuel» (la méthode d'importation anglo-américaine de Bell et Lancaster prônée par les libéraux de la Société pour l'instruction élémentaire) et le «mode simultané» (l'organisation des écoles des Frères des écoles chrétiennes codifiée dans la *Conduite des écoles chrétiennes*). Ces deux modèles comprennent non seulement une organisation des écoles au sens *supra*, mais ils définissent la pédagogie de l'apprentissage des principales matières, et s'accompagnent d'instruments pédagogiques et, dans le cas de l'enseignement mutuel au moins, d'un mobilier (1). L'un et l'autre sont destinés à des écoles où les enfants sont suffisamment nombreux, c'est-à-dire aux écoles de villes. Un troisième modèle, unanimement récusé par les autorités nationales après 1830, est désigné par le terme «mode individuel»: de cette catégorie résiduelle, qualifiée parfois «d'antique routine» par les inspecteurs, relèvent les pratiques des instituteurs qui, assurant un enseignement à un certain nombre d'élèves de tous âges – parfois entre 3 et 17 ans – s'occupent successivement de chacun d'entre eux. À partir de 1835 apparaît dans les documents officiels un «mode mixte» à la définition variable et un peu incertaine, qui renvoie à l'emprunt d'éléments aux modes simultané et mutuel, ou parfois aux modes individuel et simultané (2).

(1) Rappelons que le mode mutuel correspondait au regroupement de tous les enfants à instruire dans une même (vaste) salle. On les répartissait en petits groupes placés sous l'autorité d'élèves plus avancés, les moniteurs, et leurs activités étaient réglées par un système de commandement codifié. La méthode faisait usage de tableaux de lecture et d'ardoises, plus que de livres et de papier, et apparaissait à tous égards peu coûteuse. Différents manuels offrent des codifications de cette organisation, notamment parmi ceux qui connurent une certaine diffusion, comme le manuel de la Société pour l'instruction élémentaire, signé par un inspecteur parisien de ces écoles, Sarazin: *Manuel des écoles élémentaires d'enseignement mutuel*, Paris, Louis Colas, 1839 (3^e ed.); voir aussi François-Xavier Levraut: *Guide pratique de l'instituteur primaire*, Paris, F.G. Levraut, 1833. Des descriptions du mode mutuel se trouvent dans l'ouvrage de Françoise Mayeur cité *supra* (pp. 377-384), et dans celui de Pierre Giolitto, *op. cit.*, pp. 107-114; voir aussi François Jacquet-Francillon: *Naissance de l'école du Peuple 1815-1870*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1995, pp. 99-132. Dans le mode simultané, tous les élèves reçoivent ensemble l'enseignement sur les diverses parties du programme – pour reprendre les termes du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Buisson. Les écoles de Frères comprenaient au moins deux classes et séparaient les élèves débutants des élèves plus avancés, mais en nombre de groupes variables selon les matières, et souvent supérieur à 3. À l'intérieur des classes, les élèves étaient regroupés en «divisions», mais le maître s'adressait simultanément et directement à tous les élèves. Une analyse des pratiques pédagogiques autour de 1830 se trouve dans Grevet, *op. cit.*, pp. 244-257.

(2) Une description du «mode mixte» se trouve dans Giolitto, *op. cit.*, pp. 139-144.

La notion de «mode» est une notion utilisée par les manuels de pédagogie au moins jusqu'en 1870, notamment par ceux qui sont destinés aux instituteurs ou aux futurs instituteurs (1). C'est aussi une notion retenue par l'administration pour établir des tableaux statistiques sur les modes utilisés par les instituteurs d'un département, par exemple dans la statistique de 1834 ou celle de 1850 (2). Elle ne peut évidemment suffire à fonder une description précise de ce que font dans leurs classes les instituteurs.

Après 1833, dans les zones rurales, les conditions sont rarement satisfaites pour que puisse être assuré soit un enseignement simultané conforme à la *Conduite des écoles chrétiennes*, soit un enseignement mutuel. Le très petit nombre des écoles où exerce un adjoint fait obstacle à la diffusion de l'enseignement simultané, car l'instituteur doit conduire de front plusieurs groupes d'élèves très inégalement avancés (3). L'absence du matériel nécessaire, et plus encore de moniteurs formés, fait de même obstacle à la diffusion de l'enseignement mutuel qui est, comme on l'a vu, également destiné à des écoles aux effectifs d'élèves importants. Les pratiques des instituteurs empruntent aux deux modes, en fonction notamment du matériel dont ils disposent – les tableaux Peigné pour la lecture qui relèvent du mode mutuel connaissent une notable diffusion après 1835 – et des savoir-faire qu'ils peuvent avoir acquis – notamment s'ils sont passés par une école normale (4).

(1) Voir par exemple Eugène Rendu : *Manuel de l'enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1858 (5^e édition); M. Daligault (directeur de l'école normale d'Alençon) : *Cours pratique de pédagogie*, Paris, Dezobry et Magdeleine, 1852.

(2) En 1833, selon la statistique dressée par les inspecteurs et reproduite dans Grevet (*op. cit.*, p. 248), 6,6% des instituteurs exerçant dans les écoles communales de garçons affirment utiliser le mode mutuel, 69,5% le mode simultané et 23,9% le mode individuel – mais la valeur descriptive de ces déclarations est plus qu'incertaine : voir pour des exemples Grevet (*op. cit.*, pp. 256-257). Selon la statistique de 1850, il n'y a plus que 1,4% d'écoles mutuelles, 2,8% d'écoles pratiquant le mode individuel, contre 75,8% d'écoles pratiquant le mode simultané et 19,1% un mode mixte. La fiabilité de cette statistique n'est pas meilleure, et l'évolution reflète sans doute avant tout les progrès de la perception des souhaits de l'administration supérieure.

(3) En 1833, les écoles sont définies en quelque sorte par l'instituteur qui y a été nommé. Le recrutement éventuel de sous-maîtres (ou d'adjoints) et leur paiement dépendent de l'instituteur en titre. Ils ne sont donc pas recensés pendant une première période. La statistique de 1864 indique que 6% des écoles communales de garçons tenues par des laïques ont des adjoints, contre 58% des écoles tenues par des congréganistes.

(4) L'éclectisme pédagogique est confirmé par les témoignages d'anciens élèves des écoles primaires de la période. Une analyse rapide de quelques-uns d'entre eux se trouve dans Fabienne Reboul-Scherrer : *La vie quotidienne des premiers instituteurs, 1833-1882*, Paris, Hachette, 1989, pp. 133-155.

La période qui va de 1833 à 1840 fut partiellement occupée par la confrontation inséparablement politique et pédagogique – mais les intérêts matériels ne sont pas absents – entre partisans du mode mutuel et partisans du mode simultané (1). Le débat parmi les élites occupées par les affaires d'enseignement se conclut finalement par la défaite des partisans du mode mutuel. Cette défaite fut parachevée en 1850 par la victoire politique des adversaires catholiques de l'enseignement mutuel au moment de la préparation de la loi Falloux. La quasi-totalité des responsables au niveau de l'administration centrale – et Guizot lui-même – fut en fait rapidement acquis après 1833 à une organisation inspirée de l'enseignement simultané: le statut de 1834, en recommandant le classement des élèves en trois divisions, prenait parti implicitement en faveur du mode simultané. L'un des objectifs des responsables est, comme on l'a indiqué plus haut, l'éradication du mode individuel dénoncé comme une survivance du passé dans les rapports des inspecteurs et régulièrement récusé dans les manuels de pédagogie à l'intention des instituteurs (2).

Au cours des années 1833-1850, la mise en place et le fonctionnement des institutions prévues par la loi Guizot tendent à satisfaire une partie des conditions matérielles nécessaires à l'organisation sur tout le territoire d'un système d'enseignement primaire: des écoles primaires furent ouvertes (même si les communes n'acquirent pas toujours les bâtiments ainsi qu'elles l'auraient dû), ainsi que des écoles normales départementales; des maîtres furent recrutés et pour une part formés en vue de leurs fonctions ultérieures (3); une organisation

(1) Une analyse des conflits pédagogiques et politiques liés aux modes d'enseignement se trouve dans Christian Nique: *Comment l'école devint une affaire d'État*, Paris, Nathan, 1990, pp. 173-224 (pour la période 1830-1837). Sur les conflits locaux entre écoles mutuelles et écoles des Frères, voir le cas typique de Reims décrit par François Jacquet-Francillon, *op. cit.*, pp. 67-89.

(2) Cette éradication ne fut pas facile puisque la circulaire du 15 juin 1863 a encore pour objet d'interdire le « mode si vicieux de l'enseignement individuel » qui laisse « dans les écoles un grand nombre d'enfants livrés au désœuvrement et à la dissipation pendant que le maître s'occupe d'un seul élève », in Gréard, *op. cit.* tome 3 (1893), pp. 823-824.

(3) Pour les maîtres déjà en place, des conférences d'été furent organisées dans tous les départements sur lesquels je dispose d'indications: les Bouches-du-Rhône (André Coquis: *Histoire de l'enseignement primaire dans le département des Bouches-du-Rhône de 1800 à 1848*, (Thèse en lettres, 1946), Marseille, Éditions Jeanne Lafitte, 1981, p. 178), le Jura, l'Ain, la Marne (voir sur ce dernier cas Gilles Rouet: *L'invention de l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993, pp. 73-74), le Rhône et le Loiret (*Manuel général de l'instruction primaire*, tome 7, n° 1, novembre 1835), l'Hérault (Hervé Terral: *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 40).

du contrôle par l'État de leurs activités fut instaurée, avec la création d'inspecteurs primaires en 1835, puis celle de sous-inspecteurs en 1837 (1); des manuels, des périodiques et du matériel pédagogiques furent mis sur le marché, notamment pour la lecture et la grammaire, et certains connurent une large diffusion, le ministère envoyant dans les départements des manuels à l'intention des élèves indigents (2). Une nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture permettant dès les débuts de l'apprentissage la lecture de mots simples se diffusa. Les instituteurs acquirent une maîtrise croissante de l'orthographe française et de la grammaire, du système légal des poids et mesures (3). Quand on considère l'ensemble du territoire français, une caractéristique frappante est la diversité de l'état de l'enseignement aussi bien en ce qui concerne les matières enseignées que les méthodes adoptées – et la même remarque s'applique à l'intérieur des départements dans lesquels coexistent à peu près toujours des écoles déclarées par les inspecteurs «à peu près nulles» et d'autres qui conduisent quelques élèves vers des études longues.

Les débats scolaires et les déclarations officielles entre 1833 et 1850 ne mettent pas explicitement en avant un souci du «rendement» des activités scolaires: «Le but sérieux et grand auquel tout doit concourir, et que rien ne remplace, ce qui est la seule vie même des écoles, c'est leur amélioration religieuse et morale, leur bonne discipline, et la saine instruction qu'on y reçoit», écrit par exemple Villemain, alors secrétaire d'État au département de l'Instruction publique, au début de son *Rapport au Roi sur la situation de l'Instruction primaire de 1841*. Ce sont les objectifs religieux et moraux qui figurent en effet souvent au premier rang des préoccupations officielles, et le rapport de Villemain laisse dans l'ombre les critères selon lesquels des écoles sont déclarées plus ou moins «bonnes».

(1) Sur la création de l'inspection de l'enseignement primaire et l'évolution de la définition des fonctions, voir Jean Ferrier: *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 63-72; les missions confiées à l'inspection sont décrites précisément par Christian Roux: *L'inspection primaire au XIX^e siècle*, Marseille, CRDP, 1997, pp. 60-84; sur les relations complexes entre comités et inspecteurs, voir aussi G. Rouet, *op. cit.*, pp. 55-83 ainsi que, pour une description des activités des inspecteurs, au moins dans les départements «avancés» du point de vue de l'Instruction, Joël Ravier: «Les inspecteurs primaires du département du Nord durant la monarchie de Juillet: réflexions et conseils en matière pédagogique», *Revue du Nord*, 81, avril-juin 1999, pp. 283-303.

(2) C. Nique, *op. cit.*, pp. 154-161.

(3) André Chervel: *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, pp. 125-126 et 185-186.

Sur le terrain, il y eut évidemment des inspecteurs ou des sous-inspecteurs pour se soucier explicitement de l'efficacité de l'enseignement, au moins à la fin de la période, quand les éléments matériels et organisationnels sont en place (1). Des instituteurs se posèrent aussi la question de l'organisation pédagogique de l'école qui leur était confiée, comme le suggère dans ses mémoires, l'un d'eux, devenu plus tard inspecteur primaire : celui-ci rapporte qu'à chacun de ses deux premiers postes, en 1846 et en 1848, son premier souci fut de procéder au classement en trois divisions des élèves de son école et il reproche au directeur de l'école normale dont il sort de ne pas l'avoir « suffisamment prémuni contre les graves inconvénients de la multiplicité des groupes et l'emploi de moniteurs » (2). Mais les ouvrages de pédagogie destinés aux instituteurs et aux candidats à l'école normale et aux brevets primaires publiés entre 1830 et 1855 ne proposent que des éléments disparates d'organisation, même en ce qui concerne la répartition des élèves à l'intérieur d'une même école : les uns proposent par exemple huit divisions pour les principales matières, avec un classement qui varie selon le niveau dans chacune, d'autres cinq, d'autres proposent des systèmes encore plus compliqués, par exemple dans des écoles à deux classes, huit divisions dans l'une et deux dans l'autre ; parfois les divisions doivent être recomposées chaque mois, sur la base des résultats scolaires (3). Rares sont ceux qui tracent un emploi du temps, et l'esquisse éventuelle d'une répartition des matières entre les différents cours est évidemment spécifique à chacun de ces ouvrages.

Si un souci de l'efficacité de l'enseignement primaire ne se fait que rarement entendre au niveau ministériel et dans les débats publics, c'est sans doute parce qu'il existe une crainte relative aux dangers pour l'ordre social d'un « excessif » développement de cet enseignement. Ce thème se trouve par exemple développé dans le mémoire couronné par l'Académie royale des sciences morales et

(1) Pour un exemple dans le département du Nord un peu avant 1850, voir l'article cité *supra* de Joël Ravier.

(2) C.-D. Féraud : *Mémoires d'un vieux maître d'école*, Paris, Delagrave, 1894, pp. 85 et 98-99.

(3) Voir Sarazin, *op. cit.*, Daligault, *op. cit.*, J. M. Dalimier : *La pédagogie des écoles rurales ou Principes d'éducation et d'instruction principalement à l'usage des institutrices*, Rennes, Imprimerie Marteville et Lefas, 1843 (l'auteur était sous-inspecteur dans l'Ille-et-Vilaine) ; *Conduite des écoles chrétiennes, op. cit.*, *Manuel complet de l'enseignement simultané*, Paris, Paul Dupont, 1834. Tous ces ouvrages sont, rappelons-le, signés par des directeurs d'écoles normales ou des inspecteurs, et la plupart ont connu plusieurs éditions.

politiques du principal du collège de Chaumont, T.-H. Barrau (1). Également significatif le fait que la Commission extraparlamentaire de 1849 qui prépara la loi Falloux entendit les deux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, mais ne les interrogea pas sur les résultats de l'enseignement : l'un d'eux, Ritt, affirma simplement à ce sujet que « l'instruction primaire est certainement en progrès sous le rapport littéraire, c'est-à-dire qu'il y a un plus grand nombre d'enfants sachant lire et écrire ». Ni l'autre inspecteur général de l'enseignement primaire, Magin-Marrens, ni l'ancien recteur de Caen, l'abbé Daniel, ni un inspecteur primaire de Paris, Jean-Jacques Rapet, qui fut interrogé sur les écoles normales, n'évoquèrent la question de l'efficacité de l'enseignement. Thiers, qui présidait cette commission, tint à rappeler qu'il n'avait « jamais dit que les instituteurs primaires enseignaient mal à lire et à écrire » (2). Il affirma également, à propos de l'enseignement mis en place par la loi Guizot : « Je veux restreindre cette extension démesurée de l'enseignement primaire » (3).

La loi Falloux n'apporta pas de précision par rapport à la loi Guizot en ce qui concerne la définition de l'organisation et du contenu de l'enseignement primaire : elle se borne à énumérer une liste des matières légèrement réduite par rapport à la liste de 1833. Le mode de groupement des élèves pour l'enseignement, les emplois du temps, le choix des méthodes d'enseignement, sont donc laissés de nouveau à l'initiative des autorités qui les encadrent et à celle des instituteurs. L'appellation « enseignement primaire supérieur » fut symboliquement bannie, et sept écoles normales furent fermées, après un vote des conseils généraux. La réduction recherchée de l'enseignement des écoles primaires se matérialisa également à Paris par une limitation des programmes.

III. POLITIQUE NATIONALE ET EXPÉRIMENTATIONS LOCALES

Comment a été élaborée et s'est imposée cette organisation des écoles primaires qui s'est révélée relativement efficace après 1880, et

(1) Théodore-Henri Barrau : *De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires*, Paris, Hachette, 1840.

(2) *Commission extraparlamentaire de 1849, texte intégral inédit des procès-verbaux*, Paris, J. de Gigord, 1937, déclaration de l'inspecteur général Ritt, p. 76, et de Thiers, p. 77.

(3) *Ibid.*, p. 32.

a permis le passage d'une scolarisation souvent réduite à la lecture, à l'écriture, aux opérations arithmétiques, et où les apprentissages étaient lents, à la scolarisation primaire étendue et efficace pour au moins un tiers des élèves de la Troisième République ? L'analyse doit porter sur le cas des écoles de garçons, car c'est celui-ci qui retient l'attention publique jusqu'en 1880, et c'est avec une sorte de retard sur l'enseignement des garçons, mais en suivant le modèle de celui-ci, que fut organisé ou réorganisé l'enseignement des filles (1).

Mentionnons d'abord pour mémoire une caractéristique qui a une incidence évidente sur l'organisation effective de l'enseignement : le rythme de la fréquentation scolaire, qui obéit, avant comme après 1880, à des régimes variables selon les régions, notamment selon les caractéristiques de la population, la nature des travaux agricoles ou autres dans la zone concernée. Les données disponibles ne permettent pas de conclure à une amélioration très notable de la fréquentation scolaire après 1850, bien qu'il semble plausible que ce soit le cas pour la fréquentation estivale (2).

La question de l'organisation pédagogique des écoles primaires apparaît parmi les questions évoquées par les décisions du ministère après 1850. La dépendance des instituteurs par rapport aux autorités locales et à l'administration est renforcée, notamment lorsque leur nomination est confiée à des recteurs départementaux (décret du 9 mars 1852) puis aux préfets (loi du 14 juin 1854). Avant même la première de ces mesures, une circulaire du 17 août 1851 est accompagnée par un modèle de règlement pour les écoles primaires qui fournit

(1) Il faut rappeler que les écoles mixtes sont très nombreuses dans toute la période : en 1837, sur l'ensemble des écoles (publiques et privées – on ne dispose pas des chiffres correspondant pour les seules écoles publiques), 17 871 sont réservées aux garçons, 20 849 sont mixtes, et 14 059 sont destinées aux filles. En 1876-1877, la statistique recense 25 418 écoles de garçons, 17 003 écoles mixtes et 29 126 écoles de filles. Aux deux dates, les écoles mixtes, sont pour une grande part des écoles de garçons qui reçoivent des filles.

(2) Cette amélioration, plausible, est affirmée par Grew, Harrigan, *op. cit.*, pp. 84-87 et p. 340. Il faut rappeler cependant les limites de la fiabilité de la documentation utilisée dans cet ouvrage, les statistiques nationales, qui sont présentées de manière synthétique dans l'article de Jean-Noël Luc : « Du bon usage des statistiques de l'enseignement primaire aux XIX^e et XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, janvier 1986, n° 29, pp. 59-67. Ni la monographie de Daniel Dayen, *op. cit.*, pp. 62-65, qui conclut à la faiblesse des progrès entre 1830 et 1880, ni celle de Jean-Claude Marquis, *op. cit.*, pp. 115-116, sur le département de grande industrie qu'est la Seine-Inférieure, ne suggèrent des progrès notables de la fréquentation scolaire entre 1850 et 1880.

des indications rapides sur les objectifs et parfois les modes d'apprentissage des différentes matières inscrites dans la loi de 1850 (1). Mais c'est après l'arrivée de Gustave Rouland au ministère de l'Instruction publique, en 1856, que le souci d'organiser, puis d'élargir l'enseignement primaire se fait jour au niveau de l'administration centrale: la *Circulaire sur la direction pédagogique des écoles primaires* du 20 août 1857 plaide pour que l'enseignement soit «profitable» aux yeux mêmes des familles: «Il importe que les populations puissent toucher du doigt l'utilité pratique de l'instruction. On ne saurait se le dissimuler, le tour vague, abstrait, purement théorique, de l'enseignement est trop souvent l'une des causes de la désertion des classes. Pourquoi, dans les campagnes particulièrement, le chef de famille tiendrait-il à ce que ses enfants fréquentent régulièrement l'École, si les heures qu'on y passe paraissent des heures mal employées, si la dépense qu'elle entraîne est, à ses yeux, une dépense stérile?» (2). Pour la première fois, un texte officiel mentionne ainsi avec une certaine insistance l'idée que ce qu'on pourrait appeler le rendement de l'enseignement primaire doit être amélioré. L'idée est souvent formulée après l'arrivée de Victor Duruy, le successeur de Rouland au ministère de l'Instruction publique: la circulaire du 20 août 1866 invite par exemple à la création de «certificats d'études primaires» destinés à vaincre «l'insouciance des familles» en stimulant «l'émulation des élèves» (3). La loi sur l'enseignement secondaire spécial du 21 juin 1865 étend la liste des matières facultatives de l'enseignement primaire en ajoutant le dessin d'ornement et le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres et des éléments de géométrie (4). Deux ans plus tard, la loi sur l'enseignement primaire du 10 avril 1867 transfère l'histoire et la géographie, jusque-là matières facultatives, dans la liste des matières obligatoires (5): on voit que les craintes du danger d'un excessif développement de l'enseignement primaire ont maintenant disparu au niveau ministériel.

Le renforcement de l'inspection de l'enseignement primaire est un autre signe de l'attention de l'administration centrale pour l'enseignement primaire. La loi de 1850 réorganise l'inspection des écoles primaires: les sous-inspecteurs disparaissent et, sauf regroupement,

(1) Gréard, *op. cit.*, tome 3 (1893), pp. 482-487.

(2) *Ibid.*, pp. 714-717.

(3) Gréard, *op. cit.*, tome 4 (1896), pp. 111-112.

(4) *Ibid.*, pp. 54-55.

(5) *Ibid.*, pp. 133-138.

un inspecteur primaire est nommé dans chaque arrondissement. Les effectifs affectés à l'inspection des écoles primaires augmentent d'une centaine dans les années qui suivent (1). Le recrutement des inspecteurs change également : la part de ce personnel qui a exercé les fonctions d'instituteur dépasse 40% en 1868, contre moins de 10% pour les premiers inspecteurs nommés en 1835 qui étaient au contraire très souvent passés par des emplois de l'enseignement secondaire. L'inspection générale est par ailleurs renforcée : deux premiers emplois d'inspecteurs généraux avaient été créés en 1846 ; un troisième et, presque immédiatement, un quatrième le furent en 1854. L'objectif du contrôle politico-religieux de l'enseignement est certainement présent dans les attendus de ces créations, mais il n'est sans doute pas le seul : il s'agit aussi pour l'administration centrale de disposer de relais pour encadrer l'application de ses directives. Parmi ceux qui furent nommés inspecteurs généraux, on trouve d'ailleurs trois administrateurs soucieux de pédagogie qui proposèrent, comme on le verra, avant leur nomination comme inspecteurs généraux, les premières organisations des écoles primaires : Jean-Jacques Rapet, Joseph Villemereux et Eugène Rendu.

La promulgation de réglementations nationales comme les listes de matières inscrites au programme n'implique pas nécessairement d'évolution concernant l'enseignement primaire dispensé dans les écoles : elle indique simplement la conscience, pour la haute administration ou le ministre, d'un « problème » ou d'un objectif. Deux facteurs ont une incidence plus directe sur les évolutions effectives : l'élévation du niveau de recrutement et la formation pédagogique d'une partie des instituteurs ; l'élaboration progressive d'une organisation pédagogique appropriée, puis sa diffusion. Ces deux facteurs ne concernent que les écoles publiques non congréganistes : les écoles congréganistes ont leurs propres centres de formation, leurs méthodes d'enseignement et leur matériel pédagogique, et elles sont à l'abri des initiatives ou des innovations introduites par les personnels laïcs de l'enseignement public. En ce qui concerne les écoles de garçons et les Frères des Écoles chrétiennes, ces écoles congréganistes constituent d'ailleurs une partie de l'élite pour le niveau des études dans les écoles de villes.

(1) Voir Christian Roux, *op. cit.*, p. 107. Les données sur les carrières antérieures citées *infra* se trouvent pp. 64-65 et 121.

Une partie du personnel en poste en 1850 – 19000 sur 44000 selon l'évaluation de l'époque (1) – était entrée en fonction avant la loi Guizot, et donc avant l'organisation des brevets de 1833 et avant l'organisation de la majeure partie des écoles normales. Les rapports d'inspection et les rapports annuels de fonctionnement fournissent de nombreuses descriptions des modestes performances de ces personnels, dont le champ d'action ne dépasse souvent pas l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La proportion du personnel formé dans une école normale en 1850 n'atteint pas plus du tiers des personnels, puisque des brevetés non passés par ces écoles sont nommés instituteurs et que, par ailleurs, une partie des anciens normaliens n'a pas fait durablement carrière dans les fonctions d'instituteurs (2). La formation reçue dans une partie au moins des écoles normales a une dimension pédagogique, même si une initiation pratique n'est pas toujours assurée (3). Les rapports des inspecteurs rédigés à la fin des années 1850 répètent inlassablement que le personnel passé par les écoles normales constitue l'élite du personnel primaire, une affirmation qui paraît plausible.

L'hostilité à l'égard des écoles normales de 1849-1850 s'est traduite par la possibilité de leur suppression par les départements, par la réduction de leur personnel – limité à deux maîtres adjoints et un directeur – et par une limitation stricte de leurs programmes

(1) *Commission extraparlementaire de 1849, op. cit.*, p. 128.

(2) On dispose ici d'évaluations convergentes comme Gilbert Nicolas: *Instituteurs entre politique et religion. La première génération de normaliens en Bretagne au XIX^e siècle*, Rennes, Éditions Apogée, 1993, p. 145 qui estime qu'en 1852 les normaliens sont présents dans 35% des communes en Ille-et-Vilaine. Une évaluation un peu plus faible – 26% en 1848 – est donnée par J. Georges pour le Jura: «Deux cents ans d'écoles normales», in Hughes Lethierry (dir.): *Feu les écoles normales (et les IUFM?)*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 25-89; pour le Nord, Ronald Hubscher: «La condition des instituteurs au début du Second Empire», *Revue du Nord*, n° 242, juillet-septembre 1979, pp. 625-648, estime à 20% la proportion des normaliens vers 1850 (pp. 638).

(3) L'analyse la plus précise de la formation dans les écoles normales pour la période antérieure à 1850 se trouve dans Gilbert Nicolas, *op. cit.*, pp. 75-81, mais elle porte sur le cas de l'école normale interdépartementale de Rennes qui semble notablement différente d'autres écoles. L'importance accordée à la formation pédagogique semble par exemple beaucoup plus faible qu'à Rennes dans l'école normale du département «éclairé» que constitue le Jura où, par exemple, des cours de pédagogie ne sont assurés qu'après 1837, et où l'école annexe est confiée à un instituteur congréganiste et jugée «mauvaise», alors qu'elle était supposée permettre une initiation au mode mutuel comme au mode simultané; voir Joseph Giordani: *L'école normale du Jura: de l'idée révolutionnaire à nos jours*, Lons-le-Saunier, CDDP, 1979.

d'études (1). Mais cette intention de réduire les écoles normales cesse rapidement d'inspirer la politique officielle. Après l'arrivée de Gustave Rouland au ministère de l'Instruction publique, en 1856, la disposition concernant la fermeture des écoles normales fut amendée ; elle fut supprimée par le décret du 2 juillet 1866, qui simultanément élargit le programme d'études des écoles normales en y introduisant des enseignements d'horticulture, d'agriculture (avec l'objectif de freiner l'exode rural), de gymnastique, d'histoire et de géographie de la France. La politique suivie pendant toute cette période est conforme à l'intention affichée dans la circulaire du 2 juillet 1866 : « Les faits et la loi imposent l'obligation de fortifier l'enseignement donné dans les écoles normales » (2).

Dans les années suivantes, aucune tentative ne visa plus à restreindre l'enseignement des écoles normales, dont la place dans le système n'est plus contestée. En 1874, dans une conjoncture politique qui est de nouveau peu favorable, une circulaire du ministre de l'Instruction publique, Fourtou, entreprit d'y introduire des professeurs de lycée, invoquant l'objectif de « fortifier les études », notamment en sciences physiques et naturelles. On peut trouver un indice indirect de l'amélioration du niveau d'instruction des instituteurs par rapport à l'époque antérieure dans la facilité avec laquelle, après 1879, l'enseignement primaire supérieur trouva des maîtres parmi les instituteurs en poste, ce qui n'avait pas été le cas lors de la mise en place des écoles primaires supérieures par la loi de 1833. Les fondateurs de l'organisation scolaire de la Troisième République attribuent parfois d'ailleurs à la politique menée par Duruy le fait d'avoir pu disposer d'un personnel relativement instruit.

La première tentative qui bénéficia d'une visibilité nationale pour organiser les écoles primaires prend place dans le département du Loiret. L'inspecteur d'académie Villemereux, en poste dans la Marne en 1852, puis dans le Loiret après 1854, édicte en 1855 pour ce département une organisation pédagogique qui précise l'emploi du temps et impose la tenue d'un « journal de classe » par les instituteurs (où ceux-ci consignent leurs activités, offrant ainsi un instrument nou-

(1) *Règlement du 24 mars 1851*. Sur les débats de 1848-1850 et les mesures concernant les écoles normales, voir Maurice Gontard : *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*, Toulouse, CRDP, 1975, pp. 50-70.

(2) *Ibid.*, p. 97.

veau à leur contrôle) (1). Cette organisation, qui se réfère aux écoles tenues par un maître unique (ce qui est, comme on l'a vu, presque toujours le cas dans les écoles des zones rurales), fut présentée aux instituteurs du département lors d'un ensemble de conférences faites aux instituteurs hébergés pour quelques jours au lycée d'Orléans avant la rentrée de 1854 (2). L'organisation fut rendue obligatoire dans les écoles du Loiret, et un peu plus tard elle fut empruntée par d'autres départements (3).

Le volumineux rapport de Villemereux sur la situation de l'instruction primaire dans le département du Loiret présenté au conseil départemental en 1857 (4), fournit un certain nombre d'éléments significatifs sur la situation de l'enseignement et les problèmes rencontrés dans un département qui n'appartient pas aux plus « arriérés ». On peut relever d'abord que la définition des organisations pédagogiques au centre des débats des années 1830 est maintenant devenue floue : Villemereux affirme que, en 1855, seules 6 écoles (sur 312) dans le département suivent le mode mutuel (et plus aucune en 1857), 85 suivent le mode simultané (des écoles spéciales de filles tenues par des religieuses, selon Villemereux), les autres suivant le mode mixte, conformément à l'organisation décidée par Villemereux. Celui-ci propose la répartition des élèves en trois « divisions », selon le degré d'avancement dans les matières principales et selon l'âge. L'instituteur doit mener ces trois divisions de front, avec l'aide d'un élève avancé, désigné comme « surveillant général », et de deux ou trois élèves également avancés qui s'occuperont pendant certaines séquences de la division des débutants. Villemereux, qui a exercé

(1) Le journal de classe est un emprunt à l'enseignement secondaire, où il apparaît en 1850, avec une intention explicite de contrôle des professeurs.

(2) Les conférences, assurées par les inspecteurs primaires du département, furent publiées. Voir A. Pinet, E. Brouard, Mettas : *Manuel de l'instituteur primaire ou résumé des conférences faites aux instituteurs du Loiret sous la présidence de M. Villemereux*, Orléans, Perty, 1855.

(3) L'organisation d'une conférence à laquelle sont conviés les instituteurs se retrouve ailleurs dans cette période, par exemple dans le Maine-et-Loire, selon Jean-Philippe David : *L'établissement de l'enseignement primaire au XIX^e siècle dans le département de Maine-et-Loire, 1816-1879*, Angers, Imprimerie de l'Anjou, 1979, pp. 365-368.

(4) *Rapport de Villemereux sur la situation de l'instruction primaire dans le département du Loiret*, Orléans, 1857, Imprimerie Jacob. Joseph-Antoine-Camille Villemereux (1803-1884) fut dans les années suivantes l'auteur de plusieurs manuels destinés à l'enseignement primaire (une histoire sainte, un livre d'arithmétique, un livre de lecture) ; il devint inspecteur général adjoint de l'enseignement primaire en février 1858, et inspecteur général un peu plus tard.

auparavant comme professeur, puis comme proviseur de l'enseignement secondaire, s'inspire de l'organisation pédagogique de cet enseignement en introduisant les notions de « plan d'études » et de « journal de classe ».

Villemereux insiste aussi sur la nécessité pour les maîtres de suivre l'emploi du temps hebdomadaire qu'il a lui-même élaboré, le même pour toutes les écoles du département. Celui-ci, annexé à son rapport, répartit précisément – avec des plages horaires de 10 à 30 minutes – les différentes activités entre cinq matières principales : lecture, arithmétique, instruction religieuse, écriture, langue française. L'histoire, la géographie, le dessin et les travaux à l'aiguille ne sont au programme qu'une journée par semaine, ce qui montre la place très secondaire occupée par ces matières ; la liste des livres prescrits – catéchisme, histoire sainte, paroissien et, « pour les plus avancés », un recueil d'écriture manuscrite et un livre d'écriture – laisse aussi de côté ces matières. L'emploi du temps comporte également des prescriptions concernant la surveillance de l'hygiène des enfants, ainsi que le détail des obligations concernant l'instruction et les pratiques religieuses – mais le département relève du diocèse de l'influent M^{sr} Dupanloup, qui gratifia d'une messe dominicale les instituteurs réunis pour la session de formation organisée par Villemereux. Un système de compositions mensuelles est également prescrit. Le choix des méthodes à suivre dans l'apprentissage de la lecture et des autres matières est esquissé, tout comme le mode d'utilisation des aides que doit se trouver l'instituteur parmi les élèves avancés pour mener de front l'enseignement des trois divisions prescrites. Les tâches de préparation de la classe par les instituteurs sont détaillées, et doivent être obligatoirement consignées dans le journal de classe soumis aux autorités lors des inspections. Par comparaison avec les interrogations ultérieures, on doit souligner que le rapport n'inclut aucune évaluation pédagogique des résultats obtenus. Villemereux relève seulement l'augmentation de la population scolaire, à côté des résultats matériels comme les ouvertures d'écoles nouvelles. Bien que la quasi-totalité des écoles publiques n'ait qu'un maître, y compris dans les villes du département, Villemereux ne réclame aucune nomination d'adjoint dans les écoles importantes : le système des « aides » – l'abandon du terme « moniteur » utilisé par l'enseignement mutuel n'est sûrement pas fortuit – recrutés parmi les élèves est la solution retenue. Des prescriptions introduites par Villemereux, c'est le « Journal de classe » qui connut la diffusion la plus visible. Sa tenue, très compliquée, finit par être blâmée par

l'arrêté ministériel du 17 avril 1866, qui en réglementa la pratique en instaurant un cadre formel. Le «Journal de classe» fut finalement aboli par un arrêté de 1881.

D'autres tentatives d'organisation des écoles, à peu près contemporaines, sont présentées dans des publications qui s'adressent aux instituteurs ou aux futurs instituteurs. Un modèle voisin de celui de Villemereux est proposé en 1856 par un inspecteur de l'enseignement primaire à Paris (depuis 1846), Jean-Jacques Rapet dans un «Plan d'études pour les écoles primaires». Rapet, directeur de l'école normale de la Dordogne en 1833, pédagogue en relation avec le père Girard (1), propose lui aussi une répartition des élèves en trois «cours», et présente un programme détaillé ainsi qu'une répartition des matières au cours de l'année scolaire. Cette organisation, comme celle que propose Villemereux, est principalement destinée aux écoles à un seul maître (même si le cas des écoles où exerce un adjoint n'est pas complètement ignoré par Rapet). Rapet publia dans la même période différents manuels destinés aux écoles primaires, les uns consacrés à l'apprentissage de la langue, les autres à la grammaire. Une variante de l'organisation préconisée par Rapet est présentée dans un ouvrage d'un de ses anciens élèves, Michel Charbonneau, qui connut huit éditions successives jusqu'en 1880, les dernières avec une préface de Rapet, devenu inspecteur général (2).

Les ouvrages pédagogiques ne sont pas les seuls modes de diffusion de ces organisation scolaires : le plan de Rapet a d'abord été présenté dans le *Bulletin de l'instruction primaire. Journal d'éducation et d'enseignement*, dont Fortoul avait fait une publication officielle. Toujours publication officielle après le départ de Fortoul, mais devenu le *Journal des instituteurs*, ce périodique revendique en 1862

(1) Jean-Jacques Rapet (1805-1882) fut notamment l'un des introducteurs (adaptateurs) en France du *Cours éducatif de langue maternelle* du père Girard qui est encore considéré comme un modèle par le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de Buisson en 1911. Le père Girard, influencé par Pestalozzi (sur lequel Rapet rédigea un mémoire primé par l'académie des sciences morales et politiques en 1848), avait organisé les écoles de Fribourg en réalisant une sorte de synthèse du mode simultané et du mode mutuel. Ses relations avec les autorités catholiques ne furent pas dénuées d'orages.

(2) Michel Charbonneau : *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris, Dezobry, 1862. Charbonneau fut successivement directeur de l'école normale de Parthenay et de celle de Melun.

plus de 30 000 abonnés, ce qui correspond à plus de la moitié des instituteurs non congréganistes (1).

Les trois dispositifs d'organisation des écoles primaires proposés par Villemereux, Rapet et Charbonneau possèdent de nombreux traits communs, même s'ils se distinguent par des détails – l'un d'eux prévoyait par exemple un « cours préparatoire » en plus des trois « cours ». Leur examen confirme d'abord que l'opposition polémique entre « mode mutuel » et « mode simultané » a cessé de structurer les positions sur les questions pédagogiques. Cette conclusion apparaissait déjà en 1851 dans le rapport de mission à Londres d'un chef de bureau au ministère de l'Instruction publique et futur inspecteur général, Eugène Rendu. Celui-ci recommandait de « substituer peu à peu au mode mutuel pur, très bon souvent comme système de discipline mais insuffisant comme système d'enseignement, un « mode mixte » qui résulterait de l'adjonction d'un second maître » (2). Au cours des années suivantes, l'élaboration d'une conception de l'organisation des écoles qui emprunte à la fois aux deux anciens modes apparaît aussi dans le remplacement du *Manuel complet de l'enseignement mutuel* de Lamotte et Lorain, par le *Manuel de l'enseignement primaire*, lors d'une nouvelle édition, revue d'ailleurs par Eugène Rendu en 1858 (3).

On voit que s'accomplit ainsi chez les pédagogues officiels une sorte de fusion des deux « modes » : le mode mutuel inspire l'enseignement des matières qui reposent sur une simple mémorisation ; cet enseignement lègue aussi l'usage de l'ardoise et celui de tableaux muraux pour la lecture ou l'arithmétique. Villemereux, Rapet et Rendu connaissaient évidemment de près les organisations en usage dans les écoles des Frères des Écoles chrétiennes – présents à Reims, Orléans ou Paris –, et ce qu'ils proposent s'inspire en partie de ce modèle. Mais les écoles des Frères sont alors rarement appréciées

(1) Voir Pierre Boutan : *La langue des messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, op. cit., pp. 45-54.

(2) *De l'état de l'instruction primaire à Londres, Rapport adressé à Monsieur le Ministre de l'Instruction publique*, novembre 1851. La solution proposée par Eugène Rendu fut adoptée à Paris deux ans plus tard comme on le verra.

(3) *Manuel de l'enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1858 (5^e édition). Eugène Rendu (1824-1903), le fils d'Ambroise Rendu, un inspecteur général qui s'occupa de l'enseignement primaire pour l'administration centrale jusqu'en 1850, succéda à Villemereux comme inspecteur général adjoint de l'enseignement primaire en 1860. Selon Brouard (op. cit., p. 170), Rendu est le rédacteur de la *Circulaire sur la direction pédagogique des écoles primaires* du 20 août 1857, mentionnée précédemment.

sans réserve lors des inspections, et une partie seulement de leur organisation est reprise, sous une forme notablement simplifiée (1). L'organisation des Frères prévoyait en effet un nombre de classes par école allant de 2 à 5, et les élèves étaient regroupés en « ordres » correspondant à l'avancement des élèves pour l'enseignement de certaines matières – sept pour la lecture, quatre pour l'arithmétique et la géographie, etc. : ce n'est donc pas une organisation simple et uniforme, applicable dans une grande diversité d'écoles (2). Les publications que proposent les organisations nouvelles, comme le *Manuel de l'enseignement primaire* et le *Cours théorique et pratique de pédagogie* de Rapet, s'adressent aux élèves des écoles normales et aux candidats aux brevets primaires, ainsi qu'à leurs professeurs et offrent à ceux-ci une référence interne à l'Université débarrassée de la marque politique des Frères des Écoles chrétiennes (3). La concordance entre ces différentes organisations montre que, s'il n'y a pas de doctrine officielle, les administrateurs qui s'en soucient ont acquis à peu près une même conviction quant à l'organisation qu'il faut promouvoir : une organisation simple, facilement adaptable à la diversité des écoles, qui traite comme une unité les groupes d'élèves parvenus à des niveaux voisins d'acquisition dans les principales matières enseignées, et qui s'accompagne d'emploi du temps et de programmes précis pour les différentes années d'étude (4). On peut conclure qu'à la fin des années 1850 une étape est ainsi franchie : l'accord entre ces responsables de l'enseignement, que sont les inspecteurs, sur la nécessité d'une organisation des écoles primaires selon un modèle inspiré par l'enseignement simultané, mais notablement simplifié.

(1) Une critique fréquente porte sur le personnel de ces écoles : les classes sont souvent tenues par de très jeunes frères, que la congrégation déplace d'ailleurs d'une école à l'autre sans en aviser l'administration de l'Instruction publique.

(2) *Conduite des écoles chrétiennes*, *op. cit.*

(3) Le *Manuel complet de l'enseignement simultané* de 1834, qui, selon Nique (*op. cit.*), est l'œuvre de deux protégés de Guizot, Lamotte et Lorain, laissait transparaître le même souci vingt ans plus tôt : il prenait le plus grand soin de distinguer sa « méthode simultanée » du « mode simultané » des Frères des Écoles chrétiennes.

(4) L'élaboration d'une organisation adaptée aux écoles rurales semble avoir été encore plus tardive chez les congréganistes. Henri-Charles Rulon, Philippe Friot : *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940)*, Paris, J. Vrin, 1962, indiquent (pp. 18-20) que les Frères de Ploermel – qui tiennent de nombreuses écoles rurales dans l'Ouest parce que leur règle n'exige pas la présence simultanée de plusieurs frères dans la même école – utilisaient jusqu'en 1868 la *Conduite des écoles chrétiennes* des Lasalliens.

Un autre facteur d'évolution de la scolarisation après 1850 est beaucoup plus difficile à saisir : l'intérêt accru pour l'école d'une partie de la population concernée. Ce point est relevé par Roger Thabault dans sa monographie de Mazières-en-Gâtines, petit chef-lieu de canton de ce département peu instruit que constitue le Deux-Sèvres (1). Après 1858, avec l'arrivée d'un nouvel instituteur formé à l'école normale du département, l'enseignement primaire à Mazières connaît un premier développement : les effectifs de l'école connaissent une croissance sensible, que Thabault attribue de manière plausible à la fois aux qualités de l'instituteur, à l'élargissement des contacts de la population avec le monde extérieur et aux expériences sociales corrélatives qui s'introduisent progressivement dans la commune. Comme le suggère cet exemple, ce changement du rapport à la scolarisation correspond, au plan national, à une évolution lente, étalée sur une longue période, qui n'est pas identique dans toutes les régions et tous les villages. La croissance lente, mais relativement régulière et dépourvue d'inflexion consécutive aux dispositions législatives successives, des effectifs scolarisés au niveau national est cohérente avec cette interprétation (2).

On dispose, avec l'enquête auprès des inspecteurs d'académie demandée par Duruy en 1864, d'un bilan sommaire de la situation de l'enseignement primaire dans l'ensemble de la France, mais surtout d'un état des problèmes sur lesquels porte à ce moment l'attention de l'administration (3). Pour de nombreux départements, les inspecteurs évoquent la question des emplois du temps et des plans d'études, celle de la régularité et de la préparation des leçons par les instituteurs ainsi que l'introduction de matières nouvelles comme l'histoire et la géographie, le dessin linéaire, le chant, parfois des notions d'agriculture. Leurs avis – qui dépendent à la fois de leur perspicacité, de leurs critères de jugement, et de leur propension à présenter sous un jour favorable ou non le département dont ils sont chargés – sont sur ces

(1) Roger Thabault : *Mon village. L'ascension d'un peuple* (1944), Paris, Presses de la FNSP (pour l'édition de 1982), voir notamment pp. 138-139.

(2) Sur la croissance des effectifs scolarisés, voir le graphique, qui contient les mises en garde utiles, dans Prost, *op. cit.*, p. 98. Les conclusions de Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, *op. cit.*, sont identiques.

(3) *État de l'instruction primaire en 1864 d'après les rapports officiels des inspecteurs d'académie*, Paris, Imprimerie nationale, 1866, 2 vol. Les réserves judicieuses de Grew et Harrigan (*op. cit.*, pp. 27-30) sur les jugements contenus dans les rapports des inspecteurs à propos de l'état de la scolarisation ne valent évidemment pas contre l'usage de ces rapports comme source pour appréhender les questions débattues à ce niveau de responsabilité.

différents points diversifiés : tel inspecteur (Basses-Alpes), certainement optimiste, relève que «les leçons des maîtres sont préparées avec soin et données avec précision et régularité d'après un ordre de travail et une distribution arrêtée d'avance», alors que tel autre, dans un département pourtant en principe plus «avancé» (Yonne), mentionne que les leçons ne sont pas préparées et que l'emploi du temps est affiché mais non suivi (1). L'inspecteur alors en poste dans le Loiret, quoique réservé sur les résultats de l'enseignement, affirme qu'«aucun manquement n'est signalé depuis longtemps ni en ce qui concerne une préparation quelconque de la classe, ni pour l'exactitude à se conformer au tableau de l'emploi du temps en usage dans le Loiret, ni pour la fixation des heures d'entrée et de sortie des classes» (2). Une partie des inspecteurs se prononce en faveur de l'extension des programmes obligatoires de l'enseignement primaire – «si l'enseignement actuellement donné est à la rigueur suffisant dans les petites communes, il aurait besoin d'être étendu dans les localités un peu importantes pour répondre aux vœux et aux besoins des populations», écrit l'inspecteur du département de l'Aube, l'un des départements les plus «instruits». Le rapport concernant la Corrèze, montre que le mouvement d'organisation des écoles et d'élargissement des programmes concerne même certains des départements parmi les moins «avancés» (3). Si l'on ne peut conclure du bilan ainsi dressé à un net progrès de l'organisation des écoles primaires, on peut par contre relever que la question est maintenant une question présente à l'esprit de la quasi-totalité des administrateurs, tout comme celle de l'élargissement des programmes.

Il n'est pas sûr qu'il en aille de même chez les instituteurs : la question des méthodes ne figure pas parmi les questions le plus souvent évoquées dans les réponses conservées du concours organisé par Rouland en 1860 auprès des instituteurs publics ruraux à propos des «besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale du triple point de vue de l'école, des élèves et du maître». Les instituteurs réclament très souvent une amélioration des locaux, du mobilier

(1) Pour qualifier l'avancement relatif des différents départements en matière d'alphabetisation, j'utilise ici et dans la suite les données qui concernent les conscrits et la signature des mariés qui figurent dans la *Statistique de l'enseignement primaire*, tome 2, Paris, Imprimerie nationale, 1829-1877.

(2) *État de l'instruction primaire en 1864*, *op. cit.*, vol 1, p. 361. On verra plus loin que le jugement de l'inspection générale sur le Loiret en 1879 et 1880 est moins favorable.

(3) *État de l'instruction primaire en 1864*, *op. cit.*, vol 1, pp. 515-516.

et du matériel pédagogique à leur disposition, souhaitent des mesures pour améliorer la fréquentation scolaire, une augmentation des traitements et une amélioration de leur statut, mais plus rares sont leurs remarques concernant les méthodes et l'organisation de l'enseignement, ou ce qu'on désignerait aujourd'hui comme la formation pédagogique (1).

IV. LES ÉCOLES PRIMAIRES À PARIS

L'instauration d'une organisation plus efficace de l'enseignement primaire est une question qui se pose après 1850 avec une plus grande acuité dans les grandes villes que dans les campagnes, en raison de la concurrence entre écoles laïques et congréganistes, principalement les Frères des Écoles chrétiennes. Ceux-ci sont presque exclusivement présents dans les villes pour des raisons d'effectifs : la congrégation s'interdit de laisser moins de trois frères dans une même implantation. La rivalité entre écoles mutuelles laïques et écoles de Frères est directe dans les grandes villes, car celles-ci ont souvent pris en charge en 1833 comme écoles publiques à la fois des écoles dirigées par les Frères des Écoles chrétiennes (ou des congrégations voisines), et une ou plusieurs écoles mutuelles (2). Ces dernières étaient appréciées souvent par leur marque politique, mais aussi par leur faible coût

(1) Je m'appuie ici sur l'examen d'un échantillon des réponses concernant le Doubs (F 17 10761), le Gers (F 17 10796), le Loiret (F 17 10768). C'est dans ce dernier département que la question des méthodes d'enseignement semble apparaître le plus souvent, avec des allusions assez nombreuses, peut-être de déférence, à l'organisation de Villemerieux. Dans l'échantillon des réponses examiné par François Jacquet-Francillon : *Instituteurs avant la République* (*op. cit.*, pp. 287-291), la question de l'organisation scolaire n'occupe qu'une place modeste. Elle n'est pas évoquée dans le compte rendu de l'analyse de l'ensemble des réponses des départements de l'Ouest par Gilbert Nicolas : « Les instituteurs sous le Second Empire. Pour une approche régionale des mémoires de 1861 : l'exemple de l'académie de Rennes », *Histoire de l'éducation*, n° 93, janvier 2002, pp. 3-36. Dans son ouvrage récent – *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004 –, Gilbert Nicolas traite ensemble (pp. 141-143) la question de l'organisation pédagogique et celle des conditions matérielles, ce qui explique sans doute qu'il considère que « cette question est abordée par une majorité de participants au concours ».

(2) Le souci des grandes villes, dont les conseils municipaux ne sont pas dominés en 1833 par des légitimistes, de ne pas remettre totalement leur enseignement primaire dans les mains des frères est évident en 1833. L'émulation qui crée cette concurrence est fréquemment avancée explicitement dans les délibérations. Il en va ainsi aussi bien à Marseille qu'à Bordeaux, Nantes, Nancy, ou Roubaix pour ne citer que quelques exemples (sur le cas de Nantes, voir Marc Suteau : *Une ville et ses écoles, Nantes, 1830-1940*, Rennes, PUR, 1999, pp. 24-30 ; sur le cas de Roubaix, voir Joël Ravier : *Histoire de l'enseignement primaire à Roubaix*, Les Cahiers de Roubaix, s.d. [2001]).

espéré puisqu'un seul maître pouvait traiter un important effectif (parfois 300 élèves) (1). La concurrence pour le recrutement d'élèves entre ces deux types d'écoles est, après 1833, généralement vive. C'est aussi dans les grandes villes qu'une partie de la population est disposée à faire donner à ses enfants un enseignement non réduit à la lecture, l'écriture et au calcul – ce qui avait été d'ailleurs l'objectif de la création des écoles primaires supérieures prévues par la loi Guizot de 1833 (2). Parmi les grandes villes, Paris occupe une place à part : la ville dispose de ressources financières plus importantes que les autres, ainsi que de facilités plus grandes pour le recrutement du personnel. Si toutes les innovations notables concernant l'enseignement ne prennent pas place à Paris, la visibilité des tentatives parisiennes est toujours supérieure à celle des innovations apparues dans les autres villes. C'est l'évolution des écoles primaires publiques et non congréganistes parisiennes – les seules à dépendre principalement en matière d'organisation pédagogique des autorités administratives de l'enseignement public – qu'il faut donc maintenant examiner (3).

(1) Les écoles de Frères sont cependant encore moins coûteuses pour les villes, en dépit de leur plus nombreux personnel : par exemple, à Paris, en 1852, les Frères sont rémunérés 750 F et les instituteurs communaux de 1 200 F (pour les adjoints) à 2 400 F (voir Charles Merruau : *Souvenirs de l'Hôtel de ville de Paris, 1848-1852*, pp. 278-281). Au Havre, en 1854, le traitement des deux maîtres de l'école mutuelle revient à 2 600 F à la ville, et celui des trois maîtres d'une école de frères à 2 250 F (voir T. Garsault : *Histoire de l'enseignement primaire au Havre depuis l'origine de la ville jusqu'à nos jours, publiée sous les auspices de la municipalité*, Le Havre, Imprimerie du Commerce, 1889, p. 85).

(2) Jean-Michel Chapoulie : « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *loc. cit.*

(3) Vers 1850, à Paris, les écoles publiques de garçons se divisent à peu près à parts égales entre écoles congréganistes – confiées aux Frères des Écoles chrétiennes – et écoles laïques suivant le mode mutuel. Les écoles privées sont pour la plupart laïques. La situation dans les autres grandes villes fait apparaître une répartition généralement plus favorable aux congréganistes, avec souvent une seule école mutuelle laïque en face de plusieurs écoles publiques congréganistes. On trouvera une analyse de la situation scolaire parisienne entre 1833 et 1850 dans l'article de Pierre Bousquet : « Une tentative de municipalisme scolaire : l'enseignement primaire parisien sous la monarchie de Juillet », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1982, tome 39, pp. 70-95. Sur la période du Second Empire, voir Jeanne Gaillard : *Paris, La ville 1852-1870*, Paris, Librairie Champion, 1976, pp. 269-303. Signalons que la *Statistique de l'enseignement primaire de 1850*, fournit ici des évaluations erronées (elle recense seulement 32 instituteurs congréganistes dans la Seine). L'indication avancée par le supérieur des Frères des Écoles chrétiennes en 1849, 3 500 frères exerçant comme instituteurs, dont 750 à Paris – *Commission extraparlamentaire de 1849, texte intégral inédit des procès-verbaux, op. cit.* p. 97 – ne semble pas plus plausible. Jeanne Gaillard (*op. cit.*, p. 278) reproduit une statistique de 1852 qui, pour Paris seul, recense 108 frères dans 29 écoles ; la statistique de 1861, recense 153 frères à Paris pour 53 écoles ou classes d'adultes.

La première transformation significative dans l'enseignement des écoles communales non congréganistes de Paris après 1850 est une « véritable révolution scolaire » (selon l'expression de l'inspecteur d'académie Landois, alors chargé du service de l'instruction primaire du département de la Seine, dans un rapport rédigé en 1855) (1). Elle est préparée dès 1850 par la proposition, mentionnée dans l'*Exposé de situation pour 1850 présenté au ministre par le Conseil académique* (2), d'abandonner le mode mutuel et de lui substituer un modèle mixte (qui sera désigné deux ans plus tard comme « simultané mixte ») : la preuve de la supériorité du mode simultané est maintenant établie, selon ce rapport, qui propose en conséquence de nommer des adjoints dans les écoles communales non congréganistes (3). En 1853, un maître adjoint est en effet nommé dans les écoles de garçons dont l'effectif dépasse 150 élèves, ce qui permet de répartir les élèves entre deux divisions en fonction de l'avancement de leurs études. La seconde division suit le mode simultané, alors que la première adopte le mode mixte. Landois avance une seule raison à l'abandon du mode mutuel : il s'agit de concurrencer les écoles communales congréganistes tenues par les Frères des Écoles chrétiennes, qui adoptent le mode simultané et disposent d'au moins trois maîtres par établissement (4). La pertinence de cette explication est confir-

(1) AN F 17 9333. Dans ce rapport, comme dans la plupart des rapports semblables antérieurs à 1880, l'attention est focalisée sur la situation de Paris. Les transformations de l'enseignement dans le reste du département de la Seine sont d'ailleurs généralement un peu plus tardives qu'à Paris. Je ne m'intéresse donc dans la suite qu'à la situation parisienne. Les rapports des inspecteurs primaires se trouvent dans AN F 17 9333 (années 1854-1855 et 1855-1856, ainsi que les réponses à l'enquête nationale de mars 1856) et AN F 17 9340 (année 1857-1858).

(2) Ce rapport est reproduit dans le *Manuel général de l'instruction primaire*, 22 mai 1852, n° 21, pp. 238-239.

(3) L'une de ces preuves réside sans doute dans le concours des bourses municipales pour l'école primaire supérieure : la première année de son organisation en 1841, 23 des 29 reçus viennent des écoles mutuelles, mais deux ans plus tard les frères ont autant de reçus que les écoles mutuelles et la proportion est à l'avantage des frères ensuite ; voir Merruau, *op. cit.*, pp. 267-268. Merruau cite (p. 274) un détail – l'effacement par le préfet de 1850 de l'indication « école mutuelle » à l'entrée de ces écoles – qui suggère une hostilité politique à cet enseignement.

(4) La situation n'est cependant pas toujours décrite comme excellente dans ces écoles : par exemple, le rapport de J.-J. Rapet pour 1857-1858 déplore « l'insuffisance des maîtres adjoints, souvent trop jeunes et encore mal préparés » et « les mutations continuelles que la communauté opère dans le personnel » (AN F 17 9340). On trouvera reproduits dans P. J. Cère : *De l'enseignement primaire. Les Frères de la doctrine chrétienne et les instituteurs laïques*, Paris, Moquet, 1847, des extraits des rapports du Comité local d'instruction publique de Paris entre 1837-1838 et 1844-1845, contenant des critiques acerbes des écoles de frères parisiennes, de leurs méthodes et de leurs manuels (pp. 54-60).

mée par le fait que rien n'est changé à l'organisation des écoles non congréganistes de filles qui restent des écoles mutuelles (1) : leur supériorité sur les écoles congréganistes, unanimement reconnue, est imputée au meilleur niveau d'instruction de leur personnel laïc.

D'autres modifications des écoles parisiennes concernent les conditions matérielles : la ville de Paris entreprend la construction de plusieurs écoles, construit des préaux, et améliore le mobilier scolaire. En 1857, une nouvelle étape est franchie vers l'adoption de l'organisation pédagogique des écoles de Frères par les écoles communales non congréganistes. L'une des nouvelles écoles de la ville adopte une organisation que l'inspecteur qualifie de « très prometteuse » (2) : ses 860 élèves sont répartis en 7 classes, avec un maître pour chacune et sans recours à des moniteurs. L'inspecteur qui rédige le bilan annuel du fonctionnement des écoles primaires insiste sur les économies que permet cette organisation, répondant ainsi par avance à l'argument du moindre coût qu'utilisaient traditionnellement les défenseurs de l'enseignement mutuel : la grande école qui vient d'être achevée a coûté, affirme l'inspecteur, moins cher à bâtir que quatre écoles plus petites ; les frais de personnel sont moindres car il n'est pas nécessaire de payer quatre portiers ni quatre directeurs. La même année, le rapport de J.-J. Rapet, alors chargé d'une autre circonscription, remarque à propos des écoles laïques de filles, toujours condamnées au mode mutuel, et où les institutrices « doivent diriger seules des écoles de 2 à 300 enfants » : « l'enseignement mutuel a fait son temps [...], il importe de l'abandonner sans retard. La prolongation de la situation actuelle a d'ailleurs l'inconvénient de décourager les directrices d'écoles laïques qui ne comprennent pas pourquoi on les laisse dans un état d'infériorité par rapport aux écoles de garçons et aux écoles de filles dirigées par les sœurs. » (3) La nomination d'adjointes dans les écoles de filles – et l'abandon du mode mutuel – sont en cours à partir de 1859 dans les arrondissements du centre de Paris (4).

(1) Le label « école mutuelle » ne signifie certainement pas ici la conformité au modèle des écoles mutuelles du début du siècle, mais sans doute un recours fréquent à l'usage de monitrices et le fait de ne pas disposer d'adjointes. L'un des soutiens de ce label « mutuel » est l'inspectrice des écoles de filles M^{me} Sauvan, auteur, comme on l'a vu, d'un manuel destiné aux institutrices, notamment de campagne, réédité au moins de 1840 à 1865. Celui-ci est à peu près silencieux sur l'organisation pédagogique et comprend essentiellement des conseils moraux et des conseils sur le mode de relation souhaitable avec les élèves, les familles, etc.

(2) AN F 17 9340.

(3) AN F 17 9340.

(4) Rapport pour 1860 de D. Henne, *in* AN F 17 9349.

D'autres transformations concernent les matières enseignées. Avant 1850, les écoles publiques non congréganistes suivaient à Paris des programmes relativement larges – un rapport évoque l'apprentissage de l'extraction de racines carrées. L'évolution des années suivantes semble aller vers leur limitation, car l'inspection critique en 1858 leur « caractère encyclopédique », qui faisait que « les enfants apprenaient tant de choses différentes qu'en réalité ils ne savaient rien ». Le même rapport avance que les programmes suivis comprennent seulement, en dehors des matières obligatoires, « un peu de géographie et d'histoire de France, le dessin et le chant ». La restriction des programmes est sans doute ici le signe d'un accent mis sur les apprentissages de la masse des élèves, et non seulement de quelques élèves susceptibles de faire valoir les maîtres auprès des autorités ou de certains parents. Les rapports des inspecteurs parisiens de cette période contiennent également parfois des condamnations de l'apprentissage mécanique reposant sur la seule mémoire qui semble être tenu pour une conséquence ordinaire de l'enseignement selon le mode mutuel.

L'évolution vers une organisation systématique des écoles selon un modèle inspiré par l'enseignement simultané se précise à Paris dans les années suivantes. L'enseignement primaire parisien est placé en 1866 sous la tutelle d'Octave Gréard, inspecteur d'académie chargé des services d'enseignement primaire de la Seine. Celui-ci peut s'appuyer sur l'expérience progressivement acquise dans les années précédentes par les responsables de l'enseignement public en matière d'organisation scolaire, et sur le soutien du ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy. Mais l'essentiel tient sans doute aux transformations de la ville, entreprises sous l'impulsion du préfet de la Seine, Haussmann, dont Gréard sut rapidement s'attirer la bienveillance (1).

Gréard bénéficie en effet de ressources financières sans commune mesure avec celles dont disposent alors les autres inspecteurs d'académie, et il parvient à insérer son entreprise d'acquisition et de réhabilitation des locaux scolaires dans la restructuration alors en cours de Paris (2). Grâce à un budget rapidement croissant – les dépenses

(1) Jeanne Gaillard (*op. cit.*) insiste sur la faiblesse des crédits affectés par Haussmann aux écoles pour les années 1863 et 1864, par comparaison aux crédits destinés à la construction des mairies, mais elle n'examine pas la période suivante.

(2) Gréard dressa lui-même un bilan de l'ensemble des évolutions deux ans avant la fin de son mandat : *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la*

prévues pour 1868 sont doubles de celles de 1863 et celles de 1875, une fois et demi celles de 1868 (1) – Gréard entreprend un grand programme de construction d'écoles (2). Les plans adoptés lors de ces constructions supposent une organisation de l'enseignement et du mode de relations entre maîtres et élèves qui scellent la rupture finale avec le mode mutuel : il s'agit en effet toujours de construire des écoles à plusieurs classes. D'autres locaux scolaires sont également modifiés pour permettre une organisation semblable. Après une consultation du personnel, Gréard décrète une organisation pédagogique qui se situe dans la filiation du mode simultanée et qui fut publiée comme une référence trois ans plus tard (3). Un nouveau mobilier scolaire est acheté, qui doit favoriser des relations moins distantes entre maîtres et élèves. Des programmes précis en rapport avec la nouvelle organisation sont promulgués, les mêmes pour toutes les écoles parisiennes : les élèves de la classe ouvrière, dont Gréard a remarqué la mobilité d'un arrondissement à l'autre, pourront ainsi poursuivre leurs études sans difficultés insurmontables lors de leurs changements d'école. Ces programmes sont définis dans le détail et, cette fois, notablement élargis. Leur organisation est concentrique, ce qui permet une adaptation à des publics dont la fréquentation n'est pas très régulière. Enfin, pour mesurer les résultats de la nouvelle organisation et créer une émulation parmi les élèves, mais aussi parmi les maîtres, une sanction est donnée aux études sous la forme d'un certificat d'études primaires créé en 1868. Les matières inscrites au programme du certificat d'études parisien sont plus nombreuses que celles qu'énumérait la circulaire de Duruy prévoyant ce nouveau diplôme : Gréard ajoute en effet des épreuves d'histoire et de

Seine de 1867 à 1877, Paris, Imprimerie Chaix, 1878. Ses rapports antérieurs ont été également imprimés et il fit sur le sujet une communication à l'Académie des Sciences morales et politiques.

(1) Voir les statistiques reproduites dans l'ouvrage de Gréard : *Éducation et Instruction. Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1910, pp. 386-89. Celles-ci ne fournissent cependant qu'un ordre de grandeur, puisque ces données portent sur les prévisions et non sur les dépenses effectives. Par ailleurs, les dépenses de l'enseignement primaire supérieur et, à partir de 1867, celles du collège Chaptal, sont incluses dans les budgets.

(2) Sur les constructions d'écoles à Paris, voir Anne-Marie Châtelet : *Les écoles primaires à Paris définition et élaboration d'un équipement, (1970-1914)*, thèse d'histoire de l'art, Université des sciences humaines de Strasbourg, 1991.

(3) *Organisation pédagogique des écoles du département de la Seine. Programmes et Instructions*, Paris, Ch. de Mourgues, 1871.

géographie de la France, d'instruction morale et religieuse, de dessin, et pour les jeunes filles, de couture (1).

L'organisation de l'enseignement dans le département de la Seine était à peine mise en place qu'elle était déjà considérée comme un modèle à suivre : dès 1868 elle est en effet donnée en exemple par Duruy aux autres villes et départements. Cette référence fut durable, comme on l'a vu, avec les *Instructions ministérielles du 18 novembre 1871* et l'arrêté du 27 juillet 1882. La rapidité de la diffusion de ce modèle suggère qu'il s'agit moins d'une innovation que d'une solution aux « problèmes » de l'enseignement primaire considérée à l'avance comme viable par une grande partie des administrateurs de l'enseignement.

À la suite des *Instructions ministérielles du 18 novembre 1871*, dans un grand nombre de départements, les inspecteurs d'académie rédigèrent des règlements pour les écoles de leurs départements, adaptées de celles de la Seine. L'une des nécessités de l'adaptation tient à la taille des écoles et aux contraintes particulières de la scolarisation dans le département : par exemple, le règlement concernant le Doubs en 1873 – tout comme celui des Ardennes – prévoit en plus des trois cours de l'organisation de la Seine un « cours préparatoire », destiné à compenser l'absence des salles d'asiles dans les communes rurales du département qui conduit à accueillir dans les écoles primaires des enfants de 4 ou 5 ans (2). Trois organisations différentes sont prescrites selon qu'il s'agit d'écoles de villes, d'écoles rurales (où l'on n'enseigne que les matières obligatoires) ou d'écoles de hameau (où l'enseignement ne dépasse pas le cours élémentaire). L'application effective de ces réglementations fut très variable selon les écoles et selon les instituteurs jusqu'à la fin des années 1870 (3).

L'adoption effective de l'organisation calquée sur l'organisation parisienne concerna évidemment plus rapidement les grandes villes

(1) *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, Paris, 1889, tome 3, pp. 445-496.

(2) Le règlement concernant le Doubs est partiellement reproduit dans le *Manuel général*, n° 16, 19 avril 1873 ; celui des Ardennes se trouve dans Irénée Carrée : *Essai de pédagogie pratique. Souvenirs de 10 ans d'inspection*, Charleville, C. Jolly, 1880.

(3) Pour le Doubs, voir Jacques Gavaille : *L'école publique dans le département du Doubs de 1870 à 1914*, *op. cit.*, pp. 243-245 ; pour le département peu « instruit » de la Creuse, voir Dayen, *op. cit.*, pp. 101-110 ; pour la Seine-Maritime, voir Marquis, *op. cit.*, pp. 95-97 et 139-140.

que les zones rurales : l'augmentation de leurs ressources, le mouvement des idées et le soutien de Duruy y favorisèrent, dès la fin du Second Empire, la création de nouvelles écoles laïques – qui comprennent dorénavant toujours plusieurs maîtres et sont donc destinées à adopter une organisation inspirée de l'enseignement simultané (1). Ce mouvement est accentué après la chute de l'Empire : de nombreuses grandes villes, dotées de conseils municipaux à majorité républicaine, mettent alors sur pied un programme de laïcisation de leurs écoles et entreprennent la construction de nouveaux locaux scolaires. Les programmes des écoles laïques des villes sont simultanément élargis, et des projets prévoient parfois l'ouverture d'écoles primaires supérieures ou professionnelles.

Pour les zones rurales, les rapports d'inspection générale de 1879-1881 évoquent pour de nombreux départements les nécessités d'organiser ou de réorganiser l'enseignement, et il est clair que les règlements du début des années 1870 sont déjà parfois tombés en désuétude. Dans le Loiret, les tentatives d'organisation de Villemereux ne semblent pas avoir laissé beaucoup de traces. Le rapport d'inspection générale de 1881 sur le Loiret (rédigé par Eugène Brouard, qui, inspecteur primaire, avait été en poste dans le Loiret du temps de Villemereux) remarque ainsi : « Dès que l'on s'éloigne des grands centres [...] [les progrès] cessent d'être sensibles, ils cessent d'apparaître, et l'on constate avec douleur que les choses vont à peu près comme il y a cinquante ans : marche incertaine, hésitante, aucune trace, aucune preuve saisissable de la préparation des leçons, rien n'ayant remplacé le journal de classe, dont la tenue obligeait les plus indolents à quelque ordre et à quelque prévision. Au lieu de programme précis et détaillé, une pancarte jaunie, appendue à la muraille ou reléguée parmi les papiers inutiles, qu'on ne retrouve qu'avec peine et que l'on ne consulte même pas, dont on ignore parfois jusqu'à l'existence [...]. Les plus jeunes élèves abandonnés devant un tableau, les plus grands hors d'état de formuler une réponse aux questions les plus élémentaires » (2).

(1) L'enseignement mutuel apparaît alors complètement obsolète : voir le récit de la fermeture à Reims en 1864 de l'une des dernières écoles revendiquant cette organisation, à la suite d'une inspection de Rapet, in Jacquet-Francillon : *Instituteurs avant la République*, op. cit., pp. 119-120.

(2) *Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire en 1880-1881*, Paris, Imprimerie nationale, 1882. Le rapport de l'année 1879-1880 sur le Loiret, signé par G. Vapereau, n'est pas plus positif : il met l'accent sur « l'inexpérience des maîtres » qui se manifeste dans la « disposition matérielle de la classe, tenue

S'il ne faut donc pas surestimer les effets durables des premières tentatives d'organisation des écoles primaires, il n'en reste pas moins vrai que les conditions sont, après 1870, réunies pour un nouveau progrès substantiel de l'efficacité de l'enseignement primaire. C'est ce que suggérait, de manière particulièrement explicite, le rapport de l'inspecteur d'académie au conseil général de l'Aude en 1876 – un département qui se situe en 1880 au soixantième rang environ pour la proportion d'alphabétisés, et donc parmi les départements peu « éclairés » : « Un point semble désormais acquis, c'est la ponctualité du maître et sa présence assidue à l'école quand toutefois, agent du télégraphe, il n'est pas dérangé de son travail par les exigences impérieuses d'un service accessoire. Il commence et termine sa classe aux heures réglementaires et la cloche du village qui, dans beaucoup d'endroits, appelle les élèves en classe, rend le public témoin de son exactitude. La fameuse école buissonnière, si elle existe encore, ne fait plus tort à l'autre ; les enfants sont, en général, présents quand l'heure de la classe sonne et les absents, car il y en a toujours, au lieu de s'ébattre comme autrefois dans la campagne, travaillent aux champs ou dans la maison sous l'œil de leurs parents.

Dans ces conditions nouvelles d'exactitude et de ponctualité, il semblerait que les écoles dussent donner des résultats considérables. Il n'en est rien pourtant.

Nous avons fait un pas, mais nous en avons d'autres plus importants à faire. Je suppose, en effet, une régularité plus grande encore de la part des maîtres et des élèves ; je suppose des classes toujours complètes. Quel progrès y fera-t-on, si ces classes ne sont pas complètement organisées, si l'instituteur marche au hasard, sans méthode ni but.

Une bonne classification des élèves est chose rare. On trouve souvent quatre divisions où il n'en faudrait que trois ; trois où il n'en faudrait que deux. Pourquoi quatre ? pourquoi trois ? pourquoi tel élève est-il rangé dans telle division plutôt que dans telle autre ? Plus d'un instituteur est embarrassé de le dire.

Il ne l'est pas moins de dire ce que chacune de ces divisions a fait l'année dernière ce qu'elle est en train de faire cette année, ce qu'elle

des cahiers, irrégularités et disproportion des devoirs, ici vieille routine maintenue, là nouvelles méthodes mal appliquées ». Le Loiret occupe en 1876-1877 le 36^e rang des départements français pour l'alphabétisation des conscrits, avec 87, 8 % des conscrits sachant lire et écrire, contre 98, 4 % pour le Doubs qui occupe le premier rang, 62,1 % et 53 % pour la Haute-Vienne et le Morbihan qui occupent les deux derniers rangs.

fera l'année prochaine. Peu de maîtres comprennent encore, en ce moment que, chaque mois, chaque jour, chaque heure, doit avoir sa besogne spéciale et son emploi déterminé. Peu comprennent que les matières de l'enseignement obligatoire doivent être nettement délimitées dans leur étendue et leur répartition, soit par année, soit par trimestre, qu'elles doivent être soigneusement appropriées à l'âge et au degré d'instruction des élèves, et que cette marche ascendante et graduée vers un but marqué d'avance ne peut s'effectuer avec succès sans une distribution du temps rigoureuse, économisant les forces et les minutes et prévenant toute hésitation. En un mot, beaucoup d'instituteurs n'ont ni programme ni emploi du temps, et, ce qui est pire, ne sentent pas le besoin d'en avoir. Ceux mêmes qui connaissent le programme et l'emploi du temps annexés à la circulaire ministérielle du 18 septembre 1871 et qui les ont affichés sur les murs de leurs écoles, ou se bornent à cette marque de déférence extérieure, ou ne s'en inspirent que d'une manière tout à fait imparfaite. Les anciens instituteurs ont naturellement de la peine à sortir de leurs vieilles habitudes et de l'antique ornière et les jeunes trouvent moins gênant de suivre leurs fantaisies personnelles que de s'assujettir aux prescriptions d'un règlement quelconque.

Considérer les classes comme une succession fortuite d'unités indépendantes les unes des autres et non comme une succession logique de leçons étroitement enchaînées entre elles, dispense de les préparer. De là tant d'instituteurs qui arrivent en classe sans savoir ni ce qu'ils ont à dire, ni ce qu'ils ont à faire, se croyant très supérieurs à leur besogne et ne s'en tirant qu'à coup de livres. Ils s'imaginent qu'ils en sauront toujours assez pour enseigner les premiers éléments des choses et qu'ils n'ont rien à craindre des petits paysans qui les écoutent et de la population rurale qui les entoure. Pleins de ces illusions, ils négligent d'étudier, d'observer, de comparer, de réfléchir. Ils lisent peu ou point, s'en tiennent à leur petit bagage qui diminue ainsi tous les jours et professent une incrédulité naïve ou une sainte horreur à l'endroit de cette science délicate et profonde qu'on appelle la pédagogie et sans laquelle leurs anciens, disaient-ils, faisaient bien la classe.

Les résultats obtenus dans les diverses branches d'étude ne peuvent que se ressentir de cette situation » (1).

(1) Ce rapport manuscrit se trouvait au moment où je l'ai consulté à la bibliothèque de l'INRP. Il était introuvable en 2002. L'état de l'enseignement primaire dans l'Aude est analysé dans Sandrine Huillet-Tisseyre : *Les raisons de la réussite. L'école primaire dans le département de l'Aude sous la Troisième République, 1870-1914*, thèse pour le doctorat d'histoire (sous la direction de Jean Sagnes), Université de

Le rapport d'inspection générale de l'Aube pour 1880-1881 – un département qui figure alors en tête de la liste des départements « instruits » et où la proportion d'illettrés n'est que de 5 % – n'évoque déjà plus les problèmes d'organisation, mais ceux de méthodes ou d'usage du matériel pédagogique qui ne peuvent se poser qu'une fois les premiers résolus (1) : « On voit par exemple dans les écoles que j'ai visitées, un trop grand nombre de classes où manquent l'ordre, la régularité, le soin extérieur : qualités aussi importantes comme habitudes d'éducation que comme conditions d'enseignement.

Puis, les méthodes et procédés dont la valeur et les effets sont aujourd'hui hors de contestation sont loin d'être assez généralement suivis. L'enseignement intuitif (2) n'est pas même appliqué aux choses qui parlent plus naturellement à l'esprit par les yeux, comme la géographie ou le système métrique. On a des cartes, mais on s'en sert peu ou point ; la place qu'elles occupent sur les murs, dans un mauvais jour, hors de la vue des élèves, indique le peu de services qu'elles rendent. Le compendium métrique, quand on en a un, reste souvent, dans sa vitrine hermétiquement fermée, un ornement inutile, au lieu d'être un instrument pratique et journalier d'enseignement. On ne demande presque nulle part à l'usage du tableau noir ces ressources de mouvement, d'intérêt, de clarté qu'un enseignement vivant peut y trouver. Le calcul mental, qui se pratique avec tant de succès à l'étranger, est ici à peu près inconnu. »

On peut comparer ces rapports avec ceux qui décrivent la situation des mêmes départements vingt ans plus tard : les questions d'organisation des écoles – la répartition des élèves entre les différents cours, les emplois du temps – ne sont plus évoquées vers 1900 par les inspecteurs : l'organisation inspirée de l'exemple de la Seine est partout, sinon entrée en vigueur, du moins traitée comme une norme indiscutable. Et, dans tous les départements, de nombreuses

Perpignan, décembre 1999, 663 p., voir notamment pp. 73-90. L'auteur suggère que les problèmes d'organisation scolaire n'étaient pas réglés partout vers 1876, et qu'une partie des zones rurales connaît un problème particulier : l'existence d'enfants de migrants saisonniers français ou étrangers.

(1) *Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire (1880-1881)*, Paris, Imprimerie nationale, 1882.

(2) La démarche intuitive, qui va des objets sensibles aux principes, est celle que préconisent les directives officielles des années 1880, aussi bien pour les leçons de choses que pour l'arithmétique ou la grammaire.

écoles conduisent une partie importante de leurs flux d'élèves jusqu'au certificat d'études primaires.

*
* *

Les analyses antérieures de l'enseignement primaire – à l'exception peut-être de celles de P. Giolitto – situaient les transformations significatives de celui-ci après 1865 et insistaient sur la contribution personnelle de Gréard dans cette évolution (1). On a montré ici que l'action de Gréard s'inscrivait au contraire dans une grande continuité avec celle de ses prédécesseurs et marque seulement un moment dans ces évolutions: celui où un administrateur se trouve en situation d'organiser dans sa circonscription, sur la base des expériences antérieures partagées avec d'autres administrateurs, un enseignement primaire définissant une culture scolaire accessible à une partie appréciable des enfants de classe populaire. Le projet d'organisation de Gréard s'est imposé rapidement parce qu'il reprenait les éléments sur lesquels s'accordait une grande partie des administrateurs en charge des mêmes problèmes, et que son auteur disposait par ailleurs des ressources nécessaires pour le mettre en œuvre.

Comment expliquer l'accent mis par la plupart des recherches antérieures sur le rôle de Gréard? La visibilité de celui-ci dans la période ultérieure y a certainement contribué: vice-recteur de l'Académie de Paris en 1879, longtemps président du Conseil supérieur de l'Instruction publique, membre de diverses commissions où s'élaborèrent les réformes des vingt premières années de la Troisième République, entouré d'un respect unanime, Gréard figurait dès cette époque parmi les fondateurs reconnus de l'enseignement primaire (2).

(1) Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle*, op. cit. (voir notamment p. 285), conclut aussi à l'importance des années 1850-1860 dans l'évolution de l'enseignement primaire, sur la base d'une documentation différente de celle que j'ai utilisée ici.

(2) L'œuvre scolaire de Gréard fit l'objet à la fin de sa carrière de plusieurs évaluations dans différents articles et témoignages, souvent signés par ses proches; voir M. P. Bourgain: *Gréard, un moraliste éducateur*, Paris, Hachette, 1907; E. Duplan: «M. Gréard et l'Enseignement primaire, par un témoin», *Revue pédagogique*, 15 novembre 1902, tome 41, n° 11; Henri Chantavoine: «Octave Gréard», *Revue pédagogique*, tome 44, n° 5, 15 mai 1904, pp. 405-419; Henri Michel: «M. Gréard et l'enseignement primaire», *Revue pédagogique*, tome 45, n° 9, 15 septembre 1904, pp. 221-234; Émile Levasseur: «L'œuvre pédagogique de Gréard dans l'enseignement primaire», *Revue pédagogique*, tome 46, n° 1, 15 janvier 1905, pp. 39-55. Levasseur, bon connaisseur de l'enseignement primaire, cite la description donnée par Gréard des

Ses mémoires et rapports ont servi de référence à la politique suivie. L'un d'eux, très souvent cité, contient des descriptions frappantes, qui sont la source principale, pour ne pas dire la seule, utilisée pour décrire la situation de l'enseignement parisien avant 1867 (1). Gréard y décrivait la situation des écoles parisiennes antérieures à 1867 : « Certaines classes avaient un aspect de refuges. Je n'oublierai jamais l'effet que produisirent sur moi certaines *ragged schools* du 11^e, du 18^e, du 19^e et du 20^e arrondissement ; on y trouvait accumulé des enfants de tous âges qui n'avaient de commun qu'un même degré d'ignorance. [...] L'on ne pouvait arriver qu'à grand peine à leur inculquer, avec les éléments de la lecture et de l'écriture, les principes de l'instruction morale et religieuse. » Gréard insistait aussi sur les conséquences de l'usage de certains mobiliers scolaires (« vastes charpentes dans lesquelles l'instituteur était enfermé comme dans une forteresse »), sur le mode de relations entre les instituteurs et les élèves « installés sur des tables massives où l'on entassait les enfants en rang épais sans compter » (2). On a vu que cette description des écoles d'avant 1865 ne peut porter sur les écoles de garçons de Paris puisque toutes avaient abandonné le mode mutuel en 1853. C'est aussi à tort qu'elle paraît accréditer l'idée d'une transformation rapide des écoles parisiennes après l'entrée en fonction de Gréard. Mais elle ne saurait cependant surprendre : noircir la situation antérieure à son arrivée pour mettre en avant ses propres réalisations est d'un usage ordinaire chez les administrateurs avisés, ce que fut certainement Gréard.

Le découpage chronologique généralement retenu par les analyses des évolutions de la scolarisation primaire, qui place une coupure significative autour de 1870, ne facilite pas non plus la mise en évidence des changements en cours d'élaboration au cours de la période

écoles mutuelles, mais semble introduire une nuance : « quelqu'indulgence qu'aient pu avoir ceux qui, comme moi, en avaient été élèves, je crois qu'il [Gréard] avait raison : cet enseignement avait fait son temps » (p. 40).

(1) Robert Anderson, *op. cit.*, p. 154, ne cache pas sa dépendance à l'égard des publications de Gréard, qui constituent les seules sources qu'il cite, avec des publications de Levasseur et de Buisson. La confiance dans la valeur du témoignage de Gréard sur l'enseignement mutuel apparaît également lors de l'exposition « Une révolution manquée : l'École mutuelle, 1818-1850 » organisée par l'INRP en octobre-décembre 1994, qui s'achevait sur la description par Gréard de l'enseignement mutuel citée *supra*.

(2) *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de 1867 à 1877*, pp. 244-45 et 100-101.

1850-1865. On ne peut en voir clairement les effets en 1870, et cette élaboration ne peut être perçue immédiatement dans les années ultérieures puisque le nouveau système est officiellement en place dès 1871.

Mais il s'agissait moins ici de replacer dans son contexte l'action d'un administrateur et de préciser une chronologie que d'attirer l'attention sur la question négligée de l'organisation pédagogique des écoles primaires. Cet ordre de phénomène – l'organisation interne de l'institution scolaire et son fonctionnement ordinaire – a été souvent laissé de côté par les recherches d'histoire de l'éducation au cours des dernières années. Il s'agit d'une conséquence compréhensible à la fois de la réaction contre l'attention trop exclusive antérieurement portée aux aspects réglementaires et législatifs de l'institution scolaire et de l'intérêt nouveau pour l'étude de la scolarisation et de ses effets dans le contexte plus large de l'analyse des pratiques culturelles. L'organisation et le fonctionnement de l'institution scolaire ne sont pas cependant des aspects secondaires car ils conditionnent aussi bien les effets de la scolarisation que le devenir de l'institution elle-même, comme on en a donné des exemples ailleurs (1). On peut d'ailleurs s'appuyer – et c'est ce que j'ai fait ici – sur une longue tradition de recherche, principalement développée en sociologie, qui offre un guide pour l'étude de cet ordre de phénomènes (2).

L'étape du processus de développement de la scolarisation qui a été ici examinée est celle de l'élaboration progressive d'un modèle d'organisation qui devait se révéler un peu plus tard relativement « efficace » pour les apprentissages primaires. Celle-ci n'est pas marquée par des innovations de grande ampleur, mais par l'élaboration, à partir d'un modèle préexistant et d'autres apports, d'une organisation adaptable aux écoles des villes et aux écoles rurales. On a vu également que si l'adoption d'une organisation plus efficace est l'objectif de certains échelons de la hiérarchie d'encadrement des instituteurs, elle ne s'est traduite sur le terrain qu'après 1880, lorsque différentes conditions qui concernent à la fois les comportements de la population à scolariser, mais aussi les conditions matérielles et financières de fonctionnement des écoles, se sont trouvées remplies.

(1) Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie : *Les collèges du peuple*, Paris, CNRS/INRP/ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1992.

(2) On trouvera des références à certains de ces travaux dans Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie : « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, 1993, 34, (1), pp. 3-42.

On peut relever que cette évolution vers une organisation scolaire codifiée s'est principalement effectuée à partir du moment, en 1850, où ces problèmes d'organisation se trouvent soustraits aux controverses publiques. À l'inverse de ce que l'on observe dans la période précédente, ces problèmes sont abandonnés après 1850 aux réflexions de ces nouveaux spécialistes de l'instruction que sont les administrateurs de l'enseignement public : cessant d'être incluse dans le domaine défini comme « politique », la question de l'organisation scolaire peut alors figurer parmi les objets sur lesquels portent aménagements et réformes préconisés et mis en œuvre par des administrateurs à l'échelon national ou départemental (1).

Cette analyse débouche ainsi sur une conclusion, déjà mise en évidence par des recherches antérieures sur le développement de l'enseignement primaire supérieur, qui concerne ce qui est conventionnellement désigné par le terme « politique scolaire ». Des évolutions qui apparaissent rétrospectivement importantes ont, dans certaines périodes, occupé une place réduite dans les débats publics sur l'école et dans la politique scolaire objectivée par les décisions gouvernementales. L'analyse des évolutions d'ensemble du système scolaire qui se constitue au cours du XIX^e siècle doit ainsi porter une égale attention aux actions collectives qui prennent place à l'intérieur de l'institution, aux propriétés tendanciennes inscrites dans le fonctionnement ordinaire des écoles et des autres unités de gestion du système scolaire, et aux évolutions des comportements de la population par rapport à l'école.

Jean-Michel CHAPOULIE
Université de Paris 1

(1) D'autres questions concernant la scolarisation – notamment celles de l'obligation et de la gratuité en fin de période – continuent bien sûr à relever du domaine de la politique.