

Pierre BOUTAN

## LA DÉTERMINATION DES SAVOIRS SCOLAIRES : LE CAS DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE DANS LA DEUXIÈME MOITIE DU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE

**Résumé :** A la suite des travaux de R. Balibar, d'A. Chervel et de J. F. Halté, on dispose d'un certain nombre d'outils théoriques pour penser les changements : en particulier les concepts de solidarité didactique et de configuration. On propose d'y adjoindre deux principes de changement dans les pratiques des maîtres, principes d'ailleurs souvent contradictoires. Celui qui vise à rechercher des « économies » dans la tâche d'enseignement d'une part ; celui qui tient compte d'un modèle de « prestige » d'autre part, comme pouvait l'être notamment tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle au moins, la pratique du secondaire. L'exemple utilisé est celui de l'enseignement de la grammaire scolaire.

**Mots Clés :** Enseignement - Didactique - Langue nationale - Grammaire scolaire - Histoire des disciplines scolaires.

Qu'est-ce qui change, et comment, dans les savoirs scolaires de la discipline « français » à l'école primaire ? Commencer à répondre à cette question, en particulier pour une période de fondation comme la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, traversée par une vie politique pour le moins agitée, c'est aussi se donner les moyens d'examiner peut-être plus froidement la période présente, avec le recul permis par la perspective historique. C'est sans doute encore, même si c'est avec la prudence qui s'impose devant toute comparaison historique, avoir la possibilité de penser le pourquoi et le comment des changements qui réussissent. La question est d'actualité, au moment où la tentation d'un certain retour en arrière, susceptible de se déguiser sous la recherche du « fondamental », peut séduire bien au-delà de quelques responsables politiques, parmi les acteurs sans doute plus décisifs dans l'histoire des pratiques et des contenus d'enseignement que sont les maîtres, les élèves et leurs parents. D'ailleurs, à la différence d'autres domaines disciplinaires, la langue maternelle est un bien de référence

*SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1995 N° 14 (7-25)*

où les compétences peuvent être à bon droit considérées comme appartenant à un public très large. Il faut y ajouter le sentiment, très répandu en France particulièrement, de l'appartenance à une communauté nationale définie d'abord comme communauté linguistique.

On partira d'abord de l'hypothèse selon laquelle la détermination des savoirs scolaires est d'autant mieux repérable qu'on peut l'envisager dans ses variations au cours d'une période historique conséquente. D'autre part, en matière d'enseignement et d'apprentissage du français langue maternelle, la détermination des savoirs scolaires est fortement adhérente à la détermination des savoir-faire. Si l'on choisit l'exemple du primaire, ce qui offre l'avantage, en France en tout cas, de prendre en considération depuis un bon siècle l'ensemble d'une classe d'âge, dans toute sa diversité, on constate sans difficulté que la référence traditionnelle du niveau à atteindre se pose en termes de savoir-faire, comme l'indique le classique « lire, écrire, compter ».

Certes, les acquisitions scolaires ne sont pas d'aujourd'hui pensées en relation avec leur utilité, immédiate ou future, pour le jeune élève : au contraire même, il semble que plus est contestée la nécessité d'un enseignement universel, plus le débat et les arguments contradictoires sur les finalités se déploient avec force. La différence fondamentale entre hier et aujourd'hui, c'est justement que l'utilité des enseignements et des apprentissages de l'école primaire était naguère encore considérée comme proche, et effective dans la vie imminente hors de l'école. C'est précisément l'allongement généralisé de la durée des études qui a incité de plus en plus à prendre en compte en priorité la place de ces mêmes savoirs et savoir-faire dans le cursus scolaire lui-même. Or la pérennité des traditions didactiques et pédagogiques conduit à peu près inévitablement à constater à la fois une aspiration et une résistance aux changements dans les pratiques des différents acteurs, notamment dans la mesure où ces changements concernent ou paraissent concerner les valeurs inhérentes aux finalités affirmées. Voilà sans doute ce qui peut, sinon expliquer, du moins corroborer le constat que les choses en matière de pratiques de l'enseignement ne changent pas du jour au lendemain, à la suite par exemple d'un décret officiel. Et pourtant elles changent.

## DÉTERMINATION DES SAVOIRS SCOLAIRES : LE FRANÇAIS

C'est en prenant en compte ces caractéristiques que l'on se propose de rappeler dans un premier temps l'existence de quelques outils disponibles pour penser l'organisation de la discipline du français langue maternelle. On avancera ensuite des propositions destinées à décrire, sinon expliquer le mode des changements identifiables dans ce domaine.

Une récente réflexion de Patrick Charaudeau nous offre un premier cadre de référence : « *L'enseignement est le lieu où se rencontrent, dans une construction spécifique, un savoir disciplinaire, une manière d'enseigner qui inclut des techniques d'enseignement du côté de l'enseignant et des processus d'apprentissage du côté de l'apprenant, le tout dans une organisation socio-institutionnelle plus ou moins contraignante qui assigne aux différents acteurs du système éducatif des places, des rôles, des objectifs, et une certaine planification.* »<sup>1</sup> Mais le « savoir disciplinaire » lui-même est décrit ensuite comme un ensemble directement dépendant d'une « politique éducative », comprenant un « savoir source », un « savoir didactisé » et un « savoir utilisé ». Le savoir source est constitué classiquement de savoirs spécialisés d'origine savante (on dira pour aller vite de type universitaire classique). Quant aux savoirs didactisés et utilisés, il nous paraissent constituer plus particulièrement le savoir scolaire, dans ces deux versants (ou versions), le premier du côté de l'enseignant, le second du côté de l'apprenant.

Pour ce qui est des relations entre savoirs savants et savoirs scolaires, longtemps point aveugle de la réflexion, de nouvelles formalisations, originaires d'ailleurs d'autres champs disciplinaires, en sont venues dans les deux dernières décennies confirmer la complexité. La transposition didactique de Chevallard a fait sur ce point l'objet de nombreux développements. Mais aussi la notion de pratiques sociales de référence introduite par Martinand à partir de la physique, qui souligne le fait que le savoir savant est loin d'être la seule partie prenante dans la détermination du savoir scolaire. Or dans le cas de la langue maternelle, les pratiques sociales sont diverses, pour le moins, et susceptibles d'être antagonistes, dans la mesure où elles ne sont pas étrangères aux enjeux de pouvoir. Contradictoirement, la nécessité, en

---

<sup>1</sup>- « Sciences humaines, enseignement et culture, la rencontre entre trois mondes », *Le Français dans le Monde*, n° 253, 1992, p. 50. C'est Patrick Charaudeau qui souligne.

P. BOUTAN

même temps, de permettre l'échange entre les usagers d'une même langue à l'intérieur d'une même entité politique conduit à souligner, non plus les éléments de variation, mais les principes d'unité de la langue. Les usages langagiers tendent donc souvent à se hiérarchiser en suivant jusqu'à un certain point le jeu de confrontations et d'alliances des formations sociales, obligeant les usages scolaires à se situer par rapport à cette hiérarchie, implicitement ou non. Si l'on ajoute que la politique de la langue est aussi en relation avec la volonté de détermination de la conscience nationale, on conçoit l'importance des enjeux dans la détermination des savoirs scolaires inhérents à la langue nationale, et à la prise en compte de sa variabilité. C'est dire que la « politique éducative » dont parlait Charaudeau est loin de se déterminer de manière purement intrinsèque.

### APPRENDRE UNE LANGUE NATIONALE...

Les travaux de Renée Balibar ont eu justement pour objet de s'intéresser à « l'institution du français »<sup>2</sup>. Si l'on prend l'exemple de la production et de la lecture de textes littéraires, R. Balibar identifie dans le profond renouvellement de l'époque postérieure à 1880, le succès du naturalisme en particulier, les signes d'un grand changement, quantitatif et qualitatif, du public qui sait et qui peut lire. Il s'agit donc de concevoir l'histoire culturelle dans le sens inverse en quelque sorte des habitudes, où l'on cherche plutôt les effets dans l'école, notamment dans ses formes et ses contenus disciplinaires, d'événements qui lui sont extérieurs. Mais Renée Balibar va plus loin dans son analyse, en considérant justement le caractère créatif de l'appareil scolaire sur le plan linguistique. En somme, entre la langue nationale et la langue populaire, il y aurait, à partir du moment où le choix politique serait fait d'une scolarisation généralisée, nécessité de créer un intermédiaire, celui d'une langue scolaire correspondant aux contenus d'enseignement du primaire et du primaire supérieur, réservés aux seuls enfants du peuple, et qui se caractériserait bien entendu par l'absence de référence au latin. Le monolinguisme ainsi souligné s'opposerait au co-linguisme maintenu pour le secondaire : « *De la Révolution jusqu'à nos jours, l'exercice de traduction a été imposé,*

*modernisé et développé au degré secondaire, mais constamment interdit au niveau primaire* ». La continuité n'en existerait pas moins entre la langue utilisée dans le primaire et celle du secondaire, la différence se faisant au niveau du traitement pédagogique qu'elle reçoit : « *Dans la nouvelle culture républicaine en français, deux écritures, deux universalismes, coexistent sous la même lettre* »<sup>2</sup>. D'un côté le rapport direct entre l'expérience vécue du monde et la langue unique, de l'autre le co-linguisme maintenu (en l'occurrence après 1881, le latin est repoussé en 6<sup>e</sup>, et remplacé dans les classes élémentaires des lycées et collèges par une langue vivante). Ainsi, on pourrait rendre compte d'un constat sommaire qui mériterait cependant enquête plus précise : les corpus de textes de lecture utilisés dans le primaire populaire et l'élémentaire bourgeois sont sensiblement identiques.

Cette conscience du caractère variable des finalités et du coup, aussi, des contenus et des pratiques d'enseignement, nul doute que l'époque des grands changements politiques et sociaux y est plus particulièrement sensible, même si elle est loin d'affecter tous les acteurs au même degré et en particulier les maîtres. Ainsi Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, le premier instituteur de France, selon le mot célèbre de Jules Ferry, ouvre son mémoire sur « La question des programmes dans l'enseignement secondaire » - il aurait aussi bien pu le dire pour le primaire - par cette phrase sans ambiguïté : « *Sous l'influence des intérêts et des besoins qui transforment la vie des peuples, les conditions de l'enseignement se modifient dans tous les pays* ». Mais il précise plus loin sa pensée, en remarquant qu'il fallait retenir, pour apprécier les changements intervenus au cours du XIX<sup>e</sup> siècle déjà écoulé, deux éléments aussi nécessaires l'un que l'autre : « *les conditions éternelles de l'éducation de l'esprit humain et les besoins incessamment variables de l'état social* »<sup>3</sup>. On voit donc figurer ici encore une particularité contradictoire, dans le cadre d'une opposition à deux termes, et on peut facilement émettre l'hypothèse selon laquelle la question des savoirs scolaires, selon la terminologie d'aujourd'hui, plus large que celle des programmes dont Gréard se préoccupait, n'échappe pas à ce mode d'appréciation. Autre chose est de

---

<sup>2</sup>- R. Balibar, *L'institution du français*, p. 215, puis p. 329.

<sup>3</sup>- O. Gréard, *La question des programmes dans l'enseignement secondaire*, Mémoire présenté le 1<sup>er</sup> juillet 1884, Paris, Delalain, 1884, (153 p), citations p. 1, puis 8.

de prendre la mesure des interrelations entre savoirs savants et pratiques sociales de référence, pour déterminer ces savoirs scolaires eux-mêmes. Sans compter que le jeu n'est pas univoque<sup>4</sup>, et qu'à leur tour les pratiques scolaires, dans leurs dimensions à la fois communes et diversifiées, disposent d'un efficace propre.

### DES SAVOIRS SCOLAIRES DÉTERMINÉS POUR ET DANS L'ÉCOLE ?...

C'est surtout de ce point de vue que se place André Chervel, dans un article qui fait référence<sup>5</sup>. Il y insiste sur le caractère quasi intrinsèque des disciplines scolaires, créées dans l'école et pour l'école. Il s'appuie essentiellement à vrai dire sur la perspective historique pour assurer sa démonstration, et propose justement que cette histoire se donne pour objectif de répondre à la série de questions suivantes :

« *Comment l'école, toute autre instance étant désormais disqualifiée, s'y prend-elle pour les produire ?* » « *A quoi peuvent-elles bien servir ?* » « *Comment les disciplines fonctionnent-elles ?* » « *Quels sont les résultats de l'enseignement ?* »<sup>6</sup>. En se rapportant, dans sa propre problématique, à la volonté d'étudier le choix des finalités pour trouver un principe d'ordre dans les changements qui interviennent, on pourrait bien sûr objecter à Chervel qu'il fait revenir pour une large part les instances extérieures à l'école qu'il affirmait pourtant vouloir évacuer. Mais il pourrait alors faire valoir la capacité d'autonomie propre à l'école elle-même, qui fait que les choses n'y sont jamais le pur et simple reflet des finalités extérieures. Cependant, on aura du mal à le suivre quand il postule que ces finalités, dans la perspective interne où il se situe, sont unifiées périodiquement, sous la forme d'une « vulgate » caractéristique de chaque époque, qu'il engage à retrouver méthodiquement. Ici encore, il ne s'agit pas de nier

---

<sup>4</sup>- Voir Hélène Romian, « Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques », *Repères* n° 71, 1 987 ; du même auteur, « Les enjeux des contenus d'enseignement en français », *Société Française* n° 35/2, avril - juin 1990.

<sup>5</sup>- « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche » *Histoire de l'éducation*, n° 38 mai 1988 pp. 59-119.

<sup>6</sup>- Article cité, pp. 69-70.

simplement cette tendance à l'unification, mais de la mettre en regard, sinon en concurrence, avec le phénomène inverse, celui de confrontations liées bien entendu pour partie avec les grandes questions idéologiques qui traversent l'ensemble de la société et l'école avec elle.

Pour prendre l'exemple le plus saillant de cette période de la fin du XIXe siècle, à savoir la disparition de l'instruction religieuse des programmes officiels des écoles publiques à partir de 1882, on peut sans aucun doute la corrélérer avec les phénomènes de déchristianisation et d'anticléricalisme qui s'accroissent dans bon nombre de milieux populaires, compte tenu de la compromission de la hiérarchie catholique avec les partisans antirépublicains du coup du 16 mai 1877. Cela permet, bien entendu, de prendre en compte le long terme et l'environnement immédiat de l'école. D'autant que, du point de vue interne, on peut constater contradictoirement, encore sur le long terme, une tendance déjà ancienne à réduire l'instruction religieuse à la morale d'une part, et à confondre, en particulier selon des idées mises en avant par le père Girard dès les années quarante, et qui vont être fort à la mode dans la hiérarchie de l'Instruction publique entre 1850 et 1880, enseignement de la morale et enseignement de la langue maternelle. Toujours si l'on prend le cas des livres de lecture, on pourrait résumer en une formule les changements intervenus dans la pratique dominante entre les deux termes de la même période, en disant que l'on est passé alors de livres de morale destinés à la lecture, à des livres de lecture utilisés aussi pour la morale. Il suffit de rapprocher des titres d'ouvrages, célèbres par leur succès commercial : d'un côté, les nombreuses *Morale en action*, constituées de petites histoires édifiantes données à lire dès que les enfants disposaient des mécanismes de déchiffrage, ou, exemplaire par son titre, le *Livre de morale pratique ou choix de préceptes et de beaux exemples destinés à la lecture courante dans les écoles et les familles*, de Th. Barrau (1<sup>o</sup> édition en 1849), tous ouvrages héritiers encore presque directs des livres de civilité traditionnels ; de l'autre *Le tour de la France par deux enfants. Devoir et patrie. Livre de lecture courante avec 200 gravures instructives pour leçons de choses*, l'inévitable livre polyvalent de

P. BOUTAN

Mme Fouillée, alias G. Bruno (1<sup>e</sup> édition en 1877), dont le succès à la fin du siècle sera sans précédent, et même sans équivalent ultérieur<sup>7</sup>.

## SOLIDARITÉS DIDACTIQUES ET CONFIGURATIONS

Cet exemple amène naturellement à souligner un autre apport théorique important de Chervel, lorsqu'il met en avant le concept de solidarité didactique pour rendre compte du fait qu'une discipline scolaire ne peut être étudiée sans recourir à l'examen de ses relations avec les autres. A plus forte raison sans doute à l'école primaire, où le mode dominant d'enseignement est le maître solitaire. Ainsi l'éviction de l'instruction religieuse dans les années quatre-vingt va laisser des traces sinon des séquelles, dans l'enseignement du français qui en est en fait le principal héritier : la morale en effet tend à se rabattre sur le « français » tant pour des raisons de tradition que de commodité dans la mise en œuvre. Avançant justement dès les années cinquante sur les pas du père Girard, père cordelier il est vrai mal vu de la hiérarchie catholique, des pédagogues officiels comme Rapet ou Michel (principaux rédacteurs du journal pédagogique du ministère de l'Instruction publique, le *Bulletin de l'instruction primaire*, auquel de 1854 à 1858, étaient tenus de s'abonner tous les maîtres<sup>8</sup>), mettent en avant la perspective de recentrer l'ensemble des matières de l'école primaire non autour de la morale religieuse, mais de l'enseignement de la langue maternelle. C'est aussi il est vrai le moyen de faire avancer des intentions d'une autre nature, par exemple faire pièce à un enseignement des sciences dont on peut redouter de redoutables effets rationalistes, voire de contestation d'un ordre établi de la manière que l'on sait lors du coup d'état du prince-président. En cohérence avec ces prémisses, on fait référence comme modèle d'apprentissage à celui de la mère à l'égard de son enfant, c'est-à-dire la « méthode naturelle », comme on

---

<sup>7</sup>- Le succès de ce dernier ouvrage est en effet considérable, puisqu'il représente plus de la moitié du marché, et à une époque où la concurrence entre grands éditeurs est beaucoup plus forte.

<sup>8</sup>- Le *Journal des instituteurs* prendra sa suite dans les mêmes conditions, de 1858 à l'arrivée de Duruy en 1863. On retrouve Rapet, inspecteur général de l'instruction primaire, en activité jusqu'à l'Exposition universelle de 1878.



### DÉTERMINATION DES SAVOIRS SCOLAIRES : LE FRANÇAIS

dit alors<sup>9</sup>. De là à privilégier la femme comme figure de l'enseignant de jeunes enfants, il n'y a qu'un pas, vite franchi d'ailleurs. Ferry ne sera pas le dernier dans ce domaine. Mais aussi dans le même mouvement, l'affection face à la sévérité, l'intuition face au savoir, selon des lieux communs qui ne sont pas seulement d'époque, et qui ont sans aucun doute laissé des traces dans la tradition de l'enseignement du français et le rapport aux textes qui lui sont nécessaires...

Au moment où, en deux vagues successives (1867 et 1881), s'accroît le nombre des matières obligatoirement enseignées à l'école primaire, on constate sans peine que les maîtres sont tentés de faire plusieurs matières dans une seule séquence, en vue d'essayer de tenir quelque compte dans leur emploi du temps des obligations nouvelles des textes officiels. La situation est moins compliquée pour les groupes-classes de niveau, avec des écoles à plusieurs maîtres qui se développent surtout en ville. Mais les écoles à maître unique pour des enfants de 5 à 13 ans sont loin encore d'être nettement minoritaires, ce qui ajoute à la difficulté de gestion : ainsi une activité d'histoire, de géographie, de sciences... relève aussi bien d'une activité d'enseignement du français, par le biais de la lecture du livre, et de la rédaction, en tant que compte rendu ou résumé de cette lecture, plus souvent sans doute que de l'exposé oral du maître, rendu très difficile justement dans ces écoles. Rédaction recopiée sur le cahier, ce qui assure ainsi en plus une activité d'écriture, fournissant le texte de la leçon à mémoriser et à réciter le lendemain.

Dans l'exemple choisi, on rencontre aussi un autre problème, qu'un partage

|          |              |
|----------|--------------|
| savoir   | savoir-faire |
| histoire | « français » |

ne traduit que très imparfaitement, comme le montre d'un côté l'utilisation de l'histoire ou de la morale comme partie constitutive de la définition de l'objet de l'épreuve de « composition française » au bre-

---

<sup>9</sup>- Avec la redoutable contradiction que, jusqu'au milieu au moins du XIXe siècle, la majorité des mères même si elles connaissent le français, ne l'apprennent guère à leurs enfants en priorité, préférant leur langue maternelle qui n'est justement pas le français de Paris, voire pas le français du tout, mais une des langues territoriales.

brevet élémentaire, examen destiné à recruter les futurs maîtres, ou plus tard, au certificat d'études primaires ; et, de l'autre, le fait que la rédaction d'histoire implique à la fois un minimum de connaissances rhétoriques et un maximum de connaissances orthographiques, savoirs autant que savoir-faire bien identifiables comme constitutifs du français.

On voit ici apparaître la liaison entre la détermination externe de la discipline scolaire, dans le cadre des solidarités didactiques, et la détermination interne, où l'on peut faire jouer le concept de configuration, à partir d'une référence à J.-F. Halté<sup>10</sup>: « [...] *la didactique* [...] *est une discipline d'articulation des problématiques. De telles articulations, concrètes, définissent des configurations didactiques.* » On s'en tiendra ici à une acception très formelle, quelque peu réductrice sans doute, mais qui reste significative de la problématique définitoire, à savoir l'articulation entre les différentes sous-disciplines du français. Avec ce constat que le moment où se définit par ses frontières extérieures l'ensemble de la discipline, coïncide avec le moment où elle commence à être définie en compréhension. Ainsi le texte de la loi de référence de 1882 s'en tient, après « *l'instruction morale et civique* », à une liste de deux lignes, dont l'originalité essentielle est dans le dernier élément :

« *L'enseignement primaire comprend :*

.....

*la lecture et l'écriture ;*

*la langue et les éléments de la littérature française ;*

[suivent 10 lignes consacrées aux autres matières] ».

Mais c'est justement dans l'arrêté qui suit en date du 27 juillet 1882, arrêté visant à régler « *l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques* », que, pour la première fois semble-t-il à l'école primaire, l'expression « *enseignement du français* » est officiellement employée à l'article 16 : « *l'enseignement du français (exercices de lecture, lectures expliquées, leçons de grammaire, exercices orthographiques, dictées, analyses, récitations, exercices de composition, etc.) occupera tous les jours environ deux heu-*

---

<sup>10</sup>- J. F. Halté *La didactique du français*, PUF (QSJ), 1992. C'est lui qui souligne.

res. » Encore s'agit-il ici d'un emploi officiel. L'usage ne paraît pas s'imposer d'emblée, même chez les pédagogues qui écrivent, comme le montre l'absence complète de reprise dans les titres d'ouvrages recensés par d'Ollendon entre 1878 et 1888<sup>11</sup>, soit entre les deux expositions universelles. On remarquera par ailleurs dans ce texte officiel que, si le terme d'exercice revient à plusieurs reprises, celui de leçon, le mieux à même en principe de désigner un savoir scolaire, n'est utilisé qu'une fois, justement à propos de grammaire. D'autre part, et même si c'est à la fin d'une liste qui reste curieusement ouverte par un « etc. », les « exercices de composition » sont mis en valeur par leur position terminale. Il est possible de voir dans cette double ostentation le signe du débat en cours sur le choix entre deux configurations, l'une centrée sur la dictée, l'autre sur la composition française. C'est la première qui va s'imposer : les partisans du maintien de la dictée comme épreuve du certificat d'études primaires vont l'emporter de manière écrasante lors de la consultation nationale de tous les instituteurs et institutrices publics en 1890-1891, par le biais des conférences pédagogiques.

La tentative, malheureuse, conduite par l'inspecteur général de l'instruction primaire Irénée Carré, très influent pourtant dans ces années qui suivent le départ de Jules Ferry, de lui substituer le texte de la composition française comme support pour l'évaluation de l'orthographe, marque un tournant. C'est le retour au premier plan des tenants de la tradition dominante, antérieure au mouvement de rénovation pédagogique impulsé par des proches de Simon puis de Ferry comme le linguiste Michel Bréal. Il connaîtront d'ailleurs un nouveau succès lorsque, par l'arrêté du 4 janvier 1892, les sujets de rédaction au certificat d'études seront circonscrits de manière limitative à « *1<sup>e</sup> Instruction morale et civique, 2<sup>e</sup> Histoire et géographie, 3<sup>e</sup> Notions élémentaires de sciences avec application à l'agriculture et à l'hygiène* ». Ainsi les sujets plus proches à la fois des usages communs de l'écriture dans la vie sociale, et aussi, par ailleurs, de la littérature, en

---

<sup>11</sup>. *Bibliographie de l'enseignement primaire 1878-1888*. L'enseignement du français paraît s'imposer après 1900, dans le mouvement qui commence à se dessiner de comparaison et de rapprochement avec le secondaire. Pour plus de détails sur la question de l'apparition du « français », voir notre article « Les débuts du français, discipline scolaire de l'école primaire », *Le Français Aujourd'hui*, n° 107, septembre 1994.

particulier dans ses développements contemporains, se trouvent pour un temps évacués des formes de prestige de l'examen. Pour autant le débat n'est pas clos, aussi bien au niveau de la hiérarchie que des instituteurs, comme permet de le montrer tant le contenu de la presse d'enseignement que le compte rendu des conférences pédagogiques<sup>12</sup>. Ce qui nous ramène à l'observation précédente sur les rapports entre conflits de configurations et jeu des solidarités didactiques, soit entre déterminations internes et externes des savoirs et savoir-faire scolaires.

### ÉCONOMIE ET PRESTIGE

Justement, les conflits dans ces domaines conduisent à s'interroger sur la détermination des principaux acteurs, à savoir les maîtres eux-mêmes. Tout en soulignant que « principaux » ne saurait se confondre avec « exclusifs », force est de constater que c'est en définitive à leur niveau que se prennent les dernières décisions, et que les textes officiels les plus radicaux n'ont de portée que dans la mesure où ils produisent des changements dans leurs pratiques. L'exemple le plus typique dans le domaine qui nous occupe est fourni sans doute par les fameuses circulaires visant à quasiment proscrire l'enseignement de la grammaire, celle du 20 août 1857, signée par Rouland, et que Duruy reprend à sa manière dans une nouvelle circulaire le 7 octobre 1866. Les inspecteurs auront beau continuer à les citer dans les décennies suivantes, rien n'y fera... Et pourtant quelle vigueur dans les prescriptions, aussi bien négatives que positives, déjà dans le texte de 1857 : « [...] *Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école apporte avec lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire ? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine et répète de lui-même machinalement.* [...]

---

<sup>12</sup>. Si l'on peut extrapoler à partir de l'exemple fourni par le compte-rendu des conférences pédagogiques des cantons de Montmorency et d'Écouen (Seine-et-Oise), conservé au musée de l'Éducation de Saint-Ouen l'Aumône (Val d'Oise).

*[...] s'il est possible même, point de grammaires entre les mains des élèves. Faire apprendre par cœur des formules abstraites à des enfants qui sortiront de l'école pour manier la bêche ou le rabot, c'est, à plaisir et sans résultats, heurter les instincts des familles. Qu'on voie s'entrechoquer [sic] dans un pêle-mêle de notions confuses ces mots techniques dont une intelligence peu exercée ne parvient jamais à se rendre maîtresse, il n'y a là, avec une perte de temps certaine, que des avantages bien douteux. Les dictées graduées avec discernement, analysées au point de vue des idées, du sens des mots, de l'orthographe, dictées ayant pour objet un trait d'histoire, une invention utile, une lettre de famille, un mémoire, le compte rendu d'une affaire, tel doit être, dans l'école primaire, le fondement de l'enseignement de la langue. [...] »*

On remarque l'insistance sur le caractère économique du changement prescrit, aussi bien du point de vue de la quantité de travail des maîtres et de sa facilitation, que de sa conformité avec les besoins de leurs élèves : tous arguments qui semblent s'inscrire dans un allègement de leur tâche, et du coup, devraient emporter leur adhésion. Or, sept ans plus tard, alors que Duruy vient d'arriver au ministère, l'inspecteur général Gandon dénonce la non-application des prescriptions de Rouland dans un département aussi avancé que celui de la Moselle. Le *Manuel Général de l'Instruction primaire (MGIP)*, journal pédagogique de Hachette, cite à ce propos le Bulletin d'Instruction primaire de la Moselle, puis, fait inédit alors, publie la lettre de l'instituteur Lecomte de La Chartre (Sarthe). Celui-ci n'hésite pas à mettre en cause le manque de zèle des inspecteurs primaires : « *J'en connais qui passent volontiers une heure dans chaque école à interroger sur la grammaire. La plupart oublie trop souvent la nature de l'enseignement primaire [...]. [...] la circulaire du 20 août 1857 n'a pas plus produit d'effet que tant d'autres circulaires. Comme la grammaire se compose surtout de définitions et de règles sur des choses abstraites, la mémoire peut seule les fournir à l'interrogeur : l'intelligence n'y suffirait pas. Puis les maîtres de pension, petites ou grandes, qui font la chasse aux pensionnaires, savent bien signaler aux parents les lacunes qui existent dans leur instruction.* »

Ce qui apparaît ici clairement, c'est le poids direct ou indirect du modèle du secondaire, modèle de prestige, diffusé par l'intermé-

diaire d'inspecteurs primaires qui en sont issus, ou sous-jacent à la satisfaction de la demande de parents dans les écoles urbaines : la concurrence des maîtres de pension qui utilisent cet enseignement de la grammaire obligerait en quelque sorte les maîtres des écoles primaires à suivre, sous peine de perdre leurs élèves. Il n'est pas inutile de rappeler à ce point que l'enseignement secondaire accueille alors 2 à 3 % des effectifs d'élèves... Ajoutons aussi une autre raison, moins directement signifiée, mais pourtant présente : la grammaire par récitation est bien plus facilement enseignable, dans les conditions de l'époque, qu'une grammaire enseignée par référence à l'observation de la langue des enfants eux-mêmes comme le décrivait la circulaire de Rouland. Ne serait-ce, par exemple, que parce que le français était loin, surtout dans les campagnes, alors largement les plus peuplées, de constituer la langue parlée dans les familles. Même dans la Sarthe, où le substrat linguistique n'était pourtant pas le plus distant du français national, les choses étaient loin d'être simples, si l'on s'en tient toujours au témoignage de notre instituteur : « *Quant à l'étude de la langue usuelle par la lecture et la conversation, c'est là encore une énorme difficulté. L'esprit des enfants de nos écoles est souvent si peu ouvert, et leur vocabulaire si peu étendu que les livres les plus simplement écrits présentent parfois des difficultés telles qu'il nous est impossible, malgré nos efforts, de leur donner l'intelligence complète du texte [...]* »<sup>13</sup>.

Deux ans plus tard, et une semaine seulement avant la sortie d'une nouvelle circulaire, voici comment toujours dans le *MGIP*, l'inspecteur primaire Nicot de Saint-Jean de Maurienne (Isère) fait état de la réalité : « [...] *l'enseignement élémentaire de la langue française donne encore, dans un trop grand nombre d'écoles, des résultats [...] peu en rapport avec les efforts qu'il coûte.*

*Cet enseignement a pour base l'étude la grammaire. Mais comment s'y prend-on, le plus souvent, pour enseigner la grammaire ? Prenons le maître sur le fait. Il ouvre le livre à la leçon qui vient d'être récitée, et il dit aux élèves d'une même division : " Pour demain, vous apprendrez par cœur la leçon suivante, depuis : 'Règle générale. Pour former le pluriel, etc.,' jusqu'à : 'les bals, les régals,*

---

<sup>13</sup>- *MGIP*, 1er octobre 1864, p. 350.

*les chacals.’ ” Puis il ferme le livre, et l’on passe à d’autres exercices.*

*Le lendemain, en effet, chaque élève, à mesure qu’il est interpellé, récite textuellement tout ou partie de la leçon, qu’il a plus ou moins bien retenue, trop souvent hélas sans la comprendre, et qu’il oubliera probablement dans quelques jours. Cette récitation est généralement suivie d’un devoir écrit puisé dans une série d’exercices servant d’application à la leçon courante, et corrigé par épellation avec des explications plus ou moins raisonnées qui permettent aux plus intelligents d’entrevoir le sens des règles qu’ils avaient laborieusement étudiées l’avant-veille. Enfin cet enseignement se complète par une dictée quotidienne qui n’a souvent aucun rapport avec l’état actuel des connaissances des élèves [...] ».*

Il ne faut pas se méprendre sur le ton critique du rapporteur : l’état qu’il décrit est en réalité déjà très évolué dans sa cohérence et sa logique, eu égard aux conditions d’enseignement de l’époque, c’est-à-dire une grande précarité, en particulier dans les écoles rurales, avec le dégradé géographique supplémentaire de la moitié sud et ouest du pays. Mais, on le voit bien dans les propos de notre inspecteur, relayés par un journal proche du ministre : cet état ne constitue plus la référence qui aurait pourtant été très satisfaisante vingt ans plus tôt. En effet, l’inexistence de tout enseignement de la grammaire dans un bon nombre d’écoles rurales des départements les plus en retard était alors un état de fait<sup>14</sup>. D’autre part il est par ailleurs aussi calqué sur un modèle prestigieux, dit l’inspecteur primaire Nicot, « *parce que les premières personnes qui se sont occupées de l’instruction primaire ayant été prises dans le personnel de l’instruction secondaire, ont enseigné le français comme on enseigne le latin, en passant de la règle aux exemples.* »

Voici donc comment Duruy est amené à revoir le problème par le biais d’une nouvelle circulaire, l’intervention précédente de l’inspecteur Nicot se situant visiblement dans ce qu’on pourrait appeler la

---

<sup>14</sup>- C’est le cas de la Lozère, où les manuels de grammaire sont absents dans un quart au moins des écoles de l’arrondissement de Florac encore en 1858 (essentiellement des écoles de filles). Sans compter que si l’existence d’un manuel est indispensable pour conduire l’enseignement, sa présence ne signifie pas à l’inverse que l’enseignement de la grammaire a effectivement lieu. Voir notre thèse sur *L’enseignement du français à l’école primaire élémentaire de 1850 à 1900*, 1994, ParisV, sous la direction de Claude Lelièvre.

préparation de l'opinion : « *Si l'étude sérieuse de la grammaire est une des plus importantes à poursuivre ; si, par l'analyse des procédés du langage, elle nous conduit à découvrir certaines lois de l'esprit ; si, par la comparaison des grammaires entre elles, on arrive à retrouver la filiation des peuples et l'identité des races ; si enfin elle constitue, pour une intelligence déjà mûre, une des applications les plus fécondes de la philosophie éclairée par l'histoire, on doit avouer que, pour les enfants, elle n'est que trop souvent un objet d'effroi. Une grande partie du temps de la classe est, chaque jour employée dans certaines écoles à la récitation de longues leçons de grammaire, à la rédaction d'interminables analyses logiques et grammaticales, qui remplissent leurs cahiers ou leur mémoire, et ne disent rien à leur esprit. Cet enseignement doit être remplacé par des leçons vivantes. Il faut réduire la grammaire à quelques définitions simples et courtes, à quelques règles fondamentales qu'on éclaircit par des exemples ; il faut aussi à mesure que l'intelligence des enfants se développe, les mettre en présence des plus beaux morceaux de notre littérature [...]* ».

Tenant visiblement compte de l'échec de son prédécesseur, Duruy ne se contente pas de s'adresser au recteur pour qu'il intervienne dans son académie en direction des maîtres en vue d'une application de sa circulaire, il précise le secteur d'intervention prioritaire : « *Nos maîtres ne sont pas coupables de suivre les méthodes que j'accuse ; ce sont celles qui leur ont été enseignées. [...] C'est donc de l'école normale qu'il faut chasser cette scolastique grammaticale qui se complaît dans les théories subtiles et s'amuse à des curiosités bonnes pour occuper les loisirs des lettrés* »<sup>15</sup>. Choix plus réaliste, en effet, et qui peut se traduire plus rapidement en actes concrets : les changements de programmes, d'examen et d'emploi du temps, avec la surveillance de la mise en œuvre, sont, dans le cas des écoles normales, beaucoup plus faciles à obtenir. Mais, bien entendu, leurs conséquences sur les pratiques des maîtres resteront incertaines, pour des raisons de nombre et de temps bien évidentes.

---

<sup>15</sup>. Les citations des deux circulaires ministérielles sont faites d'après A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire Textes officiels... tome I, 1791-1879*, INRP Economica 1992.



On remarque aussi que Duruy ne suit pas Rouland quand celui-ci préconisait l'abandon des grammaires entre les mains des élèves, alors que l'exposition orale de la leçon est encore, et notamment pour des raisons d'hétérogénéité des élèves, une rareté trop évidente. On observera aussi que si les arguments des deux ministres ne sont pas similaires, ils se situent ensemble autour de l'adéquation des savoirs scolaires au public des écoles primaires. En somme, l'enseignement donné est trop élevé, pour des raisons sociales, dit le premier, pour des raisons de capacité d'âge dit plutôt le second. Mais ni l'un ni l'autre ne contestent l'intérêt de l'enseignement de l'orthographe, dont on peut penser après Chervel, qu'il est la cause principale de la fabrication et de l'usage massif de la grammaire scolaire. Comment, dès lors, pouvoir assurer une amélioration dans ce domaine si l'on se prive de cette grammaire scolaire mise en cause par le ministre ? Ainsi, la recherche de l'efficacité se combine avec l'aspiration à utiliser le modèle de prestige, prestige social et intellectuel déjà existant, pour limiter l'écho des prescriptions officielles, voire les annuler de fait.

Il nous semble que l'on peut voir ici une raison forte pour ne jamais isoler la détermination d'un savoir scolaire à un seul niveau d'enseignement, compte tenu de l'attraction que constitue pour les maîtres le niveau supérieur, attraction liée à des raisons d'origine sociale ou d'âge des élèves. Pour s'en tenir à ce point seulement, on pourrait se livrer à l'étude des transferts de niveau, pour constater qu'elle fonctionne surtout dans le sens remontant des âges. Ainsi, les efforts pour installer la composition française au niveau du certificat d'études (11 ans au moins) s'accompagnent de la recherche d'activités préparatoires spécifiques dès le cours élémentaire (voir par exemple la série de manuels de Carré et Moy chez Belin), ou en relation avec la grammaire (voir les livres de Larive et Fleury après 1882). A contrario, il existe des cas de situation inverse : ainsi l'évolution de la leçon de choses, importée dans les salles d'asile dès les années trente comme exercices de langage, puis déplacées à partir des années quatre-vingt vers l'aval des âges comme forme privilégiée de leçons de sciences à l'école primaire.

Il faudrait d'ailleurs élargir, en particulier pour l'époque évoquée, les situations de prestige : les maîtres par rapport aux élèves (on pourrait constater que des innovations en provenance du secondaire,

comme l'explication de textes français, passent d'abord par les examens de recrutement des maîtres) ; les élèves parisiens par rapport aux élèves de la campagne ; les garçons par rapport aux filles, alors même que, pour des raisons d'expansion très forte dans les années cinquante, la qualité des maîtresses laisse beaucoup à désirer. Dans ce cadre, il ne faudrait pas négliger non plus les modèles étrangers, plus ambivalents sans doute compte tenu des aléas des relations internationales. Mais, s'il fallait prendre un seul exemple, il est sûr que les expositions universelles qui se succèdent tous les 11 ans à partir de 1867, suscitent un intérêt d'autant plus grand que le développement du nationalisme n'épargne pas le domaine qui nous occupe<sup>16</sup>. Attraction susceptible de vaincre, ou au moins de réduire, la volonté d'économie personnelle qui lui est le plus souvent contradictoire. Les innovations efficaces sont rarement gratuites, obtenues simplement par appel à la conscience ou au sens du devoir individuel des maîtres concernés, mais elles peuvent par contre relever de la recherche de plus-values symboliques.

On soulignera enfin que l'on a rencontré sans surprise, les vecteurs de changement dans les savoirs scolaires : les textes officiels sans doute, mais on a bien vu leurs limites ; les interventions hiérarchiques, mais elles sont loin d'être toujours transparentes et affirmées dans le même sens au fur et à mesure qu'elles s'éloignent du ministère ; les conférences pédagogiques et la formation initiale des maîtres, mais les premières ont lieu au mieux deux fois par an après 1881, et la seconde ne concerne qu'une minorité d'élite, surtout avant les années soixante-dix ; les manuels scolaires et les journaux pédagogiques, mais les uns comme les autres aux mains des grands éditeurs doivent composer avec les désirs des maîtres, sous peine de ne pouvoir subsister commercialement.

Ainsi la détermination des savoirs scolaires en matière d'enseignement de la langue nationale est au cœur d'un réseau complexe d'acteurs et d'ambitions que l'exemple du XIXe siècle ne simplifie pas à première vue. Plus même, on est au contraire frappé par la per-

---

<sup>16</sup>. Il faudrait aussi évoquer les évolutions de modèles : très positive jusque dans les années soixante-dix, la référence aux frères des écoles chrétiennes tend à s'inverser ensuite, au moins au yeux des maîtres laïques.

manence de certaines questions, ce qui devrait avoir au moins comme conséquence de ne pas s'en tenir à une recherche de causes trop immédiates ou unilatérales, aussi bien dans le passé que dans le présent. C'est à ce titre que l'histoire de la discipline scolaire peut contribuer à mieux cerner les facteurs de changement comme de continuité, leur hiérarchie et leurs contradictions, et, nécessairement améliorer la réflexion sur les mouvements internes, externes et transversaux propres à un champ disciplinaire, en s'efforçant de ne jamais perdre de vue ces relations avec les autres.

**Pierre BOUTAN**  
IUFM Versailles

*Abstract :* Following works by Renée Balibar, André Chervel and J.-F. Halté, a number of theoretical tools have become available for reflecting on changes : in particular the concepts of didactic solidarity and configuration. It is suggested to add two principles of change in the practice of teachers, albeit often contradictory. Principle which aims at searching « savings » in the task of teaching on the one hand ; principle taking into account a « prestige » model on the other hand, that may have been the case, at least throughout the XIX<sup>th</sup> century, of the secondary school practice. The example used is the example of school grammar teaching.