

Enseignement mutuel et enseignement simultané

Quelle conception de l'apprentissage se cache derrière le choix pédagogique du mode simultané par le Ministère Guizot en France ?¹

Sylvie Jouan

Professeur de Philosophie, IUFM de
Montpellier /UM2, site de Mende (48)

La littérature sur « le moment Guizot » dans l'histoire de l'éducation en France est abondante, et plusieurs historiens n'ont pas manqué de souligner ce qu'il est convenu d'appeler le « paradoxe Guizot » (C. Lelièvre, C. Nique). Qu'est-ce à dire ? Alors qu'il avait milité initialement pour le développement de l'enseignement mutuel au sein de la Société pour l'Instruction Élémentaire, Guizot Ministre de l'Instruction Publique (à partir de 1832) fera entériner le mode simultané comme méthode pédagogique officielle. C'est précisément sur ce choix pédagogique que je me propose de revenir, pour en explorer les justifications politiques et idéologiques. Nous pourrions dans un deuxième temps préciser de manière plus explicite les raisons de ce choix, en nous appuyant sur la lecture de deux articles du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson (1911) : « enseignement simultané » et « enseignement mutuel ». L'étude de ces deux articles nous permettra de mettre à l'épreuve des textes historiques l'hypothèse suivante : le choix de l'enseignement simultané en France s'explique, entre autres raisons, par une certaine conception de l'apprentissage reposant sur la nécessaire omniprésence du maître.

I/ Du développement de l'enseignement mutuel sous la Restauration au choix du mode simultané par le Ministère Guizot

Nous nous proposons dans un premier temps de retracer l'évolution pédagogique de l'école primaire en France à partir du début de la Restauration jusqu'à la Monarchie de Juillet, de manière à comprendre comment le choix du mode simultané s'est progressivement opéré pour devenir un modèle pédagogique considéré comme indiscutable. Le récit des multiples controverses qui ont animé cette période permettra de mettre en évidence les arguments invoqués pour justifier ce choix. Je m'appuierai essentiellement dans cette 1^{ère} partie sur l'ouvrage de C. Nique : *Comment l'école devint une affaire d'Etat (1815-1840) ?* (Nathan, 1990)

¹ Cet écrit a été réalisé dans le cadre de la préparation d'un mémoire de M2 Recherche à l'ISPEF de Lyon sous la direction de P. Meirieu

1) La création de la Société pour l'Instruction Élémentaire et le développement des écoles mutuelles (1815-1820)

A l'aube de la Restauration, l'instruction primaire n'est pas encore une « affaire d'Etat », l'Empereur se souciant essentiellement de l'instruction secondaire (création des Lycées et de l'Université impériale). Aussi, ce sont des libéraux, héritiers des philosophes des Lumières, qui vont se préoccuper de l'instruction du peuple, pensant

« Avec Benjamin Constant, Madame de Staël, Lafayette, Lafitte, La Rochefoucauld-Liancourt, et bien d'autres, que l'instruction est une nécessité politique dans la mesure où elle est le moyen de faire respecter les lois de la monarchie nouvelle et l'ordre social. Disciples d'Adam Smith, ils considèrent que l'homme du peuple instruit peut calculer les résultats de son travail, et donc concourir au progrès et devenir un bon citoyen. » (C. Nique, 1990, p. 11)

C'est un certain baron de Guérando, philanthrope ami des libéraux, qui va suggérer l'introduction en France d'une méthode pédagogique développée en Angleterre sous l'influence des pédagogues Bell et Lancaster, méthode présentée comme étant à la fois efficace et économique. De quoi s'agit-il ? Traduite de l'anglais « monitorial system » par « méthode mutuelle », cette méthode s'appuie sur le rôle des moniteurs chargés de faire travailler parallèlement plusieurs petits groupes d'élèves, sous la responsabilité d'un maître pouvant alors orchestrer une classe de plus de cent enfants. Une telle méthode apparaît comme étant beaucoup plus efficace que la méthode individuelle pratiquée par les maîtres des petites écoles (configuration la plus fréquente dans une France alors rurale), mais aussi que celle qui était pratiquée dans les écoles chrétiennes, appliquant le mode simultané consistant à enseigner la même chose simultanément à toute une classe².

Malgré le soutien du Ministre Lazare Carnot apporté à l'enseignement mutuel, l'Etat ne s'engage pas encore en ce sens :

« C'était sans doute ne pas voir que sommeillait, derrière la hardiesse novatrice de Carnot, le conservatisme social de Napoléon, lequel était d'ailleurs à nouveau préoccupé par la guerre et la politique extérieure. Sur la scène scolaire, l'Etat, finalement, ratait son entrée. » (ibid., p. 15)

C'est précisément parce que l'Etat ne s'engage pas qu'apparaît aux yeux des libéraux la nécessité de créer une association visant à développer cet enseignement : la Société pour l'Instruction Élémentaire, créée en juin 1815, ouvrira à Paris des écoles d'instruction primaire, une institution de formation des maîtres, et fera imprimer et distribuer des manuels ainsi que des tableaux muraux. On trouve parmi les fondateurs les libéraux cités plus hauts ainsi que le futur ministre de l'instruction publique : Guizot.

Mais ce développement de l'enseignement mutuel ne manquera pas de susciter de vives réactions de la part de l'Eglise, catholique, qui perçoit l'influence des libéraux athées ou protestants :

« Ses craintes sont d'ailleurs d'autant plus grandes que les premiers maîtres mutuels parisiens sont protestants (Froissard, Martin), et que la Société leur recommande de ne pas enseigner eux-mêmes la religion, mais de laisser ceci au ministère des cultes. C'était laïciser l'enseignement, ce que l'Eglise, autant par tactique que par conviction, ne pouvait admettre. » (ibid., p. 34)

² Pour une description synthétique mais précise de ces 3 méthodes, cf A. PROST (1968), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967* – Paris : Armand Colin, collection U, p. 115-118

Il apparaît ici dans cette querelle pédagogique des arguments politiques qui se mêlent à des arguments religieux. En effet, le mode mutuel est aux yeux de l'Église catholique critiquable à la fois par son héritage protestant et parce qu'il est défendu par des libéraux, adversaires des conservateurs et « ultras » (ultraroyalistes). Et on voit bien que les orientations pédagogiques sont de part et d'autre très différentes puisque les libéraux protestants sont prêts à laïciser l'enseignement (même si ce n'est pas en ces termes qu'est évoquée cette approche à cette époque), tandis que l'Église catholique conçoit l'enseignement comme un moyen d'inculquer les valeurs chrétiennes : la lecture se fait dans ses livres, et la vie de la classe est rythmée par les prières.

On peut alors se poser la question suivante : le mode mutuel serait-il incompatible avec les exigences idéologiques des conservateurs catholiques ? La critique de cette approche pédagogique est-elle avant tout motivée par le fait que le mode mutuel est défendu par des libéraux protestants, autrement dit des ennemis idéologiques, ou bien y a-t-il dans le fonctionnement même des écoles mutuelles des caractéristiques incompatibles avec la manière dont l'Église catholique, et ses amis les conservateurs, conçoivent l'instruction ? A croire les travaux de C. Nique, le mode mutuel aurait aussi bien pu être défendu par les catholiques :

« Rien, en théorie, n'empêchait que l'enseignement mutuel compose avec ces principes. Celui-ci n'était au fond qu'une manière de structurer un très grand groupe d'enfants et de leur faire exécuter des consignes par l'intermédiaire d'un moniteur. **Rien d'idéologique ou de moral là-dedans : ce n'est qu'une technique nouvelle d'enseignement.** Il est probable que si elle avait été introduite par des catholiques, l'Église aurait réagi autrement. » (ibid., p. 34)

Nous ne sommes pas convaincus par cette affirmation laissant entendre que la condamnation par l'Église catholique du mode mutuel n'est finalement que conjoncturelle, comme si le fait que les apprentissages soient menés par des moniteurs ne posait aucun problème idéologique ou moral. Nous tendrions plutôt à penser que la condamnation du mode mutuel est empreinte d'arguments idéologiques et moraux. Ainsi, contrairement à ce que soutient C. Nique, **nous faisons l'hypothèse que c'est la conception de l'apprentissage à l'œuvre dans l'enseignement mutuel qui pose problème, en raison notamment du rôle de ces moniteurs qui privent les élèves de la présence du Maître.**

Poursuivons donc notre récit historique nous permettant d'observer la nature des arguments invoqués, dans ce que C. Nique appelle la 1^{ère} « guerre scolaire »³.

2) 1820-1830 : Derrière l'alternance politique, l'alternance pédagogique

L'alternance politique donne, à partir de 1820, davantage de pouvoir aux ultras, après une phase plutôt libérale (1815-1820). Le vent de réaction ultra entrainera alors une réaction scolaire à l'encontre du mouvement mutuel : subventions aux écoles mutuelles retirées, mise à l'écart de la Société pour l'Instruction Élémentaire.

« A la chambre, lors de la préparation du budget pour 1823, divers députés (de gauche) se plaignent de cette situation, et Corbières leur répond que **l'enseignement mutuel n'est pas assez religieux pour que l'Etat puisse l'aider.**

³ « C'est bien la première guerre scolaire qui éclate en France dans ces années 1815-1820 » (ibid., p. 41)

Les sociétés locales perdent leurs appuis et leurs fonds. Les curés les critiquent en chaire. On commence à parler d' « **écoles du diable** », formule qui fera longtemps fureur. » (ibid., p. 49)

Un enseignement qui n'est pas assez « religieux » au point qu'on puisse considérer les écoles mutuelles comme « écoles du diable », qu'est-ce à dire ?

Il nous faut voir de plus près le fonctionnement de ces écoles pour comprendre : nous y reviendrons plus précisément dans notre deuxième partie de manière à mieux comprendre ces critiques. Poursuivons pour l'instant notre récit historique.

Après les Trois Glorieuses, les « vainqueurs de Juillet », pour reprendre l'expression de C. Nique désignant ceux qui se sont battus contre le régime conservateur au nom des idées libérales (La Fayette, Lafitte, Guizot entre autres) vont pouvoir développer à nouveau l'enseignement mutuel, encouragés par le roi Louis-Philippe lui-même mutualiste. Cette « explosion mutuelle » se nourrit de l'anticléricalisme libéral : « Etant donné les liens étroits de l'Eglise, des ultras et de Charles X sous la Restauration, la révolution de Juillet fut aussi une révolution contre ce qu'on appelait alors le « parti-prêtre » (ibid., p. 70). Ainsi, tandis que des écoles mutuelles rouvrent leurs portes, les écoles de frères ferment les leurs. Il faut cependant préciser que cette « explosion mutuelle » se limite aux zones urbaines, les méthodes mutuelles n'étant adaptées qu'aux effectifs importants. Or la France est encore un pays essentiellement rural.

Ces beaux jours de l'enseignement mutuel seront pourtant les derniers, l'arrivée de François Guizot au Ministère de l'Instruction publique marquant le retour d'une alliance entre l'Eglise et l'Etat.

3) L'œuvre de Guizot et de son collaborateur Paul Lorain

a. Le paradoxe du Ministère Guizot

Tout le paradoxe d'un ministère anti-libéral dans un régime né d'une volonté libérale se trouve ici : les réformes menées à partir de 1833 vont doter l'Etat d'un dispositif d'administration de l'instruction primaire très centralisé, le ministre Guizot croyant peu au libéralisme pour réguler la société et assurer l'ordre et la paix sociale.

« Tout le programme de Guizot est là : l'Etat doit utiliser l'Ecole pour réguler le fonctionnement de la société. L'instruction doit être généralisée (parce que « l'ignorance rend le peuple turbulent et féroce »), et elle doit être dirigée par l'Etat (parce que l'éducation ne saurait être « livrée au hasard », et qu'elle doit se référer à « des doctrines conformes aux besoins de la société », de façon à assurer « la salubrité », « l'ordre public, et le repos de l'avenir »). Rien de libéral dans tout ceci ! » (Ibid., p. 113)

C'est précisément cette préoccupation d'ordre social qui conduira Guizot à reprendre le modèle d'instruction préconisé par l'Eglise, se positionnant ainsi « à contre-courant de l'anticléricalisme ambiant, et donc de beaucoup de libéraux » :

« Prenant à rebrousse-poil toutes les thèses libérales, souhaite-t-il que l'Eglise apporte son concours à l'Etat dans la mise en place de l'instruction primaire. Déjà en 1816, il considérait que « les frères des écoles chrétiennes (...) formaient une institution excellente » (ibid., p. 114).

On peut imaginer des discussions fort houleuses à la chambre des députés, le projet de Guizot suscitant une vive contestation de la part des députés de la gauche libérale. Guizot justifie

alors ses choix en invoquant la nécessité d'une éducation morale pour parer aux risques de l'instruction :

« Le développement intellectuel, quand il est uni au développement moral et religieux, est excellent ; il devient un principe d'ordre, de règle, et il est en même temps une source de prospérité pour la société. Mais le développement intellectuel tout seul, poursuit Guizot, séparé du développement moral et religieux, devient un principe d'orgueil et d'insubordination, d'égoïsme, et par conséquent un danger pour la société ». (ibid., p. 125 – NB : C. Nique cite Guizot)⁴

Voilà un argument qui sera précieux pour comprendre le choix du mode simultané, méthode pédagogique empreinte d'exigence morale, Jean Baptiste de la Salle ne distinguant pas l'instruction de l'éducation morale. Il ne s'agit évidemment pas pour Guizot de réduire l'instruction à l'enseignement de la morale, mais celui-ci doit avoir toute sa place et s'il préconise dans la *Lettre aux instituteurs* de 1833 d' « écouter en toutes circonstances la voie de la raison » (cité par C. Nique, ibid., p. 145), suivant par là les philosophes des Lumières, il rappelle aux instituteurs qu'ils doivent combattre l'impiété. Aussi, on ne sera pas surpris que le règlement des écoles primaires rédigé en 1834 par Ambroise Rendu sous le titre *Statuts sur les écoles primaires communales*, et approuvé par Guizot, mette l'accent sur l'instruction morale et religieuse :

« Alors que les autres matières sont évoquées, le contenu de celle-ci (*l'instruction morale et religieuse*) est largement développé. Il est précisé qu'elle doit « tenir le premier rang dans toutes les divisions de l'école : des prières commenceront et termineront toutes les classes (c'est-à-dire tous les cours, en vocabulaire contemporain). Des versets de l'Écriture sainte seront appris tous les jours. Tous les samedis, l'Évangile du dimanche suivant sera récité. Les dimanche et fêtes, les élèves seront conduits aux offices divins »⁵ (ibid., p. 151).

Concernant l'organisation pédagogique, ces mêmes statuts préconisent une division des écoles en 3 classes (6-8ans, 8-10ans et plus de 10ans), selon le modèle des écoles des Frères détaillé dans le manuel de Jean-Baptiste de la Salle : *La conduite des écoles chrétiennes* (publié en 1719, réédité en 1828). Le choix du mode simultané est on en peut plus clair, même si Guizot ne se prononce pas explicitement dans la guerre pédagogique qui dure depuis 1815.

b. L'œuvre de Paul Lorain pour le développement de l'enseignement simultané

D'après C. Nique, c'est Paul Lorain, un « protégé de Guizot », qui imposera les choix pédagogiques que Guizot n'affirmera jamais explicitement, parvenant ainsi à réconcilier les anticléricaux avec la méthode des Frères des Ecoles Chrétiennes : « Il réussira à convaincre la majorité politique de rejeter l'enseignement mutuel qu'elle avait jusqu'alors porté aux nues. Tout ceci sans jamais apparaître au grand jour ! » (ibid., p. 174).

Chargé de la direction du *Manuel Général* à partir de mai 1833, Paul Lorain fera de ce journal officiel un moyen de promouvoir le mode simultané, en critiquant la Société pour l'Instruction Élémentaire et en faisant l'éloge de la *Doctrine des Ecoles Chrétiennes* de J.B. de La Salle. Mais un tel soutien n'ira pas sans poser problème face à une majorité d'inspiration libérale issue des Trois Glorieuses, le mode simultané étant considéré comme la pédagogie de l'Église. C'est pourquoi Lorain aura recours à une ruse politique consistant, pour lutter contre le mode mutuel, à inventer une méthode pédagogique « simultanée » de forme laïcisée. Cette doctrine de Lorain est d'après C. Nique d'une importance capitale pour comprendre l'évolution pédagogique en France :

⁴ *Archives parlementaires*, 2^{ème} série, tome 83, p. 287

⁵ C. Nique cite les statuts du 25 avril 1834 publiés dans *Le Manuel Général* n°7 de mai 1834, p. 5 et suiv.

« Cette action « doctrinale » de Lorain, méconnue jusqu'à aujourd'hui, sera lourde de conséquences, puisqu'elle permettra à l'Etat d'avoir une politique pédagogique spécifique, et qu'elle est encore quasiment exclusivement en usage de nos jours. » (ibid., p. 202)

La promotion de cet enseignement simultané « laïcisé » passera par la publication, en avril 1834, du *Manuel Complet de l'Enseignement Simultané, ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles dirigées d'après la méthode simultanée*. Dans cet ouvrage, le mode mutuel est balayé comme étant inadapté aux écoles communales, puisqu'il nécessite de très gros effectifs, la méthode simultanée étant présentée comme « la véritable méthode des écoles communales ».

« Habilement, ils⁶ cherchent à dépasser le débat en essayant de montrer que les deux modes sont par essence de même nature (apprentissage par répétition, programmes progressifs, utilisation de tableaux muraux, etc.) et qu'ils **ne diffèrent que par l'intervention du maître** (directe dans un cas, relayée par des moniteurs dans l'autre). Mais ils savent qu'une telle argumentation a peu de chance de convaincre les anticléricaux. C'est pourquoi ils affirment que l'on peut faire de l'enseignement simultané sans pourtant utiliser l'enseignement des Frères. Ceci les conduit à distinguer le *mode* simultané (des Frères) et la *méthode* simultanée (qu'ils proposent). Mis à part quelques différences portant sur la liste des punitions, la répartition des matières dans la journée, ou la division de l'école en cinq classes (cours) au lieu de trois, l'organisation générale est pourtant la même : **le savoir est transmis directement par un maître à tous les élèves d'une classe simultanément**. Mais, en jouant subtilement du vocabulaire, et en distinguant mode et méthode, Lorain et Lamotte réussissent en quelque sorte à laïciser l'enseignement des Frères, à faire disparaître les préventions contre lui, et à en permettre l'utilisation généralisée » (ibid., p. 205-206)

Nous avons volontairement ajouté les caractères gras aux formulations qui nous semblent essentielles : tout se passe comme si la transmission directe par le maître était l'élément nécessaire pour définir une bonne méthode pédagogique. Le reste peut changer : ainsi on ne garde pas la division en 3 classes préconisée par J.B. de La Salle, on modifie la liste des punitions et la répartition des matières sur la journée, mais une chose est à conserver, et justifie à elle seule l'abandon de la méthode mutuelle, c'est la présence du maître. On retrouve cette idée dans la justification que C. Nique donne des choix de Paul Lorain :

« Il veut garder les principes qui sont bons : mettre trente à soixante élèves avec un maître (car c'est la situation de la plupart des écoles rurales), utiliser un matériel réduit et peu coûteux, **faire passer chaque division sous les yeux du maître sans avoir besoin de moniteurs**. » (ibid., p. 204)

Pourquoi accorder une telle importance à la présence du maître ? C'est à cette question qu'il convient d'essayer de répondre, considérant que **cette présence du maître a constitué l'élément déterminant dans le choix historique de la méthode simultanée**, méthode d'enseignement qui se généralisera progressivement dans toutes les écoles communales françaises.

II/ La présence nécessaire du maître

1) Un maître pour instruire et éduquer

Deux idées ressortent clairement de ce récit historique mettant en évidence les arguments invoqués pour critiquer l'enseignement mutuel : la nécessaire présence du maître d'une part,

⁶ Les deux auteurs, à savoir Louis Lamotte et Paul Lorain (d'après l'enquête menée par C. Nique pour trouver les deux auteurs d'un manuel publié de manière anonyme).

remise en cause par le rôle des moniteurs ; l'éducation morale d'autre part, qui semble ne pas avoir de place suffisante dans l'enseignement mutuel. Nous allons voir que ces deux idées sont liées, la présence exigée du maître auprès de ses élèves étant une présence exemplaire, ayant valeur de modèle pour inspirer la bonne moralité. Si instruction et éducation sont intrinsèquement liés dans les écoles des Frères, c'est parce que les élèves s'instruisent en présence du maître, ce maître qui fait figure de modèle moral. Ainsi, en instruisant ses élèves, le maître les éduque, en transmettant par sa présence exemplaire l'essence de la moralité. Il y a là une conception très forte du maître : modèle de moralité, le maître est la moralité en acte.

Pour témoigner d'une telle conception du maître propre à l'enseignement des Frères, citons l'Abbé Affre, vicaire général de MGR l'Evêque d'Amiens, décrivant les qualités de ces maîtres (cité par A. Prost (1968), p. 126) :

« Leur modestie, leur simplicité, tout leur extérieur jusqu'à l'habit dont ils sont revêtus viennent à l'appui des pieuses leçons qu'ils donnent à l'enfance. Ils parlent de ce qu'ils aiment et de ce qu'ils pratiquent ; leurs paroles qui viennent du cœur s'adressent au cœur et sont propres à le toucher. Nous ne trouvons rien de semblable dans les nouvelles écoles. »

Ces « nouvelles écoles » sont les écoles mutuelles dans lesquelles plusieurs centaines d'enfants travaillent par petits groupes sous le contrôle de leur moniteur, de sorte qu'ils ne sont pas en contact direct avec le maître. La conséquence de ce fonctionnement sur la relation que les élèves entretiennent avec leur maître est affligeante pour l'Abbé Affre qui fait de cet argument un réquisitoire contre l'enseignement mutuel :

« Nul rapport de respect et de reconnaissance de la part de l'enfant ; rien qui puisse lui inspirer ces sentiments envers le maître, car **ce maître ne lui apprend rien, ne lui donne rien : l'instruction est donnée par d'autres enfants.** »

Le propos est on ne peut plus explicite : il semble inconcevable que les élèves puissent apprendre de leurs pairs. Seul le maître, un adulte capable de porter par toute sa personne les valeurs qu'il transmet, peut instruire les enfants. Pourquoi cela ? La raison qui apparaît implicitement ne semble pas être seulement le manque de savoir inhérent au statut d'enfant, qui rendrait impossible toute transmission envers les pairs. Il y a une autre justification, qui repose sur l'indissociable lien entre instruction et éducation : loin des préconisations d'un philosophe comme Condorcet qui explique dans les *Cinq mémoires pour l'Instruction publique* (1791) qu'il faut réduire les missions de l'école à l'instruction, l'enseignement des Frères se comprend comme transmission indissociable des savoirs et des valeurs : le maître transmet des savoirs par sa personne dont la présence actualise les valeurs morales. Il serait intéressant d'approfondir cette idée en explorant les causes du côté du rapport au savoir, celui-ci se traduisant par un certain rapport au Livre, véhiculé par la tradition catholique, en comparant cette approche avec la tradition protestante : si les pratiquants peuvent dans le protestantisme accéder par eux-mêmes, sans l'intermédiaire d'un prêtre, au Livre dont ils peuvent tirer les enseignements grâce à leur propre capacité de penser (en vertu du principe luthérien « sola scriptura »⁷), les fidèles catholiques se doivent d'écouter la parole du prêtre, médiateur dont on doit s'obliger de suivre les enseignements. Cette explication possible, qui nécessite bien sûr un étayage beaucoup plus conséquent pour ne pas se réduire à une hypothèse hasardeuse, permettrait de rendre compte de la nécessaire présence du maître en donnant une raison à cela : il y a peut-être l'idée que le savoir transmis pour lui-même présente un danger pour l'homme, ce qui justifierait la présence en personne d'un garant moral dans tout

⁷ Cf. - J. Baubérot (1987), Histoire du protestantisme, Paris : PUF, p. 9-11

enseignement. Sans cela, c'est la moralité même de l'homme qui pourrait être mise en péril par son accès au savoir.

Une telle hypothèse, qui mérite évidemment de plus amples justifications⁸, permettrait de rendre compte de ce qui apparaît dans les arguments en faveur de l'enseignement simultané : pas d'instruction sans la présence de la personne du maître, celui-ci étant le garant de la moralité de l'enseignement visant la formation d'un être moral. Dans cette perspective, on comprend que l'instruction soit indissociable de l'éducation. Et ce sont alors les arguments évoqués précédemment qui s'éclairent : si les écoles mutuelles sont des « écoles du diable », c'est parce qu'on s'y instruit sans maître. Autrement dit, on ne s'y éduque pas. Quant aux propos de Guizot en faveur de l'éducation morale, on remarquera qu'ils trouvent une résonance particulière dans le cadre de notre hypothèse :

« Le développement intellectuel, quand il est uni au développement moral et religieux, est excellent ; il devient un principe d'ordre, de règle, et il est en même temps une source de prospérité pour la société. Mais le développement intellectuel tout seul, poursuit Guizot, séparé du développement moral et religieux, devient un principe d'orgueil et d'insubordination, d'égoïsme, et par conséquent un danger pour la société » (C. Nique, op. cité, p. 125 – NB : C. Nique cite Guizot).

On ne s'étonnera pas non plus que la méthode simultanée promue par Paul Lorain dans sa version laïcisée reçoive un soutien de poids en 1836 par Victor Cousin considérant cet enseignement comme « la seule méthode qui convienne à l'éducation d'une créature morale » (citation C. Nique, op. cité, p. 223).

En 1836, lors des propos de Victor Cousin, les beaux jours de l'enseignement mutuel sont derrière lui. La méthode simultanée ne sera plus discutée, constituant le paradigme pédagogique sur lequel se construira l'École républicaine : dans l'école de Jules Ferry, point de place pour les moniteurs, c'est le maître qui par sa présence exemplaire éduque les élèves en leur apportant l'instruction⁹. Yvette Delsaut écrit d'ailleurs dans *La place du maître* (1992, L'harmattan, p. 123): « *N'a-t-on pas pu dire que la grande innovation de l'école républicaine consistait, non pas à avoir donné sa place à l'enfant, mais à avoir promu le maître face au livre ?* » Voyons donc ce qu'il reste de cette querelle des méthodes dans le *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson.

2) Le gagnant de la querelle des méthodes pédagogiques selon le *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson : l'enseignement simultané, et par là, le Maître

Trois articles du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*¹⁰ de Buisson ont retenu notre attention : il s'agit des articles intitulés « modes d'enseignement », « enseignement mutuel » et « enseignement simultané ». Dans le premier, la querelle des modes est décrite comme ne présentant « plus qu'un intérêt historique », les méthodes en vigueur étant constituées d'un « heureux éclectisme » :

⁸ Il faudrait pour davantage de rigueur aborder l'œuvre de Charles DEMIA, prêtre catholique présenté par nombre d'historiens de l'éducation comme l'un des pères de l'enseignement mutuel. Contrairement à ce que nous supposons donc, il n'y aurait pas incompatibilité entre méthode mutuelle et enseignement catholique. Nulle référence pourtant à son œuvre dans les discours partisans de la méthode mutuelle des libéraux de la Société pour l'Instruction Élémentaire. Voilà une piste à creuser.

⁹ Pour une illustration emblématique de cette figure exemplaire du maître de l'école républicaine, cf la *Lettre aux instituteurs* de Jules Ferry (1883).

¹⁰ édition de 1911 en ligne sur le site de l'INRP/Ifé

« les écoles de nos jours, où un heureux éclectisme a remplacé les anciennes routines et les systèmes étroits, ont pris à chaque procédé ce qu'il a de bon ; et l'on se préoccupe désormais, non plus de chercher le meilleur *mode*, mais d'appliquer les meilleures *méthodes*. » (ref : « Modes d'enseignement ». *fb*, document.php ?id=3207)

Nous ne manquerons pas de questionner ce texte pour saisir dans chacun des types d'enseignement « ce qu'il a de bon ». Notons que la distinction non explicitée entre « mode » et « méthode » (distinction à partir de laquelle Paul Lorain avait réalisé sa « laïcisation » du mode simultané, nous l'avons vu en 1^{ère} partie) est symptomatique : doit-on entendre par *mode* une manière d'enseigner empreinte de choix idéologiques, alors que la *méthode* serait attestée par de nombreuses expériences lui donnant le statut de vérité scientifique indiscutable ? Ce n'est pas dit ainsi, mais on devine cependant qu'il n'est plus question de discuter de ces options pédagogiques. Qu'y a-t-il alors de bon dans chacune des méthodes d'enseignement ?

a) L'enseignement mutuel selon Octave Gréard¹¹

C'est Octave Gréard qui a rédigé l'article du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* sur l'enseignement mutuel. L'auteur commence son article en soulignant la naïveté de Bell définissant « la méthode au moyen de laquelle une école tout entière peut s'instruire elle-même, sous la surveillance d'un seul maître ». Il relate ensuite l'historique de cette méthode importée d'outre-Manche, promue en France par des libéraux sous la Restauration, critiquée voire anathémisée par les partisans des écoles chrétiennes, en soulignant les excès des controverses à son sujet, comme si cette méthode ne méritait pas une telle célébrité, l'appellation même de « méthode » étant exagérée :

« Au point de vue pédagogique, la méthode – nous nous servons ici du nom que donnaient ses partisans – ne méritait ni l'engouement de ceux qui voulaient y voir un instrument de rénovation scolaire et presque sociale, ni les colères de ses adversaires. »

L'argument économique est invoqué, pour être rapidement tourné en dérision: instruire le peuple à faible coût, dans des salles pouvant contenir 1000 élèves, avec peu de matériel et des moniteurs chichement rétribués, « c'était faire beaucoup de bien, on l'espérait du moins, en peu de temps et à peu de frais. »

L'auteur de l'article présente ensuite avec beaucoup de précision l'organisation de l'enseignement dans ces salles d'enseignement mutuel, citant à l'appui le Manuel de Sarazin, en insistant sur la grande rigueur du fonctionnement : « on admirait beaucoup l'organisation de l'école mutuelle, le mécanisme minutieusement réglé de tous ses mouvements, son animation silencieuse. » Organisation rigoureuse certes écrit Gréard, mais celle-ci est-elle nécessairement le gage de l'efficacité ?

« Au fond, quelle était son action réelle sur les enfants ? Quelle était sa véritable valeur pour la discipline de l'esprit et du caractère ? »

La réponse à cette question décisive sera sans appel, la faiblesse d'une telle organisation reposant sur le rôle démesuré accordé aux moniteurs, ces derniers privant les élèves de la présence du maître :

¹¹ Nous citerons l'article intitulé « enseignement mutuel » du dictionnaire Buisson, rédigé par Octave Gréard. Ref : Octave Gréard. « Mutuel (enseignement) ». *fb*, document.php ?id=3249

« Le grand ressort de l'école mutuelle, c'était le moniteur. Le plus grand nombre des élèves ne connaissaient d'autre maître que le moniteur. C'était par lui, par son intermédiaire, que le maître voyait, parlait, agissait. »

Or ces moniteurs ne pouvaient remplacer le maître, étant eux-mêmes formés au contact d'autres moniteurs, trop rarement en présence du maître :

« **La parole du maître, la seule qui soit vivifiante**, touchait les élèves moniteurs tour à tour, jamais ensemble, ou très rarement. (...) Enseigner, c'est apprendre deux fois, a-t-on dit justement, mais à la condition d'avoir réfléchi sur ce que l'on a appris et sur ce que l'on enseigne. Pour porter la lumière dans l'intelligence d'autrui, il faut d'abord avoir fait en soi-même la lumière ; ce qui suppose l'action pénétrante et persévérante d'un esprit relativement mûr et formé. (...) **Il n'y a de résultats réels qu'à ce prix, et il n'y a que le maître qui soit capable de les obtenir.** »

Les formulations d'O. Gréard sont explicites : au-delà des critiques sur le caractère mécanique des apprentissages menés dans l'enseignement mutuel, on voit bien que le problème principal est celui des moniteurs qui privent les élèves de la présence du maître. Une présence pourtant indispensable, irremplaçable, qui justifie à elle seule la condamnation du système de monitorat. On retrouve là la conception très forte du maître dont nous avons parlé plus haut, ce maître exemplaire qui par sa personne même porte les principes à transmettre. Nous retrouvons aussi sous la plume de Gréard la dimension morale indissociable de la mission d'instruction :

« Si, sauf les exceptions toujours rares des natures précoces et de la vocation, l'on ne pouvait attendre du moniteur qu'un enseignement superficiel et sans portée, à plus forte raison n'était-il guère possible de lui demander cette étude psychologique des caractères qui seule crée l'autorité et permet d'exercer sur le développement moral de l'enfant une action féconde. (...) Faire du commandement journalier par les enfants la base d'un système d'éducation, c'est s'exposer à pervertir les volontés que l'on veut discipliner. **La vie morale, celle qui forme les caractères, ne peut, comme la vie intellectuelle, venir que du maître, parce que lui seul en possède la règle.** Tels étaient les défauts inhérents au mode d'instruction et d'éducation de l'école mutuelle. »

Ici encore, on retrouve cette dimension morale de l'enseignement nécessitant la présence du maître : c'est parce que l'instruction est ordonnée au développement moral de l'enfant que le maître s'impose, le statut de moniteur étant incompatible avec une telle mission. Gréard citera d'ailleurs Victor Cousin à la fin de son article pour appuyer cet argument et parachever sa condamnation de l'enseignement mutuel :

« Pour moi philosophe et moraliste, je regarde l'enseignement simultané, à défaut de l'enseignement individuel, qui est impossible, comme **la seule méthode qui convienne à l'éducation d'une créature morale.** »

b) L'enseignement simultané selon Eugène Brouard¹²

Cet article est nettement moins long que le précédent : si Gréard avait consacré dix pages à l'enseignement mutuel, Eugène Brouard se contente de deux pages pour faire de manière explicite et univoque l'apologie de l'enseignement simultané. En effet, après avoir décrit succinctement les deux « méthodes » qui ont précédé la généralisation de la méthode simultanée, celle-ci est présentée comme le fruit des progrès en matière de formation des instituteurs :

« Ce n'est que lorsque le plus grand nombre des écoles se trouvèrent aux mains de maîtres sortis des écoles normales, que l'enseignement simultané se généralisa et triompha des anciens errements. »

¹² Nous citerons l'article intitulé « enseignement simultané » du dictionnaire Buisson, rédigé par Eugène Brouard. Ref : Eugène Brouard. « Simultané (enseignement) ».fb, document.php?id=3642

Quels sont ces anciens errements ? ce sont d'une part les pratiques les plus répandues dans les écoles rurales, à savoir, l'enseignement individuel (qui ne consiste pas à proprement parler en une méthode, le maître se contentant de faire travailler individuellement et tour à tour chacun de ses élèves, pendant que les autres attendent), et l'enseignement mutuel dont le développement s'est limité aux écoles urbaines. Ce dernier est très rapidement évoqué, l'auteur le réduisant, d'une manière qui ne manque pas de surprendre, à « un procédé du mode simultané » :

« les maîtres improvisés que l'on appelle des moniteurs sont, eux aussi, placés à la tête d'un groupe d'enfants qu'ils enseignent *simultanément*. »

S'agit-il d'une stratégie pour apaiser les revendications de quelques mutualistes persévérants en minimisant les différences entre simultané et mutuel ? Ce fut, on l'a vu, la stratégie utilisée efficacement par Paul Lorain. Mais la ruse d'Eugène Brouard n'est certainement pas des plus ingénieuses : c'est un peu comme si, cherchant à nier les différences entre polyphonie et musique monodique, on affirmait qu'il y a bien aussi dans la musique polyphonique des notes identiques jouées simultanément !

Le message est cependant bien clair : l'enseignement simultané s'est généralisé, autrement dit, l'enseignement mutuel n'intéresse plus que les historiens. Pourquoi un tel triomphe ? la raison est on ne peut plus simple :

« L'enseignement simultané l'emporte de beaucoup à tous les points de vue sur l'enseignement individuel et sur l'enseignement mutuel. (...) **Il met l'enfant en commerce continu avec son maître, c'est-à-dire avec un homme fait, solidement instruit, ayant une autorité morale et un prestige auxquels ne saurait prétendre un condisciple ;** capable de donner, comme dit Gréard, non seulement la lettre, mais l'esprit même de l'enseignement. »

La supériorité de la méthode simultanée est affirmée comme une évidence, et la justification qui en est donnée fait écho à la critique de l'enseignement mutuel rédigée par Gréard : en effet, puisque la critique de l'enseignement mutuel repose sur le rôle des moniteurs qui privent les élèves de la présence du maître, on ne s'étonnera par que l'apologie de la méthode simultanée repose sur la figure du maître présent en continu avec tous les élèves en même temps. La formule d'Eugène Brouard renvoie implicitement à la critique du mode mutuel : le « condisciple » dont il est question, qui ne peut en aucun cas prétendre à une autorité morale, est le moniteur tant décrié des écoles mutuelles. Dimension morale ici encore donc, indissociable du prestige de la figure du maître : si ce maître exemplaire est capable de transmettre « l'esprit » de son enseignement, les piètres condisciples que sont les moniteurs ne peuvent qu'en rester à « la lettre ». La critique s'énonce sous l'autorité des paroles de Saint Paul, ce qui n'accentue pas seulement la dimension morale de la figure du maître, mais ajoute une dimension spirituelle : le maître, sur le modèle des Frères des écoles chrétiennes, se doit d'être un véritable père spirituel au service du développement moral de ses élèves.

L'étude historique que nous avons reprise dans notre première partie nous a permis de mettre en évidence l'argumentaire en faveur de l'enseignement simultané qui s'est progressivement imposé sous la Monarchie de Juillet (dans les années 1830 donc, sous l'influence du ministère Guizot), pour faire de la méthode simultanée le paradigme pédagogique de l'école

Républicaine. Le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson (édition 1911), recueil emblématique des principes pédagogiques de l'école Républicaine promue par Jules Ferry, en témoigne. Si ce choix est présenté comme une synthèse de « ce qu'il y a de bon » dans chacune des « méthodes » précédemment mises en œuvre, on ne peut pas ne pas voir que l'argument principal qui ressort en faveur de la méthode simultanée est celui de la présence du maître : si la « méthode individuelle » n'en est pas une, c'est parce que les élèves ne sont que très peu de temps sur une journée en présence de leur maître ; si la « méthode mutuelle » ne conduit pas sur la bonne voie, c'est parce qu'elle prive les élèves de la présence continue du maître, celui-ci étant remplacé par des moniteurs, piètres « condisciples ». Ainsi, nous sommes loin de penser que le choix pédagogique de l'enseignement simultané soit idéologiquement neutre : il y a derrière ce choix une certaine conception de l'apprentissage, liée à la relation maître-élève, qui s'est progressivement imposée au point d'apparaître aujourd'hui encore comme un fait indiscutable. Et c'est bien parce qu'elle apparaît aujourd'hui comme un fait indiscutable qu'il importe d'en faire la généalogie. De quoi s'agit-il précisément ? D'une conception héritée des Frères des écoles chrétiennes (dont le théoricien majeur est Jean-Baptiste de La Salle) selon laquelle apprendre, c'est avant tout écouter le maître. Un maître dont la religiosité garantit l'exemplarité morale, celle-ci se retrouvant dans la version laïcisée du maître de l'école républicaine : de Guizot à Ferry¹³, le maître se doit d'être un modèle à suivre, il doit émaner de lui « une autorité morale et un prestige auxquels ne saurait prétendre un condisciple » (Gréard). D'où la nécessité de sa présence continue auprès de tous ses élèves en même temps. D'où aussi l'ineptie d'un enseignement assuré par des jeunes moniteurs qui ne pourraient jamais égaler le maître ayant mûrement réfléchi son enseignement. Point de « parole vivifiante » du maître sans cette longue maturation. Il est vraisemblable qu'une telle conception du rôle du maître soit liée à la volonté de ne surtout pas dissocier l'instruction de l'éducation : instruire le peuple oui, mais à condition que cette instruction vise l'éducation morale de ce peuple. Ainsi, c'est le choix des missions de l'éducation qui constitue la « cause finale » du choix pédagogique : c'est parce que le but est de former un être moral qu'il convient de placer les élèves en présence continue d'un maître exemplaire qui s'obligera alors à pratiquer un enseignement simultané.

Sylvie Jouan

Mai 2012

sylvie.jouan@montpellier.iufm.fr

¹³ De Guizot à Ferry écrivons-nous, mais nous pourrions sans que cela soit très audacieux affirmer que la promotion par l'institution française de cette figure du maître perdure aujourd'hui, si l'on en croit la compétence 1 du référentiel des compétences professionnelles des *maîtres* : « l'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement. » (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale* du 22.07.2010)

Bibliographie

- J. BAUBEROT (1987), Histoire du protestantisme, Paris : PUF
- F. BUISSON, Dictionnaire de pédagogie, en ligne : il s'agit de l'édition de 1911 intitulée « nouveau dictionnaire de pédagogie »
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- P. CABANEL et A. ENCREVE (2006), De Luther à la loi Debré : protestantisme, école et laïcité, Revue d'Histoire de l'éducation n°110 (en ligne)
- DELSAUT, Y (1992), La place du maître, une chronique des écoles normales d'instituteurs, Paris : L'Harmattan
- LELIEVRE C. (2004), L'école obligatoire : pour quoi faire ? , Paris : Retz
- F. MAYEUR (2004), Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Paris : Perrin (Tempus) .
Chapitre 2 : L'école avant Jules Ferry, p. 377-457
- NIQUE C. (1990), Comment l'Ecole devint une affaire d'Etat ? Paris : Nathan
- PROST A. (1968), Histoire de l'enseignement en France 1800-1967 – Paris : Armand Colin, collection U