

Cahiers lasalliens

TEXTES

ÉTUDES - DOCUMENTS

LA CONDUITE DES ÉCOLES APPROCHE COMPARATIVE

Frère Léon LAURAIRE, F.S.C.

63

MAISON SAINT JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE - 476, VIA AURELIA - ROME

Frère Léon LAURAIRE, F.S.C.

LA CONDUITE DES ÉCOLES
APPROCHE COMPARATIVE

ROME 2011

PRÉFACE

« Cette Conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences entre les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école et après une expérience de plusieurs années ; on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on a pu les bonnes ou les mauvaises suites. »

(Préface de la Conduite des Écoles de 1706)

INTRODUCTION

Voici le troisième volume consacré à la « Conduite des Écoles chrétiennes », élaborée par un groupe des premiers Frères des Écoles chrétiennes réunis autour de saint Jean-Baptiste de La Salle, à la fin du XVII^e et au début du XVIII^e siècle.

Dans le premier volume – *Approche contextuelle – Cahier Lasallien 61* – nous avons essayé de situer l'école lasallienne dans le contexte social, ecclésial et scolaire de la fin du XVII^e siècle en France, et spécialement en milieu urbain. Une école qui prétendait répondre aux besoins éducatifs et pastoraux des enfants du peuple. Au milieu d'autres initiatives et réalisations, cette école chercha et précisa progressivement son identité. D'où sa singularité et sa spécificité. Au milieu de diverses incompréhensions et oppositions, ce ne fut pas une tâche facile. En dépit de ces difficultés, elle survécut et prospéra au long du XVIII^e siècle, jusqu'à la Révolution Française. L'étude du contexte facilite grandement une meilleure compréhension du texte, car les auteurs de la Conduite des Écoles réagirent de manière directe à ce qu'ils observaient autour d'eux, et d'abord aux caractéristiques des élèves qu'ils avaient en classe. Les observations très concrètes qui fourmillent dans la Conduite des Écoles attestent de l'acuité de leur regard et la mise en commun de leurs expériences individuelles leur permit d'arriver à un résultat remarquable.

Dans ce premier volume, nous avons aussi essayé de montrer comment cette école était orientée vers les besoins précis des artisans et des pauvres. Et ce, malgré les graves difficultés de l'époque : les « *malheurs des temps* » comme disent les historiens. Au milieu de ces difficultés, Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères réussirent à proposer une école qui affirmait son identité, avec la volonté de s'insérer dans la société urbaine du XVII^e siècle, dans l'église post-tridentine et dans le système scolaire en cours d'organisation.

Le second volume – *Approche pédagogique, Cahier Lasallien 62* – a tenté une

brève synthèse des orientations éducatives et pédagogiques majeures de l'école lasallienne. Ces orientations sont le résultat d'une démarche particulière dont le point de départ se trouve dans les besoins des enfants, dûment identifiés et analysés, grâce à une démarche associative qui apporte plus de garanties que le travail individuel et permet de mettre en œuvre des réponses appropriées. Plutôt que des tâtonnements incertains ou des initiatives personnelles, parfois dépourvues de discernement, on recherche ce qu'il y a de mieux, comme le rappelle la Préface du manuscrit de 1706 que nous citons en exergue.

Jean-Baptiste de La Salle et les Frères étaient sans doute informés de certaines expériences pédagogiques antérieures ou contemporaines, connaissaient peut-être certains textes ou documents en usage dans d'autres réseaux d'écoles, mais leurs choix et décisions vinrent d'une observation directe de la réalité. Ce qui a été expérimenté pouvait être inspiré de l'extérieur de l'école, mais était passé au crible de la pratique et à l'épreuve du temps. Cela confère indubitablement un caractère original à la Conduite des Écoles. Ce n'était pourtant pas une démarche inédite puisqu'elle avait été adoptée, dès le XVI^e siècle, par les Jésuites pour préparer la Ratio Studiorum et, de manière un peu différente, par saint Pierre Fourier et les Sœurs de Notre-Dame.

Mais il nous semble que cette école lasallienne – donc la Conduite des Écoles qui en est la description – plonge ses racines bien avant le dernier quart du XVII^e siècle, de manière consciente ou inconsciente, explicite ou implicite. Elle procède, comme les autres écoles de l'époque, du vaste et complexe mouvement éducatif de la Renaissance continué au long du XVII^e siècle. Il semble donc éclairant de rappeler schématiquement les principaux apports de cette période. Ce sera l'objet de la première partie du présent ouvrage.

D'autre part, Jean-Baptiste de La Salle se trouva en relation – de diverses manières – avec d'autres « Petites Écoles » de la seconde moitié du XVII^e siècle. Y a-t-il des convergences et des différences entre leurs propositions et les réalisations respectives ? C'est la question que nous nous posons et à laquelle la seconde partie de l'ouvrage essaiera de fournir des éléments de réponse. Ainsi, nous semble-t-il, ce troisième volume justifiera son sous-titre : « *Approche comparative* ».

PREMIÈRE PARTIE

**DYNAMISME ÉDUCATIF
DE LA RENAISSANCE**

En pédagogie, la génération spontanée n'existe pas. Par contre, à diverses périodes de l'histoire, nous pouvons observer l'apparition d'idées éducatives nouvelles, de structures scolaires différentes, de contenus d'enseignement et de méthodes qui tendent à introduire des changements dans le paysage scolaire d'un pays ou d'un continent. La cristallisation de ces changements peut constituer un nouveau mouvement éducatif ou pédagogique, et s'inscrire dans l'histoire. On pourrait aisément le démontrer, par exemple, grâce à une analyse de ce qui s'est passé dans bon nombre de pays, pendant la seconde moitié du XX^e siècle. La diffusion des idées étant plus large et plus rapide à notre époque, grâce aux moyens de communication, le phénomène en est d'autant plus évident, au point qu'il ne serait pas incongru de parler de mondialisation de l'éducation.

Ce fut aussi le cas dans l'Europe des XVI^e et XVII^e siècles, à partir du phénomène culturel global que nous appelons « Renaissance ». Un mouvement qui concerna les différents aspects des sociétés, y compris l'éducation et la pédagogie de l'ensemble des pays de l'ouest européen. Mouvement très complexe qui s'exprima à travers :

- une nouvelle anthropologie et philosophie de l'éducation,
- la création, l'organisation et la multiplication de nouvelles institutions scolaires ou éducatives, assez analogues entre les divers pays,
- l'échange d'idées et de conceptions, mais aussi de modalités éducatives, en particulier grâce à la mobilité géographique de grands éducateurs et penseurs de l'époque. Nous y reviendrons. Une sorte d'internationale de l'éducation.
- Une véritable naissance et organisation de systèmes scolaires dans l'ensemble de ces pays européens, modèles parfois exportés au-delà des océans, à la faveur des conquêtes.

- Et finalement un accroissement significatif du taux d'alphabétisation et de scolarisation des enfants des deux sexes et de tous les milieux sociaux.

Les causes, les facteurs et les manifestations de ce dynamisme éducatif, ainsi que la pensée de ses principaux représentants, ont fait l'objet de nombreuses analyses. En France, c'est au terme de cette riche période que se situe saint Jean-Baptiste de La Salle et qu'apparaît la « *Conduite des Écoles chrétiennes* » (1706). On peut légitimement se demander dans quelle mesure le courant éducatif lasallien participa de ce mouvement général, en fut bénéficiaire et contribua peut-être à en préciser et renforcer les tendances. Répondre à cette interrogation est le but et l'ambition de cet ouvrage.

Car la « *Conduite des Écoles chrétiennes* » n'est pas apparue dans un paysage pédagogique vide, mais au terme d'une longue évolution des conceptions et institutions scolaires. Dans ce contexte, est-il possible, est-il pertinent, de parler de « sources » de la *Conduite*, c'est-à-dire d'emprunts faits à des documents antérieurs ? L'affirmer semble hasardeux. Par contre, il est possible d'analyser et de comparer les écrits légèrement antérieurs ou totalement contemporains de la *Conduite*.

Il faut, en outre, tenir compte du mode d'élaboration utilisé pour parvenir au Manuscrit de 1706, première version que nous connaissons de la *Conduite*. Il est peu probable que les « *Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école* », comme dit la Préface, aient eu sous les yeux, pendant « *un très grand nombre de conférences* » (des réunions) des documents antérieurs, pour en reprendre des passages. Par contre, puisque les idées pédagogiques d'une époque donnée se diffusent imperceptiblement dans des milieux assez larges, et particulièrement parmi ceux et celles qui s'occupent d'enseignement, il va de soi que ces conceptions peuvent se retrouver chez plusieurs auteurs. Une autre erreur serait d'attribuer au seul Jean-Baptiste de La Salle la paternité du contenu de la « *Conduite des Écoles chrétiennes* ». Le groupe des Frères en fut le concepteur, Jean-Baptiste de La Salle le rédacteur. Les témoignages à ce sujet sont suffisamment explicites.

Nous ne confondrons pas antériorité chronologique et sources d'inspiration, malgré quelques analogies ou ressemblances évidentes.

Chapitre 1 - La renaissance : Rupture et innovation

Une longue tradition scolaire

La Gaule avait bénéficié de l'organisation romaine, y compris dans le domaine de l'enseignement. Bien structuré, le système scolaire romain s'était imposé dans tout l'empire. Mais la chute de l'empire romain d'occident (en 476) entraîna une désorganisation de toute l'administration en place. Ce n'est que très progressivement et parce qu'elle était le seul corps social structuré et organisé, et qu'elle avait besoin de former son propre encadrement, que l'Église s'attela à reconstruire un nouveau système scolaire.

Les écoles épiscopales, paroissiales et monastiques qui naquirent progressivement pendant le haut Moyen-Âge, constituèrent les fondements de ce nouveau système. Celui-ci, enrichi et peu à peu complété à mesure des nouveaux besoins de la société – et à l'imitation du système romain disparu – comporta : des Petites Écoles pour l'enseignement des rudiments, des Collèges pour l'étude de la grammaire, de la rhétorique et de la dialectique, et des Universités pour l'enseignement supérieur.

Mais pendant dix siècles – du V^e au XV^e – l'essor de l'enseignement fut freiné par l'absence de documents écrits facilement communicables. Il fallut l'invention de l'imprimerie, à la fin du XV^e siècle, pour lui donner un nouveau et formidable élan. Bien sûr, comme toute nouvelle invention, il fallut du temps pour que les bienfaits de l'écrit s'imposent et se répandent. Cela advint au cours du XVI^e siècle et se combina avec d'autres facteurs favorables qui provoquèrent la naissance de l'humanisme moderne, celui de la Renaissance. On peut dire que le renouveau pédagogique du XVI^e siècle se produisit à l'intérieur d'un ensemble de transformations économiques, politiques, idéologiques, religieuses et culturelles. Toutes ces transformations créèrent de nouveaux besoins, affinèrent de nouveaux goûts, affirmèrent une nouvelle conception de la personne. C'est une conception humaniste de l'é-

ducation qui tendait à se distinguer – en s’y opposant – de la conception médiévale.

Car le Moyen-Âge s’était montré ouvert aux apports culturels provenant des Grecs, des Romains, des Hébreux et des Arabes, mais les avaient intégrés dans un humanisme chrétien attentif avant tout aux indications de la Bible. Pendant les premiers siècles du christianisme, certains « intégristes » rejetaient tout ce qui ne figurait pas dans l’Écriture Sainte. Ils furent heureusement minoritaires. Dans ce mouvement scolaire du Moyen-Âge, il convient de souligner le rôle essentiel des monastères, dont on connaît la surprenante et rapide expansion en Europe de l’ouest. Non seulement ils accueillirent les candidats à l’instruction, mais, en tant que copistes, furent les artisans de la conservation et diffusion des documents anciens, jouant un rôle essentiel dans la conservation des richesses culturelles de l’Antiquité. À un degré moindre, les écoles épiscopales et presbytérales contribuèrent à cet effort culturel.

Deux moments plus significatifs sont à retenir au cours de cette longue période : celui de Charlemagne au IX^e siècle et la naissance des Universités à partir du XI^e. On sait que l’empire de Charlemagne couvrait beaucoup plus que le territoire actuel de la France. Son dynamisme scolaire profita donc à une grande partie de l’Europe de l’ouest. Quant aux Universités, elles voyaient défiler des professeurs et des étudiants de plusieurs nationalités. Elles se spécialisaient parfois dans certaines disciplines, comme le droit ou la médecine. Peu d’entre elles proposaient un enseignement complet, à savoir : théologie, droit canonique, droit civil, médecine et philosophie, qui constituèrent peu à peu les facultés supérieures préparant à la licence et au doctorat.

C’est dans ce contexte que se forgeaient peu à peu un esprit européen, une culture et un esprit chrétiens. La Renaissance reprochera au Moyen-Âge un enseignement caractérisé par un encyclopédisme excessif, son inspiration étroitement religieuse qui subordonnait toute connaissance à la théologie, entraînant ainsi une anthropologie tronquée voire dangereuse, ainsi que son côté purement formel, se satisfaisant du maniement des mots et des textes, passés au crible de la logique et de la dialectique, jusqu’à tomber dans les excès du nominalisme. Ces dangers étaient encore renforcés par le très faible développement des sciences. L’enseignement se limitait habituellement à des com-

mentaires répétitifs, des exposés magistraux, de fréquentes « disputes » (disputatio) qui connurent une remarquable longévité. Donc des confrontations verbales d'idées et d'interprétations. Du verbalisme creux. Un appel continu à la mémoire ? Mais comment faire autrement en l'absence de livres ?

La vision pessimiste de la personne humaine, la tendance ascétique de la vie spirituelle, entraînèrent la pédagogie médiévale vers une discipline forte et autoritaire qui était censée freiner les excès des étudiants – et il faut parler au masculin, car les filles en étaient encore exclues – Mais cette discipline était davantage subie qu'acceptée, en dépit des conseils de douceur donnés par de grands éducateurs comme saint Ambroise et Vittorino da Feltre en Italie, ou Gerson à Paris. Au XVI^e siècle, Rabelais et Montaigne iront dans le même sens, mais il fallut donc attendre longtemps pour que ces conseils de modération soient pris en compte dans les écoles.

Cependant, au lieu de suivre simplement la condamnation sans appel de la pédagogie médiévale, telle que la formulèrent certains éducateurs du XVI^e siècle, on peut souligner que les racines du système scolaire français actuel se trouvent dans l'organisation du Moyen-Âge, ainsi qu'une certaine conception de la culture qui a survécu jusqu'à nos jours.

L'aube des Temps Modernes

Les facteurs déclencheurs de la Renaissance sont bien connus et depuis longtemps analysés. Nous nous contenterons de les énumérer :

- Ce furent d'abord les découvertes géographiques, facilitées par les nouveaux moyens de navigation et qui conduisirent les explorateurs vers l'Amérique (Christophe Colomb : 1451-1506), vers l'Extrême-Orient (Vasco de Gama : 1469-1524) et vers l'Afrique méridionale. Ces découvertes ne furent pas seulement désintéressées. Elles constituèrent un puissant stimulant pour le commerce et conséquemment pour le développement social. Elles élargirent les horizons grâce à l'observation de civilisations nouvelles, si différentes de celles de l'Europe.
- À la même époque, plusieurs découvertes scientifiques importantes modifièrent la conception traditionnelle de l'univers, non sans risques. Si cela se passa relativement bien pour Nicolas Copernic (1473-1543) et

Johannes Kepler (1571-1630), il en fut bien autrement pour Giordano Bruno (1548-1600) et Galileo Galilei (1564-1642), voire pour Tommaso Campanella (1568-1639) qui subirent les foudres de l'Église.

- Mais la découverte qui concerne le plus directement notre propos fut celle de l'imprimerie, dès 1440, par Johannes Gensfleisch, dit Gutenberg (1399-1468), l'imprimerie qui devint un extraordinaire moyen de culture et de scolarisation, en mettant à la disposition des enseignants, des étudiants et du public, un nombre croissant et diversifié de livres et autres imprimés.
- Parce que l'église – comme nous l'avons rappelé – exerçait un monopole sur l'enseignement, ce qui se passait en elle avait des répercussions immédiates sur celui-ci. C'est pourquoi la Réforme Protestante qui commença pendant la première moitié du XVI^e siècle, affecta profondément et durablement la scolarisation des enfants. Cela tenait au fait que les Réformés voulaient faciliter à tous les fidèles l'accès direct à la Bible. Les plus connus des Réformateurs se distinguèrent par leur intérêt pour l'école : Martin Luther (1483-1546), Ulrich Zwingli (1484-1531), John Knox (1505-1572) et Jean Calvin (1509-1564).
- L'expansion de la Réforme fut l'un des principaux motifs de la convocation du Concile de Trente dans l'Église catholique, qui se déroula en trois périodes entre 1545 et 1563. Dans sa réflexion et ses décisions, le Concile fit une large place à la scolarisation des enfants, demandant par exemple qu'une Petite École pour les pauvres soit ouverte dans chacune des paroisses de la catholicité, ce qui était loin d'être le cas et demanda effectivement beaucoup de temps pour devenir réalité.
- Profitant des facilités offertes par les découvertes et d'un nouvel esprit – celui de la Renaissance – les écoles protestantes et catholiques entrèrent ainsi dans une vive concurrence, peut-être regrettable, mais finalement profitable à la scolarisation du peuple.

Ainsi, l'éclosion de la Renaissance provoqua une crise dans le système d'éducation comme dans l'ensemble du monde européen. Une crise de croissance qui marqua les débuts des Temps Modernes. Cette période a été abondamment étudiée et il n'est pas question d'y revenir ici. Il était naturel que les découvertes réalisées, les relations internationales multipliées, l'expansion des

arts et des économies... développent chez l'homme la confiance en lui-même, davantage d'audace, d'esprit d'entreprise et de liberté. C'était un nouvel humanisme qui se caractérisait par :

- son optimisme et sa croyance dans le progrès,
- une approche nouvelle très positive de l'individu, de la personne, de la société,
- une volonté de renouveau, de critique du passé, qui déboucha sur un dynamisme nouveau,
- une anthropologie qui plaçait l'homme au centre du monde, donnant ainsi naissance à un individualisme qui facilite la prise de conscience de la spécificité de la personne – celle de l'adulte d'abord et, peu à peu, celle de l'enfant. C'était une porte ouverte vers une nouvelle conception de l'éducation et donc de l'organisation du système scolaire.
- L'enseignement devait permettre la connaissance de toutes choses, puisque la navigation et les nouveaux instruments scientifiques, une approche plus rationnelle, parfois déjà expérimentale de la réalité, facilitaient cette ouverture. Moyen de cette connaissance, l'éducation pouvait développer une ambition universelle. Amos Comenius (1592-1670) déjà, appelait à l'éducation de tout homme et de tous les hommes.

Ces beaux projets, ces dispositifs ambitieux, ne se réalisèrent pas toujours facilement, ni rapidement. Il restait beaucoup d'obstacles à surmonter, à commencer par les divisions religieuses, la pénurie économique, le manque de structures scolaires et de personnels enseignants formés... Cependant, l'humanisme de la Renaissance fut le moteur d'un grand mouvement éducatif dont furent plus ou moins redevables les grands éducateurs des XVI^e et XVII^e siècles.

Roger GAL¹ résume bien, nous semble-t-il, l'importance de ce renouveau, dans le passage suivant : « *C'était au fond un changement dans la conception de la vie et de l'homme qui se manifestait ainsi et qui entraînait puissamment le sentiment d'une insuffisance grave de l'humanisme dont on s'était contenté jusque-*

¹ GAL Roger : Histoire de l'éducation – PUF-PARIS 1966.

là. Un humanisme basé sur l'homme et tourné vers le monde de la nature et des choses, plus confiant dans les destinées naturelles de l'individu, allait naître et faire reconnaître peu à peu que la plus noble étude de l'humanisme c'est l'homme envisagé dans toutes ses activités et créations. En ce sens la Renaissance marque bien la naissance de l'ère moderne et devait entraîner des conséquences imprévisibles pour elles et peut-être non voulues, mais inéluctables. La révolte contre l'autorité, l'esprit scientifique d'observation, de doute, de critique, d'affirmation de l'individualité dans son développement et dans ses droits dont le premier est d'atteindre à une pleine culture d'elle-même, l'exigence d'une vraie liberté de pensée, sont contenus obscurément mais nettement dans les tendances nouvelles. C'est à une éducation totalement nouvelle que conduira de proche en proche le développement de ces tendances. » (p. 70)

L'organisation de l'enseignement

Les centres d'enseignement se multiplient donc en Europe, au cours du XVI^e siècle. Pour que cet essor soit profitable, il faut le canaliser, le rendre efficace. C'est ce qui se produit pendant la Renaissance et l'époque classique. Mais cela se passe différemment selon les niveaux d'enseignement :

Au niveau universitaire : Une période très riche a été vécue aux XII^e et XIII^e siècles. On y a vu l'apparition et le développement d'universités célèbres, un peu partout en Europe de l'ouest, attractives pour les Professeurs et les Étudiants. Chaque pays européen avait ses universités célèbres, appréciées et donc fréquentées par de nombreux étudiants cosmopolites. Elles formaient une sorte de réseau international, suivaient des statuts et règlements connus de tous et approuvés par Rome. Mais au milieu du XVI^e siècle – en pleine Renaissance – c'est le niveau d'enseignement qui évolue le moins, qui se montre le moins créatif. Certes quelques rares nouvelles Universités peuvent apparaître, et s'y ajoutent des Académies Protestantes, mais rien de remarquable ne se manifeste.

Au niveau de l'enseignement secondaire, les Collèges constituent l'ensemble qui se structure le mieux, qui s'organise en réseaux grâce aux Congrégations enseignantes internationales qui s'en occupent : Jésuites, Oratoriens, Doctrinaires... Ils sont en partie redevables à l'exemple des

Frères de la Vie Commune, fondés par Gérard Groote (1340-1384) qui connurent une expansion remarquable dans le nord de l'Europe, jusqu'au début du XVI^e siècle. Comme le rappelle le Frère Martial André, FSC², ils sont « *les ancêtres médiévaux des ordres enseignants* ». Ils réalisèrent et diffusèrent un modèle de Collège : aux Pays-Bas d'abord, en Belgique, dans l'Allemagne du Nord et jusqu'à Strasbourg. On sait qu'ils influencèrent les Jésuites, Juan-Luis Vivès, Jean Calvin... Comme le rappelle Georges Rigault³ les Frères de la Vie Commune proposèrent aussi un modèle d'école primaire dans laquelle « *Ils mettent en vigueur un programme qui sera désormais celui de l'enseignement primaire : lecture, écriture, éléments de calcul, langue maternelle, tout ce qui est immédiatement utile à une jeunesse ouvrière et artisanale. L'esprit est formé, l'âme est bien munie. Dogme et morale catholiques sont les assises de l'éducation. La religion qui inspire la science et soutient la vertu des Maîtres pénètre le cœur, assouplit la volonté des disciples. Et, selon l'antique tradition de désintéressement et de charité, les leçons des Frères sont gratuites.* » (Comme le seront plus tard celles des Jésuites dans leurs Collèges) L'influence des Frères de la Vie Commune explique l'avance de la Hollande en pédagogie jusqu'au XVI^e siècle. En France, on ne connaît que par ouï-dire l'œuvre de Gérard Groote et on n'en profite que de manière détournée, surtout à cause des guerres civiles, mais on bénéficiera globalement de son travail.

En France – et en bien d'autres pays – c'est le **Collège des Jésuites** qui deviendra la référence. Œuvre scolaire commencée à Messine en 1548, elle apporte une conception nouvelle et bouleverse les habitudes du Moyen-Âge, spécialement dans les pays d'obédience catholique. La « *Ratio Studiorum* »⁴ élaborée progressivement pendant la seconde moitié du XVI^e siècle et publiée en 1599, à partir d'expériences diverses et d'échanges multiples, nous permet de connaître les grandes lignes de l'élaboration d'un projet d'enseignement

² Martial André, FSC : Les Frères de la Vie Commune : ancêtres médiévaux des ordres enseignants. Revue Belge de Pédagogie – Mai-Juin 1932 – 20 pages.

³ RIGAULT Georges : Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes – Tome 1, page 9 – Plon 1937.

⁴ Ratio Studiorum : Belin – Paris 1997 : Texte latin et traduction française. Présentation et Notes de Adrien Demoustier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère.

secondaire. Un siècle plus tard, les Collèges jésuites en Europe seront au nombre de 372. On peut souligner que, dans ce total, certains établissements comportent encore des facultés d'enseignement supérieur, même si la plupart se limitent à l'enseignement secondaire. Un enseignement basé sur la langue latine, centré sur l'étude de la grammaire, de la rhétorique et des humanités. Ce que nous retenons d'abord de ces Collèges, c'est leur organisation interne, la pédagogie qu'ils mettent habituellement en œuvre, la discipline qui les caractérise, le suivi personnalisé des étudiants, en vue de former une classe sociale de responsables, de gouvernants, pour les divers pays d'Europe. Très important aussi le fait que ces Collèges aient servi de modèle, de référence, pour les autres Congrégations sacerdotales qui se voueront à l'enseignement : les Oratoriens et les Doctrinaires, dont les établissements compléteront, à partir du XVII^e siècle, le réseau des Collèges jésuites.

Au niveau élémentaire : les Petites Écoles. Malgré la vitalité des Universités et des Collèges, l'enseignement n'atteint qu'une faible minorité de la population. Cet enseignement ignore encore souvent le peuple, ou ne lui propose qu'une formation très limitée dans ses contenus. Et ce, malgré la volonté et les efforts de l'église catholique ou des confessions protestantes, toutes préoccupées de l'instruction du peuple. Depuis le haut Moyen-Âge ont existé cependant des « Petites Écoles », mais elles n'ont pas bénéficié des soins apportés à l'enseignement universitaire.

Par suite de leur grande diversité, de la multiplicité d'initiatives généreuses non coordonnées, les Petites Écoles se développent d'abord en ordre dispersé. À partir du milieu du XVI^e siècle, tant chez les catholiques que chez les protestants, leur nombre va en augmentant. Les recherches statistiques plus récentes l'attestent. On peut noter qu'elles s'adressent enfin aux filles comme aux garçons. Elles sont de valeur très inégale selon les moyens dont elles disposent et surtout selon la qualité et la formation des Maîtres et Maîtresses qui y enseignent. Elles sont parfois gratuites – écoles dites « de charité » – quand les paroisses ou d'autres bienfaiteurs en assurent les frais de fonctionnement, afin que les pauvres puissent aussi y accéder. Elles sont payantes lorsque les scolarités versées par les familles doivent assurer les revenus des Maîtres et Maîtresses. Elles proposent des programmes très restreints, sou-

vent en fonction des connaissances des Maîtres et Maîtresses. C'est l'école des RUDIMENTS.

Surtout, elles s'adressent à une clientèle populaire qui n'est pas destinée à bénéficier de la culture offerte par les Collèges. Et les élèves qui se dirigent vers ceux-ci, n'envisagent pas de fréquenter auparavant une Petite École. Il existe, pour eux, des « Petites Classes » de Collège qui les mettent à niveau avant d'entreprendre les études secondaires. Cette distinction de clientèle se traduit, au niveau structurel, pour l'ensemble de la France, dans une séparation quasi totale : la Petite École ne prépare pas à l'entrée au Collège, alors que celui-ci débouche naturellement sur l'Université.

Toutefois, dès la seconde moitié du XVI^e siècle, l'enseignement populaire dispensé dans les Petites Écoles, bénéficie du travail unifié et structuré des congrégations religieuses. En France, il s'agit essentiellement de l'enseignement féminin, grâce aux nombreuses congrégations féminines enseignantes qui voient le jour après le Concile de Trente. Il est très difficile d'en établir la liste complète, mais on sait que certaines d'entre elles connurent une expansion rapide dans l'ensemble de la France et ont continué leur œuvre jusqu'à aujourd'hui⁵.

C'est dans cette mouvance qu'à la fin du XVII^e siècle, surgirent aussi les premières congrégations pour l'éducation des garçons. Ce fut le cas des Frères des Écoles Chrétiennes, à partir de 1679. Leur action scolaire figure dans toute histoire de l'enseignement en France. Nous y reviendrons dans tout le cours de cet ouvrage.

Il est intéressant de noter aussi que les Fondateurs ou Fondatrices de ces congrégations enseignantes prirent l'habitude de formuler leur projet éducatif : objectifs, programmes, méthodes, organisation et discipline... et ces écrits constituent aujourd'hui les sources les plus intéressantes pour l'étude du développement des Petites Écoles à cette époque-là. Ces indications se situent souvent à l'intérieur des « Constitutions » qui régissent la vie et les activités

⁵ LELIÈVRE François et Claude : Histoire de la scolarisation des filles – Nathan, Paris 1991.

SONNET Martine : L'éducation des filles au temps des Lumières – CERF, Paris 1987.

FIEVET Michel : L'invention de l'École des Filles – IMAGO, Paris 2006.

des Religieuses et Religieux concernés. Nous y reviendrons – pour certains d’entre eux – dans la seconde partie de cet ouvrage. Car ce fut aussi le cas des Frères des Écoles Chrétiennes qui, en plus de « *La Conduite des Écoles chrétiennes* » consacrent une partie de leurs « *Règles communes* » aux questions scolaires. Ces documents ne sont pas toujours facilement accessibles, mais ils sont essentiels pour se faire une idée précise de ces Petites Écoles.

La Renaissance : une rupture

Nous le savons, la Renaissance a commencé à des dates différentes selon les pays d’Europe. La France ne fut pas la première à entrer dans ce renouveau. Pour des raisons historiques – les guerres d’Italie, par exemple – elle fut entraînée par l’exemple de ce pays et l’éblouissement de François 1^{er} devant les réalisations de la péninsule.

Même si la rupture avec le Moyen-Âge, comme le rappellent divers historiens, ne fut ni totale, ni soudaine, un important changement apparut dans les mentalités, entraînant une évolution radicale dans la vision de l’être humain, dans son éducation et dans les comportements sociaux que l’on attendait de lui. Il n’est pas étonnant de trouver chez certains éducateurs du XVI^e siècle, une vive critique de l’éducation du Moyen-Âge. En France, ce fut le cas, par exemple de Rabelais et de Montaigne.

Une découverte de la Renaissance – qui peut nous paraître aujourd’hui une évidence – c’est que toute personne humaine est éduicable, transformable. D’où l’impérieuse nécessité de proposer à chacun et chacune des lieux et des moyens de formation. Ce lieu peut être l’École, le Collège, l’Université. Mais pas exclusivement.

Chapitre 2 - Un mouvement éducatif européen

Introduction

Sous des formes diverses, le mouvement de la Renaissance affecta tous les pays de l'ouest européen. On pourrait sans doute décrire séparément les principales manifestations de ce renouveau en chacun des pays, mais non les séparer clairement, tellement les ressemblances sont patentées.

À l'intérieur de ce mouvement global, il en va de même pour le dynamisme éducatif et pédagogique. Les frontières n'existent pas. Il semble bien impossible de séparer les zones d'influence de tel ou tel éducateur de l'époque, même si leur rayonnement fut différent selon les cas.

Ce que l'on sait, par contre, c'est la mobilité surprenante de la plupart des grands auteurs ou réalisateurs – et nous en donnerons quelques exemples – ainsi que les rencontres ou échanges qui en résultèrent entre certains d'entre eux. Cela leur confère une dimension internationale. Et cela s'explique en partie par l'utilisation d'une langue commune – **le latin** – qui facilitait grandement les communications. Tous pouvaient ainsi fréquenter successivement plusieurs lieux de culture, plusieurs universités. (Voir le cas d'Ignace de Loyola) Ils étaient généralement bien accueillis et invités à exposer leurs idées dans des conférences ou des cours. Le latin, langue de communication et de culture, restait la langue d'enseignement et souvent de publication en certains domaines.

Certes, pour être plus précis, il faudrait établir des séparations entre les pays d'obédience protestante et ceux d'obédience catholique, mais les nouveautés pédagogiques ne tenaient pas toujours compte de ces nouvelles frontières.

Quelques exemples :

Les **Frères de la Vie Commune**, évoqués au chapitre précédent, fondés en 1381, furent comme des pionniers dans le domaine qui nous occupe.

Organisés en communautés de prêtres et de laïcs ouvertes à l'humanisme, ils connurent un étonnant développement jusqu'au début du XVI^e siècle, dans les pays du nord de l'Europe. Leur Fondateur, Gérard Groote, avait d'ailleurs fait une partie de ses études à Paris, avant de devenir un très célèbre prédicateur en Hollande et dans le nord de l'Allemagne. Les Collèges qui se fondèrent sous son influence, marquèrent profondément le système éducatif de ces pays.

Les Jésuites, à partir de 1548 et l'ouverture de leur premier Collège dans le sud de l'Italie – Messine – essaimèrent dans tous les pays catholiques d'Europe, y créant des centaines d'établissements organisés sur un même modèle, celui que décrira plus tard la Ratio Studiorum. Avec l'expansion de la Compagnie de Jésus, ces Collèges s'implantèrent aussi hors d'Europe, en Amérique, en Asie.

On peut ajouter que ce système de réseaux internationaux fut aussi celui des autres congrégations religieuses féminines et masculines à vocation et à développement ouverts. Il est intéressant de noter combien la diffusion internationale des idées et des pratiques pédagogiques, à partir de la seconde moitié du XVI^e siècle, est redevable à l'expansion des congrégations enseignantes. Ce n'est qu'à la fin de la période que nous considérons – XVI^e et XVII^e siècles – que les écoles des Frères des Écoles Chrétiennes vinrent s'ajouter à la longue liste des congrégations existantes.

Érasme de Rotterdam (1467-1536) fut considéré comme le plus brillant élève des Frères de la Vie Commune. Comme l'écrit le Frère Martial André : « *Sa vie nomade à travers l'Europe le mit en relation avec toutes les célébrités contemporaines, notamment avec les professeurs de Louvain, cité universitaire où il gardait un pied à terre.* » Très connu dans toute l'Europe grâce à ses nombreux écrits, il aborde toutes les questions essentielles de l'éducation : la formation des maîtres, le choix des méthodes ou des auteurs à commenter, les modalités et procédés d'enseignement. Il convient de rappeler ici que son petit ouvrage sur « la civilité des mœurs puérides » connut une large diffusion en Europe, dès le XVI^e siècle, bien avant les « Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes » de saint Jean-Baptiste de La Salle.

Vittorino da Feltre (1378-1446). Au service de la famille ducale de Mantoue, il créa la “Casa Giocosa”, la maison heureuse, dans laquelle il accueillait indifféremment les pauvres et les riches. À son époque, c’est normal, il faisait une large place aux pratiques religieuses : messe, sacrements, prières, présence de Dieu... Mais il insistait aussi sur la bienséance, les bonnes manières, la distinction, un langage châtié, comme le feront Érasme, La Salle et bien d’autres plus tard. Le travail et la surveillance – nous sommes encore au Moyen-Âge – constituaient des moyens préventifs pour éviter les fautes. Mais tout cela devait se vivre dans la joie, d’où le nom de son école. Le paradoxe réside sans doute dans le fait qu’il n’a rien laissé par écrit de son expérience. Ce sont des élèves, impressionnés et reconnaissants, qui ont voulu relater ce qu’ils avaient connu dans l’école. La qualité de cette pédagogie explique la grande influence que Vittorino da Feltre a connue en Italie et qui le fait considérer comme le plus grand pédagogue de la Renaissance italienne.

Avant lui, et dans un autre contexte, **Raymond Llull (1232-1316)** avait été une sorte de pionnier en matière éducative. Originaire de Majorque, on le verra en Catalogne, en France, en Italie et même au Maghreb à trois reprises. Particulièrement zélé pour répandre la doctrine chrétienne, spécialement en milieu musulman, il y sera emprisonné, mais reviendra obstinément jusqu’à sa mort, au terme d’une longévité exceptionnelle pour l’époque.

Juan Luis Vivès (1492-1540) représente un cas particulier : petit-fils d’un rabbin converti, il se trouvait – de par les lois espagnoles de l’époque – dans une situation juridique qui le privait de l’espoir d’arriver à quelque chose d’intéressant sur le plan personnel. D’où le choix de l’exil pour réaliser ses ambitions et ses projets. Il alla donc étudier à Montpellier et à Paris, rencontra Thomas More en Hollande et devint son ami, se mit en relation avec Érasme et suivit Tomas More en Angleterre, avant de revenir en Espagne et de travailler au Portugal où il prodigua ses conseils éducatifs en divers milieux. Vivès est un bel exemple de cet internationalisme pédagogique de l’époque.

Jean Amos Comenius (1592-1670), né en Moravie, il se déplaça successivement en Pologne, dans les États du nord de l’Allemagne, en Hollande, et

fit des incursions en Angleterre et en Suède. Grand pédagogue moderne par l'organisation de ses écoles, son désir de formation intégrale de la personne, son souci de prendre en compte l'évolution psychologique de l'enfant, par ses méthodes d'enseignement réputées faciles, efficaces, économiques et intuitives. Ses ouvrages pédagogiques eurent une grande influence en Europe centrale et du nord.

Joseph Calasanz (1556-1648) effectua aussi la migration de l'Espagne vers l'Italie, plus particulièrement les États Pontificaux au début. À Rome, il fonda des écoles, des collèges, que ses disciples répandirent en Italie et en Europe Centrale. La réputation de ses réalisations romaines parvint jusqu'à Jean-Baptiste de La Salle quelques décennies plus tard, comme en atteste la correspondance de ce dernier avec le Frère Gabriel Drolin, présent à Rome au début du XVIII^e siècle.

Tommaso Campanella (1568-1639) se situe dans un registre plus particulier. Empêché de réaliser ses projets par suite de longs séjours dans les geôles ecclésiastiques, il entretint pourtant d'excellentes relations avec Joseph Calasanz, dont il vanta les œuvres et chez qui il se réfugiait pendant ses périodes de liberté. Il finit par s'expatrier en France où il termina sa vie.

En France, précisément, **François Rabelais (1494-1553)** marqua la première moitié du XVI^e siècle avec ses deux ouvrages : Pantagruel (1533) et Gargantua (1534), dont le contenu le rapproche plutôt des utopistes de l'éducation. Très réactif par rapport à la pédagogie du Moyen-Âge, il voulait une éducation humaniste, à la fois physique, intellectuelle et morale, mais souhaitait encore un savoir encyclopédique pour que l'homme réalise pleinement sa nature, rejoignant ainsi un aspect pédagogique qu'il critiquait violemment. Pour sa propre culture, lui aussi voyagea beaucoup, mais ne se fixa pas durablement à l'étranger.

Michel de Montaigne (1533-1592) n'ouvrit pas d'écoles, mais ses écrits marquèrent la seconde moitié du XVI^e siècle. Il s'y révèle plus préoccupé que Rabelais de l'éducation de la personne, de son équilibre et de son bonheur – à la limite un peu égoïste – plutôt que de l'accumulation des connaissances. C'est une nouvelle forme de sagesse qui apparaît et qui connut une influen-

ce durable. Montaigne voulait d'abord acquérir un art de vivre. On peut en trouver des éléments chez d'autres peuples : il faut donc voyager. C'est pour-quoi il entreprit des voyages de découverte et d'observation, spécialement en Italie et en Suisse, afin de confronter ses idées (« *frotter sa cervelle* » disait-il) à celles d'autrui. Il conseillait même d'étudier les langues étrangères pour mieux communiquer, pour approfondir son esprit de tolérance.

Ce ne sont que quelques exemples de cette « internationale de la pédagogie » que favorisa l'esprit de la Renaissance. Ces échanges européens n'étaient pas complètement inédits. Au cours du Moyen-Âge aussi, certains professeurs célèbres avaient parcouru plusieurs pays, enseigné dans diverses universités. Thomas d'Aquin ou Bonaventure en furent des exemples.

Aux deux époques, chacun pouvait ainsi présenter ses idées, faire part de ses expériences pédagogiques, les tester et dévoiler son humanisme. Des échanges épistolaires pouvaient en découler, habituellement fructueux pour tous, y compris les éducateurs ou éducatrices de tous niveaux qui, sans avoir un tel rayonnement, s'adonnaient aux tâches scolaires concrètes. Il est donc très difficile, pour nous aujourd'hui, de démêler les origines des conceptions éducatives de chacun ou chacune.

Trois sortes de pédagogues

Le renouveau culturel provoqué par la Renaissance a suscité, en particulier, un grand nombre de réalisations scolaires, d'ouvrages de réflexion sur l'éducation et la pédagogie, de propositions de changements dans la société. Sans durcir les positions respectives, on peut répartir – nous semble-t-il – cet ensemble de pédagogues en trois groupes, qui ne s'opposent nullement ni ne se définissent d'une manière exclusive par rapport aux autres. Les similitudes sont nombreuses entre les Praticiens, les Théoriciens et les Utopistes. Sans vouloir dresser une liste complète, mais pour illustrer ce propos, nous proposons quelques noms :

Les Praticiens regroupent ceux et celles qui ont effectivement enseigné, ouvert et tenu des écoles. Certains d'entre eux n'ont rien écrit sur leur pratique – c'est le cas de Vittorino da Feltre comme nous l'avons vu – mais leur action nous est connue par d'autres sources. La plupart ont analysé et théo-

risé leur pratique, par exemple : les Jésuites, Joseph de Calasanz, les Maîtres de Port-Royal, Pierre Fourier, Jacques de Batencour, Charles Demia, Nicolas Barré, Jean-Baptiste de La Salle. Par contre, César de Bus, Vincent de Paul, François de Sales ou Nicolas Roland, n'ont guère écrit. Ces Praticiens représentent une somme et une diversité considérables d'expériences, de réalisations, dont beaucoup – surtout dans les écoles de filles – connurent une expansion internationale, donc une zone d'influence large. Il s'agit de pratiques et de réalisations concrètes inspirées par des textes fondateurs ou normatifs. Bien sûr, dans la liste que nous proposons, tous ces textes ne concernent pas Jean-Baptiste de La Salle. Certains concernent les Collèges de l'enseignement secondaire, comme les Jésuites, les Oratoriens et, pour une part, Joseph Calasanz. D'autres, plus nombreux, concernent des écoles de filles. Nous préciserons plus loin quels sont ceux qui ont pu inspirer l'école lasalienne et qui feront l'objet de la seconde partie de cet ouvrage.

Les Théoriciens : Ils ont réfléchi beaucoup sur l'éducation et nous ont laissé des œuvres, parfois très intéressantes, mais n'ont pas appliqué leurs idées dans des écoles concrètes. Ce sont des inspirateurs pour les praticiens. Dans cette catégorie, nous plaçons : Juan Luis Vivès, Montaigne, Érasme, Comenius, Locke, Fénelon. Échelonnés dans le temps, surtout les XVI^e et XVII^e siècles, ils constituent un ensemble particulièrement riche en ce qui concerne la pensée, la philosophie, voire les pratiques éducatives. Pour en apprécier la valeur ou la portée, il faut tenir compte du fait qu'ils ne bénéficiaient pas des apports des sciences humaines, en particulier des sciences de l'éducation, auxquelles nous recourons volontiers aujourd'hui.

De Juan Luis Vivès à Charles Rollin (1661-1741), quels sont les écrits que Jean-Baptiste de La Salle a pu lire ? Difficile à dire. Sans doute pas beaucoup. Pourtant, à travers l'ensemble de ses écrits, il exprime lui aussi une pensée éducative riche, nourrie de l'observation et de l'analyse de la pratique. Il faudrait reprendre, en plus de *La Conduite des Écoles*, l'ensemble de ses *Méditations*, les *Lettres* qu'il adressa à des Frères, et bien sûr les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*. Dans la seconde partie de cet ouvrage, nous privilégions ceux avec qui il eut plus de relations, car leurs écrits et leurs réalisations lui étaient connus.

Les Utopistes : L'Utopie est une composante forte de l'humanisme de la Renaissance. On en trouve cependant des éléments chez d'autres éducateurs qui ne figurent pas sur cette liste. C'était déjà le cas de Raymond Lull, décédé en 1316 ; de Juan Luis Vivès, d'Érasme, de Vittorino da Feltre, comme plus tard de Montaigne ou Comenius, même si nous ne les classons pas parmi les Utopistes. Car tous ces auteurs croient en la perfectibilité de l'être humain par l'éducation, au progrès de l'humanité et à l'amélioration des sociétés, aux bienfaits de la culture accessible à tous, ou au moins au plus grand nombre. Nous retiendrons parmi les Utopistes, les noms de Thomas More, François Rabelais, Tommaso Campanella et Chennevières.

Jean-Baptiste de La Salle :

- Ne fut quasiment pas praticien, mais plutôt observateur des Frères en classe, au cours des visites qu'il rendait aux écoles et aux communautés. Par ses biographes, nous savons qu'il effectua quelques remplacements momentanés de Frères indisponibles, mais on ne peut y voir une réelle expérience de l'enseignement primaire populaire pour lequel il n'était guère préparé. Il était essentiellement occupé à d'autres tâches inhérentes à ses responsabilités de Fondateur ou Instituteur de la Société des Écoles Chrétiennes.
- Théoricien, il le fut de diverses manières par ses écrits, comme nous l'avons précisé ci-dessus.
- Utopiste, il l'était à coup sûr par son optimisme, sa confiance, dans les possibilités transformatrices de l'école au bénéfice des « enfants des artisans et des pauvres », mais aussi de l'ensemble de la société. D'où son modèle d'école capable d'assurer la promotion de l'enfant sur les plans : professionnel, personnel, social et chrétien. Une école qui contribuait à l'édification d'une société plus fraternelle, plus juste et d'une chrétienté plus évangélique.

En conclusion :

On peut observer la longue période de l'histoire qui s'est écoulée depuis les précurseurs que furent Raymond Lull, Gérard Groote ou Vittorino da Feltre, dont les idées pédagogiques survécurent et influencèrent ultérieure-

ment d'autres éducateurs ou éducatrices, jusqu'à John Locke, Fénelon, Madame de Maintenon, ou Charles Rollin, qui furent partiellement contemporains de Jean-Baptiste de La Salle que des historiens présentent comme le dernier de cette longue période.

S'il est très difficile d'établir des filiations entre ces divers auteurs, on peut cependant utiliser les documents de l'histoire pour rechercher des ressemblances et des différences, et se demander pourquoi elles existent. Un élément sûr à prendre en compte est celui de la chronologie, afin d'observer l'antériorité ou la postériorité de certains éléments. D'autre part, il y a des événements, des phénomènes de société ou de culture, parfois fort complexes, qui ne se laissent pas enfermer dans une simple lecture de documents.

Établir une comparaison, un parallélisme, ne signifie pas nécessairement qu'il y eut imitation directe. Il convient donc d'employer de manière prudente le mot « sources », car celles-ci peuvent être lointaines, indirectes, inconscientes.

Chapitre 3 - Émergence de concepts éducatifs nouveaux

Dans l'ensemble de l'Europe, les XVI^e et XVII^e siècles constituèrent un temps particulièrement favorable pour la scolarisation et l'éducation des personnes. Un mouvement suscité et soutenu par un puissant optimisme. En France, cela correspond à l'humanisme de la Renaissance et de l'époque classique. À l'intérieur de ce vaste mouvement, on peut repérer l'émergence de concepts éducatifs, de méthodes pédagogiques, de nouvelles structures scolaires, dont les éducateurs ou éducatrices de l'époque – y compris Jean-Baptiste de La Salle – furent bénéficiaires plus ou moins conscients.

Nous voudrions souligner quelques-uns de ces apports afin de mieux comprendre l'organisation progressive des systèmes scolaires en Europe. Sans prétendre à une présentation exhaustive qui nécessiterait un très grand développement et déborderait largement le cadre de notre propos. Sur chacun des huit aspects que nous allons aborder, nous nous limiterons à quelques exemples et à quelques citations qui peuvent nous donner une idée de la généralisation du phénomène.

Le souci du peuple, des pauvres

Contrairement au Moyen-Âge, il ne s'agit plus de scolariser seulement les riches et les puissants de la société, mais de permettre à tout le monde de bénéficier de l'instruction. Les justifications de cette ambition furent d'ailleurs diverses selon les groupes qui la revendiquaient : les églises, les humanistes, les pouvoirs publics, les congrégations religieuses...

Déjà, les Frères de la Vie Commune, au XIV^e siècle, développaient cette mentalité dans leurs « convicts » où des étudiants pauvres et d'autres de familles aisées se préparaient ensemble au sacerdoce. On peut noter que cela se passait deux siècles avant les séminaires demandés par le Concile de Trente (1545-1563). Selon Georges Rigault (Tome 1 p. 9), chez les Frères de la Vie

Commune – comme nous l’avons déjà rappelé : « *selon l’antique tradition de désintéressement et de charité, les leçons des Frères sont gratuites* ».

Vittorino da Feltre, au XV^e siècle, à Mantoue, organisa et anima une école dans laquelle riches et pauvres apprenaient ensemble les lettres et les bonnes mœurs.

Juan Luis Vivès, à Londres en 1523, publia un résumé de sa pensée pédagogique – « *De rationae studii pueribus* » – dans lequel, prenant à témoin des noms célèbres de l’Antiquité (Cicéron, Sénèque, Plutarque, saint Jérôme), mais aussi ses contemporains et amis (Érasme et Thomas More) rappellent qu’il faut s’intéresser aux pauvres. Deux ans plus tard – en 1525 – il adresse au Bourgmestre de Bruges une supplique – « *Du secours des pauvres* » – dans laquelle il exprime son souci pour les humbles et les abandonnés. On pense aussi naturellement aux « *Remonstrances* » de Charles Demia, parues plus d’un siècle plus tard. Vivès récidive en 1531 dans son « *Traité de l’enseignement* » lorsqu’il écrit : « *Nous autres dont le rôle est de conseiller, nous devons consacrer au peuple notre zèle et notre vigilance, tout comme auparavant on les consacrait aux princes. Tel est le résultat de toutes les études et c’est vers ce but que nous devons tendre. Puisque nous avons acquis des connaissances, c’est notre devoir de les utiliser et les faire servir au bien de la Communauté.* »

Quelques décennies plus tard, à Cavaillon, César de Bus adoptera une attitude similaire. Il voulait instruire « *le petit peuple de Cavaillon* » et s’adressait de préférence aux enfants pauvres. « *Fidèle à la prière, il était charitable envers les pauvres et plusieurs fois il fut surpris à venir donner son goûter à tel ou tel mendiant qui demandait l’aumône au porche de l’église saint Pierre... César de Bus pleura les maux de son temps et se montra charitable tant par son dévouement que par ses aumônes. Il s’efforça surtout de promouvoir l’instruction des plus pauvres, il souligna le respect à leurs personnes, organisant l’entraide sociale : il voulait que chacun puisse vivre dans la dignité sa vocation de fils de Dieu et d’héritier du Royaume* » (Plaquette pp. 8 et 9).

Ces quelques exemples témoignent de la continuité et de l’universalité du souci des pauvres. On pourrait en citer beaucoup d’autres. Il s’agissait, en fait, d’une prise de conscience largement répandue des besoins du peuple et

des pauvres, de la part des puissants de la société. L'instruction devait sortir les pauvres d'un analphabétisme massif, d'un manque de formation morale, d'une ignorance de la bienséance et de la civilité, d'une carence d'évangélisation. À la suite du Concile de Trente, tous les fondateurs et fondatrices de congrégations enseignantes témoignèrent de ces mêmes préoccupations, y compris Jean-Baptiste de La Salle, le dernier en date de cette longue liste.

La tâche n'était pourtant pas aussi simple qu'on pourrait le croire. Il fallait vaincre des préjugés séculaires et le monde des pauvres posait des problèmes difficiles à résoudre. Il suffit de se reporter aux nombreux ouvrages qui retracent l'histoire des pauvres et de la pauvreté aux XVI^e et XVII^e siècles.

Un humanisme optimiste et généreux

Heureusement, la Renaissance aborda ces problèmes d'instruction et d'éducation avec un optimisme étonnant. On peut affirmer que les humanistes découvrirent le concept d'éducabilité de la personne – de toute personne – et fondèrent beaucoup d'espoirs sur la scolarisation pour améliorer les individus et les sociétés. Il y avait sans doute en germe, dans cet optimisme, un fort individualisme qui comporte ses limites et ses inconvénients, mais en même temps une valorisation de la personne qui échappait ainsi à l'anonymat du Moyen-Âge.

Valoriser la personne, c'était l'épanouir et la promouvoir. L'instruction et l'éducation y contribuaient, car l'analphabétisme, l'ignorance, l'absence de savoir-vivre sont générateurs de multiples et graves aliénations. Ils ne permettent pas à la personne de s'affirmer, de s'épanouir, de vivre heureuse.

Certes, il est impossible de parler de la Renaissance de manière univoque, car il y eut des décalages chronologiques et des différences d'expression entre les pays. Mais nous évoquons ici un mouvement global, tout en reconnaissant que la France accusa un retard sensible par rapport à bien d'autres pays.

Un courant utopique

Ce fut l'une des traductions sympathiques de cet humanisme optimiste et généreux. Avec son « *Utopie* » (1516), Thomas More (1478-1535) initia un courant éducatif encore plus optimiste que l'ensemble de la Renaissance.

L'éducation scolaire et sociale peut préparer et permettre le développement d'une société parfaite, idéale. Utopie est le nom de l'île imaginée par Thomas More et, d'après l'étymologie grecque, signifie « *nulle part* ». Il s'agit bien d'une société idéalement dirigée et organisée que l'on pourrait réaliser grâce à une éducation appropriée des personnes. Mais précisément, en Utopie, l'individu est sacrifié au profit du groupe et des valeurs sociales. En cela, Thomas More diverge de la conception de la personne que nous venons d'évoquer dans le point précédent. Malgré tout, sa pensée initia le courant des utopies modernes.

Dans l'abbaye de Thélème, François Rabelais (1494-1553) imagine aussi un cadre enchanteur de la vie en société. Mais le style truculent de Rabelais habille les idées d'une couleur spéciale. À travers ses deux ouvrages : *Gargantua et Pantagruel*, il y a plusieurs approches de la pensée de Rabelais. La « *Lettre de Gargantua à Pantagruel* » pourrait constituer une bonne base d'étude de ses idées pédagogiques : une sévère critique du Moyen-Âge et un nouveau programme d'études pour Pantagruel. Mais la description de l'abbaye de Thélème constitue un point de vue particulier sur la vie de ces « *gens libres, bien nés, bien instruits, conversant en compagnies honnêtes (qui) ont par nature un instinct et aiguillon qui toujours les pousse à faits vertueux et retire du vice, lesquels ils nommaient honneur.* » Rabelais consacre plusieurs chapitres à l'abbaye de Thélème dans laquelle la vie semble idyllique : « *Toute leur vie était réglée non par des lois, des statuts ou des règles, mais selon leur volonté et leur libre arbitre. Ils sortaient du lit quand bon leur semblait, buvaient, mangeaient, travaillaient, dormaient quand le désir leur en venait. Nul ne les éveillait, nul ne les obligeait à boire ni à manger, ni à faire quoi que ce soit. Ainsi en avait décidé Gargantua. Et toute leur règle tenait en cette clause : Fais ce que voudras.* ». Tout cela peut nous paraître irréalisable (« utopique ») mais pas à Rabelais.

Dans cette lignée des utopistes, il faut placer évidemment Tommaso Campanella (1568-1639), dont « *La Cité du Soleil* » a connu un succès retardé, mais qui ne se dément pas encore aujourd'hui, malgré l'œuvre considérable écrite par cet auteur qui connut de grands déboires avec l'autorité ecclésiastique de son époque, et pour cela passa plus de vingt ans en prison. Même

si elle en diffère beaucoup, sa « Cité du Soleil » se situe dans le droit fil de l'« Utopie » de Thomas More.

Parce qu'il fut contemporain de Jean-Baptiste de La Salle, nous devons évoquer aussi dans cette lignée, Monsieur de Chennevières qui publia en 1685 un « *Mémoire* » qui est un plaidoyer en faveur de l'« *Établissement des Séminaires de maîtres et maîtresses d'école dans chaque diocèse de France* ». L'auteur se définit comme « Prêtre servant les pauvres » et le sous-titre de son Mémoire précise : « *Les moyens véritables et très faciles pour qu'il n'y ait bientôt plus qu'un seul troupeau et un seul pasteur dans la personne de Notre Saint Père le Pape et de tout le monde ensemble, ni qu'un seul Roi souverain et empereur universel par dessus tous les autres rois et empereurs de la terre dans celle par la grâce de Dieu du Roi très chrétien.* » Question de sous-titre, on pourrait faire plus simple ! Le texte de Chennevières reflète certaines aspirations et présumptions du clergé parisien au temps de Jean-Baptiste de La Salle. Quand parut cette œuvre, La Salle travaillait encore à Reims, mais il avait été sollicité pour ouvrir un Séminaire de Maîtres et semblait désireux de quitter la province pour s'installer à Paris, ce qu'il fit en 1688.

Naissance de l'école des filles

À la fin du Moyen-Âge, on s'interroge encore sur la dignité de la femme. A-t-elle une âme comme l'homme ? Peut-on penser à une égalité de dignité, donc de traitement ? Il est clair, en tout cas, que son statut et son rôle dans la société ne sont pas ceux de l'homme et cela entraîne beaucoup de conséquences, y compris scolaires. Au XVII^e siècle subsistent encore de curieuses croyances, des craintes, des superstitions, concernant la femme. Crainte des pouvoirs occultes que lui confère sa nature. C'est tout le chapitre de la sorcellerie et son cortège d'accusations souvent non fondées, de procès, de condamnations et d'exécutions. Cela reste ambigu, mais les mentalités changent lentement, comme nous le savons. De nombreux ouvrages récents ont rendu compte de ces réalités sociales.

Cependant, dès la fin du XV^e siècle, certains précurseurs plaident pour l'instruction des femmes. Juan Luis Vivès est l'un d'eux. À son époque, on faisait peu de cas des filles et on ne souhaitait pas généralement l'instruction des

femmes. À Louvain, en 1523, Vivès publia un véritable traité « *De institutione feminae christianae* » qui plaide pour une véritable éducation des femmes dès leur naissance. À la formation morale et religieuse, il recommandait d'ajouter la formation aux activités manuelles qui revenaient naturellement aux femmes dans le cadre de la famille. D'autres auteurs suivent la même voie au long des XVI^e et XVII^e siècles. On assiste ainsi à l'apparition de nombreuses congrégations féminines enseignantes et à la multiplication des écoles pour les filles. Il y avait certes du retard par rapport à la scolarisation des garçons, mais cette éclosion, quelles qu'aient été ses hésitations et ses limites, représentait un progrès considérable.

En même temps que Vivès, ses amis Thomas More et Érasme étaient favorables à l'instruction des femmes. En prônant l'ouverture généralisée de Petites Écoles, le Concile de Trente pensait aussi à la catéchisation des filles. Amos Comenius réclamait des études scientifiques et littéraires pour les femmes, car elles sont appelées aux plus hautes fonctions. Pendant ce temps naissaient et se développaient les congrégations féminines vouées à l'enseignement des filles, souvent sous l'impulsion de personnages célèbres comme César de Bus, Pierre Fourier, Charles Borromée, Joseph Calasanz, François de Sales, Vincent de Paul, Jacques de Batencour, Charles Demia, Nicolas Barré, Nicolas Roland, etc....

Un peu plus tard, à l'époque de Jean-Baptiste de La Salle, il faut ajouter les noms de Fénelon (1651-1715) – pratiquement contemporain de La Salle – et de Madame de Maintenon. Le premier est connu pour avoir toujours accordé une importance particulière à l'éducation des filles, dont il considère que le rôle est primordial dans la vie familiale. Dès l'âge de 30 ans, en 1681, il publie son célèbre « *Traité de l'éducation des filles* » dans lequel il s'essaie à une analyse psychologique de celles-ci. Pour elles, il propose une pédagogie ouverte et libérale, attentive au tempérament et aux dispositions particulières de chacune. Il reprendra ses idées dans « *Avis à une Dame de qualité sur l'éducation de Mademoiselle sa fille* » et son influence durera pendant une bonne partie du XVIII^e siècle.

Madame de Maintenon (1635-1719) – elle aussi contemporaine de La Salle – est surtout connue pour la fondation, en 1684, de l'œuvre de Saint-Cyr,

pensionnat pour 250 filles nobles mais pauvres. Elle y mit au point une éducation typiquement féminine basée sur des travaux féminins, et une éducation physique et morale d'aspect fortement ludique. Comme Fénelon, Madame de Maintenon prône une éducation basée sur la douceur et la patience sans exclure la vigilance. L'œuvre de Saint-Cyr dura jusqu'à la Révolution Française, soit environ un siècle.

Il serait évidemment trop long d'évoquer les principales congrégations féminines de l'époque, en France. Des études leur ont été consacrées. Il est bien évident que leur travail et leur influence allaient bien au-delà de l'œuvre de Fénelon et de Madame de Maintenon.

Comme le rappelaient de temps à autre les mandements ecclésiastiques de l'époque, toute mixité scolaire était sévèrement proscrite. Dans son « *Traité historique des Écoles* » (1678) Claude Joly, Grand Chantre du Diocèse de Paris, condamne vertement tous les manquements à cette interdiction. On comprend donc pourquoi, Jean-Baptiste de La Salle et les Frères prirent en charge des écoles pour garçons seulement. Mais La Salle ne resta pas étranger aux écoles de filles, comme en attestent ses relations avec les Sœurs de l'Enfant Jésus fondées à Reims par Nicolas Roland, et avec Nicolas Barré, fondateur des Sœurs de Rouen. Un épisode moins connu, mais pourtant relaté dans sa biographie, fut l'aide qu'il apporta à la Fondatrice des « Dames de l'Union Chrétienne » de Mende – Anne de Lescure – pour l'organisation de ses écoles et la rédaction de la Règle pour sa congrégation. Au point que ces Dames de l'Union Chrétienne le considérèrent comme leur co-fondateur.

Émergence du concept d'enfance

Il s'agit d'une lente éclosion, mais d'une découverte capitale s'agissant de l'instruction et de l'éducation. On peut constater la lenteur et l'hésitation, en soulignant le temps qu'il a fallu pour éliminer le mélange des âges dans les classes, jusqu'à la fin du XVII^e siècle. Il paraissait naturel, au Moyen-Âge et à la Renaissance, y compris dans les Universités, d'accueillir des étudiants d'âges très différents. Cette pratique subsista au XVI^e siècle, comme en témoignent les documents présentés par le Père de Dainville, sj, dans son ouvrage cité en bibliographie.

Chez La Salle, la création d'écoles à trois classes – exceptionnellement deux – témoigne de cette volonté de réduire les écarts d'âges et de parvenir à des groupes d'apprentissage plus homogènes. Mais nous sommes déjà à la fin du XVII^e siècle, époque à laquelle le concept d'enfance est grandement acquis.

En ce domaine aussi les précurseurs ne manquèrent pourtant pas. Dès 1275, Raymond Lull publia un premier grand ouvrage pédagogique intitulé : « *Doctrina pueril* ». Vittorino da Feltre, au XV^e siècle, exigeait une forte attention aux besoins de chaque élève, beaucoup d'empressement et de sollicitude. Il y a comme un appel à une pédagogie personnalisée, car les enfants ont besoin d'être protégés, aidés, suivis personnellement. L'un des élèves de Vittorino da Feltre, Platina, résume la pédagogie de son Maître de la manière suivante : « *Un développement harmonieux du corps et de l'esprit constituait le souci constant du maître de la Casa Giocosa. Veillant à ce que l'alimentation des jeunes gens soit saine et régulière, à ce que leurs horaires dosent convenablement l'effort et la détente, et même à ce que les élèves bénéficient de séjours d'été dans les régions les plus salubres du Lac de Garde, il avait pour eux tous la sollicitude d'un père.* »

Sur ce sujet, au début du XVI^e siècle déjà, Juan Luis Vivès publie : « *De ratione studii puerilis* » qui constitue un plan ou projet de formation humaniste. Le même auteur explore aussi la psychologie infantine dans ses « *Dialogues d'enfance* ». Comme Érasme, il insiste sur l'importance de l'allaitement maternel, à cause des liens intimes qui se tissent entre la mère et l'enfant pendant cette période, et sur la différence des talents, aspect qui conditionnera les conceptions pédagogiques de l'humanisme de la Renaissance. Le même Vivès intitula l'une de ses œuvres « *Linguae Latinae exercitatio* » que certains auteurs citent comme « *Dialogues d'enfance* » œuvre souvent rééditée et traduite en diverses langues. Il y exprime son projet d'éducation. Son but est surtout didactique. Il refuse à la fois les manuels médiévaux et la pédagogie critique d'Érasme. Il veut éduquer l'enfant à partir de la vie quotidienne. Il y fait preuve d'érudition, d'introspection, d'observation du quotidien et d'une approche de la psychologie de l'enfant. Il en ressort une conception de l'enfant que nous pouvons trouver excessivement pessimiste, mais qui fut largement partagée pendant les XVI^e et XVII^e siècles, dans le monde des édu-

cateurs. Vivès voulait donner à l'éducation une base psychologique et fut le premier pédagogue systématique des Temps Modernes. On l'a même appelé « le père de la psychologie moderne ».

Selon Érasme, l'éducateur doit se faire aimer : « *C'est grand dommage quand les façons du Maître font prendre à l'enfant l'étude en grippe, avant qu'il ait pu comprendre les raisons qu'il a de l'aimer. Le premier pas dans le chemin de l'instruction, c'est l'affection qu'on a pour son précepteur. Avec le temps, l'enfant qui d'abord avait aimé l'étude à cause de son maître, aimera son maître de tout l'amour qu'il aura pour les lettres* ».

Montaigne souhaite un élève sage plutôt que savant, à la différence de Rabelais. L'éducation doit faire réfléchir, former le jugement. On peut y parvenir par la douceur. Il a horreur des contraintes et des châtements corporels. Il faut rendre la vertu attirante, ce qui n'exclut pas l'effort, le sens du devoir. Et il propose quelques orientations pédagogiques intéressantes et déjà très modernes. Bien qu'il n'aime pas particulièrement les enfants, il conseille de les traiter avec une « *sévère douceur* », ce qui exclut les dures contraintes et les châtements corporels. Cela n'empêche pas de se montrer exigeant à leur égard, afin de les aider à forger leur personnalité et leur caractère. Mais les habituer à l'initiative, les laisser agir librement afin d'observer leur comportement. Il y a donc chez Montaigne un optimisme assez évident à une époque où l'on montrait généralement de la défiance et du pessimisme envers les enfants.

Il y a aussi un sérieux humanisme et une ouverture. Il faut que l'élève voyage pour découvrir le monde dans sa diversité et acquérir un esprit de tolérance. Il souhaite atteindre l'équilibre d'une « tête bien faite », phrase souvent répétée en France depuis son époque, en contraste avec Rabelais. Le jugement équilibré dépasse la quantité des connaissances accumulées mais peut-être mal maîtrisées. Très logiquement, Montaigne accorde donc une importance centrale à l'observation car le jugement personnel passe avant la mémoire. Il faut donc observer la nature, la diversité humaine par les voyages, les langues pour communiquer et « *frotter sa cervelle contre celle d'autrui* », observer la condition humaine dans les différences des mœurs au long de l'histoire. Bien sûr, Montaigne pense à des élèves de condition aisée, non

au peuple ou aux pauvres. Cet élève doit devenir un être vigoureux dans son corps, dans son caractère, dans sa conscience. Mais le cœur semble absent : pas beaucoup de sens des autres, de la famille, pas d'estime. Un arrière-fond d'égoïsme. Cependant, Montaigne insiste sur la nécessité de faire participer l'enfant à sa propre éducation, au lieu de la subir sous la contrainte. Cet aspect deviendra de plus en plus important dans la pédagogie ultérieure. « Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doit ravalier pour s'accommoder à sa force. Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon mais du sens de sa substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de son jugement. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages, et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien. (Comme l'estomac qui doit digérer la nourriture.) Il faut s'approprier librement les idées des auteurs : « *La vérité et la raison sont communes à un chacun et ne sont pas plus à qui les a dites premièrement, qu'à qui les dit après. Les abeilles pillotent de çà de là, les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout leur ; ce n'est pas thym, ni marjolaine. Ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et étude ne vise qu'à le former.* » Pour Montaigne, il s'agit donc de développer l'initiative, de former le jugement personnel, d'éviter une science purement livresque, de multiplier les contacts avec les hommes.

Le 9^e Principe de Radtke (1571-1635) est « *Faisons-nous aimer* » et rendons l'enseignement intéressant. Le 10^e Principe – qui préfigure la pensée de Comenius – « *Tous les enfants devraient aller à l'école* ». C'était hardi à l'époque, surtout s'agissant des enfants pauvres, mais aussi très généreux. Dans la réalité, on était loin du compte, car une très faible minorité des enfants était scolarisée. Pour des raisons multiples.

Amos Comenius (1592-1670), dans sa « *Grande Didactique* » énonce plusieurs grands principes de l'éducation. Concernant les enfants, retenons que l'éducation doit être foncièrement chrétienne – Comenius était prêtre, membre des Frères Moraves – et fut « *le premier évangéliste de la pédagogie moderne* » écrira Michelet. Une éducation précoce : il faut commencer le plus tôt

possible. À ce propos, il faut rappeler que l'âge d'entrée à l'école variait beaucoup et très peu commençaient à six ou sept ans, tandis que beaucoup prolongeaient bien au-delà de l'adolescence. Une éducation commune : TOUS les enfants ensemble à l'école. Une position hardie, presque révolutionnaire à son époque, puisque la mixité était proscrite par l'Église. Et le mélange social était limité par les ségrégations économiques, culturelles ou sociales. Une éducation universelle : perspective généreuse également. Comenius proclame que tous ont droit à l'éducation. Une éducation intégrale qui doit développer toutes les facultés. Ces différents principes témoignent d'un profond intérêt pour les enfants et de la volonté de leur offrir un meilleur service éducatif. Parlant de Comenius, Piobetta dit : « *S'agissant de donner à tous les enfants une instruction générale apte à former toutes les facultés de l'homme, Comenius pense qu'il faut les conduire tous ensemble jusqu'au point où on le peut afin qu'ils s'encouragent, se stimulent, s'affinent mutuellement et se forment à toutes les vertus y compris la modestie, la serviabilité, la fraternité et la solidarité.* » (in Jean Château, pp. 111-112).

L'émergence de la notion d'enfance fut donc progressive et assez lente, provoquée en grande partie par l'école elle-même. C'est le regroupement des enfants dans les classes qui provoqua cette prise de conscience. On parlait de loin : l'image de l'enfant-adulte en miniature à partir de sept ans. L'école, la classe, permettent de se rendre compte que l'enfant diffère de l'adulte, non seulement sur le plan physique, mais aussi sur le plan intellectuel et psychologique. On ne peut donc le traiter en adulte. Il faut tenir compte des limites de ses capacités, de son ignorance en tous domaines. Mais il a fallu du temps pour en tirer les conséquences pédagogiques.

Jean-Baptiste de La Salle fut l'un de ceux qui comprirent qu'il fallait réduire les écarts d'âge dans les classes. Dès le départ, il voulut des écoles composées de trois classes : petite, moyenne et grande, permettant une meilleure répartition des écoliers selon les âges, sans toutefois parvenir à des groupes homogènes, car il fallait prendre en compte les âges variables d'arrivée à l'école. Autre conséquence : établir et respecter des progressions strictes dans les apprentissages scolaires. La première partie de la « Conduite des Écoles » en est une éclatante illustration. Il est intéressant aussi de considérer les éléments

de psychologie et de caractérologie ébauchés dans les chapitres de La Conduite des Écoles consacrés aux corrections, aux absences, aux offices. D'autre part, Jean-Baptiste de La Salle insistait beaucoup auprès de ses Maîtres sur la nécessité de se mettre à la portée des écoliers dans leur langage et leurs explications.

La période décisive dans cette émergence du concept d'enfance fut la seconde moitié du XVII^e siècle, autour des années 1680. Plusieurs auteurs le soulignent : Philippe Ariès, Neil Postman, Alain Renaut, Dominique Julia et Egle Becchi... D'où les incidences psychopédagogiques sur le regroupement des élèves, les progressions scolaires, les analyses relatives aux « corrections », aux absences, aux offices... qui se généralisent dans toutes les écoles. Cette évolution annonce les changements manifestés dans l'approche pédagogique au XVIII^e siècle. Jean-Jacques Rousseau emploiera un langage différent pour parler de l'enfant. Il faut ajouter que le concept d'enfance modifia rapidement les relations parents-enfants dans le cadre de la famille.

La recherche d'une organisation scolaire

Les propositions et les expériences d'organisation des écoles et des collèges ne manquaient pas à la fin du XVII^e siècle. Nous reviendrons sur quelques exemples plus avant dans le présent volume. Des idées de ces auteurs inspirèrent peut-être les auteurs de la Conduite des Écoles. Il est naturel que ce texte soit le plus abouti des documents concernant l'organisation des Petites Écoles. En effet, l'ensemble de la Conduite des Écoles est caractérisé par le souci d'organisation :

- la première partie traite de l'organisation des apprentissages,
- la seconde partie, de l'organisation de la vie scolaire et des relations,
- la troisième, de la répartition des tâches en vue d'un fonctionnement harmonieux.

Certains autres éducateurs dont nous avons déjà parlé n'accordèrent pas une grande importance à l'organisation interne des écoles. Ce fut le cas de Vittorino da Feltre qui préférait instaurer et maintenir une ambiance de convivialité harmonieuse et sereine, favorable à l'épanouissement de chacun.

Il se contenta donc d'un minimum d'organisation du temps et de l'espace. Rabelais était plus intéressé par les contenus de l'enseignement que par l'institution. Quant à Montaigne, il se disait hostile à un enseignement collectif tel qu'il l'avait connu et préférait le recours à des précepteurs.

Mais beaucoup d'autres s'efforcèrent de proposer une organisation plus logique, plus rigoureuse, des études et des écoles :

- Ce fut le cas de Juan Luis Vivès qui, dès 1531, en Belgique, publia plusieurs textes importants sur le sujet. Par exemple : « Les Disciplines », ou « De corruptis artibus », qui sont de véritables traités de pédagogie universitaire, considérés comme les plus importants de l'époque.
- Peu après, ce fut le cas des Collèges Jésuites, dont nous avons déjà rappelé l'influence décisive en Europe d'abord et au-delà ensuite, pour la mise en place d'un véritable enseignement secondaire. Le modèle présenté dans la *Ratio Studiorum* – et le titre à lui seul indique bien le but de l'ouvrage – sert ensuite de référence à tous les autres.
- Radtke œuvre en Allemagne, Hollande et Angleterre afin de mettre au point une série de principes d'organisation des études. Il est intéressant d'en retenir quelques-uns :
 - Tout enseigner selon l'ordre de la nature.
 - N'apprendre qu'une chose à la fois.
 - Répéter souvent la même chose.
 - Rechercher l'uniformité en tout.
 - Partir des exemples.
 - Procéder par induction.
- Le grand organisateur du système scolaire dans son ensemble fut sans doute Amos Comenius. Sa Grande Didactique se proposait comme « *l'art universel de tout enseigner à tous* ». Pour réaliser un enseignement gradué et continu, essentiellement simultané, mais parfois en mode mutuel, Comenius propose une organisation précise. Il distingue quatre niveaux ou cycles d'enseignement :
 - Jusqu'à 6 ans : École Maternelle en famille.
 - De 6 à 12 ans : École Primaire dans chaque village.

- De 12 à 18 ans : École Latine ou Gymnase dans chaque ville.
- De 18 à 24 ans : Académie ou Université dans chaque Région.

Plusieurs autres ouvrages du même pédagogue, dont l'un sur les langues, l'autre sur les images et ses six manuels concentriques, vinrent compléter la Grande Didactique, pour en faciliter la mise en pratique, ce qui constitua la première tentative de systématisation de la pédagogie.

Ces quelques rappels témoignent d'un mouvement général pour organiser un système scolaire. La grande nouveauté par rapport au Moyen-Âge, réside, nous semble-t-il, dans le fait que ce sont désormais les Enseignants qui décident de l'organisation. Les Étudiants ne jouissent plus de la grande latitude dont ils avaient bénéficié dans les Universités médiévales. Ils devaient se couler dans le système, faute de quoi ils s'exposaient aux sanctions prévues pour les récalcitrants.

L'École éduque à la civilité

L'Antiquité et le Moyen-Âge avaient connu leurs formes de politesse, de courtoisie, de civilité. À cause du faible taux de scolarisation, cette éducation ne concernait qu'une faible minorité privilégiée. Un changement s'amorce avec la Renaissance et l'extension de la scolarisation, en particulier par les Petites Écoles qui atteignent une nouvelle clientèle populaire. Érasme joua un rôle décisif dans ce renouveau de la civilité, grâce à la publication de son petit ouvrage sur la « Civilité puérile », composé dans les dernières années de sa vie. Ce texte eut un succès considérable, fut traduit rapidement en français, anglais, allemand. Sa diffusion concerna l'ensemble de l'Europe de l'ouest. Le souci d'une éducation civile et honnête ne se limita plus seulement aux écoliers : toute la société se piqua de civilité et d'honnêteté.

Il est normal que cette préoccupation collective ait surgi chez les éducateurs ou éducatrices. La civilité devint ainsi un élément obligatoire de toutes les écoles, même populaires. Mais les Maîtres étaient-ils tous capables de dispenser une éducation qu'ils ne possédaient pas toujours eux-mêmes ?

Pour ne citer que les extrêmes de la chaîne chronologique, rappelons que Vittorino da Feltre, au début du XV^e siècle, voulait « *enseigner à parler avec*

élégance et à vivre avec honnêteté ». À la fin du XVII^e, John Locke (1632-1704) écrivait : « *Penser et agir noblement ne suffit pas. L'enfant doit tout d'abord apprendre à ne pas vouloir froisser les susceptibilités de ses voisins, puis à se comporter toujours en société avec aisance et affabilité. Il ne doit jamais faire le dédaigneux, ni par son comportement trahir son mépris, car en le faisant il se trahit lui-même. L'homme modeste, le vrai « gentleman » est celui qui se connaît et qui s'apprécie à sa propre valeur. C'est en se connaissant qu'on arrive à connaître les autres et à se montrer tolérant en tout et dans toutes les circonstances imaginables.* » (in Jean Château, p. 34).

Pour Jean-Baptiste de La Salle, la civilité est un élément constant et essentiel de l'éducation dispensée dans ses écoles. Car l'école doit préparer une société non violente, pacifique, policée, « civilisée », donc fraternelle. Pour lui, c'était une dimension de l'acculturation offerte aux enfants des artisans et des pauvres. Mais un préalable s'imposait : que les Maîtres connaissent et vivent les « *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes* », titre de l'ouvrage qu'il publia en 1703, quelques années avant le premier manuscrit de la « *Conduite des Écoles* ». L'importance de l'objectif éducatif justifie et explique l'abondance des détails concernant la civilité dans ce dernier texte. Il n'était pas facile de réaliser une telle éducation. Exigeante pour les écoliers, cette éducation l'était aussi pour les Maîtres qui, en ce domaine également, devaient donner l'exemple et apparaître comme des modèles. Venant après une longue réflexion et de nombreuses publications, depuis celle d'Érasme, l'ouvrage de Jean-Baptiste de La Salle connut un surprenant succès de librairie qui ne se démentit pas pendant deux siècles.

Le recours à la langue maternelle

Le monde scolaire des XVI^e et XVII^e siècles était encore largement latinisé, y compris dans les pays européens qui ne sont pas de langue latine. D'un côté, cela facilitait les échanges et la mobilité des Professeurs et des Étudiants universitaires. D'autre part, c'était une sorte de privilège masculin, dont les hommes ne souhaitaient pas se priver. Il fallut du temps pour que le latin soit également accessible aux femmes, comme en témoigne l'histoire de l'enseignement secondaire en France, même au-delà de cette période. D'autre part,

les non-scolarisés ne comprenaient évidemment pas le latin et continuaient à utiliser les langues nationales ou régionales. Très tôt pourtant, des éducateurs recommandèrent le recours aux langues nationales dans l'enseignement.

Raymond Llull, par exemple, insistait sur l'utilisation de la langue propre ou vulgaire, comme langue du savoir. Il écrivit lui-même beaucoup dans sa propre langue catalane, mais il n'oubliait pas le latin qui restait langue de culture et de communication universelle.

Selon Georges Rigault déjà cité, les Frères de la Vie Commune, aux XIV^e et XV^e siècles, faisaient étudier la langue maternelle dans leurs Écoles Primaires. Dans leur cas, il s'agissait soit du néerlandais, soit de l'allemand. Ils éditèrent de nombreux petits ouvrages attrayants, pieux ou religieux, dans les langues de ces pays.

Montaigne – s'il parle d'un précepteur – donne beaucoup d'importance à la langue maternelle et aux langues vivantes, bien qu'il ait été lui-même instruit en latin par un précepteur allemand qui ignorait le français. C'était avant d'aller au Collège, dont il garda d'ailleurs un fort mauvais souvenir. Plus tard, il voyagea en Europe : Paris, Lorraine, Allemagne, Suisse, Italie, et observa beaucoup ce qu'il rencontrait. Sa bibliothèque contenait d'ailleurs des ouvrages en latin, français, espagnol et italien.

Parmi les « principes de la méthode » qu'il énonce dans sa « *Didactica Nova* », Radtke affirme « *qu'il convient d'apprendre d'abord dans la langue maternelle* », car il voulait lutter contre le culte du latin. Et il eut du succès sur ce point : ce fut son innovation la plus féconde. Amos Comenius allait dans le même sens et voulait d'abord un enseignement en langue maternelle, puis en langues vivantes des pays voisins, et enfin en latin. Chez Madame de Maintenon, à Saint-Cyr, les jeunes filles apprennent à lire en français. Dans les Petites Écoles de Port-Royal (1637-1660) on relève des caractéristiques assez particulières. Ces écoles durèrent peu de temps, recevaient un nombre limité d'élèves, engageaient des professeurs bien choisis et dispensaient une éducation d'orientation janséniste. Ce dernier aspect provoqua leur suppression. Elles proposaient aussi un apprentissage de la lecture en français, puis aussi la composition, le style et l'élocution. Même pour étudier

le latin, la grammaire était rédigée en français. On peut se reporter à l'ouvrage de Frédéric Deforge consacré à ces Petites Écoles, spécialement à la seconde et à la troisième partie.

Pour John Locke, l'élève doit d'abord parler correctement sa langue maternelle. Il doit savoir raisonner en discutant les simples objets qui l'entourent chaque jour de sa vie. Quand il sait bien s'exprimer dans sa langue maternelle, il peut s'initier à la connaissance d'une langue étrangère. Le latin vient ensuite et demeure inutile pour beaucoup d'élèves. On croirait lire Jean-Baptiste de La Salle !

Il faut ajouter, bien sûr, que la langue maternelle tenait aussi une grande place dans les écoles de filles au XVII^e siècle et pendant les siècles suivants. Elle ne disparaît pas – mais vient en seconde position dans les apprentissages – chez Jacques de Batencour et Charles Demia.

On a présenté parfois Jean-Baptiste de La Salle comme celui qui systématisa l'utilisation du français comme langue d'apprentissage au lieu du latin. En un certain sens, c'est exact et nous en avons traité dans le second volume sur la Conduite des Écoles : Cahier Lasallien 62, chapitre 4, en citant le Mémoire qu'il écrivit pour défendre son point de vue. Les exemples que nous venons de rappeler montrent que la réalité fut plus complexe. Ces exemples témoignent que le latin était en perte de vitesse dans plusieurs pays, surtout dans l'enseignement populaire où les langues nationales s'affirmaient. Il n'en allait pourtant pas ainsi dans les Collèges et les Universités où l'enseignement en latin se maintenait. On pourrait ajouter que la création des Lycées, en France, après la Révolution, au début du XIX^e siècle, continua à faire une large place aux langues anciennes.

En conclusion :

Qu'elles fussent catholiques ou protestantes, les écoles des XVI^e et XVII^e siècles étaient essentiellement préoccupées de la formation chrétienne des écoliers. Les Protestants considéraient la scolarisation des enfants comme un passage obligé pour l'accès personnel au texte de la Bible. Le Concile de Trente assignait comme objectif central aux écoles catholiques la catéchisation et la moralisation des enfants, et à travers eux, de la famille entière.

Cette finalité religieuse de l'école fut rappelée par l'ensemble des éducateurs de cette période. Comme ses prédécesseurs ou contemporains, Jean-Baptiste de La Salle voulait former avant tout de « véritables chrétiens », dans une école qu'il appelait d'ailleurs « École chrétienne », dont il attendait le développement de la foi, du sens de l'Église, de l'intériorité, de la connaissance de l'Évangile et des valeurs chrétiennes.

Chapitre 4 - Trois ensembles scolaires distincts

Introduction

Cette émergence de concepts éducatifs nouveaux contribue à dessiner les contours de ce que nous appelons communément un système éducatif, même s'il y manque des éléments importants par rapport à ce que nous connaissons aujourd'hui. Il y avait moins de centralisation et de contrôle. Sans doute aussi moins d'unité et d'homogénéité. En corollaire, davantage de diversité, de possibilités d'initiative et d'autonomie. L'État n'y apparaît pas, puisque le monde scolaire dépendait de l'Église.

Ce dynamisme scolaire connut des traductions multiformes et durables, des résultats qualitatifs et quantitatifs remarquables dans tous les ordres d'enseignement. Puisque notre propos particulier concerne le texte de la « Conduite des Écoles chrétiennes » de 1706, afin de le situer dans ce contexte général, nous allons nous intéresser particulièrement à la situation scolaire française.

Comme dans les pays voisins, mais avec quelques caractéristiques propres, l'alphabétisation connut une importante progression du XVI^e au XVIII^e siècle, au bénéfice de toutes les catégories sociales. Pour s'en faire une idée exacte, il est essentiel de comprendre qu'à cette époque-là il n'existait pas de système scolaire unifié, organisé et contrôlé par l'État, mais un grand nombre d'initiatives dont la caractéristique commune était de dépendre de l'Église. Il faudra attendre la fin du XVIII^e siècle, c'est-à-dire les décisions de la Révolution Française, pour que la responsabilité de l'enseignement soit transférée à l'État, sans que disparaisse d'ailleurs entièrement la liberté d'initiative de l'Église, instaurant ainsi une dualité durable entre enseignement public et enseignement privé.

Mais n'anticipons pas. Lorsque Jean-Baptiste de La Salle commença à s'occuper d'écoles, en 1679, il existait en fait trois ensembles scolaires distincts en France.

Collèges et Universités

Le Moyen-Âge avait vu naître et s'organiser un enseignement universitaire destiné aux garçons de familles aisées : nobles, bourgeois et candidats aux fonctions ecclésiastiques. Peu à peu apparurent deux niveaux, articulés entre eux, et habituellement présents dans les mêmes villes universitaires : le niveau des arts libéraux et celui des facultés supérieures⁶.

Les étudiants qui réalisaient l'ensemble du cursus pouvaient obtenir successivement le Baccalauréat ès Arts, la Licence et le Doctorat. Ce fut aussi le parcours de Jean-Baptiste de La Salle, à Reims d'abord et à Paris-Sorbonne ensuite. Cela ne l'incita pourtant pas à se consacrer à cet enseignement.

Autonomie des Collèges et des Arts Libéraux

À partir du milieu du XVI^e siècle, grâce surtout aux Jésuites⁷ qui conçurent et organisèrent un modèle de Collège, peu à peu se mit en place un enseignement « secondaire » autonome, quoique toujours ouvert à l'enseignement supérieur. Au terme d'une recherche longue, riche et diversifiée, les Jésuites publièrent, en 1599, la « Ratio Studiorum », véritable charte de l'enseignement secondaire⁸. Les Oratoriens et les Doctrinaires s'inspirèrent clairement de cette pédagogie, tellement les résultats étaient positifs. Ces Collèges accueillèrent les fils de familles aisées et influentes, et les préparaient à l'exercice des responsabilités dans la société d'Ancien Régime. Des études récentes sur la clientèle scolaire ont montré que les élèves issus du peuple constituaient une si faible minorité qu'ils ne peuvent même pas constituer une catégorie statistique significative⁹.

⁶ Les Arts Libéraux : Trivium : grammaire, rhétorique, dialectique. Quadrivium : géométrie, arithmétique, astronomie, musique. Les Facultés Supérieures : Théologie, Philosophie, Droit Canonique, Droit Civil, Médecine.

⁷ Le premier Collège Jésuite s'ouvrit à Messine en 1548. D'autres suivirent dans l'Europe entière, donc aussi en France.

⁸ On peut consulter, à ce sujet, le texte de la Ratio Studiorum, texte latin et traduction française, dans une publication récente des Éditions Belin, Paris 1997.

F. Charmot, s.j. : La Pédagogie des Jésuites : Ses principes et son actualité. Éditions Spes, Paris, 1943.

F. de Dainville, s.j. : L'éducation des Jésuites : XVI^e-XVIII^e siècles, Éditions de Minuit, Paris 1978.

⁹ W. Frijhoff et D. Julia : École et Société dans la France d'Ancien Régime. 1975. École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Le royaume du latin

Fidèles à la langue latine – privilège masculin dans la société de l'époque – les Collèges proposaient des méthodes et des contenus cohérents avec les finalités de la formation des personnes. Une analyse du texte de la *Ratio Studiorum* permet de s'en convaincre.

À cause de leur spécificité et de leurs finalités sociales, les Collèges s'organisaient pour fonctionner de manière autonome. Cela peut être un peu difficile à comprendre pour nous qui sommes habitués à un enseignement du second degré faisant naturellement suite à un enseignement primaire et débouchant sur l'enseignement supérieur. À cette époque-là, comme la pédagogie faisait beaucoup appel aux textes d'auteurs célèbres – de l'Antiquité ou contemporains – l'apprentissage de la lecture constituait un préalable obligé pour commencer ce travail. Les Collèges furent donc amenés à organiser cet apprentissage de la lecture et à créer des « Petites Classes de Collège ». Les élèves y accédaient directement, quel que fût leur âge, au début de leur scolarisation, sans passer par le primaire.

Les Collèges faisaient du latin la langue d'apprentissage, de travail et de culture. Les premières années de la scolarité étaient consacrées à l'étude de la grammaire latine. Ce n'était pas une nouveauté, puisqu'il existait depuis longtemps des « écoles de grammaire ». Il fallait maîtriser la langue latine avant de pouvoir suivre utilement les autres enseignements.

Fonctionnement pédagogique

L'éducation de la personne prenait une grande place :

- Éducation humaine globale, en vue de l'insertion sociale du jeune et de son rôle dirigeant dans la société. Les Collèges formaient les élites, les responsables, les décideurs.
- Éducation chrétienne par :
 - la prière bi-quotidienne,
 - le catéchisme bi-hebdomadaire,
 - des réflexions chrétiennes ou morales pendant les commentaires de textes,

- la messe quotidienne et les liturgies des fêtes, l'adoration du Saint-Sacrement,
 - la présence en chaque établissement d'un directeur spirituel pour les élèves et de confessions régulières,
 - les activités des Congrégations mariales...
- Éducation artistique proposée par les Académies de volontaires, les activités théâtrales, les fêtes...

Ces éléments de formation confirment ce que nous disions : le principal, c'était la formation des personnes en vue de développer leurs capacités de commandement et d'organisation. Et non l'acquisition de compétences techniques, professionnelles, scientifiques. Il faudrait nuancer ces affirmations s'agissant des Collèges Oratoriens, surtout au XVIII^e siècle, plus souples et plus ouverts à de nouvelles disciplines¹⁰.

La structuration des différents enseignements préfigure ce que seront les Lycées, à partir du XIX^e siècle. La réforme de l'enseignement secondaire entreprise sous le Premier Empire, s'inspirera fortement des structures du XVIII^e siècle, spécialement des Collèges Oratoriens, puisque les Jésuites avaient été chassés de France en 1763. Dans les Lycées du XIX^e siècle, les langues anciennes conservèrent une place dominante et il fallut attendre la seconde moitié du siècle, sous le Second Empire, pour voir apparaître l'enseignement secondaire moderne.

Petites Écoles pour garçons

Les Petites Écoles avaient déjà une longue ancienneté : on peut parler de douze siècles d'existence. Les écoles presbytérales, épiscopales et monastiques, dont nous avons déjà parlé, étaient à l'origine des Petites Écoles, car certaines d'entre elles avaient subsisté après la création des Universités et des Collèges. Elles s'adressaient à des garçons de milieux populaires. Dans la seconde moitié du XVI^e siècle, des Maîtres isolés commencèrent à ouvrir de nouvelles écoles, habituellement avec l'autorisation, voire le soutien, des Éco-

¹⁰ MM. Compère : *Du Collège au Lycée : 1500-1850*. Gallimard-Juliard 1985.
Ou MM. Compère et D. Julia : *Les Collèges Français : XVI^e – XVIII^e siècles*.

lâtres. Cela témoignait d'une préoccupation récente pour l'instruction du peuple. Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 1^{er}, plusieurs facteurs convergents expliquent cet intérêt pour le peuple. Sous l'influence de facteurs culturels, économiques ou religieux, la demande de scolarisation était de plus en plus forte. Les réponses, peu coordonnées au début, furent aussi extrêmement diverses.

Quelques éléments d'unité apparaissent cependant, par exemple :

- Une même clientèle populaire : cette grande majorité de la population qui n'avait pas accès aux Collèges, ni aux rôles de décision et de commandement dans la société.
- Des objectifs et des contenus d'enseignement qui y étaient proposés. L'objectif de formation chrétienne et l'influence de l'Église – des Églises – demeurent prépondérants. Pour atteindre cet objectif, l'apprentissage de la lecture est primordial. C'est le minimum dans l'ensemble des apprentissages fondamentaux. Peuvent s'ajouter à la lecture (en latin habituellement) l'écriture et le calcul. Mais ceci dépend essentiellement des capacités des Maîtres eux-mêmes, à une époque où leur formation pédagogique était quasi inexistante.
- Ces acquisitions essentielles peuvent permettre aux garçons qui en bénéficient d'occuper des postes d'exécution dans l'organisation de la société en voie de développement économique et politique. Les secteurs secondaire et tertiaire de l'économie connaissent un important développement. Les emplois se multiplient dans ces domaines.
- Les initiatives sont donc nombreuses, diverses et parfois anarchiques. Les Écolâtres ou Grands Chantres, nommés par les évêques, essaient d'y mettre de l'ordre¹¹. L'ouvrage de Claude Joly, publié en 1678, est très instructif à cet égard. On y repère les préoccupations habituelles, les problèmes, les réactions... d'un Grand Chantre de l'époque.
- La scolarisation dans ces Petites Écoles ne débouche généralement pas sur

¹¹ La lecture de l'ouvrage de Claude Joly – lui-même Chantre du diocèse de Paris pendant de nombreuses années – est très instructive à ce sujet : *Traité historique des Écoles Épiscopales et Ecclésiastiques*. Paris 1678.

le Collège. Ce sont deux mondes sociaux qui s'ignorent, donc deux mondes scolaires distincts. Ainsi naquit en France l'enseignement dit du « Premier degré ». Malgré les changements politiques et administratifs ultérieurs, cet enseignement s'organisera au moment de la Révolution Française, puis sous le Premier Empire, pendant le ministère de François Guizot, après 1880 et jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Les Écoles de Filles

Comme nous l'avons rappelé dans le chapitre précédent, l'une des grandes nouveautés scolaires de la Renaissance fut la création d'écoles de filles. Nous ne répéterons pas les raisons et les modalités de cette création. On comprend aisément que ce fut un apport essentiel dans les sociétés et la civilisation européennes.

Difficultés à surmonter

Même si l'ouverture de telles écoles nous semble une décision normale aujourd'hui, elle se heurtait à diverses difficultés à cette époque-là :

- Difficultés culturelles : la femme n'était pas considérée comme l'égal de l'homme. Son statut social et ses fonctions différaient. On discutait pour savoir s'il fallait lui donner la même instruction qu'à l'homme, lui permettant ainsi d'échapper à son rang social inférieur. Il devint vite évident qu'il fallait lui interdire l'étude du latin : cela devait rester un privilège masculin. En France, un peu plus tard, Molière mettra en scène les excès qui menacent les femmes instruites, dans les deux pièces bien connues : « Les Précieuses ridicules » et « Les Femmes savantes ». Très tôt cependant, comme nous l'avons dit, des pédagogues célèbres se déclarèrent partisans de l'instruction des filles. Citons, par exemple, Luther en Allemagne, Vivès en Espagne, Érasme aux Pays-Bas. D'autres suivirent, partout en Europe.
- Même dans l'Église survivait une vision pessimiste de la femme, opinion assortie de diverses considérations théologiques et dont on trouve des manifestations au cours des XVI^e et XVII^e siècles. Par exemple : la responsabilité de la femme dans le péché originel, les pouvoirs occultes supposés de la femme, le monde trouble de la sorcellerie... La bataille de la scola-

risation des filles n'était pas gagnée d'avance. Heureusement, il y eut la prise de position des premiers Réformateurs Protestants, imités un peu plus tard par les Pères du Concile de Trente. Ce furent de puissants incitateurs pour l'ouverture d'écoles de filles.

Un essor remarquable

Ces encouragements rencontraient aussi une attente et une demande croissantes de scolarisation. La mixité étant fermement prohibée par l'Église, les écoles de filles virent le jour comme des institutions à part, favorisées par la fondation de nombreuses Congrégations religieuses féminines dans les différents pays. Un revirement s'était produit : l'Église estimait que les dangers de l'ignorance étaient pires que ceux de la science. Grâce à ses connaissances, la mère de famille pourrait jouer un rôle essentiel dans l'éducation humaine et chrétienne de ses enfants. Elle serait un véhicule de la catéchisation mise en honneur par le Concile de Trente.

Le fait que les nouvelles Congrégations féminines – par décision du Concile – dussent être cloîtrées, créa un problème particulier. Il n'était pas insoluble : les couvents ou monastères offrirent deux sortes d'écoles : l'une pour les filles internes et payantes, l'autre pour les pauvres admises gratuitement dans l'école de jour. Cette séparation était bien souvent une inégalité, mais le système fonctionna et connut une expansion rapide. Les pourcentages de femmes alphabétisées augmentèrent nettement au cours des XVII^e et XVIII^e siècles, jusqu'à égaler presque ceux des hommes.

Des écoles différentes

Les grandes Congrégations féminines des XVI^e et XVII^e siècles mirent au point de très intéressants descriptifs de leurs écoles. Ces textes portent le nom de « Constitutions » ou de « Règle de vie ». Destinés à un groupe bien identifié d'enseignantes – les membres de la Congrégation concernée – ces textes demeurèrent parfois confidentiels ou connurent une diffusion restreinte. Plusieurs d'entre eux ont fait l'objet d'études historiques détaillées. Récemment encore, Michel FIÉVET¹² a proposé une analyse de l'École des

¹² M. Fiévet : L'invention de l'école des Filles. IMAGO 2006.

Ursulines, des Sœurs de Notre-Dame, des Filles de la Charité, des Filles du Père Barré et des écoles de Charles Demia. Mais il y en eut bien d'autres.

Au-delà des inévitables variantes, il serait facile de mettre en évidence les aspects communs à l'ensemble des écoles, car elles se situaient toutes dans un même contexte social, culturel et ecclésial. On pourrait aussi comparer ces textes avec ceux que nous avons cités concernant les écoles populaires de garçons. Mais ce serait entretenir inutilement des ambiguïtés, car il s'agissait de deux ensembles scolaires différents. C'est ce que soulignent certains historiens comme Martine SONNET ou Françoise et Claude LELIEVRE¹³.

Écoles différentes. En effet, dans les écoles de filles :

- Les objectifs éducatifs sont différents : la jeune fille doit se préparer à devenir une épouse agréable et charmante, connaître les tâches domestiques, afin de gouverner efficacement sa maison, éduquer chrétiennement ses enfants. Son éducation est donc plus personnelle que professionnelle.
- En conséquence, quelques éléments diffèrent dans les programmes :
 - La lecture y figure naturellement car elle est indispensable à tout le reste,
 - Elle se fait souvent en français,
 - Une formation chrétienne : catéchisme, conduite morale en vue de leur rôle maternel,
 - Les bonnes manières, la civilité, et les arts d'agrément : danse, musique, chant, comédie...
 - Donc peu de place faite à l'écriture, au calcul, et bien sûr, au latin.

Ces distinctions entre filles et garçons se maintinrent en France jusqu'au milieu du XIX^e siècle¹⁴. Comme le rappellent Françoise et Claude LELIÈVRE : « *La scolarisation des filles ne saurait alors avoir pour objectif majeur de favoriser leur insertion dans le monde du travail, bien au contraire. Les femmes, même*

¹³ M. Sonnet : L'éducation des filles au temps des Lumières – CERF 1987.
F. et Cl. Lelièvre : Histoire de la scolarisation des filles, Nathan 1991.

¹⁴ Une plaque apposée sur le bâtiment administratif de l'Université Lyon I, rappelle que ce n'est qu'en 1861 que la première jeune fille obtint son baccalauréat : il s'agit de Julie Victoire Daubié (1824-1874). Elle avait milité pour obtenir ce droit et dû attendre jusqu'à l'âge de 37 ans pour se présenter à l'examen.

scolarisées, doivent rester « à leur place » et si possible « au foyer ». De l'Ancien Régime à la fin de la IV^e République, la scolarisation des filles est manifestement et explicitement différente de celle des garçons ; il est patent qu'elle est qualitativement et quantitativement inférieure à la leur. » (o.c., p. 6)

La même opinion est exprimée par Martine SONNET¹⁵ : « *Les filles accordent moins de temps que leur frères à l'acquisition des savoirs fondamentaux, atteignent plus rarement qu'eux le degré de maîtrise totale de ces sciences... Les rudiments de lecture et d'écriture montrés aux filles par leurs Maîtresses doivent être cultivés hors de l'école, sans quoi ils s'oublient. Les filles du peuple sont évidemment les premières à faire les frais d'un enseignement fondamental inabouti. On est toujours pressé de leur ôter le livre ou la plume des mains pour y substituer le fil et les aiguilles.* » (o.c. pp. 250-251)

Les mentalités changent un peu à partir du XVIII^e siècle, lorsque les philosophes insistent sur l'égalité homme-femme. Mais les résultats concrets sur le plan scolaire demeurent très légers.

« Somme toute, le bilan de l'enseignement féminin, à hauteur de la mi-XVII^e siècle, est encore assez mince. Il n'existe, pour les filles, aucun équivalent de ce que sont les Collèges pour les garçons. Certains auteurs ont parfois présenté les pensionnats des couvents comme un enseignement secondaire, par opposition à l'enseignement élémentaire des externats, mais c'est une erreur : les jeunes filles pensionnaires n'apprennent pas le latin, ni rien de ce qui caractérise le programme des Collèges ; on ne voit pas du reste comment les religieuses pourraient leur enseigner ce qu'elles ignorent elles-mêmes ; l'instruction reçue par les pensionnaires est plus distinguée – en rapport avec le recrutement social – mais non pas plus poussée que celle des externes. Les femmes les plus cultivées de ce temps le doivent à leur entourage familial, telle Madame de Sévigné, qui eut Ménage pour professeur de latin¹⁶. »

¹⁵ M. Sonnet : L'Éducation des filles au temps des Lumières, p. 250.

¹⁶ Voir à ce propos les ouvrages cités de M. Sonnet, de F. et Cl. Lelièvre, ou G. Duby et M. Perrot : Histoire des femmes en Occident, tome III. ; ou R. Chartier – MM. Compère – D. Julia : L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle ; ou F. Lebrun – M. Vénard – L. Quéniart : Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France, tome II.

Conclusion

Quand il fut sollicité (par Madame Maillefer et Monsieur Nyel) pour faciliter l'ouverture d'écoles pour les garçons pauvres de Reims, au début de l'année 1679, Jean-Baptiste de La Salle se trouvait donc en présence de trois ensembles scolaires bien caractérisés :

- Les Collèges pour garçons de milieux favorisés,
- Les diverses sortes de Petites Écoles pour garçons du peuple,
- Les Écoles de filles tenues, soit par des Communautés de religieuses, soit par des Maîtresses Laïcs.

Il est important de retenir que ces trois ensembles fonctionnaient indépendamment, sans passerelles entre eux. Et ce ne fut pas seulement valable pour la période des XVI^e – XVIII^e siècles. Malgré les changements intervenus, ces trois modèles subsistèrent jusqu'au dernier quart du XIX^e siècle, en dépit des réformes et des mesures législatives successives.

Comme il l'a confessé lui-même dans le « *Mémoire des commencements* », et malgré les relations étroites qu'il avait nouées avec Nicolas Roland – jusqu'à être choisi par celui-ci comme son exécuteur testamentaire – Jean-Baptiste de La Salle n'avait jamais envisagé de s'occuper d'écoles. Il y fut entraîné par un enchaînement de circonstances, et contre son gré, à partir de sa rencontre avec Adrien Nyel. C'est un détail essentiel que l'on oublie trop souvent quand on parle des débuts de l'école lasallienne.

Par ses études antérieures – docteur en théologie de la Sorbonne – et son statut de prêtre et chanoine, La Salle aurait pu travailler dans l'enseignement en Collège ou en Université, mais tel n'était pas son souhait. Exécuteur testamentaire de Nicolas Roland, il eut à effectuer les démarches nécessaires pour obtenir la reconnaissance officielle des Sœurs de l'Enfant Jésus, reconnaissance de la part des autorités ecclésiastiques et civiles de Reims et il y réussit rapidement. Même s'il continua à rendre service aux Sœurs en leur assurant la célébration eucharistique, il ne manifesta pas l'envie d'intervenir dans leurs écoles. Et ce fut malgré lui qu'il prêta son concours à l'entreprise d'Adrien Nyel pour l'ouverture d'écoles de garçons pauvres. Ce serait donc une erreur

historique de croire qu'il eut, dès 1679, l'idée d'un type d'école bien précis et d'un Institut religieux à fonder.

Parler indistinctement des trois ensembles scolaires que nous venons de présenter, n'aboutit qu'à créer des confusions. C'étaient, en réalité, trois systèmes scolaires assez étanches. Les Petites Écoles ne prétendaient pas imiter les Collèges, ne visaient pas la même clientèle, n'avaient pas les mêmes objectifs, ne proposaient ni les mêmes programmes ni les mêmes méthodes. Ces Petites Écoles ne s'inspiraient pas davantage des écoles de filles, même quand celles-ci étaient antérieures. Cela se comprend et s'explique si l'on tient compte du statut de la femme à cette époque-là. Et cela, sans déprécier en rien la qualité des écoles de filles.

Chapitre 5 - Les premières écoles lasalliennes

Introduction

C'est dans ce contexte scolaire – très sommairement présenté dans les chapitres précédents – qu'apparurent, à Reims en 1679, les premières écoles lasalliennes. Les débuts nous en sont relativement bien connus grâce aux trois premiers biographes de saint Jean-Baptiste de La Salle : Bernard, Blain et Maillefer¹⁷ qui eurent tous trois le privilège de connaître personnellement Jean-Baptiste de La Salle et d'utiliser le « Mémoire »¹⁸ écrit par celui-ci sur les commencements de son œuvre scolaire. Mémoire qui s'est malheureusement perdu au cours des échanges entre biographes et dont nous n'avons que quelques citations fragmentaires, mais révélatrices des dispositions personnelles de La Salle au sujet des écoles. Nous y reviendrons.

Dès le début, plusieurs personnes jouent un rôle décisif dans l'apparition des premières écoles pour garçons pauvres de la ville de Reims, spécialement Madame Maillefer et Monsieur Adrien Nyel dont il faut rappeler l'action. Sur le plan scolaire, l'école lasallienne fut naturellement héritière de la période précédente. Il est difficile – sans doute impossible – de savoir dans quelle mesure La Salle fut influencé par ses devanciers en pédagogie. Mais son parcours personnel, sa formation, permettent de penser qu'il en avait connaissance. On peut noter aussi que Jean-Baptiste de La Salle eut des rela-

¹⁷ Voir Cahiers Lasalliens :

- 4 : Frère Bernard : Conduite admirable de la divine Providence en la personne du vénérable serviteur de Dieu Jean-Baptiste de La Salle. Manuscrit de 1721.

- 6, F. E. Maillefer : La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, prêtre, docteur en théologie, ancien chanoine de la Cathédrale de Reims et Instituteur des Frères des Écoles Chrétiennes. Édition comparée des manuscrits de 1723 et 1740.

- 7 et 8 : Jean-Baptiste Blain : La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles Chrétiennes. Édition Princeps – Rouen 1733.

¹⁸ Les premiers biographes font référence à ce « Mémoire » et disent l'avoir utilisé. On peut repérer quelques passages dans leur récit, mais le document lui-même a disparu et c'est fort regrettable.

tions personnelles avec plusieurs autres créateurs d'écoles pour le peuple au XVII^e siècle :

- **Nicolas Roland** : son ami et conseiller pendant une longue période, y compris dans le cadre du Chapitre de la cathédrale de Reims dont ils étaient tous deux membres. Nicolas Roland aurait bien voulu entraîner son jeune collègue dans l'œuvre des écoles pour les enfants pauvres, mais ne parvint pas à le convaincre.
- **Nicolas Barré**, que La Salle choisit comme directeur spirituel à partir de 1680 et dont les biographes nous ont conservé quelques fragments de correspondance pendant ces années cruciales du début des écoles lasalliennes.
- **Charles Demia** : dont le Journal personnel atteste des relations qui se nouèrent entre les deux créateurs d'écoles, au début des années 1680¹⁹. Les « Règlements » de Demia connurent une assez large diffusion hors de l'archidiocèse de Lyon. Les « Remontrances » influencèrent également plusieurs des personnages dont nous parlons : Barré, Roland, La Salle.

D'autre part, il est intéressant de noter que Nicolas Barré et Charles Demia, dans leurs « Règlements » respectifs, se réfèrent explicitement aux dispositions scolaires ou pédagogiques d'un document antérieur très largement répandu : « L'École Paroissiale », document antérieur de plusieurs dizaines d'années. De sorte que ce document apparaît comme la source commune pour les écoles de garçons. Par contre, il faut préciser que la « Conduite des Écoles chrétiennes » ne contient pas une telle référence, car sa source est différente : c'est l'expérience prolongée et analysée des premiers Frères eux-mêmes dans leurs écoles mise en commun au cours de nombreuses « conférences » (rencontres).

Comme nous l'avons rappelé dans les chapitres précédents, il convient de garder toute prudence s'agissant des textes de Fourier, Barré et Roland, car ils concernent les écoles de filles. Effectivement, dans les écrits de Jean-Baptiste de La Salle on ne trouve pas d'allusions à la pédagogie de ces écoles. Les rela-

¹⁹ Voir à ce sujet le Cahier Lasallien 56, du Frère Yves Poutet : « Charles Demia : Journal de 1685 à 1689. Présenté, transcrit et annoté ». Rome 1994.

tions de La Salle avec Roland et Barré se situent plutôt dans le domaine des choix de vie et des orientations générales de ses écoles.

Le zèle de Madame Maillefer

Dans le chapitre 5 de la biographie de La Salle, voir Cahier Lasallien 4, p.23...- **Bernard** rappelle que Madame Maillefer envoie Adrien Nyel à Reims « *pour procurer l'établissement des mêmes écoles gratuites* ». Elle-même originaire de Reims, mais établie à Rouen avec son mari, zélée pour l'instruction de la jeunesse – elle a établi une école à Darnétal – elle veut étendre les bienfaits de l'instruction à Reims. Quelques années auparavant déjà, elle avait rencontré Nicolas Roland, venu prêcher le Carême à Rouen, et avait convenu avec lui d'envoyer Monsieur Nyel pour ouvrir des écoles pour les garçons pauvres. Le projet ne put voir le jour par suite du décès de Nicolas Roland. Elle récidiva quelques années plus tard et pensa qu'elle pourrait s'appuyer sur l'aide de Jean-Baptiste de La Salle, son lointain parent par alliance. La première rencontre entre Nyel et La Salle eut lieu dans la maison des Sœurs de l'Enfant Jésus, en mars 1679. À propos du comportement de Monsieur de La Salle, le biographe précise : « *Il s'engage sans y penser à devenir le soutien de ce nouvel établissement.* » (C.L. 4, p. 25) Dans la suite du récit, le biographe insiste sur l'œuvre de Dieu. La Salle s'engage sans percevoir encore que c'est Dieu qui l'engage et l'entraîne pour longtemps.

Maillefer (voir Cahier Lasallien 6, pp. 29 et suivantes) rappelle le travail de Jean-Baptiste de La Salle pour obtenir la reconnaissance des Sœurs par la ville et l'archevêché de Reims après la mort de Nicolas Roland, et constate « *qu'il se trouve engagé à travailler à former des écoles gratuites pour les garçons* ». Comme le Frère Bernard, l'auteur attribue tout cela au « *doigt de Dieu qui guidait ses pas* ». Puis il cite le Mémoire écrit par Jean-Baptiste de La Salle lui-même : « *Dieu qui conduit toutes choses avec sagesse et avec douceur, et qui n'a point coutume de forcer l'inclination des hommes, voulant m'engager à prendre entièrement le soin des écoles, le fit d'une manière fort imperceptible et en peu de temps, de sorte qu'un engagement me conduisit dans un autre, sans l'avoir prévu dans le commencement* ». (p. 31) Madame Maillefer envisage donc d'établir des écoles gratuites à Reims et elle a déjà pris contact auparavant avec Nicolas

Roland – dès 1674 : « *On lui indiqua M. Nyel, homme insinuant (i.e. habile) et qui avait un talent tout particulier pour ces sortes d'établissements. C'était celui-là même que le Père Barré, Minime, avait employé quelques années auparavant pour en établir à Rouen et ailleurs.* » (p. 33) Madame Maillefer envoie donc Adrien Nyel à Reims et pense l'introduire par l'intermédiaire de la Supérieure des Sœurs de l'Enfant Jésus de Reims qu'elle connaît déjà. Le biographe propose ensuite le récit de la rencontre de Nyel avec La Salle. Ce dernier ne pensait nullement à établir des écoles, mais il voulait bien aider M. Nyel dans ses démarches, car il savait que le « terrain rémois » était particulièrement difficile et risqué. Il offre même de le loger chez lui, pour plus de discrétion et pour lui faciliter les choses. La Salle agit donc avec prudence, et cela semble avoir été un trait de son caractère, mais ce faisant, « *il s'engage sans y penser* » (p. 35).

Jean-Baptiste Blain (voir Cahier Lasallien 7, pages 146 et suivantes) consacre plusieurs chapitres à l'arrivée et au travail d'Adrien Nyel à Reims. Lui aussi affirme que Nicolas Roland avait envisagé d'ouvrir des écoles gratuites pour garçons pauvres, après avoir réalisé celles des filles, mais n'avait pu mener à terme ce dessein. C'est donc l'intervention de Madame Maillefer et l'arrivée d'Adrien Nyel qui permettent de le réaliser. Il insiste, à juste titre, sur l'absence de projet scolaire chez Jean-Baptiste de La Salle. L'intérêt de l'ouvrage de Blain, c'est aussi de nous proposer une longue présentation de Madame Maillefer : sa période mondaine, sa conversion radicale, la description de son comportement postérieur marqué par la recherche des humiliations et mortifications, ainsi que par une grande tendresse pour les pauvres. « *Comme Madame Maillefer était de toutes les bonnes œuvres, elle fut des premières à seconder le zèle du R. P. Barré dans l'établissement des Écoles Chrétiennes. Elle en fonda une pour les filles à Darnétal, gros bourg presque aux portes de Rouen, très marchand et très peuplé à cause des Manufactures qui y sont établies. C'est le succès de cette École qui donna lieu à d'autres semblables pour les Filles, et naissance à l'établissement des Écoles pour les garçons.* » (p. 159) Blain raconte aussi comment Madame Maillefer voulut faire la même chose à Reims et prit contact avec Nicolas Roland et « *espéra faire réussir un dessein qui devait donner ouverture, sans qu'elle le sût, à l'établissement de l'Institut des Frères.* » (p. 160) Nicolas

Roland étant décédé, elle cherche quelqu'un pour le remplacer : « *Il fallait par conséquent pour réussir, un homme zélé et adroit, souple et insinuant, elle le trouva dans Monsieur Adrien Nyel natif de Laon, âgé pour lors d'environ 55 ans. Il avait reçu de la nature les talents propres pour ces sortes d'œuvres. D'un caractère vif et remuant, il était toujours prêt à rompre le premier la glace, et à tenter quelque nouvelle entreprise. D'ailleurs il n'était pas neuf dans l'œuvre à laquelle Madame Maillefer le crut propre, car il en avait fait l'essai à Rouen, où il avait commencé avec succès les Écoles gratuites pour les garçons et il avait beaucoup servi à leur établissement. Pour pourvoir à sa subsistance et à celle d'un petit garçon de 14 ans qui l'accompagnait, la pieuse Dame s'était engagée à leur fournir tous les ans cent écus de pension et elle leur en fit un billet.* » (p. 160)

À travers les récits des trois biographes, on perçoit clairement qu'ils ont puisé à la même source : le Mémoire des commencements, rédigé par Jean-Baptiste de La Salle. C'est ce qui les amène à utiliser des expressions voisines ou analogues. Tous trois insistent sur le rôle de la Providence, y compris pour la rencontre entre Adrien Nyel et La Salle en 1679. C'était une façon habituelle de s'exprimer à l'époque : le providentialisme. C'était aussi le langage utilisé par La Salle lui-même dans son Mémoire. Il faisait une lecture spirituelle de son propre itinéraire dans la fondation de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes.

Cela ne diminue en rien le rôle et le mérite de Madame Maillefer. Ce Dieu-Providence se sert de médiations humaines pour réaliser ses desseins. Nyel est aussi l'une de ces médiations. S'il est choisi et envoyé à Reims, c'est d'abord en fonction de son expérience dans la direction des « *écoles gratuites pour les garçons* ». C'est aussi le signe que les écoles de filles, déjà établies dans cette ville – celles de Nicolas Roland ou celle des Sœurs de Notre-Dame – ne constituaient pas les modèles envisagés. Il faut donc observer de plus près l'action d'Adrien Nyel dans la ville et la région de Reims, pendant les six années qu'il y passa.

Le rôle décisif de Monsieur Adrien Nyel (1621-1687)

À propos d'Adrien Nyel, il est intéressant de lire ce qu'écrivit Blain à l'occasion du décès de celui-ci. Il y montre un Jean-Baptiste de La Salle très affecté par

cette disparition. Il veut faire dire des prières pour le défunt, en signe de reconnaissance et tient à y associer tous les Frères de l'époque. « *Monsieur de La Salle l'a fait, et on peut dire qu'il lui devait cette justice, car j'ose avancer que M. Nyel est l'homme du monde qui lui a rendu les plus grands services. N'est-ce pas en effet cet homme que la main de Dieu a employé pour ouvrir à M. de La Salle les voies de la plus éminente sainteté ? Si ce simple laïque n'avait pas donné ouverture aux Écoles Chrétiennes et Gratuites, s'il n'avait pas mis le pieux Chanoine en mouvement pour en avoir soin et pour procurer leur établissement, vraisemblablement M. de La Salle n'aurait pas fait ces grands sacrifices dont on a rapporté les exemples. Le pieux Chanoine demeurant ce qu'il était, aurait continué à vivre en saint comme il avait commencé, mais il y a dans la sainteté bien des degrés, et il est à croire qu'il ne fût pas monté à celui où il arrivé* ». (CL 7, p. 282).

Laissons à Blain la responsabilité de son interprétation spirituelle de l'itinéraire de Jean-Baptiste de La Salle. Mais ce qu'il écrit est plus que vraisemblable. Jusqu'à l'arrivée de Nyel à Reims, en 1679, La Salle ne manifestait aucunement le projet de s'occuper d'écoles. D'une certaine manière, il y était même allergique, comme il l'écrivit lui-même dans son Mémoire :

« ça été par ces deux occasions, savoir la rencontre de Monsieur Nyel et par la proposition que me fit cette dame, que j'ai commencé à prendre soin des écoles de garçons. Je n'y pensais nullement auparavant : ce n'est pas qu'on ne m'en eût proposé le dessein. Plusieurs des amis de Monsieur Roland avaient tâché de me l'inspirer, mais il n'avait pu entrer dans mon esprit, et je n'avais jamais eu la pensée de l'exécuter... » (C.L. 7, p. 169).

Il y a donc convergence entre les trois biographes sur les modalités d'ouverture des écoles de garçons pauvres à Reims et sur la répartition des tâches entre Adrien Nyel et Jean-Baptiste de La Salle. La Salle n'impose pas un projet scolaire préétabli, mais il se montre prudent et avisé pour prévenir l'échec des nouvelles fondations. Il sait que la réussite tient essentiellement à la qualité des Maîtres. Il propose donc un règlement au premier groupe de ces Maîtres, ainsi que des rencontres de formation. Il cherche même une maison pour les loger et les faire vivre ensemble. Mais Adrien Nyel demeure, en quelque sort, le maître d'œuvre. C'est évident pour l'ouverture de la seconde

école sur la paroisse Saint Jacques, à Reims, en septembre 1679, et pour l'embauche de nouveaux Maîtres. Il y a bientôt une troisième école sur la paroisse Saint Symphorien. Nyel fait preuve de dynamisme et de compétence. Peut-être La Salle estime-t-il qu'il va trop vite !

Pour notre propos, le plus important c'est qu'Adrien Nyel était riche d'une longue expérience dans l'organisation de nouvelles écoles et dans la pédagogie qu'on y mettait en œuvre. Ni lui, ni La Salle ne paraissent préoccupés de trouver et de copier des règlements scolaires antérieurs. La Salle connaît déjà les écoles des Sœurs de Nicolas Roland. Sans doute a-t-il eu l'occasion de visiter celle des Sœurs de Notre Dame à Reims, bien qu'aucun biographe n'y fasse allusion. Mais rien n'indique qu'il s'en inspire. Les premières écoles lasalliennes démarrent sans gros problèmes et elles réussissent. Le mérite en revient pour une grande part au savoir-faire d'Adrien Nyel. Mieux même : la renommée de ces écoles dépasse très vite les remparts de la ville et atteint Charles Demia à Lyon, comme en témoigne le Journal de celui-ci. Ce dynamisme survit même à la crise qui atteint le premier groupe de Maîtres. C'est un autre épisode fameux des débuts de la Société des Écoles Chrétiennes. C'est l'époque aussi où Jean-Baptiste de La Salle a pris comme conseiller spirituel le Père Nicolas Barré, de Rouen, riche lui aussi d'une longue expérience de l'école populaire. La correspondance entre les deux hommes a laissé des traces dans les décisions personnelles de La Salle. Nyel passe donc trois années fécondes à Reims. En 1682 arrive la proposition du Conseil de ville de Rethel d'ouvrir une école de garçons. Adrien Nyel n'hésite pas à en prendre la direction. Nous le trouvons ensuite à Guise et à Laon. Il échappe ainsi progressivement à l'emprise de Jean-Baptiste de La Salle et se retrouve, un moment, responsable des écoles de Laon, Guise et Rethel. Il ne se sent pas lié à La Salle et n'envisage pas de faire partie de la « Société des Écoles Chrétiennes » qui est en train de se mettre en place.

Comme l'écrit l'historien de l'Institut des Frères, Georges Rigault : « *Le 26 octobre 1685, il rentrait à l'Hôpital Général de Rouen. Le Bureau lui donnait le titre de Surintendant des écoles des pauvres. Il y avait tout un travail à entreprendre pour relever des établissements qui s'affaissaient, pour ranimer des courages exsangues. Le revenant n'en avait plus la force. Du moins, sa réapparition, au*

lendemain de ses courses apostoliques, de ses labeurs en compagnie de saint Jean-Baptiste de La Salle, était-elle un présage. Il avait servi de trait d'union entre la Normandie et la Champagne, il avait apporté à Reims le message de Rouen... » (G. Rigault, Tome 1, pp. 156-157).

Le Chanoine Blain porte aussi une appréciation sur les capacités de Nyel : « *Il avait reçu de la nature les talents propres pour ces sortes d'œuvres. D'un caractère vif et remuant, il était toujours prêt à rompre le premier la glace, et à tenter quelque nouvelle entreprise. D'ailleurs, il n'était pas neuf dans l'œuvre à laquelle Madame Maillefer le crut propre, car il en avait fait l'essai à Rouen, où il avait commencé avec succès des Écoles gratuites pour les garçons, et il avait beaucoup servi à leur établissement.* » Le biographe souligne aussi très justement que Nyel allait à Reims avec l'idée d'établir des écoles gratuites pour garçons, pas avec le dessein de fonder un Institut enseignant. Quand il pensa avoir terminé sa mission, il s'en alla et laissa La Salle continuer seul.

Cette tâche ne fut pourtant pas facile. Les autorités rémoises ne voulaient pas voir s'implanter de nouvelles écoles à l'intérieur des remparts. À l'époque, l'espace urbain était souvent limité, donc jalousement protégé. Comme l'écrit le biographe Bernard : « *Messieurs de ville avaient mis beaucoup d'obstacles à l'établissement des filles, et qu'elles n'auraient point été établies sans l'autorité de Monseigneur l'Archevêque, dès qu'ils verraient encore commencer des écoles de garçons par des gens inconnus, ils s'informeront de tous leurs desseins et pourraient bien les renvoyer, dans la crainte qu'on ne fit malgré eux quelque établissement nouveau.* » (Bernard, p. 25).

Au début, il y eut bien répartition des tâches entre La Salle et Adrien Nyel. De retour d'un pèlerinage à Liesse, celui-ci avait conscience qu'il lui revenait de commencer les écoles. Bien sûr, l'histoire a retenu que La Salle fut un facilitateur et Bernard nous invite à « *admirer la bonté et la charité de notre saint prêtre, lequel, sans y être obligé, reçoit et prévient si charitablement un étranger qu'il ne connaissait point, et cela pour procurer la gloire de Dieu et le salut des âmes. Il s'engage sans y penser à devenir le soutien de ce nouvel établissement.* » (p. 25) Le même auteur insiste sur la répartition des tâches entre les deux hommes et rappelle clairement que les écoles démarrent bien grâce à l'expérience de Nyel :

« Monsieur Nyel, ayant donc commencé cette école, venait de temps en temps voir son charitable bienfaiteur, lequel ne se refroidissait point à son égard, et tâchait de lui rendre tous les bons offices qu'il pouvait, sans autre obligation que celle que sa charité lui suggérait. » (p. 28) Un peu plus loin, le même biographe place un alinéa important qui reprend les termes du Mémoire des Commencements : « C'est ainsi que Dieu s'est servi de ces deux personnes, savoir Monsieur Nyel et Madame l'Évêque de Croyères pour porter Monsieur de La Salle à se charger de ces écoles auxquelles il ne pensait nullement, comme nous avons déjà remarqué ci-devant et lui-même le témoigne dans son manuscrit. Il est vrai cependant que plusieurs personnes qu'il connaissait et qui avaient été liées avec feu Monsieur Roland, lui avaient quelquefois proposé qu'il devait établir des écoles de garçons comme Monsieur Roland avait établi celles des filles. Mais cette proposition n'était jamais entrée dans son esprit et il n'avait pas eu la moindre pensée de l'exécuter. » (p. 30)

Adrien Nyel mérite qu'on s'arrête un peu sur sa personne et sur son œuvre scolaire. Il avait 36 ans quand il se fixa à Rouen, en 1657, et y travailla au service des écoles pour les pauvres. Il y persévéra pendant 22 ans et acquit ainsi une grosse expérience pédagogique dans le milieu populaire de l'Hôpital Général. Que l'on ait pensé à lui pour organiser des écoles pour garçons pauvres de la ville de Reims est donc naturel. C'était l'homme de la situation. À Rouen, il s'était acquis la confiance des responsables. Ce ne peut être que par sa compétence et son sérieux. On ne doit donc pas s'étonner que La Salle, à son tour, lui fasse confiance, lui donne carte blanche dans son domaine propre. Un élément particulier doit être pris en considération : en 1679, Jean-Baptiste de La Salle a 28 ans et Adrien Nyel 58. Celui-ci est très expérimenté, l'autre a conscience de ses limites en matière scolaire. Ne serait-ce qu'à cause de son éducation à la civilité, La Salle manifeste un grand respect pour son aîné, déjà presque un vieillard dans la démographie de l'époque. La liberté d'action, les initiatives de Nyel en témoignent : ouvertures d'écoles à Saint-Jacques, à Reims, à Guise, à Laon. Les biographes eux-mêmes font parfois allusion à une certaine instabilité d'Adrien Nyel. Peut-être était-elle réelle. Difficile d'en juger aujourd'hui. Auparavant, il avait quand même témoigné de 22 ans de stabilité à Rouen. Envoyé à Reims pour

ouvrir des écoles en faveur des garçons pauvres, il ouvre des écoles. C'est logique. Il apparaît que son tempérament diffère de celui de La Salle. C'est un autre problème. Georges Rigault synthétise son impression sur Nyel dans les quelques lignes suivantes : « *Nyel était pédagogue. Et sans doute avait-il déjà donné, dans l'exercice de la profession de régent, la preuve de ses aptitudes : il savait tenir une classe, enseigner avec méthode, et, fervent chrétien, très instruit de sa religion, il laisserait la renommée de catéchiste hors ligne.* » (Rigault Tome 1, p. 135) De plus, à Rouen, il a ouvert plusieurs écoles et formé pédagogiquement les maîtres qui y enseignent. Il est efficace, rapide. Cela lui conférait une grande autorité dans le domaine scolaire. Et il acquiert ainsi une certaine liberté de mouvement qui explique sa disponibilité lorsque Madame Maillefer veut l'envoyer à Reims. Par contre, estime Blain : « *Monsieur Nyel, propre à conduire des Écoles, ne l'était pas à conduire les Maîtres : il n'était pas assez assidu à la maison, ni assez attentif à y faire observer un règlement, ni assez exact pour donner aux autres en sa personne un exemple domestique, familial et partant, de la régularité nécessaire.* » (CL 7, p. 170) Or Monsieur de La Salle considérait comme essentielle cette vie en communauté... La répartition des tâches entre les deux personnages allait donc de soi.

L'engagement progressif de Jean-Baptiste de La Salle

C'est donc grâce à ses trois premiers biographes que nous connaissons avec précision les circonstances dans lesquelles Jean-Baptiste de La Salle fut amené à s'occuper d'écoles pour les enfants pauvres. La « Chronologie Lasallienne » de ces années-là permet de dater avec précision les étapes de cet engagement. Comme nous venons de le rappeler, Madame Maillefer et Monsieur Adrien Nyel furent, chacun à sa manière, les déclencheurs de cet engagement. Mais on peut dire, sans exagérer, que Monsieur de La Salle y fut contraint et forcé, même s'il y verra plus tard l'action de Dieu. Dans le Mémoire des commencements, il exprime ainsi clairement ses réticences initiales : « *Je n'y pensais nullement auparavant...* »

Il a été pris à l'improviste par sa première rencontre avec Adrien Nyel et par la lettre de Madame Maillefer dont celui-ci était porteur, en mars 1679. En homme bien éduqué, il n'hésite pas à rendre service : il veut bien aider et

conseiller Nyel dans ses démarches et propose lui-même de le loger chez lui parce qu'il y voit une garantie de succès. Il va même effectuer lui-même les premières démarches. Tout cela se justifie et se comprend quand on le repla-ce dans le contexte particulier de Reims à cette époque-là. Les autorités – nous l'avons rappelé – ne sont guère favorables à l'établissement de nouvelles écoles à l'intérieur des remparts. Mais l'idée ne vient pas à La Salle qu'il commence ainsi à s'engager de façon durable : « *Si même j'avais cru que le soin de pure charité que je prenais des Maîtres d'école (et la précision est importante pour situer le sens de son action : il s'intéresse à la situation des Maîtres) eût dû jamais me faire un devoir de demeurer avec eux, je l'aurais abandonné, car comme naturellement je mettais au-dessous de mon valet ceux que j'étais obligé, surtout dans les commencements, d'employer aux écoles, la seule pensée qu'il aurait fallu vivre avec eux, m'eût été insupportable* ». (CL 7, p. 169)

« *Le soin de pure charité que je prenais des Maîtres d'école* »... Cette formule générale, apparemment vague et anodine, correspond en fait à une série d'ac-tes concrets :

- Noël 1679 : il installe les Maîtres dans une maison louée pour eux,
- Avril 1680 : il retient les Maîtres chez lui du matin au soir,
- 24 juin 1680 : il admet les Maîtres à la table familiale,
- Avril 1681 : il organise une retraite spirituelle avec les Maîtres,
- 24 juin 1681 : il loge les Maîtres chez lui,
- 24 juin 1682 : il s'installe avec eux, rue Neuve, dans deux maisons louées à cet effet.

Pendant qu'Adrien Nyel s'active pour ouvrir et organiser les écoles, il est évi-dent que La Salle s'engage auprès des Maîtres, jusqu'à partager leur vie. Il a pris conscience que la bonne marche des écoles dépend avant tout de la qua-lité des Maîtres et donc de la qualité de leur formation. Il commence donc à s'y consacrer. Il s'engage ainsi de plus en plus dans l'œuvre qui va s'appeler « **Société des Écoles chrétiennes** ». Ceci prouve également combien, depuis le début, la dimension communautaire, la constitution d'un petit réseau d'é-coles, sont importantes pour La Salle. En 1691, on parlera « **d'Association** ». Sans porter encore ce nom, c'est bien un travail communautaire qui se met

en place. Et c'est dans cette ambiance que s'élaborera la « Conduite des Écoles chrétiennes », au cours de « *très nombreuses conférences.* » Le biographe Maillefer (son neveu) décrit cet itinéraire aux pages 70 à 89 de son ouvrage, dans une série de paragraphes dont nous citons les titres : « *Il pense à retirer les Maîtres chez lui* », « *il les fait manger à sa table* », « *M. de La Salle loge les Maîtres chez lui* », « *Il s'applique à former les Maîtres à la vertu* », « *Il quitte la maison paternelle avec les Maîtres* », « *Il leur prescrit une vie uniforme* », « *La plus grande partie des Maîtres se dégoûte* », « *M. de La Salle encourage ceux qui restent.* », « *Il leur fait prendre un habillement uniforme* », « *Il leur fait prendre le nom de Frères des Écoles chrétiennes* ».

Vient ensuite un paragraphe, court mais très dense, sur l'union entre ces Maîtres, ces Frères : « *Les Frères (c'est ainsi que nous les désignerons dans la suite) n'avaient plus qu'un cœur et un même esprit. Ils vivaient dans une grande paix, s'entraidaient mutuellement avec une charité tendre et compatissante. Tout leur était devenu commun, nul intérêt particulier ne partageait leur attention, en sorte qu'ils retraçaient par la régularité de leur conduite une vive image de la vie des premiers chrétiens. Il leur restait néanmoins encore un faible par où le démon pouvait les surprendre, c'était le trop de prévoyance pour l'avenir.* » (p. 89) Cette dernière phrase prépare aux pages suivantes qui narrent la crise de 1683. Les écoles fonctionnent depuis quatre ans. Adrien Nyel, même s'il demeure encore proche, a quitté Reims. Désormais, La Salle doit bien s'occuper des Maîtres et des Écoles. La crise que nous évoquons ici, longuement décrite aussi par Blain, sera l'occasion d'interventions décisives de la part du Père Barré, conseiller de La Salle.

Mais entre temps, Jean-Baptiste de La Salle pense qu'il peut prendre du recul par rapport aux écoles. Blain écrit : « *L'ouverture des Écoles à Reims ayant donc réussi selon ses désirs, il crut que Dieu ne lui en demandait pas davantage et il se retira. Cependant M. Nyel venait de temps en temps lui rendre visite, pour profiter de ses lumières et lui demander quelques services. Le charitable chanoine les lui rendait, et n'allait pas plus loin. L'un et l'autre se voyaient encore sans aucune vue sur l'avenir, et sans savoir l'usage que Dieu ferait d'eux pour ses desseins.* » (CL 7, p.165). Ces phrases sont importantes car elles soulignent combien La Salle se sentait extérieur encore au projet des écoles. Mais son éducation le

dissuadait de refuser les services demandés. Cela éclaire le comportement de Nyel : ses initiatives pour de nouvelles ouvertures d'écoles et l'engagement de nouveaux Maîtres. Il faut noter aussi que jusqu'en 1681, date de la soutenance de sa thèse de Doctorat, La Salle était encore « étudiant ».

Lorsque Adrien Nyel, estimant sa tâche terminée, retourne à Rouen le 16 octobre 1685, Jean-Baptiste de La Salle se retrouve naturellement investi de la responsabilité générale des quelques écoles qui existent et des Maîtres qui y travaillent. Cette situation imprévue et non désirée, l'amène à prendre des décisions personnelles radicales pour l'orientation de sa propre vie. Cela ne se fait pas sans difficultés, appelle un sérieux discernement, et l'amène à solliciter les conseils de Nicolas Barré. Il est ainsi conduit à l'abandon de son canonicat, au choix de l'école, puis à la distribution de ses biens personnels aux pauvres. Le biographe Blain nous rapporte de très significatifs passages de la correspondance entre les deux hommes, en particulier pendant la crise de 1683.

Nicolas Barré jouissait d'une immense réputation et il était – comme Adrien Nyel – l'aîné de 30 ans de Jean-Baptiste de La Salle. Il bénéficiait d'une longue expérience dans le domaine des écoles pour les pauvres. Il donna donc à La Salle des conseils de détachement. Celui-ci essaya vainement de les répercuter auprès des Maîtres. Tel qu'il est raconté par Blain, l'épisode ne manque pas de saveur. Au terme d'un long discernement, La Salle s'engage résolument et courageusement dans l'œuvre des écoles. Les quarante années suivantes seront consacrées au service des Maîtres, au service des enfants pauvres, dans le cadre de la Société des Écoles Chrétiennes. Ce changement se produisit, selon Blain, « *sur la fin de l'année 1682, il parut visiblement à M. de La Salle que Dieu l'appelait à prendre soin des écoles* » (CL 7, p. 193)

En résumé, les biographes nous montrent un Jean-Baptiste de La Salle :

- occupé de la formation humaine et chrétienne des Maîtres. Il les amène à modifier leur comportement, à se défaire de leur incivilité, à prier et à vivre ensemble avec régularité. Ce sont pourtant des Maîtres laïcs, pas des religieux. Mais le cas n'est pas exceptionnel au XVII^e siècle.
- Si Blain dit que La Salle accompagne les Maîtres jusqu'à l'école, c'est par

solidarité, surtout au moment où ils sont l'objet de moqueries de la part des habitants. Mais il n'évoque aucun rôle pédagogique, ni scolaire.

- Si les écoles acquièrent une bonne réputation en si peu de temps, c'est grâce à l'amélioration du comportement des Maîtres et à une bonne organisation.
- En fait, La Salle commence, dès ce moment, ce qu'il fera pendant 40 ans, car cela lui paraît essentiel : la formation des Maîtres.

De Nyel à la recherche en « association »

Jean-Baptiste de La Salle fut donc entraîné, comme malgré lui, dans l'œuvre des écoles. S'il s'agissait, au début, de la ville de Reims, on voit que le dynamisme d'Adrien Nyel déborda très vite les murailles de la ville. Une autre caractéristique, c'est le souci de la formation humaine et chrétienne des Maîtres. Et c'est cette préoccupation qui le poussa à s'engager progressivement. Mais on observe aussi que La Salle se gardait bien de décider à la place des Maîtres. Il les associait aux réflexions et décisions qui les concernaient collectivement. C'est un trait caractéristique du mode de fonctionnement que les Frères ont toujours considéré comme essentiel. C'est de ce dynamisme que sortit progressivement la « **Conduite des Écoles chrétiennes** », au terme d'un long processus d'analyse des pratiques pédagogiques. On recherchait le meilleur. Jean-Baptiste Blain relate assez longuement une rencontre des principaux Frères, en 1686, dans laquelle on retrouve clairement ce mode de fonctionnement : voir CL 7, pages 232-233 : « *Il convoque une assemblée de ses douze principaux disciples pour régler plusieurs points importants* ».

- Nyel est reparti à Rouen en 1685 et il y est mort.
- Mais la manière de « tenir les écoles » – comme dira la « Règle commune » des Frères vient de lui.
- Contrairement à la situation d'isolement des Maîtres des Petites Écoles, chez Monsieur de La Salle, il s'agit toujours d'une petite équipe de Maîtres.
- On y ajoute très vite – et à l'instigation de Jean-Baptiste de La Salle – la vie communautaire, qui par elle-même facilite les échanges, les partages, voire les conseils réciproques.

- Le suivi de chaque école est assuré : par Adrien Nyel au cours des premières années rémoises, par La Salle ensuite, plus tard par les Inspecteurs et les Visiteurs des Écoles.
- On instaure un minimum d'organisation, de règlements, mais pas de manière a priori. On doit d'abord vivre et analyser. Cela dure des années.
- Ainsi se développe une manière de faire que la pédagogie moderne appelle la « recherche-action ».
- Une pratique que l'on analyse et systématise, lors des rencontres annuelles du mois de septembre, période des vacances scolaires. Le calendrier scolaire annuel, à cette époque-là, n'offre pas d'autres possibilités. Dans le langage de l'époque, c'est-à-dire selon l'étymologie, on appelle ces rencontres « des conférences ». Ce sont des réunions d'échanges et débats, mais il en sort des orientations et décisions.
- Comme dira la Préface de la Conduite des Écoles, ces conférences rassemblent « *des Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école, et après une expérience de plusieurs années...* » (Préface 0.0.2). On recherche donc la qualité. On ne se contente pas de n'importe quoi.
- C'est un travail d'analyse et de discernement d'une pratique diverse, surtout quand le nombre d'écoles augmente. On veut retenir ce qu'il y a de mieux. : « *on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on a pu les bonnes ou les mauvaises suites* ». (Préface 0.0.2)
- Pendant ce temps-là – qui dure des années – on forme les nouveaux candidats à l'enseignement, pendant leur Noviciat et on les accompagne pendant plusieurs mois, par un Frère expérimenté, avant de les laisser seuls face à leur classe. Pour cette préparation, La Salle écrit le « Mémoire sur l'Habit » et la « Règle du Formateur des nouveaux Maîtres ». Ces textes existent avant celui de la Conduite des Écoles.
- Car le but, c'est l'harmonie, la cohérence du réseau d'écoles. Ce sera aussi très explicitement, celui de la Conduite des Écoles : « *Il a été nécessaire de dresser cette Conduite des Écoles Chrétiennes afin que tout fût uniforme dans toutes les écoles et dans tous les lieux où il y a des Frères de cet Institut, et que les pratiques y fussent toujours les mêmes.* » (Préface 0.0.1) C'est la condition

de base pour constituer et conserver un véritable réseau. Il faut fonctionner en association, faciliter la mobilité des membres (on devient interchangeable) et maintenir la cohérence. C'est une approche différente du métier de Maître d'école. On le vit comme une diversité de possibles, une ouverture et une disponibilité. Il y a un projet commun dans lequel on s'engage, pas seulement des tâches locales ou limitées et individuelles.

- Cette dynamique de recherche-action devient un principe habituel ou permanent de fonctionnement. Une dynamique qui a un point de départ : les besoins éducatifs et pastoraux des jeunes, spécialement les pauvres, quelles que soient les formes de pauvreté. Elle constitue un point de vigilance de la part des responsables à tous les niveaux. À ce propos, les décisions du Chapitre Général de 1717, concernant la révision de la Conduite des Écoles constituent une belle illustration de cette dynamique. Elle continuera à l'occasion des Chapitres Généraux ultérieurs, au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, même si de graves difficultés se présentent : suppression de l'Institut des Frères par la Révolution Française ; dispersion provoquée par les lois contre les Congrégations enseignantes en 1905.

On peut donc dire que si la Conduite des Écoles chrétiennes fut, en quelque sorte, le résultat du dynamisme scolaire et éducatif des XVI^e et XVII^e siècles, certains changements ultérieurs dans le texte, au long des XVIII^e et XIX^e siècles, refléteront les changements intervenus dans la société, l'économie et le système scolaire. Pour l'Institut des Frères, le souci sera toujours de répondre à des besoins et à des réalités touchant les jeunes. Il y a là un pragmatisme voulu, assez caractéristique de l'esprit lasallien.

Cette démarche de recherche-action, privilégiée par Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères n'était pas inédite, même si ce fut et demeure le cœur même de leur identité. Ils n'en revendiquaient d'ailleurs pas l'exclusivité. On pourrait citer, avant eux : les Jésuites, au XVI^e siècle, qui adoptèrent une démarche de cette nature et de durée encore plus longue, avant de publier la *Ratio Studiorum* en 1599. Ou les Sœurs de Notre Dame et saint Pierre Fourier, pour élaborer la « Constitution » de 1640. Ou les Sœurs du Père Barré, dont les expériences vécues dans les Petites Écoles des paroisses constituèrent la base des « Statuts et Règlements » de 1685.

DEUXIÈME PARTIE

APPROCHE COMPARATIVE

Les circonstances et les modalités d'apparition des premières écoles lasalliennes – grâce aux trois premiers biographes – sont donc bien connues. Le texte lui-même de la « *Conduite des Écoles chrétiennes* » qui en décrit l'organisation et le fonctionnement, ne viendra qu'un quart de siècle plus tard. C'est une constante dans le comportement de Jean-Baptiste de La Salle : il ne faut pas se hâter de légiférer, mais laisser faire le temps et l'expérience, faire confiance à la pensée des personnes concernées, en l'occurrence les Maîtres, les premiers Frères. « Laisser du temps au temps » : l'expression s'applique bien ici. On ne peut éviter de rappeler que 25 ans, c'était aussi, à cette époque-là, l'espérance moyenne de vie de la population française. Et c'est un fait que quelques Frères, entrés dans l'Institut dans les premières années, moururent avant de connaître le texte de la *Conduite des Écoles chrétiennes*.

Le texte de 1706, resté en forme manuscrite, ne fait pas explicitement référence aux prédécesseurs immédiats : Batencour ou Demia, à la différence de ce dernier, par exemple, qui dans ses « Règlements » renvoie explicitement, à plusieurs reprises, aux indications de l'École Paroissiale.

Si le XVI^e siècle avait été celui du dynamisme scolaire, le XVII^e apparaît comme celui de la véritable organisation des Écoles populaires, celles des filles et celles des garçons. Pour les filles, les documents sont nombreux, autant que les Congrégations féminines enseignantes fondées à l'époque. Pour les garçons, trois documents essentiels jalonnent la seconde moitié du XVII^e siècle :

- **1654** : « *L'École Paroissiale, ou la manière de bien instruire les enfants dans les Petites Écoles* », par un Prêtre d'une Paroisse de Paris. Le texte fut imprimé chez Pierre Tarca, Imprimeur de l'Archevêché de Paris, et Libraire Juré de l'Université, rue Saint Victor, au Soleil d'or, en 1654, avec Privilège du Roi. L'ouvrage connut un grand succès et une large diffusion

en dehors de la capitale. Une réédition en 1685 apporta quelques remaniements. À ce moment-là, l'auteur était mort depuis longtemps, ce qui prouve l'intérêt de l'ouvrage. Tout porte à penser que Charles Demia et Jean-Baptiste de La Salle connurent cet ouvrage, tous deux ayant eu des relations étroites avec la Paroisse Saint-Nicolas du Chardonnet dont l'ouvrage était issu.

- **1685** : « *Règlements pour les Écoles de la Ville et Diocèse de Lyon, dressés par Messire Charles Demia, prêtre, Promoteur Général substitué de l'Archevêché, et Directeur Général desdites Écoles* ». Comme nous l'avons signalé ci-dessus, Demia affirme à plusieurs reprises la filiation de ses Règlements par rapport à l'École Paroissiale, tout en maintenant la spécificité de ses écoles et leur adaptation à la situation lyonnaise, mais sans se limiter strictement à l'archidiocèse, puisque ses Règlements connurent une expansion au-delà. D'autres écoles ou diocèses s'en inspirèrent.
- **1706** : « *La Conduite des Écoles chrétiennes* ». Aboutissement d'un long travail de recherche et de réflexion, d'échanges entre des Frères regroupés autour de Jean-Baptiste de La Salle, le texte demeura à diffusion très limitée pendant une quinzaine d'années, jusqu'à la première édition de 1720. C'est cependant le Manuscrit de 1706 que nous utiliserons ici. Ses liens avec l'École Paroissiale, sur certains aspects, semblent plus évidents qu'avec les Règlements de Charles Demia. Il est vrai que Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères qui travaillèrent à Saint-Sulpice (Paris) à partir de 1688 eurent facilement l'occasion d'observer les résultats des Écoles de Saint-Nicolas du Chardonnet. Celles de Lyon étaient beaucoup plus lointaines.

Ces trois documents s'étalent donc sur la seconde moitié du XVII^e siècle. La seconde partie de notre ouvrage voudrait proposer une *approche comparative* entre eux, à partir des principaux éléments de la conception des Petites Écoles. S'il y a des analogies, on relève aussi des variantes. Peut-on y déceler un progrès général, une structuration progressive de l'enseignement élémentaire français ?

C'est très consciemment que nous écartons la comparaison avec les textes concernant les écoles de filles. Nous avons déjà expliqué pourquoi. Mais il est

évident qu'on pourrait également réaliser une approche comparative de ce type.

Le cas particulier des Écoles Pies de saint Joseph Calasanz

Jean-Baptiste de La Salle ne connut pas Joseph Calasanz, mort en 1648. Fondateur des « Clercs Réguliers des Écoles Pies », celui-ci arriva à Rome en 1592 et y fonda rapidement des écoles. Son œuvre lui valut d'être déclaré « Patron des Écoles populaires chrétiennes » par le Pape Pie XII.

Le profond attachement de Jean-Baptiste de La Salle à Rome et à la Papauté est bien connu. Dans un monde ecclésiastique français divisé en Gallicans, Jansénistes et Ultramontains, La Salle se rangeait clairement dans cette troisième catégorie. Il s'intéressait à tout ce qui se passait à Rome. Un passage significatif de son Testament nous le rappelle : S'adressant aux Frères de son Institut, il « *leur recommande sur toutes choses d'avoir toujours une entière soumission à l'Église et surtout en ces temps fâcheux, et pour en donner des marques de ne se désunir en rien de notre saint Père le Pape et de l'Église de Rome, se souvenant toujours que j'ai envoyé deux Frères à Rome pour demander à Dieu la grâce que leur Société y fût toujours entièrement soumise.* » C'est en 1702 que les deux Frères en question partirent pour Rome. L'un d'eux revint assez vite. Le second, le Frère Gabriel Drolin, devant y vivre 26 ans. Nous avons conservé un ensemble de lettres que lui adressa Jean-Baptiste de La Salle. Dans celle datée du 11 février 1705, Jean-Baptiste de La Salle rappelle qu'il a entendu parler des Écoles Pies de Joseph Calasanz. Effectivement, elles existent depuis un bon siècle déjà. Ce sont des écoles de garçons. On y a le souci des pauvres. Bien sûr, elles ont évolué depuis leur création et se sont répandues en Italie et en Europe centrale, jusqu'en Pologne. Mais il n'y en a pas en France. La Salle demande donc à Gabriel Drolin : « *Je vous prie de vous informer exactement de ce que c'est que l'Institut des Pères des Écoles Pies : quelles sont leurs règles, quelle est leur conduite et gouvernement, s'ils sont étendus, s'ils ont un général, quel est son pouvoir, s'ils sont tous prêtres, s'ils prennent de l'argent. Sachez-en tout ce que vous pourrez et mandez-le moi en détail le plus que vous pourrez.* »

Jean-Baptiste de La Salle veut donc connaître beaucoup de choses. Même s'il a entendu parler des Pères de Calasanz, son ignorance demeure grande.

Pense-t-il à l'organisation de son propre Institut ? Pourtant, en 1705, l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes a défini sa propre identité depuis 1694. Même si cette identité n'est pas bien comprise par certains membres du clergé français, comme le prouvent les difficultés rencontrées avec diverses personnalités ecclésiastiques et qui ne feront que s'accroître jusqu'à la crise de 1712-1714. L'identité et le profil des écoles sont bien clairs et précis sans être figés. La Conduite des Écoles subira quelques modifications en 1717, comme l'atteste la première édition de 1720. Mais l'expérience déjà ancienne des Écoles Pies pourrait peut-être apporter d'intéressantes suggestions.

Les écoles de Calasanz, bien qu'avec des modalités différentes de celles de La Salle fonctionnent avec plusieurs classes, donc plusieurs Maîtres. Les programmes sont progressifs. Certaines existent depuis plus d'un siècle : c'est une garantie de qualité. On relèverait facilement des différences : l'utilisation du latin, l'extension à l'enseignement secondaire... On peut aussi constater que les questions à Gabriel Drolin portent essentiellement sur l'Institut des Piaristes, les Règles qui le régissent, son type de gouvernement, la situation et expansion de cet Institut, sa dimension cléricale. Sur l'école, La Salle s'intéresse à sa gratuité, mais pas tellement à la pédagogie ou à la didactique.

Nous n'avons malheureusement pas la réponse de Gabriel Drolin. Mais on peut constater que l'affaire n'eut pas de suite et nous en sommes réduits à des conjectures. Par ailleurs, l'histoire des Écoles Pies est bien connue, ainsi que la pédagogie qu'elles mirent en œuvre du XVII^e au XX^e siècle. Établir une comparaison nous éloignerait considérablement de l'objectif du présent ouvrage.

Chapitre 6 - Des écoles pour le peuple : la clientèle scolaire

Introduction

La Renaissance vit apparaître, puis se généraliser le souci de l'instruction pour tous. Ce qui signifie, en particulier, l'attention aux besoins du peuple, spécialement des pauvres. Préoccupation qui sera clairement affirmée par Amos Comenius au XVII^e siècle, quand il proclame qu'il faut éduquer tout l'homme et tous les hommes. Mais préoccupation déjà présente auparavant :

- chez les Protestants dès la fin du premier quart du XVI^e siècle,
- chez les Catholiques à la suite du Concile de Trente, 1545-1563,
- et chez certains Humanistes aux idées généreuses.

Mais comme c'est généralement le cas, il fallut du temps pour passer des intentions aux actes. Au début du XVIII^e siècle, au moins en France, on est loin du compte. Les recherches sur le taux de scolarisation en témoignent : vers 1690, on atteint à peu près 20% de scolarisés pour l'ensemble de la population, mais avec des inégalités importantes entre les milieux sociaux. Ces limites ne doivent pourtant occulter ni les progrès réalisés, ni le dynamisme scolaire en cours et qui continuera et se consolidera aux XVIII^e et XIX^e siècles, ni les engagements généreux des Maîtres et Maîtresses d'écoles populaires, en particulier des nombreuses Congrégations féminines nées pendant cette période.

S'agissant de clientèle populaire, on peut être surpris par les effectifs envisagés pour les classes ordinaires : Jean-Baptiste de La Salle envisage 60 ou 70 écoliers par classe ; Jacques de Batencour va jusqu'à 100 ! On peut s'interroger sur la possibilité d'un travail efficace dans de telles conditions. Mais cela explique en partie la minutie de l'organisation pratique du travail et la rigueur de la discipline, dont parlent l'École Paroissiale ou la Conduite des

Écoles chrétiennes. On constate que les textes conseillent la division de ces classes en groupes plus restreints et plus homogènes. C'est déjà un progrès. Mais les différents groupes cohabitent dans le même local. Il faut donc bien prévoir la succession des activités pour permettre à tous de progresser. C'est un lointain prélude aux classes à plusieurs divisions, sinon aux groupes de niveau. Charles Demia parle de « Bandes » ; La Salle de « Leçons » et d'« Ordres ».

Pour comprendre cette situation, il faut noter aussi :

- L'intention ou objectif global de l'école populaire : on voulait pouvoir scolariser le plus grand nombre possible de ces enfants pauvres. Mais il manquait des Maîtres et Maîtresses d'école.
- Il fallait, en même temps, répondre – et cela n'est pas contradictoire avec ce qui précède – à une demande croissante de scolarisation de la part des familles. Même si on notait encore des réticences, la conscience des bienfaits de la scolarisation allait croissant.
- Mais deux conditions nécessaires préalables n'étaient pas remplies : un nombre suffisant de Maîtres formés et des locaux adaptés pour tenir école. Ces deux conditions étaient liées. On peut voir combien Jean-Baptiste de La Salle avait une vive conscience de ces deux préalables et comment il chercha à y remédier.

Donc une clientèle populaire et pauvre, selon les critères de pauvreté retenus pour cette époque-là : ceux qui ne peuvent subsister par leur travail. Il y avait, en fait, une quantité de nuances et de différences, mais globalement les élèves étaient pauvres. Conséquences sur les écoles : on vivait au minimum, on disposait de peu d'équipements dans les classes (les textes dont nous parlons les décrivent), mais on veillait toujours à la santé ou à l'hygiène des écoliers : classes lumineuses, aérées, régulièrement balayées...

Dans l'École Paroissiale

Jacques de Batencour consacre une grande partie du chapitre 3 de l'École Paroissiale à « l'admission des enfants à l'école ». (voir pages 55 à 67) Il s'agit de préciser quels sont les écoliers admissibles et non admissibles. Même si

on recommande « *d'avoir plus de compassion pour les pauvres* » (p. 57), il ne s'agit pas d'une école gratuite. Les élèves paient une rétribution au Maître, variable selon leur situation familiale et les matières qu'ils étudient. Cette contribution des familles est nécessaire à l'entretien du Maître. Mais cela peut amener aussi la gratuité pour les plus pauvres. On trouve aussi, aux pages 57-58, un beau développement sur les « *pauvres honteux* », comme cela se rencontrait à l'époque. On les admet gratuitement, mais on procède avec discrétion et délicatesse, afin de ne pas blesser les sensibilités.

Un élément qui ne souffre pas d'exception, c'est le refus de la mixité. Les autorités ecclésiastiques y tiennent fermement et le rappellent périodiquement. Le pouvoir politique est du même avis. Et l'on peut lire dans l'ouvrage de Claude Joly : « *Traité historique des Écoles* » un langage analogue. Il s'insurge contre les manquements à cette obligation. Mais son ouvrage paraîtra presque trente ans après l'École Paroissiale.

Deux points particuliers dans l'École Paroissiale : d'abord la priorité donnée aux enfants habitant sur la paroisse sur les candidats venant d'autres paroisses ; ensuite la possibilité d'accueillir des « *enfants hérétiques* », c'est-à-dire protestants. Nous sommes en 1654. La paix entre catholiques et protestants existe, malgré diverses tensions qui se manifestent de temps en temps. C'est le résultat de l'Édit de Nantes de 1598. « *Et d'autant qu'il n'est pas permis à ceux de la RPR (Religion Prétendue Réformée, expression de l'époque) de tenir Écoles publiques et qu'étant pour ce nécessaire d'envoyer leurs enfants en nos dites Écoles, et que plusieurs Maîtres et Maîtresses refusent de les admettre : nous leur avons enjoint et enjoignons de les y admettre et recevoir à la charge qu'ils ne leur souffriront apporter aucun mauvais Catéchisme, ou autres livres suspects d'hérésie, leur ordonnant leur faire apprendre le catéchisme ordinaire, les prières et les lettres comme aux enfants catholiques, et de les traiter avec pareille humanité et douceur à peine de destitution.* » (p. 55) Auparavant déjà, dans son ouvrage, Batencour a précisé l'attitude que le Maître doit avoir envers les élèves protestants : « *S'il y a des enfants hérétiques dans son École, il leur témoignera une grande affection, les gouvernant avec toute sorte de civilité et bienveillance, pour les gagner à Jésus-Christ, et même à leurs parents qui les leur présenteront ou qui les viendront visiter.* » (p. 18)

On met quand même quelques conditions à l'admission des protestants : qu'ils n'apportent pas des livres non catholiques, qu'ils acceptent d'être catéchisés et instruits dans la foi et la religion catholique, apostolique et romaine, qu'ils aillent à la messe, aux vêpres, au catéchisme et autres instructions dans la paroisse. Et selon l'opinion de l'époque : « *les enfants étant dociles à leur âge, comme la cire molle, sont prêts à recevoir telle forme ou cachet qu'on leur voudra imprimer, et ils peuvent facilement être induits et persuadés en leur âge à recevoir des pratiques d'hérésie.* » (p. 19) Si l'enfant s'entête et ne se plie pas à ce que le Maître propose, il est remis à sa famille, car le mauvais exemple peut « *endommager quelques-uns de son petit troupeau.* » (p. 19)

Il faut faire preuve de prudence, lorsque des candidats viennent d'une autre école, ou qui reviennent après avoir quitté l'école, ou en ont été chassés auparavant. Il importe de connaître les raisons de ces changements. On ne souhaite pas reprendre des enfants difficiles ou instables, car ils risqueraient de perturber le bon fonctionnement de l'école. Mais « *il faudra néanmoins avoir plus de compassion pour les pauvres, quand ils témoignent une bonne volonté à l'avenir, que pour les autres, et même pour les enfants qui n'étant pas pauvres, seraient abandonnés de leurs parents, soit qu'ils fussent morts, soit qu'ils en eussent peu de soin.* » (p. 57)

Les enfants nés dans la paroisse ont priorité, mais on peut admettre aussi des candidats venant d'autres paroisses, dans la mesure où on pense pouvoir s'en occuper, sans léser les autres Maîtres qui ont aussi besoin d'être employés. Ceux des autres paroisses ne doivent pas non plus causer un préjudice à ceux de la paroisse et ils doivent se plier au calendrier de la paroisse : « *Pour les pauvres des autres Paroisses, il ne seront reçus gratuitement, tant qu'il s'en présentera suffisamment de la Paroisse, pour remplir le nombre destiné, n'étant pas juste de donner aux étrangers le pain des enfants. Pour les autres, on recevra et obligera d'apporter les rétributions ordinaires comme aux autres Écoles de Paris, et ailleurs du pays où on sera.* » (p. 58)

Écrit par un prêtre, le livre de l'École Paroissiale suggère aussi que si l'on rencontre des écoliers qui présentent des « talents extraordinaires », on les oriente discrètement vers l'état ecclésiastique. On y mentionne les « enfants ton-

surés », car ce n'était pas exceptionnel à l'époque, et on précise comment se comporter à leur égard.

Au cours de cette rencontre d'inscription, on recueille également toute une série de renseignements concernant l'enfant, ses antécédents, ses dispositions et ses projets d'avenir. Il s'agit de commencer à le connaître, afin que l'école puisse s'adapter le mieux possible à ses capacités. Et ces renseignements sont consignés dans un « Registre » qui permet de garder trace de tout cela et facilite ensuite le suivi de l'écuyer. Demia et La Salle écriront la même chose.

Batencour propose ensuite de « conférer » avec les parents qui ont accompagné leur enfant pour cette inscription. Il s'agit de les informer des modalités de fonctionnement de l'école. L'enfant devra s'y plier. On peut parler d'une sorte de contrat école-famille. C'est une bonne occasion aussi pour indiquer la liste des livres nécessaires aux écoliers, le déjeuner et le goûter, la propreté des habits, et autres détails concrets de la marche de l'école. Un aspect, propre à Batencour et à Demia, est celui des visites faites par les délégués de l'école aux familles des écoliers. Nous y reviendrons.

Charles Demia : Règlements pour les écoles de Lyon

Dans le texte des « Remontrances », en 1666, Charles Demia ébauche une analyse des mauvaises conditions dans lesquelles vivent les pauvres. Ce texte eut une profonde influence sur Nicolas Barré, Nicolas Roland et Jean-Baptiste de La Salle. Il propose une analyse radicale de la situation des pauvres. Par exemple : « *D'où croit-on que viennent les désordres et la jalousie dans les maisons, tant de lieux infâmes dans la ville, tant d'enfants exposés dans l'hôpital, tant de dissolutions publiques, si ce n'est qu'on n'a pas eu assez soin de l'éducation des jeunes filles, qu'on les a laissées dans l'ignorance et qu'ensuite elles sont tombées dans l'oisiveté et puis dans le mensonge, l'indocilité, l'inconstance et enfin dans la misère, qui est l'écueil le plus commun où la pudeur de ce sexe fait naufrage.* » ?

Comme l'écrit fort justement Gaëtan Bernoville dans sa biographie de Nicolas Roland : « *C'est se condamner à ne rien comprendre à l'action d'un saint Pierre Fourier, d'un Demia, d'un Nicolas Barré, d'un Nicolas Roland, et plus*

tard d'un saint Jean-Baptiste de la Salle, que de ne pas discerner, à son origine, la vision désolée de l'ignorance religieuse et de l'immense misère des enfants du peuple. Belles intelligences ? Sans doute, mais grands cœurs d'abord, consumés de l'amour des âmes. La technique scolaire n'a de sens et d'intérêt pour eux que dans la mesure où elle fait mieux passer l'essentiel : l'esprit du christianisme. » (p. 104)

L'École Paroissiale ne s'adressait pas exclusivement à des écoles de garçons, mais aussi à des écoles de filles du même type. Charles Demia envisage aussi et organise les deux sortes d'écoles. Lui aussi parle des précautions à prendre pendant la « réception des enfants. » (p. 17) Lui aussi considère comme essentiel de nouer des relations avec les parents et prévoit des visites suivies aux familles, afin de connaître les progrès des écoliers et les fruits qu'ils retiennent des écoles. Il se distingue également par l'organisation de deux types d'écoles : celles des pauvres et celles des riches. Sachant que les pauvres n'aiment pas tellement envoyer leurs enfants aux écoles ou que ceux-ci n'ont pas tellement envie d'y aller, il détaille quelques moyens pour attirer ces enfants et faire subsister ces écoles.

« Avis au lecteur sur le commencement et progrès des Écoles du Diocèse de Lyon »

- En 1664, Demia est chargé de visiter les paroisses de Bresse et du Bugey. Il découvre une profonde ignorance. Les enfants de Lyon – du « menu peuple » dit-il – sont très libertins, faute d'instruction. « *Il prit de là résolution d'appliquer tous ses soins à l'établissement des catéchismes et de la discipline des écoles* ».
- En 1666, il publie les « Remontrances » : on établit une école, puis deux, et finalement dans chaque quartier. Les fonds : 200 Livres de la ville, l'aide de l'archevêque, un apport de Demia lui-même.
- L'archevêque, voyant les fruits de ces écoles, nomma, le 2 décembre 1672, un « Directeur » pour l'Intendance et la Direction générale des Écoles, avec pouvoir de subdéléguer d'autres personnes pour le soutien de cette même œuvre.
- Ainsi se forma un Bureau qui se réunissait trois ou quatre fois par an au début, puis tous les mois.

- Les Prévôts des Marchands et Eschevins de Lyon obtinrent des « Lettres Patentés du Roi », en Mai 1680, Lettres enregistrées le 19 mars 1681.
- Dès 1677, Demia était convaincu de l'utilité des « Écoles de Filles » et il établit une « Assemblée de Dames de piété, pour veiller à la perfection des Écoles de ce sexe ».
- Les membres du Bureau et des Maîtres d'École visitaient régulièrement les parents des écoliers, afin de connaître le profit que les écoliers tiraient des instructions qu'on leur donnait.
- C'était donc une organisation qui se mettait progressivement en place et qui continua à fonctionner après la mort de Charles Demia, et pendant la majeure partie du XVIII^e siècle.
- Les « Règlements pour les Écoles tant des Pauvres que des Riches ont été souvent demandés par beaucoup de Diocèses et de villes du Royaume, qui ont désiré d'en avoir des copies pour s'en servir et en établir de semblables sur leur modèle » (cf. Règlements, p. 6). « Enfin, on peut assurer le public que l'on n'a rien inséré dans tous ces Règlements qui ne se pratique exactement dans les Écoles et dont l'expérience de vingt années n'ait fait voir l'utilité. » (*id.*, p. 6) Notons, au passage, que la Préface de la Conduite des Écoles dira quelque chose de très semblable. Il s'agit de la garantie de l'expérience.

La clientèle des écoles lyonnaises

« De la réception des Enfants aux Écoles : Pour être de la qualité, il faut que les enfants soient réduits à la mendicité ou que leur père et mère ayant le pain de l'aumône, ou soient dans une nécessité notoire et n'aient le moyen de les faire instruire, sans s'incommoder notablement, dont on s'informerá exactement et si l'enfant n'est reconnu de la qualité requise, il sera indispensablement renvoyé. La réception des enfants des riches devant être considérée comme la ruine desdites écoles. Seront de même rejetés les enfants qui ont la rage, les écrouelles, ou autres maladies qui se communiquent, le bien général devant être préféré à celui des particuliers. » (Règlements, p. 14) Une précision particulière suit ce texte : « On peut recevoir des pauvres pendant 8 jours, en attendant qu'il ait son billet du Directeur. Le pauvre qui aura été reçu de cette manière ne pourra être congédié

de l'école qu'après qu'on aura conféré avec le Recteur qui lui avait donné le billet. » (id., p. 14)

Il est intéressant aussi de retenir les remarques suivantes sur la réception des écoliers : « *Quand quelques enfants se présenteront pour être reçus dans les Écoles, il sera expédient quelquefois de ne pas leur accorder si facilement leur réception, pour augmenter en eux le désir d'y être reçus : et pour ce sujet, on pourrait leur dire qu'on verra s'il y a de la place, qu'on craint qu'ils ne soient pas assez sages ; qu'on craint qu'ils ne donnent le mauvais exemple aux autres, et représentera aux parents des enfants qu'on appréhende qu'ils ne contribuent pas assez aux soins de leur Éducation, ne les faisant prier Dieu, répéter le catéchisme. On usera de cette manière quand la prudence le dictera et que cela ne détournera pas entièrement les enfants d'entrer dans les écoles ; lorsque l'on verra les parents et les enfants bien disposés, on leur donnera un billet de réception comme il est porté dans les Règlements du Bureau. » (id., p. 17)*

Moyens de faire subsister les écoles des pauvres

Charles Demia suggère quelques moyens, mais il n'en est pas le maître. Cela reste donc aléatoire et ne doit pas empêcher de faire preuve d'imagination pour assurer le paiement des Maîtres et le fonctionnement des écoles. Voici ce qu'il dit dans les Règlements :

« y appliquer les biens incertains et les restitutions qui doivent être employées en œuvres pies, une partie des aumônes d'obligation, la 1/2^e partie des dîmes, les amendes ordonnées par les juges, les confiscations, les revenus de certaines confréries, avec permission de l'évêché. Donner certaines parties de ses gains ou revenus pour les pauvres. Des legs pieux en leur faveur. Fonder une partie de la subsistance d'un Maître. Dans les paroisses où il n'y aurait pas d'école pour les pauvres, contribuer à l'instruction d'un certain nombre de pauvres. Faire des quêtes ou mettre des troncs dans les églises... »

Moyens d'attirer les enfants aux écoles des pauvres

- *« leur procurer du pain pour déjeuner et goûter dans l'école, du potage ou quelques autres aumônes qui leur ôtent la pensée d'aller mendier.*
- *Convaincre les familles aisées de donner à dîner une ou deux fois par semaine, ou chaque mois, à quelques pauvres.*

- *Donner aux enfants les restes de table, des maisons particulières ou des communautés, que l'on donne souvent aux pauvres. Les enfants pourraient recueillir ces restes : l'un avec une clochette, les autres avec des récipients.*
- *Leur donner de vieux habits, hardes, linges... inutilisés. On pourrait les recueillir dans les paroisses.*
- *Faire employer ces enfants dans des occasions lucratives : vendanges, moisson, assister aux enterrements, baptêmes, enfants servant d'apôtres le Jeudi saint : lavement des pieds ; autres occasions où ils seraient nourris et payés.*
- *Établir des « enrôleurs » dans chaque quartier pour attirer leurs compagnons.*
- *Donner quelques images, aumônes ou prix en recevant les enfants pour les attirer et faire d'autre part quelques difficultés à les y recevoir. Les pauvres ne font estime de ce qui ne leur coûte point de peine.*
- *Procurer du travail aux enfants : boutons, dentelles, tricotage...*
- *Prendre soin non seulement des enfants qui fréquentent les écoles, quand ils font bien, mais encore de leurs parents, en leur procurant du travail.*
- *Messieurs les curés, prédicateurs, confesseurs, seigneurs des lieux, juges, avocats, notaires, marchands et autres... devraient être exhortés de contribuer en ce qui sera de leur ministère au soutien et avancement d'une si sainte œuvre. On pourrait réunir une Assemblée de Dames de piété dont les soins seraient de veiller sur tous les vagabonds, orphelins, fainéants, pauvres et autres sujets de qualité requise pour être admis aux écoles, afin d'engager leurs parents à les envoyer.*
- *De s'appliquer à certains jours et heures à faire des habits pour les pauvres des écoles, ou à raccommoder les vieux, observant à peu près l'ordre suivant :*
- *L'une d'entre elles serait préposée pour faire la quête par quelques filles des écoles de ce qui serait nécessaire pour ces ouvrages qu'elles distribueraient aux autres et auraient soin de les recueillir.*
- *On commencerait et finirait le travail par la prière.*
- *On garderait le silence et l'on ferait faire lecture par quelques filles des écoles pendant qu'elles travailleraient.*

– *Il y aurait un tronc pour les aumônes qu'elles voudraient y mettre. »*
(pp. 42-43-44)

Jean-Baptiste de La Salle

Ce n'est pas dans la **Conduite des Écoles chrétiennes** qu'il faut chercher des indications sur la clientèle scolaire des premières écoles lasalliennes, mais dans les « *Règles communes des Frères des Écoles chrétiennes* » de 1705. Ce texte normatif pour les Frères est légèrement antérieur au premier manuscrit de la *Conduite des Écoles* (1706). Le premier chapitre des *Règles communes* s'intitule : « De la fin et de la nécessité de cet Institut » et nous donne quelques explications bien claires sur la clientèle des écoles. »

« *L'Institut des Frères des Écoles chrétiennes est une Société dans laquelle on fait profession de tenir les écoles gratuitement...* » (RC 1.1.)

« *La fin de cet Institut est de donner une éducation chrétienne aux enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles afin que les enfants y étant sous la conduite des Maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces Maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion en leur inspirant les maximes chrétiennes et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient. »* (RC 1.3)

« *Cet Institut est d'une très grande nécessité parce que les artisans et les pauvres étant ordinairement peu instruits et occupés pendant tout le jour pour gagner la vie à eux et à leurs enfants ne peuvent pas leur donner eux-mêmes les instructions qui leur sont nécessaires et une éducation honnête et chrétienne. »* (RC 1.4)

« *C'a été dans la vue de procurer cet avantage aux enfants des artisans et des pauvres qu'on a institué les écoles chrétiennes. »* (RC 1.5)

« *Tous les désordres surtout des artisans et des pauvres viennent ordinairement de ce qu'ils ont été abandonnés à leur propre conduite et très mal élevés dans leur bas âge, ce qu'il est presque impossible de réparer dans un âge plus avancé à cause que les mauvaises habitudes qu'ils ont contractées ne se quittent que très difficilement et presque jamais entièrement, quelque soin qu'on prenne de les détruire soit par les instructions fréquentes soit par l'usage des sacrements. Et comme le fruit principal qu'on doit attendre de l'institution des écoles chrétiennes est de prévenir ces*

désordres et d'en empêcher les mauvaises suites, on peut aisément juger quelle en est l'importance et la nécessité. » (RC 1.6)

La citation est un peu longue, mais elle remplace avantageusement les commentaires qu'on pourrait en faire. À plusieurs reprises dans ses écrits, Jean-Baptiste de La Salle reprend cette expression « les artisans et les pauvres », puis il se contente de mentionner « les pauvres ». Il s'agissait bien de catégories socio-économiques populaires et ces paragraphes de la Règle commune témoignent aussi de la conscience que les Frères de l'époque avaient des besoins de ces écoliers et des moyens d'y faire réponse. La Conduite des Écoles développe longuement ces moyens.

Dans la Règle commune, d'autres chapitres reprennent le thème de l'école et décrivent les comportements que les Frères doivent adopter dans leur travail d'enseignement et d'éducation. Il s'agit, en particulier, des chapitres 7-8-9-10-11. Par rapport à l'École Paroissiale et aux Règlements de Demia, on peut noter la présence de « L'Inspecteur des Écoles ». Cette particularité fut introduite dès le début dans le réseau des écoles lasalliennes. Elle s'explique par le fait qu'une même Communauté – à la tête de laquelle se trouvait un Directeur – pouvait avoir la responsabilité de plusieurs écoles. C'est ce qui amena l'institution des Frères Inspecteurs. Cela tenait aussi au fait que les écoles de Jean-Baptiste de La Salle comptaient plusieurs classes. Il fallait donc un responsable, coordinateur de l'équipe des Maîtres.

« **De la réception des écoliers** » : La Conduite des Écoles, en sa troisième partie, chapitre 22, parle aussi de la réception des écoliers. Ce chapitre ressemble étrangement au chapitre III de l'École Paroissiale, tellement qu'on ne peut pas s'empêcher de penser que Batencour avait inspiré les Frères et Jean-Baptiste de La Salle lui-même. Dans la Conduite des Écoles, on parle aussi :

- Des renseignements recueillis sur les nouveaux candidats,
- Du tri à effectuer entre les candidats qui se présentent, afin de discerner ceux que l'on peut admettre et ceux qu'il faut refuser ;
- Du dialogue prolongé et précis avec les parents – dont la présence est obligatoire au moment de l'inscription – afin de leur communiquer toutes informations nécessaires sur la marche de l'école, ses exigences, mais aussi

pour connaître les motivations des parents et les projets d'avenir qu'ils peuvent avoir pour leur enfant. Toutes ces informations facilitent l'adaptation de l'enfant à l'école et augurent d'une scolarité personnalisée et fructueuse.

Une même préoccupation : trois solutions différentes

Batencour, Demia et La Salle, sont tous les trois préoccupés de permettre ou de faciliter l'accès à l'école des enfants des familles les plus pauvres y compris les mendiants. Leur réflexion ou leur recherche les amène à trois solutions différentes, bien qu'il s'agisse toujours d'assurer la gratuité aux familles pauvres. En bref, voici ces trois solutions :

Pour Jacques de Batencour :

- Riches et pauvres sont mélangés dans la même école.
- Mais l'école doit permettre au Maître – ou à la Maîtresse – d'école de vivre. Il faut y ajouter le Sous-Maître.
- Ce sont donc des écoles payantes. Les familles qui le peuvent doivent verser une scolarité.
- Non pas une scolarité uniforme, mais des scolarités différenciées. Cela se négocie au moment de l'inscription des écoliers. Divers paramètres interviennent dans le calcul de ces scolarités.
- Mais il reste le cas des pauvres, y compris les « pauvres honteux », selon l'expression de l'époque, pauvres qui se cachent. Il faut les découvrir et les rassurer, car ils ne veulent pas exposer leur situation au regard des autres. Les convaincre requiert beaucoup de discrétion et de délicatesse. On leur offre de recevoir gratuitement leurs enfants, sans que cela soit connu.

Pour Charles Demia :

- Il s'agit de créer deux types d'écoles : des écoles payantes pour les familles assez aisées.
- Des écoles gratuites pour les pauvres dont on vérifie la situation en consultant les « Registres des pauvres » qui existent normalement dans toutes les paroisses. Ce système d'aide fonctionnait dans le cadre de

l'Aumône Générale qui coordonnait l'aide aux pauvres. Il en sera question aussi pour les écoles de Jean-Baptiste de La Salle. Nous allons y revenir.

- Pour Demia, cette inscription sur le Registre des pauvres était une condition nécessaire pour être admis dans les écoles gratuites.
- Restait quand même le problème de la rémunération des Maîtres. Nous avons vu ci-dessus qu'il fallait faire preuve de dynamisme et d'ingéniosité pour résoudre ce problème. Après avoir suggéré divers moyens concrets, Charles Demia songe même à faire profiter les écoles gratuites des biens des émigrés Protestants, car l'État confisque leurs biens. Les Règlements de Demia paraissent la même année que l'Édit de Fontainebleau qui supprimait les libertés accordées en 1598 par l'Édit de Nantes. Ce fut la cause d'une importante vague d'émigration.

Jean-Baptiste de La Salle ne traite pas de ce problème dans la *Conduite des Écoles*, car comme nous l'avons rappelé ci-dessus, les Frères tiennent des écoles gratuites pour tous et cela est « essentiel à leur Institut ».

- Le raisonnement de La Salle s'appuie à la fois sur la finalité première de son école et sur la pensée de saint Paul :
 - la finalité, c'est l'annonce de l'Évangile.
 - Saint Paul lui rappelle que l'Évangile doit être annoncé gratuitement à tous.
- La Salle est bien conscient que certaines familles auraient la possibilité de payer une scolarité, mais il considère que la gratuité doit s'étendre à tous.
- Il opte radicalement pour une école gratuite.
- Pour résoudre le problème de la subsistance des Maîtres et du fonctionnement des écoles, La Salle choisit une voie différente de celle de ses deux prédécesseurs. Il recourt à des sortes de mécènes qui s'engagent à verser chaque année une somme d'argent estimée nécessaire et suffisante pour chacun des Frères engagés dans l'école.
- On sait qu'au départ il s'agissait de 150 Livres, mais cette somme était destinée à évoluer selon le coût de la vie. Puisqu'ils apportaient les fonds nécessaires, ces mécènes furent naturellement appelés « fondateurs » des écoles. Il s'agissait : de personnes aisées, de paroisses, de diocèses, etc.

- Ajoutons que ces sommes d'argent n'étaient pas versées individuellement aux Maîtres, mais remises à Jean-Baptiste de La Salle et gérées communautairement. Avec l'augmentation du nombre d'écoles, La Salle fut amené à désigner un Économe de son Institut.
- Malgré quelques difficultés, que nous connaissons par les premières biographies de Jean-Baptiste de La Salle, ce système économique fonctionna jusqu'au milieu du XIX^e siècle et ne fut modifié que lentement et sous la pression des autorités civiles.

Jacques de Batencour, Charles Demia et Jean-Baptiste de La Salle furent tous trois préoccupés de savoir comment permettre l'accès à leurs écoles des enfants pauvres. Mais ils ne furent pas les seuls au XVII^e siècle. Il faudrait inclure dans ce mouvement : les curés de paroisse et les Maîtres qui créèrent et firent fonctionner les « *Écoles de charité* » ; les écoles ouvertes dans les Hôpitaux Généraux pour les enfants qui y étaient enfermés avec leurs parents, et , bien sûr les Congrégations féminines d'enseignement qui accueillèrent aussi les filles pauvres, spécialement dans les « écoles de jour », parallèlement aux écoles des pensionnaires destinées à des familles plus fortunées.

En fait, depuis le Concile de Trente, c'est l'église dans son ensemble, en tant que responsable de l'enseignement et chargée de répartir l'aide aux pauvres, qui encouragea et facilita ces créations en faveur des enfants pauvres.

Chapitre 7 - Une école qui s'organise

À cette clientèle scolaire que nous venons de présenter brièvement, il faut proposer un cadre éducatif approprié. Ce qui existe déjà ne convient pas aux objectifs visés ou ne suffit pas à faire face à l'augmentation de la demande scolaire qui se manifeste dans le pays.

Le préceptorat ou l'enseignement individuel – qui sont encore la règle courante – ont montré leurs limites ou leurs inconvénients. Batencour, Demia et La Salle vont constituer des jalons essentiels dans le processus de création d'un nouveau système scolaire pour les garçons. À travers leurs écrits, mais aussi leurs réalisations, on peut dégager les éléments importants de cette création.

La première tâche est d'organiser les écoles. Voici quelques éléments de ce projet. Il faut garder présent à l'esprit que Batencour et Demia pensent à des écoles à une seule classe et un seul Maître, flanqué d'un adjoint, tandis que la Conduite des Écoles de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères traite d'une école à plusieurs classes et plusieurs Maîtres, normalement trois, exceptionnellement deux ou quatre. C'est la différence essentielle entre eux et beaucoup de conséquences concrètes en découlent. Voici cinq aspects importants de cette organisation de l'école.

S'isoler pour se protéger

S'isoler et mieux fonctionner, donc être plus efficace. L'école apparaît comme une institution à part. On peut estimer que les règles de fonctionnement édictées par Demia et La Salle, et qui s'adressaient à un réseau bien identifié d'écoles et de Maîtres, furent assez exactement observées. Il en allait sans doute autrement et très diversement pour les Écoles Paroissiales qui s'inspiraient du texte de Batencour. Il ne faut donc pas avoir une image uniforme de ces écoles. Ce que nous soulignons de l'isolement des écoles ne contredit

donc pas les descriptions que l'on trouve dans les livres d'histoire de l'école, car la réalité était effectivement multiple.

Batencour intitule le second chapitre de son texte : « *La disposition et ameublement de l'école* » (pp. 47-55). À propos du lieu de l'école (p. 47) il précise : « *le plus à l'écart du voisinage possible : pas sur la rue, mais derrière un bâtiment, le plus proche possible de l'église paroissiale pour aller aux offices.* »

On trouve quelque chose d'analogue dans les trois textes étudiés ici. Cela ne signifie pas qu'il en était ainsi dans toutes les Petites Écoles. Les historiens ont bien décrit la diversité des locaux. (Voir Cahier Lasallien 62, chapitre 1). Là où les bâtiments n'avaient rien de particulier pour servir d'école, on ne pouvait sans doute pas s'isoler de la même façon. Pourquoi s'isoler ? L'école était encore une institution relativement récente. Elle pouvait sembler étrange à une partie de la population et susciter une forte curiosité, et l'envie d'aller voir. On sait par ailleurs, combien était grande l'indiscrétion de beaucoup de gens, surtout dans le peuple, peu au courant des règles de civilité. Certains historiens, comme Arlette FARGE, décrivent ces formes d'indiscrétion si opposées au désir de préserver une certaine intimité de la vie personnelle ou familiale. Dans l'école, pour travailler dans le calme, il devait être parfois nécessaire de s'isoler, de se mettre à l'écart. Bien souvent, ces Petites Écoles étaient sur le bord de la rue. Elles n'avaient pas de cour, pas d'espace pour s'isoler. Elles étaient à la merci du bruit, du trafic urbain, des piétons, des marchands ambulants, des transports de toutes sortes...

Conséquence : le moins de portes possible donnant sur la rue. On parle au singulier chez les trois auteurs. Dans la Conduite des Écoles, il s'agit de plusieurs classes. Mais on les aménage pour qu'elles puissent communiquer entre elles de l'intérieur, afin de ne conserver qu'une seule porte donnant sur la rue, même pour entrer et sortir de l'école. De ce fait, on souligne aussi la nécessité de grandes fenêtres – car on souhaite que la lumière et l'aération soient suffisantes – mais situées à une hauteur telle que l'on ne puisse avoir vue directe dans l'école à partir de l'extérieur.

Cette porte de l'école demeure constamment fermée pendant que les élèves travaillent en classe. Comme il peut y avoir des imprévus, près de cette porte

se trouve l'élève « Portier ». C'est l'un des « Officiers » nommés par le Maître. Son rôle est d'ouvrir la porte en cas de nécessité et de la refermer aussitôt. S'il s'agit d'une personne extérieure qui demande à entrer, le Portier doit en informer le Maître et indiquer les motifs de sa visite. L'admission des personnes extérieures dans l'école est très réglementée. Il faut aussi tenir compte du fait que ces Petites Écoles n'avaient pas les moyens d'engager du personnel administratif ou de service qui aurait pu filtrer éventuellement l'entrée des personnes extérieures dans les locaux. Le recours à des clefs et à des élèves officiers apparaît comme une solution simple et économique.

Le fonctionnement de l'école est donc protégé. Cela se comprend dans le contexte de l'époque, mais c'est sans doute regrettable dans la mesure où cela a pu contribuer à créer une image de séparation nécessaire entre l'école et la société. On sait qu'au milieu du XX^e siècle il a fallu beaucoup insister pour que l'école ne soit pas étrangère au milieu et fermée à la vie.

On trouve une situation semblable dans les écoles de filles du XVII^e siècle, avec une complication supplémentaire lorsque les couvents comportaient deux groupes d'élèves – les externes et les internes – et une communauté cloîtrée. Il fallait empêcher les communications entre les trois groupes. Le trousseau de clefs jouait un rôle important dans la vie quotidienne.

S'équiper fonctionnellement

Jacques de Batencour consacre le chapitre 2 de son texte à « *La disposition et ameublement de l'école* ». Une douzaine de pages remplies de détails pratiques. Demia, par contre, n'a pas de chapitre spécial sur cette question. Peut-être comptait-il, comme sur d'autres points, suivre les indications de l'École Paroissiale. Il le mentionne explicitement à plusieurs reprises. Chez Jean-Baptiste de La Salle, c'est dans la première édition de « *La Conduite des Écoles chrétiennes* » de 1720, que l'on trouve le chapitre : « *De la structure de l'uniformité des Écoles et des Meubles qui y conviennent* ». C'est le neuvième chapitre de la seconde partie, le dernier qui traite des moyens d'instaurer et de conserver l'ordre dans les écoles.

On y rappelle quelques normes pratiques de fonctionnalité, comme par exemple :

- la circulation d'une classe à l'autre,
- la hauteur des fenêtres donnant sur la rue,
- le « bel et bon » éclairage nécessaire pour faciliter le travail. Batencour déjà disait que la salle de classe « *doit être grande et spacieuse... de peur que la chaleur ne cause quelque puanteur et ensuite une maladie au maître et aux enfants* ». Il faut donc des fenêtres sur au moins trois côtés ou même quatre, bien ouvertes en été pendant les leçons, mais bien closes en hiver à cause du froid, et permettant d'assurer la sécurité pendant la nuit.
- On parle de la surface des classes, proportionnelle au nombre d'élèves. La Conduite des Écoles donne des mensurations précises.
- Les mensurations exactes des tables et des bancs, en fonction de l'âge des écoliers.
- La présence des encriers pour ceux qui apprennent l'écriture. C'était encore une denrée rare. Il fallait donc fournir l'encre aux écoliers.
- Très important et nouveau, à cause de l'enseignement simultané : des tables (ou tableaux) : de l'alphabet, des syllabes, des chiffres français et romains, de la ponctuation, des opérations d'addition et de soustraction. Les rudiments de la lecture et du calcul.
- Des chaises pour les Maîtres et des meubles pour ranger et conserver le matériel pédagogique, bien qu'il fût très élémentaire.
- Les ornements murales, essentiellement de nature religieuse ou pieuse.
- À cause du climat rigoureux en hiver – c'était l'époque de la petite glaciation – Batencour parle d'une cheminée et de plusieurs bancs disposés autour, afin que les élèves puissent se chauffer. Plus tard viendront les poêles qui connaîtront une longue carrière dans les écoles.
- Même l'eau bénite à l'entrée et la clochette ont leur utilité dans le fonctionnement de l'école.
- Plus importantes les deux « tablettes » dont parle l'École Paroissiale et qui sont aménagées de façon à pouvoir contrôler les présences : l'une avec les noms de tous les écoliers : on fait coulisser les tirettes pour

marquer les absents. La Conduite des Écoles reprendra ce système. L'autre est identique et comporte autant de languettes qu'il y a d'officiers dans l'école.

C'est sans doute Batencour qui a initié cette liste d'objets susceptibles de faciliter le fonctionnement de la classe. Demia et La Salle ont suivi, parfois en y apportant quelques variantes, surtout ce dernier, à cause des écoles à plusieurs classes. On peut s'interroger sur l'utilité et l'intérêt de ces indications pratiques. La raison essentielle, c'est le passage de l'enseignement individuel à l'enseignement simultané. Il y a une nouvelle situation pédagogique dont il faut maîtriser les éléments. Ces précurseurs que furent Batencour, Demia et La Salle, voulaient aider les Maîtres, même s'ils savaient que beaucoup d'entre eux ne pourraient réaliser leurs souhaits. Les préoccupations ou intentions professionnelles qui ressortent de ces nomenclatures sont donc :

- La recherche de la simplicité et de la fonctionnalité,
- Les conditions d'efficacité dans le travail,
- Un certain « confort » pour les élèves : éviter le bruit, aménager l'espace, fournir de la lumière...
- Ne pas couper la communication directe entre le Maître et ses élèves, mais au contraire la faciliter, surtout avec les nouveaux écoliers.

Il ne s'agit donc pas de majorer l'importance de ces aspects matériels, mais seulement de souligner leur nouveauté à cette époque-là et leur utilité dans un monde scolaire de pénurie. Car l'enseignement individuel demandait peu de mobilier ou de matériel pédagogique. Souvent les écoliers venaient avec leur propre livre de lecture et peu d'entre eux apprenaient à écrire. Quand apparurent des groupes plus nombreux et les premières tentatives d'enseignement simultané, il fallut se préoccuper d'un matériel pédagogique commun à toute une classe ou à un groupe d'élèves.

Il est donc naturel que Batencour, Demia et La Salle consacrent une partie de leur ouvrage aux aspects matériels de l'école. **Batencour** demande que la salle de classe soit « *grande et spacieuse à proportion des enfants que l'on doit y recevoir. Par exemple, mesurer 26 pieds de long, 17 à 18 pieds de large et 12 de hauteur, pour 100 enfants, de peur que la chaleur ne cause quelque puanteur, et*

ensuite une maladie et au Maître et aux enfants, notamment dans Paris où l'air est fort grossier. » Demia, s'il s'attarde moins sur les équipements, parle « *Des livres des Maîtres et des Écoliers* ». Notons, au passage, que parmi ses livres personnels, le Maître doit avoir « *L'École Paroissiale* ». Dans l'édition de 1720, « *La Conduite des Écoles chrétiennes* » consacre aussi un chapitre entier à la configuration des classes et au mobilier qu'elles doivent comporter pour faciliter le travail des Écoliers.

Organiser le Temps et l'Espace scolaires

Dans le système d'enseignement individuel, l'horaire de l'école est réduit à sa plus simple expression : il suffit que le Maître indique l'heure de début et de fin du travail. Entre ces deux limites, il se consacre successivement à ses élèves. En fait – et on l'imagine facilement – il a peu de temps à consacrer à chacun et les limites de temps demeurent assez vagues pour eux.

L'enseignement simultané, au contraire, surtout dans une classe à plusieurs divisions ou plusieurs niveaux, suppose une planification exacte et précise des activités. Cela peut évoquer pour nous les écoles à classe unique qui existent encore.

L'École Paroissiale consacre donc son chapitre 5 à « *La pratique journalière de l'école* » ou « *Du journalier de l'École* ». On y traite successivement :

- De l'heure du matin : présentation du déroulement de la matinée.
- De la leçon d'après-midi.

Il serait fastidieux de reprendre tous les détails de ce chapitre. On y parle évidemment de lecture, d'écriture, de catéchisme, d'assistance quotidienne à la messe. Charles Demia, reprend globalement les indications de l'École Paroissiale.

La Conduite des Écoles ne regroupe pas les indications horaires en un chapitre particulier. De ce fait, il n'est pas facile de reconstituer de manière certaine le déroulement horaire des divers exercices de l'école. Il faut lire l'ensemble de la première partie de l'ouvrage, consacrée aux différents apprentissages, pour reconstituer un emploi du temps vraisemblable. Mais en tenant compte d'une réalité signalée dans le texte : un exercice peut durer plus ou

moins longtemps selon le nombre d'écoliers qui forment le groupe. Il faut que chaque écolier ait le temps de participer aux exercices d'apprentissage. C'est du réalisme pédagogique, du simple bon sens. Et comme il y a plusieurs classes dans l'école, la diversité ou la complexité des horaires est encore plus grande.

Mais comme chez Batencour et Demia, il y a deux repères fixes : l'heure du début et l'heure de la fin de la journée scolaire sont à peu près les mêmes pour tous. Vers 7 heures le matin et 16 heures l'après-midi. Bien sûr, il existe une variante (un décalage) d'une demi-heure entre les mois d'hiver et les mois d'été, à cause de la lumière solaire, indispensable pour le travail, faute d'autre éclairage artificiel.

Les horaires journaliers sont donc très semblables chez les trois auteurs. Un petit point qu'on peut signaler au passage et qui ne manque pas d'intérêt pédagogique, c'est que les élèves entrent en classe avant l'arrivée du Maître, aussi bien dans l'École Paroissiale que dans La Conduite des Écoles. Cela oblige à mettre en place un système de vigilance, de contrôle, par des élèves officiers responsables que tout se passe bien en l'absence du Maître. Dans la Conduite des Écoles, ces responsables sont au nombre de trois : un élève nommé « Inspecteur » et deux autres qui sont « Surveillants » de cet Inspecteur... Il y a une marque de confiance à la base du système, mais pas une confiance naïve. Le bon ordre demeure essentiel et on s'organise pour le préserver.

Pour revenir aux horaires journaliers, notons que si la rentrée des écoliers peut être échelonnée sur une demi-heure, la sortie est toujours commune, solennelle et mise en scène. Les écoliers doivent s'habituer à adopter un comportement exemplaire dans les rues de la ville, afin de donner le bon exemple de la civilité à la population.

Quant à l'occupation de l'espace, rien que nous ne connaissions déjà : pour faciliter le travail séparé de chaque groupe homogène, il faut opérer un regroupement en vue du bon déroulement des exercices. Ceci entraîne une organisation topographique de la classe. Il s'agit donc de regrouper les écoliers d'un même niveau. La complexité vient plutôt du fait que ces groupes peuvent

varier dans leur composition selon les différents apprentissages. Un même écolier peut être plus avancé en lecture et moins en écriture, ou en calcul... Vraisemblablement, ces variations ne concernaient qu'une minorité de chaque groupe, mais il fallait offrir à chacun un apprentissage adapté à ses besoins.

Organiser le groupe-classe

La clientèle scolaire populaire du XVII^e siècle – même si elle ne comprend que des garçons – est très mélangée, très diverse. D'autre part, pour de multiples raisons, les effectifs sont pléthoriques. On parle de 60 ou 70 élèves par classe chez La Salle, d'environ 100, voire davantage chez Batencour ; et Demia imagine qu'on pourrait faire classe à 200 élèves, mais cela ne se présente pas, heureusement.

Tout cela ne peut fonctionner que grâce à une bonne organisation du groupe. C'est un monde instable qu'il faut régulariser. L'absentéisme pose un sérieux problème. Les trois auteurs en parlent et y accordent une grande importance. La Conduite des Écoles consacre à ce problème un très beau chapitre et nous livre une analyse intéressante de ce fléau de l'époque : ses causes, ses possibles remèdes. Une analyse précise et déjà très fine.

Quand on abandonne l'enseignement individuel, comme c'est le cas chez Batencour, Demia et La Salle, il faut donc organiser le groupe des élèves, si l'on veut obtenir un minimum d'ordre et d'efficacité. Cela change aussi la relation entre le Maître et ses élèves. Ce n'est plus une relation individuelle mais une relation collective qui risque de devenir anonyme. Pourtant nos trois auteurs insistent sur la nécessité de parvenir à une connaissance personnalisée de chaque écolier, quels que soient les effectifs.

En même temps, le passage à l'enseignement simultané permet d'engager tout un groupe d'élèves dans un même travail. Pour que cela fonctionne, deux conditions préalables, au moins, sont nécessaires : il faut répartir les apprentissages en tranches successives et progressives ; il faut répartir les élèves en groupes à peu près homogènes. Tels étaient les impératifs au XVII^e siècle, même lorsque l'école se réduisait à une classe unique. Comme nous l'avons déjà dit, chez Batencour et Demia, on y parvenait plus facilement en engageant un ou deux « Sous-Maîtres ».

C'est pour cela que :

- Batencour subdivise la classe en fonction des apprentissages : la lecture en latin, la lecture en français, l'écriture.
- Demia parle de « *bandes de même capacité de 8 à 10 élèves* ».
- La Salle propose une organisation plus systématique car ses écoles comportent plusieurs classes. La progression d'ensemble est basée sur 9 « Leçons » de lecture qui vont de l'étude de l'alphabet à la lecture des textes manuscrits. Les autres disciplines d'apprentissage : écriture, calcul, orthographe, se greffent sur cette progression de référence. Mais chaque Leçon se subdivise elle-même en deux ou trois « Ordres » suivant les progrès de l'écolier qui est successivement : « Commencant », « Médiocre » ou moyen et « Avancé ». Cet éventail de subdivisions permet effectivement de constituer des groupes assez homogènes.

Pour compléter ce descriptif, il faut évoquer aussi les élèves « Officiers », nommés par le Maître et dont la tâche est de contribuer au bon fonctionnement de cet ensemble. Nous y reviendrons. Il s'agissait, en fait, d'une pratique déjà ancienne dans les écoles et collèges. La *Ratio Studiorum* des Jésuites en parlait déjà au XVI^e siècle et la pratique se généralisa.

La gestion des effectifs comportait aussi la répartition de ces groupes homogènes dans l'espace scolaire. La *Conduite des Écoles* en parle dans les termes suivants : « *Il y aura, dans toutes les classes, des places assignées pour tous les écoliers de toutes les Leçons, en sorte que tous ceux de la même Leçon soient tous placés en un même endroit, et toujours fixe, à moins que cette Leçon ne soit transférée dans une autre classe* ». (chapitre 23) Cette disposition peut surprendre par ce qu'elle a de contraignant pour les écoliers. Elle ne s'impose évidemment pas dans des classes homogènes.

Chez Batencour, une indication peut faire sursauter le lecteur d'aujourd'hui. L'auteur explique qu'il convient de séparer les riches et les pauvres « *mettant ceux de médiocre (moyenne) condition ensemble et les pauvres ensemble*. » La même idée est répétée dans un autre passage de l'ouvrage relatif aux « *Tables et bancs de l'École* » : « *L'École est divisée en trois parties, la première et la plus honorable sera pour ceux qui apprennent le latin, ou qui sont dispensés de l'ap-*

prendre... tâchant par cette petite séparation de contenter tout le monde, les personnes de condition n'étant pas bien aises que l'on mette leurs enfants (et avec raison) avec les pauvres qui sont ordinairement pleins de vermines et de saletés en leurs habits, aussi bien qu'en leurs paroles et postures. Il y a des lieux où le nombre des enfants étant de plus de cent, on pourra séparer si on a le lieu, les pauvres en une autre chambre ». (p. 52-53) Nous sommes vers 1650. Les mentalités envers les pauvres ne sont pas encore bien « converties ». Elles évoluèrent au cours du XVII^e siècle et le regard envers les pauvres changea notablement.

Demia échappe au problème en proposant des écoles pour les pauvres et des écoles pour les riches, c'est-à-dire ceux qui peuvent payer et assurer ainsi le salaire du Maître. Chez La Salle, il n'est pas question d'accepter la moindre discrimination entre pauvres et riches et la gratuité est proposée à tous.

Une autre dimension de la gestion du groupe-classe, c'est l'imposition du silence, condition nécessaire pour pouvoir travailler. La Conduite des Écoles préconise donc et généralise l'utilisation de signes – et donc du signal – pour les communications entre le Maître et ses Écoliers. Ce système est loin d'être aussi rigide ou déshumanisé que certains auteurs veulent bien le dire. Lorsque le Maître et les Élèves y sont habitués, cela devient un mode de communication simple, familier et efficace, accompagné de regards, d'une gestuelle facile, donc d'un langage du corps. Et ce n'est en rien un refus du langage verbal. C'est plutôt une nécessité pratique imposée par la situation particulière d'une classe à plusieurs divisions. Quand il s'adresse à un groupe en particulier, le Maître ne doit pas perturber le travail des autres, ce qui arriverait inmanquablement s'il parlait à voix haute.

Dans les classes décrites par l'École Paroissiale, les Règlements, ou la Conduite des Écoles, le niveau d'apprentissage importe donc plus que l'âge des écoliers, contrairement à une pratique plus récente. Cette coutume ancienne semble plus réaliste, surtout à une époque où il n'y avait pas d'âge uniforme pour commencer l'école. Les écarts d'âge pouvaient donc être importants dès le début. D'autre part, les enfants prolongeaient plus ou moins leur scolarité. D'autres facteurs entraient en jeu, par exemple le fait que les jeunes commençaient généralement leur apprentissage professionnel – hors de l'école – à l'âge de 14 ans. Il fallait terminer l'école auparavant.

Il faudra beaucoup de temps pour harmoniser les âges dans une classe. Ce n'était pas terminé au XVII^e siècle. Il est évident que la création d'écoles à plusieurs classes – comme le firent Jean-Baptiste de La Salle et les Frères – était une bonne manière de parvenir à des groupes plus homogènes. Dans la Conduite des Écoles, les écoliers sont normalement répartis entre : la Petite Classe, la Moyenne classe et la Grande classe. Entre ces trois entités, la répartition des écoliers se fait à partir des 9 Leçons de lecture. Évidemment, cela aboutit globalement à une répartition par âges, surtout avec les subdivisions en « Ordres de Leçon », comme nous l'avons indiqué ci-dessus.

Instaurer et maintenir la discipline

L'organisation de l'école comporte naturellement un certain nombre de règles de fonctionnement et de comportement, donc une discipline. Sans elle, inutile de rêver à l'ordre, à l'efficacité dans le travail, à de bonnes relations entre les personnes. C'est l'expérience constante de tous les enseignants ou éducateurs.

Comme le rappelle Jean VIAL dans son ouvrage : « *Les Instituteurs : douze siècles d'histoire* », « *Toutes les illustrations du temps et les calendriers des livres d'heures parlant du premier âge, montrent un Maître d'école tenant en main des verges ou une baguette. C'est l'attribut habituel* » (p. 54)

Trois facteurs, au moins, doivent être pris en considération concernant les écoles du XVII^e siècle :

- La population scolaire, à l'époque de Batencour, n'avait pas encore réellement assimilé les impératifs du comportement scolaire normal, ou attendu de la part des Maîtres. Les manquements ou déviations pouvaient surgir spontanément et inopinément. Pour le bien de l'ensemble, ils ne pouvaient être tolérés.
- Les effectifs nombreux dans un espace restreint augmentaient encore les risques de dérapage. On ne le théorisait pas encore à l'époque, mais c'est un phénomène connu et bien analysé depuis. Plus il y a de monde dans un espace limité, plus les occasions d'énervement, d'agressivité, donc de violence spontanée, se multiplient. Il faudrait éviter de confiner trop d'élèves

dans un petit espace. Or, les écoles et les classes de l'époque souffraient d'un manque d'espace, malgré ce que disent les trois textes étudiés ici.

- Les moyens répressifs, en usage dans la société, étaient marqués par la nature des relations interpersonnelles basées sur la force, l'autorité, la contrainte. Sans doute aussi par une défaillance de la réflexion relative aux sanctions. L'autorité recourait facilement à la force, c'est-à-dire aux châtiements corporels. C'était le cas dans la société en général et dans les familles, depuis des siècles. Ce fut le cas dans les Collèges et dans les Écoles, avec le recours aux corrections. S'en offusquer trois siècles plus tard relève de la plus parfaite hypocrisie.

Bien souvent, dans les livres d'histoire de l'école en France, on a exagéré injustement la dureté de cette discipline. On peut estimer que Batencour est plus sévère dans les corrections. Il est plus proche du Moyen-Âge. Trente ans plus tard, Demia insiste au contraire sur la nécessité de la douceur envers les enfants, car c'est comme cela qu'on les gagnera. Et vingt ans après, La Salle et les Frères mettent au point une doctrine de la correction qui, si le Maître en respecte les principes et les modalités, rend pratiquement impossible l'application des sanctions prévues. Mais Batencour, Demia et La Salle vécurent dans ce contexte et tous trois parlent donc des corrections, en termes différents.

Ils vécurent aussi dans un contexte où l'ordre dans l'école était essentiel. Il revêtait une connotation religieuse forte : l'ordre dans le monde, dans la société et donc dans l'école, est voulu par Dieu. Il revêt une sorte de dimension sacrée. Cela ressort clairement du chapitre « Des corrections » de la Conduite des Écoles. On trouve déjà des idées semblables dans l'École Paroissiale. Ces textes expliquent clairement que l'élève fautif doit prendre conscience que son comportement offense d'abord Dieu. Pas d'abord le Maître ou ses camarades, bien que ces derniers aient une importance particulière en la circonstance.

Jacques de Batencour

Il traite de la question des corrections dès le premier chapitre de l'École Paroissiale relatif aux « qualités du Maître ». On peut trouver une logique intéressante dans ce choix. C'est une indication précieuse sur l'inspiration ou

les sentiments qui poussent le Maître à corriger. C'est aussi une indication sur les limites à ne pas dépasser. Par exemple, dans le développement consacré à la « charité du Maître », l'auteur glisse un paragraphe intitulé « *Punition des batteries mutuelles* » afin de montrer que la violence blesse sérieusement la charité et le texte précise qu'après avoir châtié les adversaires, « *il les fera réconcilier* ». Sans cela, la correction n'aurait pas de sens. Elle doit améliorer la situation antérieure, aboutir au pardon réciproque.

Mais c'est surtout dans l'article relatif à « La justice du Maître » que l'on trouve le plus long développement sur la correction. Une dizaine de pages pour traiter le problème. Dès le départ, Batencour précise que la correction – qu'il appelle la vindication – doit être faite de moyens modérés. « *En ce point le Maître doit être exact à châtier prudemment en temps et lieu, les fautes de ses écoliers, et modéré aux châtiments et corrections qu'il leur fera. Il ne les frappera jamais sur la tête avec les verges, ni avec les mains, même ne leur tirera pas les oreilles ou le nez, ou les joues, pour éviter les grands inconvénients qui en peuvent arriver. Il ne se laissera aussi emporter par quoi que ce soit à la colère, de peur que cela puisse causer de l'excès au châtiment, et ne se servira jamais contre eux de paroles âpres, en les rudoyant ou frappant et injuriant les enfants sans raison et sans considération.* » (p. 39-40)

Le texte parle ensuite de la manière de corriger : il faut que ce soit public et exemplaire, afin de devenir dissuasif. C'est au moins ce qu'on espère. Voici ce que dit le §6 sur la « *Manière de corriger les enfants* » : « *Lorsque pour quelque faute il châtiara un enfant dans l'École publiquement et exemplairement, il déclarera avec prudence et circonspection convenable, la cause de ce châtiment, afin que d'une part tous les autres voient la justice et correction que l'on exige pour la faute de leur compagnon, et d'autre part que cela leur donne une crainte de tomber dans la même faute, de peur de subir semblable peine, se gardant bien toutefois de révéler aucunement les larcins, impuretés et autres péchés qui scandalisent l'enfant, sinon que de telles fautes fussent déjà connues.* » (p. 41) Ce passage mérite d'être entièrement cité car il résume bien les objectifs de la correction pour les éducateurs de l'époque : exemplarité, justification, dissuasion, discrétion. Philippe Ariès en parle dans son ouvrage bien connu : « *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* »

Batencour continue par un long paragraphe sur la correction des nouveaux. Il s'agit de faire preuve de discernement, afin de ne pas les décourager de venir à l'école. Par contre, si les châtiments corporels sont trop durs et inopérants, on peut recourir aux humiliations publiques. « *Pour ceux qui sont si durs et d'un si mauvais naturel, qui ne se soucient point des verges, ils ne pleurent point du tout, ou plutôt il ne paraît aucune larme sortir de leurs yeux, ni durant, ni après, ni devant le châtement, il faut les châtier un peu plus fort avec des verges neuves et vertes, mais toutefois sans extrémité, crainte qu'ils ne s'endurcissent aux coups et ne deviennent enfin incorrigibles, et même il faudrait rechercher tels enfants tantôt par amour, tantôt par crainte, les emprisonnant, les faire jeûner pour les émouvoir au bien, plutôt que de les rudoyer davantage. Et en cas que tout cela ne servît de rien, après les avoir recommandés à Dieu instamment, leur avoir parlé en particulier pour voir qu'il n'y a point quelque péché caché, qui les retient dans ce mauvais chemin (auquel cas il les doit faire confesser) et enfin tout cela n'opérant pas, il en doit avertir les parents d'y donner ordre, et enfin (le) leur rendre, en cas qu'ils n'y apportassent les remèdes nécessaires.* » (p. 40) Le châtement ultime, c'est donc le renvoi de l'école. Il en sera de même chez Demia et La Salle.

Le recours aux formes humiliantes de correction est révélateur d'une époque et de l'évolution du concept d'enfance dans la société, du regard porté sur l'enfant ou sur l'écolier. Le changement de cette relation ne se fera que quelques décennies après Batencour. Celui-ci évoque ensuite quelques variantes possibles de la correction corporelle. On peut :

- « *leur faire quelque confusion ou vergogne en particulier ou en public,*
- *leur faire perdre leur place,*
- *les faire mettre à genoux et les y faire tenir un temps notable, au milieu de l'école, ou debout sur un banc, tête découverte,*
- *les faire conduire à la place de l'âne, leur faire attacher l'âne au col, et autres instruments d'ânerie, les faisant moquer par les autres.* »

La place de l'âne n'apparaît que chez Batencour. Voici les précisions que donne le texte : « *Il y aura une place derrière la porte ou au lieu le plus sordide de l'école, où l'on mettra un petit râtelier avec du foin, un vieux morceau de*

bride de cheval, où l'on mettra les paresseux ; et même il doit y avoir, attachés dessus, un vieux bonnet de carte (carton) avec des grandes oreilles d'âne, faite de carte, qui y seront attachées, qu'il faut mettre sur la tête du paresseux, un petit ais d'un pied carré où sera peinte ou attachée la figure d'un âne et d'une petite attache pour le prendre ; et il y aura aussi quelques vieux haillons de tapis de droguet, pour servir de housse, ou de manteau sur le dos de l'âne, et celui qui sera mis en cette place sera revêtu de ces beaux habits d'âne, et promené par l'école avec un balai à la main, et attaché par le bras au râtelier en la place de l'âne, tant que le Maître le trouvera à propos, et le fera huer de tous les écoliers ». (p. 53-54) Notons que ce passage a disparu dans l'édition de 1685 de l'École Paroissiale, signe de l'évolution du regard sur l'enfant. L'humiliation était excessive.

L'École Paroissiale propose ensuite une petite tentative d'analyse psychologique de cas d'élèves à corriger : ceux qui sont durs et d'un mauvais naturel, les enfants gâtés, les délateurs, les obstinés. Il s'agit de différencier les attitudes, si on veut obtenir des résultats. Mais le plus important se trouve sans doute au §8 de la page 43 : il s'agit de la manière d'appliquer la correction. Trois moments sont distingués : pour ne pas se tromper, le Maître doit d'abord faire preuve de prudence et examiner soigneusement les accusations dont les élèves sont victimes. Ensuite, il doit faire reconnaître aux élèves leurs fautes et qu'ils ont mérité la correction. C'est essentiel, « *car le plus grand mal qui puisse arriver à un Écolier et au Maître, c'est de châtier un enfant sans raison, ce qu'ils retiennent toute leur vie et n'en font aucun profit.* » (p. 43) Enfin les empêcher de crier pendant la correction. Éventuellement, il vaut mieux surseoir à la correction, jusqu'à ce que l'écolier concerné l'accepte. Et enfin, « *lui faire demander pardon à genoux à Dieu, au Maître et à tous les Écoliers qu'il a scandalisés.* »

Charles Demia

Les Règlements de Charles Demia ne consacrent pas une large place au problème des corrections. On peut noter cependant quelques éléments intéressants. En cas de faute ou de bonne action, le Maître marque d'un mauvais ou d'un bon point, dans un petit registre. Après un certain nombre de points, l'écolier est châtié ou récompensé, certains jours du mois. La sanction est

donc habituellement différée. Notons aussi que le Sous-Maître ne peut corriger en l'absence du Maître. Mais pour l'essentiel, Demia renvoie à l'École Paroissiale, aux chapitres VI et VII. Il recommande d'éviter le plus possible d'user de châtiments et de rendre les récompenses plus fréquentes. Les paresseux, au lieu d'être moqués comme des ânes, seront incités par le désir de récompenses. Donc, le Maître essaiera : *« de gagner s'il peut le cœur de l'enfant avant que de le lui faire recevoir (le châtiment) en lui représentant : la grandeur de sa faute, la peine qu'elle mérite, l'avantage qu'il a de faire pénitence en ce monde qu'en l'autre... et choses semblables. Il ne châtiara ainsi s'il se peut aucun enfant qu'il ne l'ait disposé à recevoir le châtiment, ce que le Maître pourra connaître quand l'enfant recevra de bon cœur la punition sans ressentiment ou grande résistance, la seule expérience peut faire voir le fruit merveilleux de cette pratique. »*

Jean-Baptiste de La Salle

Quelques remarques préalables :

- La Salle et les Frères des Écoles Chrétiennes écrivent la Conduite des Écoles au tout début du XVIII^e siècle, soit 50 ans après la parution de l'École Paroissiale de Batencour. Ce demi-siècle a vu se produire un changement considérable, radical, en ce qui concerne la manière de considérer et de traiter les enfants.
- Selon plusieurs historiens, le concept d'enfance a vu le jour à ce moment-là en Occident. C'est un progrès considérable. Cela modifie progressivement le rapport de l'adulte à l'enfant : dans le cadre de la famille d'abord – amour parental, amour filial, mignotage – font leur apparition ; dans l'école ensuite, nouveau type de relation éducative, et dans la société en général. Le thème des corrections est un bon indicatif de cette évolution.
- Mais le changement n'est évidemment pas uniforme dans toutes les familles, ni dans toutes les écoles. On le vérifie à la lecture de ce que disent sur les corrections l'École Paroissiale et la Conduite des Écoles. La Salle, comme Batencour, insiste sur la nécessité d'un bon discernement dans l'application des sanctions, car les écoliers sont divers. Il faut un traitement approprié et individualisé.

- Cela n'empêche pas d'établir des règles générales de discipline, des traitements communs, et la recherche de l'équité dans les sanctions. D'autre part, il est évident que les artisans de la Conduite des Écoles travaillent dans une ambiance éducative différente de celle que connut Batencour, et bénéficient des changements intervenus au long du demi-siècle qui vient de s'écouler. C'est pourquoi, le texte de la Conduite des Écoles sur les corrections est le plus achevé, le plus long, le plus précis et le plus cohérent par rapport à ceux de Batencour et Demia.
- Mais, contrairement à ce qu'on pourrait penser, et à ce qu'on a pu écrire, il n'est pas le plus sévère, le plus dur pour l'écolier. Au contraire. La réflexion, longue et circonstanciée qui a été menée, a permis de mettre en place des limites, des garde-fous, en vue de modérer la sévérité de certains Maîtres. Le but n'était pas de dire comment corriger, mais au contraire de voir comment **ne pas corriger**.
- D'autre part, il faut situer le chapitre « Des corrections » dans l'ensemble de la seconde partie de la Conduite des Écoles, intitulée « *Des moyens d'établir et de maintenir l'ordre dans les écoles* ». Les moyens proposés sont au nombre de 9 et ce sont des moyens « préventifs ». Seules les corrections sont répressives et ne devraient intervenir que si les 8 autres moyens n'ont pas fonctionné. Ce qui peut arriver, évidemment. Les 9 moyens au service de l'ordre dans l'école sont donc les suivants :
 - La Vigilance du Maître,
 - Les Signes (le silence qui en résulte et le Signal qu'on utilise)
 - Les Catalogues.
 - Les Récompenses,
 - **Les Corrections**,
 - L'Assiduité des écoliers et leur exactitude à venir à l'heure,
 - Le règlement des Jours de congé,
 - L'établissement de plusieurs « Officiers » et leur fidélité à bien s'acquitter de leurs emplois.
 - La structure, la qualité et l'uniformité des écoles et des meubles qui y conviennent.

- Il faut bien voir que les 8 moyens, en dehors des corrections (mais celles-ci également, d'une certaine manière, par l'exemplarité et la dissuasion) sont d'abord préventifs. Ils préviennent les incertitudes, les hésitations, les doutes, les dysfonctionnements qui créent des motifs d'énervement et d'agressivité dans le groupe, donc de violence. Ajoutons que la première partie de la Conduite des Écoles, qui traite de l'organisation des enseignements, et la troisième partie qui précise les fonctions de l'Inspecteur des écoles, concourent aussi à leur manière, à un déroulement pacifique de la vie scolaire.

Pour éviter de répéter les mêmes choses, nous renvoyons au Cahier Lasallien 62, chapitre 12 : « Si nécessaire, restaurer l'ordre », pp. 228-246, qui présente le thème des corrections dans la Conduite des Écoles.

Chapitre 8 - L'apprentissage des rudiments

Pour comprendre le souci qu'avaient Batencour, Demia et La Salle d'organiser méticuleusement leurs écoles, il faut se rappeler qu'ils voulaient créer les meilleures conditions possibles pour un bon apprentissage des rudiments. Toutes les écoles n'arrivaient certainement pas à réaliser tout ce que proposent les textes, car tous les Maîtres n'en avaient pas la capacité ou les moyens, mais le but était clair. Là où nous parlons aujourd'hui d'apprentissages de base, l'école du XVII^e siècle parlait de rudiments.

Comme le dit Philippe ARIES (o.c., p. 327) : dans le chapitre consacré aux « Petites Écoles », « *Telles sont les trois catégories d'éléments qui constituent le programme des petites écoles des villes au XVII^e siècle : la lecture et le chant, la civilité, l'écriture et le calcul. À des degrés divers, on les retrouve dans les petites écoles rurales, telles qu'elles se sont multipliées au XVII^e siècle.* »

Jacques de Batencour

Il consacre la troisième partie de l'École Paroissiale aux enseignements qu'il veut proposer aux écoliers et il intitule cette partie : « *De ce qui se doit enseigner à l'École, qui est la science.* » Et il expose les objectifs qui doivent être ceux de l'école – et les siens certainement – dans ces enseignements : « *Or les Petites Écoles étant les Séminaires du christianisme dans lesquelles on doit donner principalement le fondement de la Doctrine et des vertus chrétiennes, on se sert de la science ou des principes de la grammaire, latine et française, comme de moyens pour arriver plus facilement et avec plus de perfections à cette fin. Car il est bien plus facile d'instruire un enfant qui sait lire, et le perfectionner dans la vertu, que ceux qui ne savent rien : d'autant que les livres servent comme de Maîtres perpétuels à ceux qui savent s'en servir, et ils peuvent facilement, en se servant des bons et en rejetant les mauvais, devenir parfaits chrétiens de jour en jour, pour jouir de l'Éternelle Sion en l'autre vie : la première chose donc qui se trouve dans les principes de la grammaire, c'est de savoir lire, la deuxième écrire,*

la troisième la connaissance et intelligence des langues, la quatrième la méthode de s'en bien servir, et la cinquième, la manière de la déclarer et l'enseigner aux autres. Les deux premières appartiennent spécialement aux Petites Écoles, et le commencement de la troisième, à l'égard de quelques enfants seulement, qui se disposent aux Collèges, nous avons ici à traiter en notre premier chapitre, de la manière de bien montrer aux enfants à lire, en Latin et en Français. » (p. 143)

Ce passage surprend sans doute le lecteur d'aujourd'hui. Les disciplines scolaires y apparaissent comme de simples prétextes ou appâts pour attirer et retenir l'enfant, en vue de l'éduquer chrétiennement. Demia et La Salle ne s'exprimeront pas de cette façon. Ils donneront aux disciplines profanes leur valeur propre. Mais il est vrai que le Concile de Trente (1545-1563) avait réclamé l'ouverture des Petites Écoles – une dans chaque paroisse – comme moyen d'éduquer chrétiennement les enfants, de les catéchiser. Batencour se situe dans cette ligne.

Après cette déclaration liminaire, l'auteur passe à l'enseignement des différentes matières. Pour la Lecture, il préconise la méthode synthétique : aller du simple au complexe, en prenant son temps, en sériant soigneusement les difficultés, car les écoliers sont jeunes et ce serait une erreur d'aller trop vite. Le passage suivant, qui introduit le premier chapitre, démontre un grand bon sens pédagogique. Ayant recommandé de ne pas « embrouiller les enfants en mélangeant français et latin », il continue : « car voulant les avancer en leur apprenant tant de choses à la fois, on leur rend la lecture si confuse, outre qu'ils sont longtemps à apprendre, ils ne savent jamais bien lire, ni Latin, ni Français, étant comme une maison qui n'a jamais été bien fondée, à laquelle il y a toujours à craindre et à refaire. Pour procéder donc par ordre, il faut 1° Enseigner aux petits enfants à connaître les lettres, 2° À les assembler pour en faire des mots, 3° et ensuite, lier les mots pour en faire des périodes Latines, puis bien lire en Français » (p. 143)

La progression est donc claire. On commence par l'alphabet, on passe ensuite au syllabaire (d'où l'importance des syllabaires au XVII^e siècle) et on se lance enfin dans la lecture à l'aide de livres de plus en plus complexes. C'est la même démarche qu'on trouve dans les Règlements de Demia et dans la Conduite des Écoles de La Salle. Tous trois font preuve d'une grande minutie dans la progression.

La différence apparaît dans le choix de la langue d'apprentissage : Batencour et Demia donnent la priorité au latin et passent ensuite au français. La Salle opte résolument pour le français et n'accorde à la lecture en latin que deux mois dans le cursus scolaire, et seulement lorsque « *les écoliers sauront bien lire en français* ». Il s'est expliqué sur ce choix dans un Mémoire adressé à l'évêque de Chartres. Nous l'avons cité dans le Cahier Lasallien 62 (voir pages 78-84). Pour mettre en œuvre son option, La Salle devra donc composer un « Syllabaire en français. »

Batencour développe un point de vue radicalement différent : « *Avant de mettre les enfants à la lecture en français, il faut qu'ils sachent bien lire en latin en toutes sortes de livres, car cette lecture étant le fondement de la française, puisqu'elle contient les mêmes caractères et syllabes, si on montre à un enfant à lire en latin et en français tout ensemble, il donnera grande peine au Maître, n'apprendra la lecture qu'à force avec longueur de temps et même bien souvent n'étant pas bien fondé dans la lecture latine, quand il commence le français, il oublie la première en apprenant la deuxième, ce qui n'arrive quasi jamais quand il est bien habitué en la lecture latine, avant que d'être montré en la française. Il faut donc que les enfants sachent bien lire en latin, pour leur donner un petit livre français...* » (p. 150-151)

Les deux théories présentent des arguments acceptables. Il est vrai que le français est une langue d'origine latine. Le choix est dicté par la finalité éducative poursuivie.

L'École Paroissiale propose une progression en sept étapes pour l'apprentissage de la lecture :

1. Le premier alphabet.
2. Le Syllabaire.
3. Le deuxième livre pour épeler (NB. En latin, livre de prières)
4. Troisième livre pour lire en latin.
5. Lecture en français.
6. Livres de plus en plus difficiles.
7. Lecture des écrits à la main.

Notons au passage, la remarque suivante : « *Quand ils sauront bien lire dans la civilité* (les livres de civilité étaient imprimés en caractères gothiques) *le Maître doit commencer à montrer l'Écriture, et alors il leur doit faire lire en des papiers ou parchemins écrits à la main, leur en donner des mieux écrits pour le commencement, et ainsi avançant toujours de difficile en plus difficile écriture à lire.* » (p. 153) La Conduite des Écoles s'exprimera en termes très semblables sur ce point.

Charles Demia

Au chapitre III de ses Règlements, Demia présente la « *Méthode d'enseigner la lecture du Latin, du Français, l'Écriture, l'Arithmétique* ». (p. 24-29) Le texte est donc relativement succinct. Il adopte les mêmes divisions que Batencour. Il s'agit d'organiser d'abord l'apprentissage de la Lecture, puisque c'est la référence et la base de tous les apprentissages.

Il demande donc au Maître de diviser « *son école (i.e ; la classe) en classes différentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns sont aux lettres, les autres aux syllabes, ou aux mots, ou aux phrases, etc.* » (p. 24) En application de ce principe, le texte détaille la constitution de 8 « classes », chacune d'entre elles se subdivisant en plusieurs « bandes » (c'est-à-dire des groupes homogènes), le total atteignant 17 « bandes » en lecture depuis l'alphabet jusqu'aux textes manuscrits, auxquelles s'ajoutent cinq autres bandes de ceux qui apprennent à écrire.

Comme nous l'avons déjà dit, la Conduite des Écoles parle de « *Leçons de Lecture* ». Elles sont au nombre de neuf et, à partir de la troisième, chacune se subdivise en « Ordres » (Commencants, Médiocres ou Moyens et Avancés). Au total, on prévoit 22 Ordres. Comme chez les deux prédécesseurs, la progression va de la « Carte de l'Alphabet » aux « Lettres écrites à la main ».

De l'Écriture

Jacques de Batencour

« *Pendant qu'ils apprennent la Civilité et les lettres écrites à la main, le Maître les fera lire en quelque livre imprimé en lettres gothiques* ». « *Quand ils sauront*

bien lire dans la Civilité, le Maître doit commencer à montrer l'Écriture. »
(p. 153)

Charles Demia

Demia place l'écriture après la « Classe 7 » et en fait la « Classe 8 » qui comporte 5 Bandes, selon la progression suivante :

- 1^{ère} Bande : forment les Lettres.
- 2^{ème} Bande : forment les Syllabes.
- 3^{ème} Bande : forment des Mots.
- 4^{ème} Bande : écrivent une ligne.
- 5^{ème} Bande : écrivent deux ou trois lignes.

Les objectifs sont donc assez modestes. Il ne s'agit pas de calligraphie, apapage théorique des Maîtres-Écrivains, comme l'avait d'ailleurs reconnu Batencour. Mais, à propos de l'écriture, Demia donne une série de conseils pour apprendre à bien écrire. Cela concerne :

- la posture du corps,
- les différents éléments de l'écriture,
- la façon de conduire la main des écoliers qui écrivent,
- la correction des exercices d'écriture,
- l'émulation à susciter par des thèmes ou des copies,
- la bonne tenue du papier, en évitant de le tacher.

Jean-Baptiste de La Salle

Dans la Conduite des Écoles, les écoliers commencent l'écriture quand ils savent déjà bien lire en français. C'est-à-dire après la sixième Leçon ou lecture dans le troisième livre. L'ouvrage consacre un chapitre entier à l'apprentissage de l'écriture, un chapitre long et fort détaillé qui développe tous les aspects que nous venons d'énumérer chez Demia, et d'autres encore.

Le programme d'écriture est très ambitieux. On n'insiste pas sur l'écriture spontanée, qui va de soi, mais on se concentre sur la calligraphie qui fait l'objet de 8 Ordres d'écriture ronde et 5 Ordres d'écriture bâtarde. Ce programme empiète donc nettement sur le domaine réservé des Maîtres-Écrivains, ce qui

provoqua de sérieux conflits entre les écoles des Frères et cette Corporation, allant jusqu'au saccage d'écoles et à des procès où La Salle fut condamné. Malgré cela, celui-ci ne renonça jamais, car il considérait que cet apprentissage représentait un bénéfice professionnel important pour les écoliers.

De l'Orthographe

Le **texte de Batencour** est très discret en ce domaine, et cela s'explique sans doute par la date de publication de l'École Paroissiale. Au milieu du XVII^e siècle, l'orthographe de la langue française demeurait très incertaine, diverse, non unifiée. Les Maîtres devaient donc être prudents pour l'enseignement de cette matière. Le texte de Batencour consacre seulement un paragraphe à cette question, à l'intérieur d'un article consacré à « *la manière de corriger et visiter les écrivains* » (p. 161). Le quatrième alinéa s'intitule donc « *Manière d'apprendre l'orthographe* ». Quand ils parviennent à écrire correctement, on donne aux écoliers « *quelque histoire ou discours à copier d'un livre français, leur recommandant de ne rien omettre de ce qu'ils trouveront marqué.* »

C'est peu. En effet, explique Batencour : « *De disputer ici la meilleure orthographe, c'est une si grande controverse en ce temps, que j'aime mieux n'en dire mot...* ». L'écolier se contente donc de copier ce qui est écrit sur un livre, en attendant des règles claires sur l'orthographe. Batencour avait sans doute raison de ne pas entrer dans une polémique compliquée.

Par contre, Charles Demia consacre quatre pages à l'orthographe, bien qu'il soit encore dans l'incertitude sur la vraie orthographe française. « *Le Maître gardera un milieu entre l'ancienne orthographe et celle de quelques modernes qui défigurent la langue...* » (p. 28)

Mais il fera quand même apprendre aux écoliers les règles générales de l'orthographe. Demia ajoute un certain nombre de remarques concrètes sur la langue française et son orthographe et il souhaite qu'on fasse apprendre ces règles par cœur. « *Il pourrait ainsi leur dicter des thèmes sur les règles qu'ils auraient apprises et qu'il leur aurait expliquées et ensuite il corrigera, leur faisant remarquer les fautes qu'ils auraient faites... Il récompensera ceux qui auraient le mieux satisfait. Mais le principal moyen, est de leur faire copier des choses bien correctes.* » (p. 29)

Dans la **Conduite des Écoles, La Salle** consacre un court chapitre à l'orthographe, que l'on étudie – dit-il – à partir du septième Ordre des écrivains en Ronde et du quatrième en Bâtarde. Le chapitre ne comporte que quatre paragraphes. Comme chez ses deux prédécesseurs, les techniques sont simples : des copies de textes, plutôt qu'une approche théorique par des règles orthographiques qui ne sont d'ailleurs pas encore bien établies en France. Pourtant, peu à peu s'instaure une manière commune et acceptée d'écrire les mots. On sait, d'autre part, combien cette orthographe est compliquée. « *La manière de leur faire apprendre l'orthographe sera de leur faire copier des lettres écrites à la main, surtout des choses qui leur puissent être utiles d'apprendre à faire, et dont ils auront besoin pour la suite, comme sont des promesses, des quittances, des marchés d'ouvriers, des contrats de notaire, des obligations, des procurations, des baux à louage et à ferme, des exploits, procès-verbaux, et...* » (CE 6.0.2)

Dans le paragraphe suivant il ajoute : « *Il les obligera aussi en même temps d'écrire ce qu'ils auront retenu du catéchisme qu'on leur aura fait pendant la semaine, surtout les dimanches et les mercredis...* » (CE 6.0.3)

Ils peuvent aussi écrire le catéchisme qu'ils ont appris par cœur, sans regarder le livre. Et le Maître doit corriger ces travaux d'orthographe. Puis l'élève doit reprendre sa copie en y portant les corrections.

De l'Arithmétique

Chez Batencour

L'École Paroissiale consacre le chapitre III de la troisième partie à cette discipline, un chapitre intitulé : « *Du Get à la main et à la plume* ». Le mot get vient de « getons » ou jetons, que l'on utilisait pour compter. Le chapitre se divise naturellement en deux articles : Du Get aux getons et Du get à la plume. « *Comme il y a des enfants de toutes sortes de conditions dans une École, aussi faut-il enseigner les sciences pour commercer parmi le monde.* » (p. 164)

« *Quand les enfants commencent à bien écrire à deux lignes, ils seront exercés par le Maître écrivain à « getter », premièrement à la main, ensuite à la plume, et pour faire cela avec ordre...* » (p. 164) « Getter » à la main demande que

chaque écolier vienne avec « *une petite bourse avec 36 pièces ou gettons de cuivre, ou vieux deniers qui ne puissent plus servir...* » (p. 164). Prudent, l'auteur précise qu'il doit s'agir de pièces qui n'ont plus cours afin de prévenir tout détournement par des écoliers indéliçats qui dépenseraient leurs pièces en des achats personnels. Mais ces pièces permettent d'apprendre à manier la monnaie et même l'argent en général. Le but est bien pratique, spécialement pour les futurs commerçants qui pourraient se trouver dans la classe.

Après cela, Batencour parle « *De la manière de montrer à getter à la plume* ». Il précise que cette manière est encore plus utile et plus courte que la première. On se sert de chiffres, qu'il faut d'abord étudier, spécialement les chiffres arabes qui serviront dans la vie courante. On commence donc par étudier les chiffres simples, puis les nombres jusqu'à 1000 et enfin les grands nombres. Suit l'étude de l'addition dont le texte donne quelques exemples concrets. Finalement, on apprend à « faire la preuve » afin de vérifier l'exactitude des opérations effectuées. Au total, le programme d'arithmétique ne dépasse pas un niveau bien sommaire.

Charles Demia

Lui aussi se limite à une présentation très brève : une vingtaine de lignes dans lesquelles il donne sept indications brèves.

- Il s'agit d'apprendre d'abord à compter avec les doigts, et ensuite jusqu'à cent.
- Puis, compter jusqu'à cent par 2, par 3, par 5, par 10 et par 20.
- Bien connaître les trois sortes de chiffres en usage : les chiffres romains, les chiffres de finance, les chiffres arabes. Pour cela, avoir des petits carrés de bois sur lesquels on figure les chiffres. Et avec cela, les écoliers peuvent jouer entre eux, ce qui est tout bénéfique pour l'apprentissage.
- Compter par nombres : dizaines, centaines, jusqu'au million.
- Calculer en mettant plusieurs figures ensemble.
- Enseigner les règles de l'arithmétique « *suivant ce qu'on en peut voir dans les meilleurs auteurs qui ont traité de cette matière* » (p. 29) et expliquer à quoi servent ces règles dans la pratique.

- Marquer les règles dans « la table noire » – sans doute un tableau – afin que les écoliers plus avancés les puissent copier dans leurs cahiers, et même en composer d'autres.

Jean-Baptiste de La Salle

Dans la Conduite des Écoles, le chapitre V s'intitule : « De l'Arithmétique ». Un chapitre assez bref, mais riche d'indications précises. C'est donc un développement plus conséquent que celui de Demia. Quelques détails sur la leçon d'arithmétique nous permettent d'avoir une vision précise de la méthode.

- D'abord, on se sert d'un tableau assez grand pour y écrire les règles d'arithmétique. Ce tableau est suspendu au meilleur endroit de la classe afin d'être bien vu des écoliers, peint de couleur noire pour y écrire avec la craie.
- Dans la leçon d'arithmétique, il y a des écoliers de différentes Leçons (addition, sous-traction, multiplication, division) selon qu'ils sont avancés.
- Le Maître écrit une règle de chaque Leçon, et les écoliers copient la règle dans « un petit livre de papier blanc plié en quatre ». On commence l'arithmétique quand on est dans le 4^e Ordre d'écriture Ronde et le 2^e d'écriture Bâtarde, mais sur décision du Directeur ou Inspecteur de l'École, car ce sont eux qui ont procédé aux évaluations mensuelles et sont mieux à même de juger du niveau de chaque écolier.
- L'arithmétique occupe peu de place dans l'horaire hebdomadaire : une demi-heure le mardi et le vendredi après-midi.
- Quant à la méthode de travail : un écolier fait la règle de sa Leçon, en parlant à haute voix. « *Pendant le temps qu'un écolier fera la règle de sa Leçon, le Maître lui fera plusieurs questions touchant cette règle, pour la lui mieux faire concevoir et retenir.* » (CE. 5.0.11) Le Maître interroge aussi quelques autres écoliers, pour reconnaître s'ils sont attentifs et s'ils comprennent.
- Si l'élève qui est au tableau se trompe, « *le Maître fera signe à un autre écolier de la même leçon ou d'une leçon supérieure de le reprendre...* », sinon il corrige lui-même.

- Le Maître a un Catalogue et veille à ce que tous passent à l'exercice. En plus des exercices faits ainsi en commun, les écoliers sont encouragés à inventer eux-mêmes d'autres opérations afin de vérifier qu'ils les comprennent et dominent bien. Le Maître corrige ces exercices, les explique au besoin et questionne les écoliers.

On retrouve dans cet apprentissage de l'arithmétique les caractéristiques habituelles de la Conduite des Écoles : la recherche de l'efficacité, de la précision et de la qualité des apprentissages. Le progrès depuis Batencour et Demia est manifeste.

Méthode pour montrer le Latin

Comme nous l'avons déjà mentionné, Batencour et Demia donnent la priorité à la lecture du latin sur la lecture en français. Pour La Salle, ce sera le contraire. Mais cela explique pourquoi la troisième partie de l'École Paroissiale comporte un 4^e chapitre intitulé : « *Méthode pour enseigner les principes de la langue Latine et Grecque* ». L'auteur justifie comme suit cet aspect de son ouvrage : « *Entre les enfants des Petites Écoles, il s'en trouve toujours quelques-uns dans les Villes, Bourgs et grands Villages, qui sont capables et peuvent s'avancer dans les Études. C'est pourquoi il est bon, tant que faire se peut, que les Maîtres d'École qui ont étudié, sachent une bonne méthode pour enseigner à leurs écoliers les principes de la langue grecque et latine, et de les rendre capables d'aller à quelque bon Collège, à la sixième ou cinquième classe, pour y être des meilleurs, surtout à Paris, où les parents sont plus soigneux et curieux de leur faire enseigner bien souvent le latin, que le catéchisme et Instructions nécessaires à un vrai chrétien.* » (p. 167)

Il s'agit donc d'élèves qui montrent des dispositions particulières, laissant espérer qu'ils continueront peut-être au Collège où ils seront confrontés à un enseignement entièrement en latin. C'est sage de les y préparer. Mais il faut faire preuve d'une grande prudence dans le choix de ces écoliers. Dans le premier paragraphe du chapitre, Batencour conseille de tenir compte des critères suivants : « *S'ils ont le jugement bon, la mémoire suffisamment heureuse, quelque esprit, et les moyens de fortune raisonnables pour s'avancer dans les étu-*

des. S'ils savent assez d'écriture pour écrire tous les jours nettement et correctement leurs leçons. »

Batencour expose ensuite une méthode pour enseigner le latin et y consacre une bonne quinzaine de pages, dans lesquelles il envisage successivement : les Verbes, la Concordance, la Manière de composer, la Manière de faire profiter les enfants. En tout, il conseille une méthode positive faite : d'émulation, de places honorables, de petites récompenses, de points de diligence. Ce qui n'empêche pas de punir les paresseux.

Ce chapitre de l'École Paroissiale n'a pas d'équivalent dans les Règlements de DEMIA et encore moins dans la Conduite des Écoles.

Conclusion

Comme on peut le constater, ces apprentissages scolaires se limitent aux matières instrumentales. Par rapport aux écoles d'aujourd'hui, il manque les activités scientifiques et artistiques d'éveil. Excepté peut-être l'apprentissage du plain-chant chez Batencour et le recours aux Cantiques chez Demia et La Salle. Une manière d'égayer un peu la vie scolaire.

De ce fait, l'école du XVII^e siècle mérite bien son qualificatif « d'école des rudiments ». Il faut dire aussi qu'à la même époque, les Collèges ne faisaient pas plus de place aux matières scientifiques et artistiques.

Chez nos trois auteurs, on place la Lecture en premier lieu : c'est la base, la porte d'entrée pour les autres apprentissages. C'est la condition nécessaire pour l'étude du Catéchisme qui demeure l'objectif majeur de l'école, aux yeux de l'Église. Le choix se porte sur le fait de savoir si on apprend d'abord à lire en français ou en latin. L'hésitation est manifeste chez Batencour et Demia. Elle disparaît chez La Salle qui opte résolument pour le français et s'en explique dans un Mémoire que nous avons cité et commenté dans le Cahier Lasallien 62. Pour les autres apprentissages : écriture, calcul, orthographe, les choix peuvent varier et aussi les méthodes, sur des points particuliers.

On peut noter cependant un progrès évident entre l'École Paroissiale et la Conduite des Écoles. Dans ce dernier texte, la formulation des différents

apprentissages est nettement plus claire et plus détaillée. Mais on peut penser que La Salle doit beaucoup à Batencour. De même, les objectifs ou les exigences de l'école lasallienne sont clairement plus élevés dans les différentes matières, de sorte qu'il n'est pas excessif de dire qu'elle dépasse le niveau de rudiments pour rechercher la qualité en tout. C'est donc un progrès global de la pédagogie qui s'est réalisé pendant la seconde moitié du XVII^e siècle.

Chapitre 9 - Une école chrétienne

L'apprentissage des rudiments n'était pas la finalité principale de cette école, bien qu'il faille nuancer en soulignant le changement intervenu en ce domaine entre l'École Paroissiale de 1654 et la Conduite des Écoles de 1706. La citation du texte de Batencour, que nous avons rappelée dans le chapitre précédent, l'affirmait sans détour.

Pour comprendre cette position, il faut remonter au Concile de Trente : 1545-1563. Malgré de nombreuses difficultés dans son déroulement, des interruptions et des reprises, des changements de lieu, des affrontements internes entre théologiens de diverses obédiences, ce Concile réalisa un travail considérable.

Comme nous l'avons déjà dit, l'une de ses préoccupations était d'instruire les fidèles dans la doctrine catholique. L'idée se répandait que pour assurer son salut éternel, il fallait connaître – donc mémoriser – l'essentiel de la doctrine chrétienne. Comme l'imprimerie était déjà bien implantée, deux bons moyens d'assurer cette instruction religieuse étaient la multiplication des écoles pour le peuple et la publication de résumés de la doctrine que l'on appela très vite les catéchismes. Le Concile demandait aux paroisses catholiques d'ouvrir des écoles et au Pape d'achever la rédaction d'un catéchisme. C'est ce que fit le Pape Pie V dès 1566, immédiatement imité par d'autres théologiens, dont certains ont laissé une grande réputation dans l'Église.

Membres du clergé, Batencour, Demia et La Salle situent donc fondamentalement leurs écoles dans la ligne du Concile de Trente. Ils font une place conséquente – certains diraient peut-être excessive – à la formation religieuse et aux diverses formes de piété dans l'organisation de leurs écoles.

On pourrait s'étonner du temps écoulé entre 1563 (la fin du Concile) et 1654 (date de la parution de l'École Paroissiale) : presque un siècle ! Ce retard français dans la mise en application des Décrets du Concile de Trente tient à

d'autres raisons complexes, bien connues dans l'histoire, mais qu'il serait trop long de commenter ici. Raisons politiques de rivalité avec Rome, et de prééminence entre le pouvoir royal et le pouvoir papal. Conséquence du Concordat de 1516, signé entre François 1^{er} et le Pape Léon X. Les décisions de Trente n'ayant pas été acceptées par le Parlement de Paris, ce n'est qu'en 1615 que l'Assemblée du Clergé de France, passant par dessus ce refus, décida de mettre en application les principales décisions du Concile. Cinquante ans avaient passé depuis la clôture de celui-ci !

La formation religieuse et chrétienne avait donc naturellement sa place dans les activités des écoles. Une place importante, voire prioritaire. C'est pourquoi l'École Paroissiale consacre toute la seconde partie à la formation chrétienne des écoliers, soit quatre chapitres successivement intitulés :

1. De l'Instruction et Catéchisme,
2. De la pratique de la piété,
3. Des Processions,
4. Des Prières.

Les Règlements de Charles Demia traitent :

1. Chapitre 4 : des Exercices ordinaires qui se font pendant l'école.
2. Chapitre 5 : des Exercices particuliers qui se font dans les Écoles pendant l'année.
3. Chapitre 6 : des Prières pour les Écoles.

La Conduite des Écoles chrétiennes – *le titre lui-même est significatif* – dans la première partie consacre quatre chapitres à des activités de nature religieuse :

1. Chapitre 7 : Des Prières.
2. Chapitre 8 : De la Sainte Messe.
3. Chapitre 9 : Du Catéchisme.
4. Chapitre 10 : Des Cantiques.

Nous renvoyons à ce propos au Cahier Lasallien 62, chapitre 6 : « *L'École Lasallienne, pépinière de véritables chrétiens* ». En une bonne vingtaine de pages, nous avons présenté une synthèse de la formation chrétienne dans l'école lasallienne.

Il ne s'agit pas de s'arrêter à des titres. Il est plus significatif de considérer l'importance du temps consacré à des activités religieuses dans l'ensemble du temps scolaire. Ce temps est considérable. Dans la *Conduite des Écoles*, on peut calculer que le Maître passe environ 40 heures hebdomadaires avec ses écoliers, dont la moitié consacrées à des activités religieuses. Cela supposait une implication des Maîtres, donc une formation suffisante pour les rendre compétents en des domaines difficiles. De telles écoles n'étaient envisageables que dans une société « de chrétienté ». Le pouvoir ecclésiastique étant encouragé et soutenu par le pouvoir civil du « Roi Très Chrétien », selon l'expression de l'époque. Il est vrai que la société du XVII^e siècle, en France, ne présentait pas le même pluralisme religieux qu'aujourd'hui. Il y eut, certes, le problème des Protestants. Par l'Édit de Nantes, en 1598, Henri IV avait permis un véritable développement du Protestantisme, y compris dans le domaine scolaire. On assista à un développement parallèle relativement pacifique des deux enseignements catholique et protestant, jusqu'à la suppression de l'Édit de Nantes, en 1685.

Notons que Charles Demia ne fait pas allusion aux enfants protestants dans ses Règlements, mais Jacques de Batencour, trente ans auparavant, était bien conscient de la dualité des religions. Il la prit en considération, dans l'École Paroissiale, de manière sereine et tolérante. On peut se reporter au chapitre 3 intitulé : « *De l'admission des enfants à l'École* » qui commence précisément par un paragraphe consacré aux « *Enfants des Hérétiques* ». Quant à Jean-Baptiste de La Salle, il rédige une *Conduite des Écoles* qui s'adresse manifestement à des catholiques. Il sera pourtant directement confronté au problème des Protestants, au début du XVIII^e siècle, lorsque le pouvoir royal lui demandera de prendre en charge, dans le pays cévenol, des écoles pour la conversion des jeunes protestants : à Alès, Uzès, Les Vans. Et le travail ne fut pas facile !

Globalement, cependant, les trois ouvrages sont conçus pour des écoles catholiques, des écoles confessionnelles, explicitement voulues par le Concile de Trente pour l'ensemble de la catholicité. Il nous semble possible de dégager trois dimensions essentielles de cette formation chrétienne :

1. Le Catéchisme, qui en constitue l'élément central.

2. Les Prières répétées, fréquentes pour réaliser une sorte d'imprégnation.
3. L'insertion ecclésiale, surtout paroissiale, à travers diverses manifestations liturgiques.

Le Catéchisme

Dans l'introduction à la troisième partie de son ouvrage, Batencour réaffirme que : « *les Petites Écoles étant les Séminaires du christianisme, dans lesquelles on doit donner principalement le fondement de la Doctrine et des vertus chrétiennes.* » (p. 143)

Le Catéchisme, c'est essentiellement l'enseignement de la doctrine. On l'apprend dans les Écoles Paroissiales. Il est destiné à TOUS les écoliers, du début à la fin de la scolarité, puisque c'est la mission essentielle de l'école. Batencour partage l'opinion générale de son époque, à savoir « *qu'il est impossible de croire sans être instruit* ». Pas dans le sens d'être savant, mais au sens de connaître la doctrine catholique. Il faut noter qu'à cette époque, le verbe « instruire » signifie habituellement « instruction religieuse », « *et l'on ne peut opérer (agir) sans savoir* ». Dans l'École Paroissiale, on propose donc trois sortes de catéchismes :

- Le « catéchisme du dernier quart d'heure ». C'est une instruction pieuse développée, soit à partir du livre de catéchisme, soit d'une lecture spirituelle. On peut y proposer des instructions sur la confession ou sur la communion. On peut y préparer des prières, l'assistance à la messe ou le chapelet, et même y étudier le catéchisme du diocèse
- Bien qu'il soit court, ce catéchisme du dernier quart d'heure doit être bien préparé, par le Maître et par les écoliers. La leçon consiste à poser deux ou trois questions bien préparées, les répéter plusieurs fois afin qu'elles soient bien comprises et retenues. On termine par une petite histoire relative au sujet traité.
- Le Catéchisme ordinaire du diocèse. Le mercredi et le samedi – ou la veille d'une fête qui tombe dans la semaine : on explique et on fait apprendre le catéchisme. Les écoliers s'y exercent avant l'entrée du Maître, par une lecture à haute voix et on peut lire un livre pieux. Le livre cite : « *Le Pédagogue chrétien* » ou « *La vie des Saints* ». Le Maître se prépare à la

leçon de catéchisme par un temps de recueillement et une prière personnelle. Puis vient la prière de toute la classe, pendant laquelle tous les écoliers doivent adopter une posture digne. Rien ne doit déranger le déroulement de la leçon de catéchisme, pas même l'entrée inopinée de quelque personne de l'extérieur. Tous ces détails soulignent l'importance que l'on attache à cette activité scolaire. Les élèves doivent faire preuve d'attention, de recueillement, sinon ils sont punis. Pendant la seconde demi-heure de ce catéchisme, on passe aux questions. On exige des réponses courtes et on les fait répéter afin de les mémoriser. L'École Paroissiale cite ici comme sources : *le Catéchisme de Bellarmin ou celui de M. de Richelieu*. La troisième partie de ce catéchisme consiste en la récitation de la leçon que l'on a dû apprendre. Et ceux qui n'ont pas appris sont rudement châtiés : fouet, habit de l'âne, râtelier... Par contre, on récompense ceux qui savent bien leur leçon. Après la récitation, viennent les explications du Maître et le temps de catéchisme se termine par une histoire.

- Une troisième forme de catéchisme est celle « *des Mystères de l'année sur l'Image*. » Il a lieu un jour proche de la fête concernée, « *l'après-midi tout entière* ». L'École Paroissiale dresse une liste assez longue des fêtes de l'année. Et Batencour ajoute qu'il a publié un « *Formulaire d'Instruction pour chacun de ces jours*. » Chaque Maître peut donc l'avoir et les Écoliers peuvent apprendre ces Instructions. Le déroulement de ces leçons est également grave, sérieux, solennel.
- L'École Paroissiale propose un développement assez conséquent sur les Catéchismes relatifs à : la Confirmation ordinaire et extraordinaire, le sacrement de Pénitence, la Sainte Communion.

Charles Demia

On ne sera pas étonné de rencontrer beaucoup de similitudes avec l'École Paroissiale, car comme le dit le texte, on procède « *suivant la méthode prescrite dans le Livre de l'École Paroissiale* ». (p. 21) Le samedi et les veilles de fêtes, le Maître fait le catéchisme pour les grands, sur les matières désignées par le Préfet de la Communauté. Le mercredi, c'est pour les petits, sur les prières et les premiers principes de la foi.

Les références sont différentes. On cite le catéchisme que « *le Directeur a fait imprimer* », « *La Méthode familière pour faire le catéchisme* » et surtout le « *Trésor Clérical* », ouvrage important de Charles Demia. Il arrive qu'on fasse le catéchisme dans l'église ou dans un autre endroit plus spacieux que la classe. Dans ce cas, on avertit les autres Maîtres des Écoles voisines, « *afin que ceux qui voudraient y assister, le puissent commodément, et pour les y inviter davantage, le Bureau fournira les images nécessaires* ». (p. 21)

On trouve dans les Règlements de Demia le même sérieux que dans l'École Paroissiale, à propos de la manière de faire le catéchisme. Car « *Le soin que le Maître doit prendre de leur enseigner à lire et à écrire n'est que comme un moyen pour parvenir plus facilement à la fin principale qu'on s'est proposée, qui est de conserver en eux l'innocence du saint baptême et de former de bons ouvriers.* » (p. 21) Le texte recommande aussi aux enfants de répéter le catéchisme à leurs parents, de réciter la prière du soir et du matin en famille, d'étudier et de s'appliquer au travail. Les visiteurs des familles s'en informeront, et on envisage même de convoquer les parents pour contrôler cela et « *on donne quelque aumône à ceux qui savent le mieux.* »

Pour étendre à d'autres les bienfaits du catéchisme, les Maîtres « *pourront recevoir au Catéchisme les pauvres externes, qui seraient en âge de faire leur première communion, à moins qu'on ne le fît dans une chapelle...* »

Jean-Baptiste de La Salle

C'est le chapitre 9 de la première partie qui traite du Catéchisme dans la Conduite des Écoles. L'organisation qui est proposée ressemble beaucoup à celle de l'École Paroissiale. On y trouve trois sortes de leçons :

- Les jours de classe ordinaires, la leçon dure 30 minutes,
- La veille du jour de congé ou de la fête qui tombe dans la semaine : 60 minutes,
- Les dimanches et fêtes : 90 minutes.

Le texte précise le contenu de chaque sorte de leçon et cela correspond assez bien à ce que nous avons dit ci-dessus de l'École Paroissiale. Quant à la méthode, elle consiste aussi en une suite de questions et réponses, ce que

nous appelons la méthode socratique. La Conduite des Écoles ne propose pas un long développement sur le catéchisme relatif aux trois sacrements de confirmation, pénitence et eucharistie, parce que cela allait de soi et faisait l'objet des catéchismes des dimanches et fêtes. Mais on retrouve ce qu'écrivait Demia à propos de l'admission d'externes dans ce catéchisme. Il s'agissait de jeunes garçons non-scolarisés ou déjà au travail comme apprentis, et qui n'avaient pas bénéficié d'une instruction religieuse. On peut ajouter que La Salle créa à Paris « l'École Dominicale » pour cette catégorie de jeunes, une école qui ne se limitait pas au catéchisme ou à la formation religieuse, mais offrait la possibilité d'apprendre à lire et à écrire.

Pour aider ses Maîtres – les Frères des Écoles Chrétiennes – Jean-Baptiste de La Salle publia trois volumes intitulés « Devoirs d'un chrétien envers Dieu ». Les Frères pouvaient y trouver un développement de la doctrine catholique et parfaire ainsi leur formation. À l'intention des écoliers, il publia le Grand et le Petit Abrégé, se conformant ainsi à ce que souhaitait l'Église : apprendre par cœur l'essentiel de la doctrine. Mais on trouve aussi de nombreux conseils aux Frères dans l'ensemble des Méditations écrites par La Salle et en particulier dans les seize Méditations pour le Temps de la Retraite d'où il ressort clairement que l'école existe pour le service de l'Église. Pour éviter toute erreur doctrinale, les Frères doivent préparer à l'avance les questions qu'ils veulent poser aux écoliers et même les soumettre à l'approbation du Frère Directeur.

Le Catéchisme est bien une activité centrale dans la formation des écoliers. Cela ressort clairement des textes de Batencour, Demia et La Salle. Mais ce n'est pas le seul élément de la formation chrétienne.

La pratique de la piété

Pour Batencour, « la pratique de la piété » est la mise en action de ce qu'on a enseigné dans le catéchisme. Il y consacre le chapitre II et traite successivement :

- De l'obligation des enfants au service divin.
- De ce qui se doit faire les samedis à vêpres.
- Observation de ce qui se doit faire les veilles des grandes fêtes.
- De ce qui se doit faire les dimanches.

Dans le chapitre IV, il présente les diverses prières que l'on fait dans l'école : la prière avant et après la leçon du matin ; la prière de l'heure ; une liste d'autres prières en cours de journée ; et des prières extraordinaires comme sont : l'adoration du Saint Sacrement qui passe, des prières pour les malades, pour les morts, pour un nouveau baptisé, et même la prière quand gronde le tonnerre.

Charles Demia traite aussi abondamment des diverses formes de piété. Il consacre d'abord le chapitre 4 des Règlements aux « *Exercices ordinaires qui se font pendant l'École* ». Le texte décrit l'entrée dans l'école, la manière de faire la prière, puis la prière en fin de matinée. Tout cela reprend des éléments que l'on trouve dans l'École Paroissiale et, plus tard, dans la Conduite des Écoles.

Il en est de même pour les déambulations entre l'école et l'église : une véritable petite procession, bien organisée. Une phrase du §7 exprime bien l'ambiance souhaitée. Elle est dite par l'un des Officiers s'adressant à ses camarades, avant que ceux-ci ne sortent de l'école : « *Il faut, mes chers confrères, aller à la sainte Messe modestement, comme si on allait au Calvaire, l'entendre avec attention et dévotion, l'offrir à Dieu pour le soulagement des âmes du Purgatoire, et lui demander les grâces nécessaires pour nous et pour notre prochain.* » (p. 35) Ce défilé jusqu'à l'église s'accompagne du chant d'un cantique, d'un hymne ou d'autre chose.

La classe du soir se termine de manière analogue, par une prière et par la recommandation suivante : « *L'on vous recommande, chers confrères, pour l'amour de Jésus, de sortir modestement de l'école, de vous retirer promptement en vos maisons, sans faire de bruit par les rues, ni sans vous y arrêter que pour saluer le Très Saint Sacrement, de bien étudier vos leçons, répéter le Catéchisme à vos parents, et de venir demain de bonne heure à l'école ou à la sainte Messe.* » (p. 35)

On retrouve donc chez les trois auteurs cette volonté de donner l'exemple d'un comportement « civil » à toute la population. Quel contraste avec les coutumes bruyantes et grossières de l'époque !

Dans La Conduite des Écoles, le chapitre 7 parle également « Des prières ». Inutile de répéter ce que nous venons de dire. Deux éléments méritent cependant d'être soulignés :

- L'article 2 parle « *des Réflexions de la prière du matin et de l'Examen de la prière du soir* ». Il s'agit d'un exercice à connotation religieuse particulièrement intéressant pour la formation progressive du jugement et de la conscience morale de l'écolier. Un appel quotidien à réfléchir sur sa vie, son comportement, et finalement ses propres valeurs. C'est pourquoi la « *Réflexion du matin* » a constitué une longue tradition dans les écoles lasalliennes, avec les assouplissements et ouvertures nécessaires. Un exercice très formateur pour la personne.
- L'article 4 insiste sur « *la posture que le Maître et les Écoliers doivent tenir pendant les prières* ». Il ne faut pas oublier le sérieux de cette activité. C'est aussi un rappel que la dignité de la posture relève de la bienséance et civilité que l'on veut inculquer aux écoliers.

Il n'en reste pas moins que cette multiplicité de prières quotidiennes paraît excessive dans la journée d'un enfant. Sans oublier, d'ailleurs, que l'apprentissage de la lecture se faisait dans des ouvrages religieux, conseillés par les textes ou choisis par les responsables des écoles. Il s'agissait donc de journées austères, même si elles se terminaient par le chant d'un cantique. Une austérité voulue parce qu'il s'agissait de maintenir l'ordre, non seulement dans l'école, mais aussi dans les rues et jusqu'à la maison familiale des écoliers. Il n'est pas question de se relâcher, sous prétexte qu'on n'est plus sous le regard du Maître.

L'insertion ecclésiale des écoliers

Les Petites Écoles – comme nous l'avons répété – étaient voulues par l'Église et comme un élément important de la pastorale d'ensemble. C'est ce qui ressort clairement des ouvrages de Batencour, Demia et La Salle. Plusieurs éléments de la formation chrétienne visent clairement l'insertion ecclésiale des jeunes. Il s'agit essentiellement d'une insertion au niveau paroissial. Avec des modalités diverses, les écoles sont rattachées aux paroisses :

- C'est explicite pour Batencour : « *L'École Paroissiale* » et nous l'avons évoqué en parlant de l'admission des écoliers. Priorité était donnée aux enfants qui vivaient dans la paroisse, mais sans exclusivité.
- C'est vrai aussi globalement à Lyon, pour les écoles de Charles Demia.

- C'est plus souple et plus ouvert pour La Salle dont les écoles reçoivent des écoliers de plusieurs paroisses. Cependant, les premières écoles ouvertes à Reims et à Paris étaient clairement rattachées à une paroisse afin de bénéficier de l'autorité protectrice du curé.

De ce fait, l'église paroissiale ou l'église la plus proche de l'école – selon le texte – deviennent des lieux de référence pour les Maîtres et les Élèves. Car l'organisation horaire de l'école doit tenir compte des horaires de la paroisse. C'est patent pour l'heure de la messe quotidienne : c'est une messe pour la paroisse et pas pour la seule école. Vrai aussi pour les diverses célébrations liturgiques des dimanches et fêtes. Par conséquent, l'école n'organise pas ses propres liturgies, mais participe à celles de l'église locale. Les écoliers sont mélangés avec les autres fidèles.

Sans entrer dans les détails, rappelons les principales occasions de cette insertion ecclésiale.

- Nous avons rappelé, au passage, avec quel soin les Maîtres doivent faire étudier le Catéchisme du Diocèse. C'est un élément particulier, mais significatif, car dans l'Église, l'évêque est le gardien et le garant de la foi catholique dans son diocèse. Le catéchisme qu'il choisit en est l'expression et devient ainsi une référence.
- Dans la même ligne de pensée, la préparation aux sacrements et leur réception constituent des signes extérieurs de cette participation à la vie de l'Église. Batencour et Demia insistent beaucoup sur le rôle de l'école dans ce travail de formation sacramentelle. La Conduite des Écoles n'y consacre pas un développement analogue, mais l'inclut dans les catéchismes des dimanches et fêtes. La question était tout à fait d'actualité dans l'Église du XVII^e siècle, surtout en ce qui concerne la Pénitence et la Communion. Il n'est donc pas étonnant qu'on en parle si longuement.
- Batencour et Demia parlent aussi longuement des processions paroissiales auxquelles peuvent participer les écoliers. Pour mesurer l'importance de ce sujet, il convient de rappeler qu'au XVII^e siècle l'Église en général souhaitait utiliser ces manifestations publiques de la foi et de la piété catholiques pour édifier la population. Malheureusement, elle se heurtait, au début, à

l'habitude de processions bruyantes et désordonnées, à l'opposé du bon exemple recherché. Elle souhaitait y mettre bon ordre. L'iconographie de l'époque nous en donne quelques exemples célèbres. Il est intéressant de constater que Batencour accuse les enfants d'être la cause de ces désordres. Était-ce vrai ? C'est pour cela qu'il recommande aux Maîtres de « bien ranger les enfants » et de les faire marcher en ordre. Il entre aussi dans diverses considérations touchant les processions de l'année, celles qui se limitent à l'intérieur de l'église et au cimetière qui entourait parfois celle-ci, et aux processions qui vont loin.

La Conduite des Écoles, parlant d'une clientèle constituée en grande proportion de fils d'artisans, s'intéresse davantage aux fêtes et pèlerinages qui concernaient les Corps de métiers. Pour ne pas couper les enfants de ces manifestations corporatives, le texte prévoit des « absences autorisées », afin qu'ils puissent y participer. Sage mesure d'insertion sociale.

La Messe. Comme le rappellent clairement les trois textes, les écoliers sont conduits chaque jour à l'église la plus proche, la plus commode, pour assister à la messe paroissiale. Les textes s'arrêtent assez longuement sur le comportement exigé des écoliers pendant la célébration. On sait par ailleurs qu'à cette époque-là les participants devaient garder une attitude passive. C'était peut-être difficile pour de jeunes garçons. D'où une vigilance attentive recommandée aux Maîtres. Et aussi une entrée dans l'église et une sortie bien organisées, dignes et silencieuses. On imagine facilement que ces enfants étaient observés par les fidèles adultes, spécialement les dimanches et fêtes où l'assemblée était plus nombreuse.

En résumé, on peut dire que le dispositif imaginé pour la formation chrétienne des écoliers était très important. On peut sans doute se demander si le qualitatif était à la hauteur du quantitatif... Cela dépendant sans doute de la formation des Maîtres. En considérant l'ensemble de ces activités, on peut penser qu'il y avait une recherche d'imprégnation des attitudes et comportements des enfants. Et on y croyait, en vertu de la théorie de la « cire molle ». Pendant presque toute la journée scolaire, l'écolier était rappelé à ses devoirs de chrétien. Était-ce suffisant pour développer des habitudes solides, pour créer un habitus chrétien ?

Chapitre 10 - Partager les tâches : les officiers

Face à une classe nombreuse et très hétérogène, astreint à des horaires de présence lourds et à des tâches très diverses, le Maître avait besoin d'aide. Dans les Écoles Paroissiales et dans les Écoles Lyonnaises, on y remédiait partiellement en ajoutant un ou deux adjoints. Habituellement, ceux-ci étaient responsables de certains apprentissages, en particulier l'écriture. C'était déjà un soulagement appréciable pour le Maître titulaire. Dans les écoles lasalliennes, nous l'avons déjà dit, l'hétérogénéité était moins grande, l'école étant divisée en plusieurs classes. Pas de Sous-Maître donc.

Un autre moyen pour alléger la charge de travail du Maître était le recours à des « officiers », élèves nommés par le Maître pour accomplir certaines tâches. Batencour, Demia et La Salle y eurent recours. Notons tout de suite que la nomination de tels Officiers n'était pas une exclusivité de ces écoles. D'autres y avaient eu et y avaient encore recours. Ces Officiers variaient dans leur nombre et leur appellation, mais la perspective pédagogique était analogue.

Jacques de Batencour

Au chapitre 3 de son ouvrage, Batencour consacre les articles 5 et 6 aux « divers officiers de l'école » et en donne ainsi la liste. Il justifie l'existence de ces officiers par une comparaison assez martiale, précisant qu'il faut aider le Maître à maintenir l'ordre, comme « *dans un royaume, une armée, une ville, une famille.* » Le texte continue en parlant de complémentarité et de subordination entre ces officiers : « *C'est ce qui se doit pratiquer exactement dans une École, où le Maître qui en est le chef doit se servir de ses Écoliers (comme nous voyons pratiquer dans les Collèges et Écoles les mieux ordonnées) non seulement en l'aidant à conduire leurs compagnons, mais encore pour se porter eux-mêmes dans la perfection de la vertu et de la science, par émulation et par affection.* » (p. 67) Donc, les offices ne sont donnés « *qu'à ceux qui les auront mérités par leur travail, ou par leur vertu, et qui se changeront de temps en temps,*

afin de donner courage à un chacun d'y aspirer, par leur piété et diligence ».
(p. 67)

Dans l'article 5, l'auteur parle surtout de dignités qui sont conférées à des élèves méritants. Elles sont donc honorifiques et ne constituent pas de vrais offices au service de la classe. Ces « dignités » concernent : les élèves qui étudient le latin et ceux qui apprennent l'écriture. Par contre, l'article 6 traite « des officiers communs », qui sont nommés tous les mois et inscrits sur la table des officiers. Ils sont choisis, non sur des travaux scolaires « *mais selon la capacité qu'il reconnaîtra en un chacun d'eux, à bien exercer la fonction qu'il désire leur assigner, lesquels seront en plus grand ou petit nombre selon le nombre des Écoliers qu'il aura à enseigner.* » (p. 69)

Suit une présentation de chacun des officiers. Pour chacun des offices, Batencour donne : des indications précises sur l'office concerné, en présente les tâches habituelles, rappelle les qualités que doit avoir le titulaire, et invite le Maître à les encourager tous dans leur fonction. Les explications sont même parfois assez longues, comme à propos des « Observateurs » qui ont une tâche délicate, celle de veiller au bon ordre de la classe.

Le texte présente 11 offices, en plus de celui du Sous-Maître. Un office qui semble particulièrement important est celui des « Visiteurs ». Chez Batencour – comme ce sera le cas chez Demia – ces Visiteurs sont chargés de visiter régulièrement les familles des écoliers. C'est donc bien une responsabilité importante. Il convient d'en bien choisir les titulaires. Jean-Baptiste de La Salle ne conservera pas cette pratique de visite des familles, bien qu'il souhaite établir des relations suivies avec celles-ci. Les Visiteurs dont il parle se contentent de rendre visite aux élèves absents de leur quartier, afin de recueillir des informations sur les motifs d'absence et les perspectives de retour à l'école. C'est moins compromettant pour les parents, mais pourtant sérieux pour le déroulement de la scolarité des élèves.

Charles Demia

Sur ce point des officiers, le texte de Demia est plus bref, bien que le nombre des offices soit équivalent. La justification elle-même ou explication des motifs, est pratiquement inexistante. L'auteur introduit le sujet en disant seu-

lement : « *Le nombre des Officiers sera plus ou moins considérable, par rapport à la quantité des enfants qui seront en chaque école : un même écolier pouvant faire les fonctions de plusieurs dans les petites écoles.* » (p. 30) Pour le reste, les explications rejoignent grosso modo celles de Batencour. On peut noter aussi que Demia classe parmi les officiers les deux Sous-Maîtres : celui de l'écriture et celui de la lecture. Ce sont même les deux premiers officiers qui sont présentés. Pourtant, ce ne sont pas de simples écoliers. Il est même rappelé que le Sous-Maître de Lecture « *fera les fonctions du maître en son absence* » (p. 30).

Ces écoliers investis de responsabilités importantes ne sont pas abandonnés à eux-mêmes. Ils sont suivis, formés, aidés par le maître. Demia, par exemple, précise : « *Le Maître instruira et interrogera quelquefois les Officiers sur leurs fonctions, afin de voir s'ils les savent bien. La nomination de ces Officiers se pourra faire de six en six mois, ou plus souvent s'il est nécessaire, et le Maître leur fera faire auparavant quelques prières, tant afin de leur insinuer une plus grande estime de ces offices que pour exciter en eux une plus grande émulation, qui les portera à bien faire leur devoir. L'on mettra pendant quelque temps les prétendants à cet office dans une espèce de probation.* » (p. 31)

L'article des Règlements sur les Officiers se termine par un assez long paragraphe sur « *L'Ordre du Saint Évangile.* » Il ne s'agit pas véritablement d'autres offices. « *L'on pourra établir dans chaque école un certain nombre de chevaliers, que l'on appellera de l'Ordre du Saint Évangile, qui pourront porter sur eux pour marque de leur dignité, l'Évangile de Saint Jean* ». Il s'agit donc plutôt d'une dignité que d'un service rendu à la collectivité de la classe. Ces chevaliers deviennent des sortes de militants, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école : dans leur famille, dans le voisinage, dans la paroisse... Ils s'engagent à mener une vie assez austère et à réciter diverses prières particulières.

C'est un Ordre organisé et hiérarchisé : à la tête se trouve le Général de l'Ordre, puis viennent les Inquisiteurs, ensuite le Maître de cérémonie. Divers privilèges sont attachés à chacune de ces dignités : un privilège douteux est celui de pouvoir administrer le fouet ou la fêrule à des élèves fautifs ; des privilèges plus honorifiques, comme de « *marcher dans les rangs les plus honorables quand on ira en procession ou en revue.* » (p. 31)

Quatre appellations singulières retiennent encore l'attention dans le texte de Demia :

- Le Préfet de Modestie : qui doit servir d'exemple ou de modèle aux autres pendant les prières. Il est pour cela placé en évidence dans la classe.
- Le Maître des Novices, chargé d'aider, « de styler » les nouveaux, dit le texte. Une très bonne idée pour l'insertion de ces écoliers.
- Les Chantres qui doivent entonner ce qui sera chanté dans l'école.
- Les Enrôleurs, chargés d'attirer dans l'école : les orphelins, les libertins et les plus misérables qui n'ont personne pour les présenter. Une tâche particulièrement noble dans la compassion pour les plus délaissés. Dans la Conduite des Écoles, un rôle analogue est dévolu aux « Visiteurs des absents » lorsqu'ils rencontrent des garçons non scolarisés sur leur chemin.

Jean-Baptiste de La Salle

Comme ses deux prédécesseurs, La Salle parle « Des Officiers de l'École ». C'est l'objet du chapitre 18 de la Conduite des Écoles. L'introduction en est brève mais très explicite : « *Il y aura plusieurs officiers dans les écoles pour faire plusieurs et différentes fonctions que les Maîtres ne peuvent ou ne doivent pas faire eux-mêmes.* (Suit une liste de 14 officiers) *Tous ces officiers seront nommés par le Maître dans chaque classe, le premier jour qu'on tiendra l'école après les vacances. Chaque Maître prendra avis là-dessus du Directeur ou de l'Inspecteur des écoles, et, s'il est besoin dans la suite de les changer ou d'en changer quelqu'un, la nomination de l'autre ou des autres se fera de la même manière.* » (CE 18. 01 et 02)

Suit une présentation, relativement courte, de chacun des offices. Cette présentation comporte :

- le descriptif des tâches,
- une esquisse du profil des titulaires à nommer,
- l'observation et le discernement nécessaires avant le choix,
- les éventuels changements réguliers des responsables en cours d'année.

On perçoit dans les trois ouvrages un double avantage à l'existence de ces offices :

- Ils contribuent efficacement à la bonne marche de la classe : ordre, discipline, efficacité, bonne ambiance... tout en soulageant le Maître.
- Ils contribuent aussi à la formation personnelle des titulaires, en leur faisant acquérir et intérioriser des attitudes, des comportements, des valeurs, comme : le sens des responsabilités, l'autonomie dans une certaine mesure, la solidarité avec leurs camarades, le sens relationnel et la conscience professionnelle. Ils ne sont donc pas assujettis à des attitudes de passivité et d'exécution.
- Pour certains offices, les responsabilités semblent même sérieuses pour des garçons de ces âges : 10 à 14 ans. Par exemple pour l'Inspecteur ou les Visiteurs des absents, et à une degré moindre pour le Portier, le Clavier, le Sonneur.

Pour compléter cet ensemble de commentaires, voici la liste des offices dans chacun des trois ouvrages. On pourra facilement établir les correspondances entre les trois listes, même lorsque les appellations sont différentes :

Dans l'École Paroissiale :

Intendants, Observateurs, Admoniteurs, Répétiteurs, Récitateur de prières, Balayeurs, Officiers d'écriture, Receveurs (pour l'écriture), Portiers, Aumônier, Visiteurs, et le Sous-Maître.

Dans les Règlements de Demia :

Intendant, Décurions, Chantre, Balayeurs, Portier, Aumôniers, Visiteurs, Préfet de modestie, Maître des Novices, Enrôleurs, Vingtainiers, Dizainiers, et les Sous-Mâtres pour la lecture et pour l'écriture.

Dans la Conduite des Écoles :

Inspecteur, Surveillants, Premiers de bancs, Récitateur des prières, Balayeurs, Distributeurs et collecteurs de papier, Distributeurs et collecteurs de livres, Portier, Clavier, Aumôniers, Visiteurs des absents, Ministre de la Sainte Messe, Porte-aspersoir, Porte-chapelets, Sonneur.

Conclusion - La formation des maîtres : condition de réussite

Comme le montre la seconde partie de cet ouvrage, il existait de nombreux éléments de convergence entre Batencour, Demia et La Salle. C'est normal, puisque leurs écoles s'adressaient à une même clientèle populaire, poursuivaient des objectifs éducatifs comparables et se situaient dans le dynamisme pastoral de l'Église post-tridentine.

Mais il existe un autre domaine essentiel dans lequel les trois auteurs se retrouvent, et sur lequel nous voulons conclure : c'est leur conviction commune que la réussite du projet scolaire dépend avant tout de la qualité des Maîtres. C'est-à-dire, de leur formation initiale et continue, de leur engagement personnel dans la fonction éducative, de leur accompagnement dans l'exercice de leurs tâches.

Bien sûr, d'autres personnes connues du XVII^e siècle partagèrent cette préoccupation. On peut citer Pierre Fourier, Nicolas Barré, Nicolas Roland, ou la Communauté sacerdotale de la paroisse saint Nicolas du Chardonnet à Paris. On sait que le Père Adrien Bourdoise avait fondé, dans cette paroisse, un Séminaire pour former les prêtres et en 1649 une ligue de prière – l'Association Saint Joseph – pour demander « *des Maîtres qui travaillassent à cet emploi (des écoles) en apôtres et non pas en mercenaires* ».

De son côté, Chennevières écrivait : « *On n'a point entendu ni ouï parler qu'il y ait jamais eu en France depuis que le monde est monde, aucune académie propre pour y former et dresser de bons Maîtres d'école capables de bien instruire et former de prime abord l'esprit des enfants, ni ailleurs que de petits commencements seulement qui ne subsistent plus. Il est bien vrai que quelques personnes pieuses et plus remplies de zèle et de bonne volonté que de pouvoir et de puissance, se sont mises en devoir de commencer à ce dessein quelque chose, mais n'étant point secondées dans une si haute et si sainte entreprise, n'en ont pas pu venir à bout !* »

Le tableau que brosse Charles Demia n'est pas plus reluisant : « ...néanmoins par un malheur extrême l'on voit aujourd'hui un emploi si saint et si relevé exposé aux premiers venus, auxquels, parce qu'ils savent lire et écrire, et qu'ils se trouvent invalides et misérables (quoique d'ailleurs vicieux) on ne laisse pas de confier le soin de la jeunesse, sans prendre garde que pour faire du bien à un particulier, l'on fait du mal à tout le public. Comme il n'y a point de lieux établis pour bailler cette haute idée et pour se pourvoir de bons Maîtres dans le besoin, c'est ce qui est cause que cet emploi est exposé au mépris, et bien souvent rempli par des misérables, inconnus et gens de néant, qui ne peuvent inspirer la piété, capacité et honnêteté, que communément ils n'auront jamais, à moins qu'ils ne l'apprennent, et n'aient été formés dans une maison établie pour cet effet. » (Avis important touchant l'établissement d'un espèce de Séminaire pour la formation des Maîtres d'École)

Jacques de Batencour

Dès sa parution, en 1654, l'École Paroissiale était destinée à tous les Maîtres et Maîtresses d'École qui voulaient ou pouvaient l'acquérir et la mettre en pratique. Le souhait de Batencour était donc le suivant : « C'est pourquoi il serait à souhaiter que tous Messieurs les Prélats, Chantres, Écolâtres, Curés, Magistrats, eussent le soin de pourvoir de bons Maîtres et Maîtresses d'École dans les lieux de leur dépendance, lesquels étant bien choisis, observassent exactement les règlements qui leur seraient donnés, sur lesquels Messieurs les Curés et Vicaires dans les Bourgs et Villages veillassent soigneusement, les visitant à cet effet au moins une fois la semaine ; et quant aux grandes villes, il y faudrait établir autant d'Écoles de l'un et l'autre sexe, en y mettant un Maître ou Maîtresse avec chacun son Aide... Or afin de garder l'ordre, il serait à propos qu'il y eût un préfet principal, destiné de Monsieur l'Évêque (comme à Paris Monsieur le Chantre, et ailleurs en beaucoup de Cathédrales et Collégiales, l'Écolâtre) qui visitassent au moins tous les mois, assistés de leur Promoteur et Secrétaire, les Écoles, Maîtres et Écoliers, et ensuite de chaque visite, après avoir dûment remarqué les défauts d'un chacun, assemblassent tous les Maîtres et Aides en une conférence, et Maîtresses et Aides en une autre, pour marquer et corriger les défauts et contraventions aux règlements ordinaires reconnus en sa visite... » (Tiré de la Préface au Lecteur de l'École Paroissiale). C'est donc dès le début de son ouvrage que Batencour

attire l'attention sur cette question essentielle de la formation et du suivi des Maîtres. On peut observer aussi que Charles Demia, dont nous savons qu'il s'inspira beaucoup de l'École Paroissiale, mit en pratique ces recommandations en créant le Bureau des Écoles, les Visites régulières aux Écoles et les réunions mensuelles des Maîtres.

Batencour n'avait ni mandat, ni autorité, pour mettre en place la formation des Maîtres. Il se contentait de souhaiter, de suggérer. Mais il est significatif qu'il consacre le premier chapitre de son ouvrage aux « Qualités du Maître », soulignant ainsi l'importance qu'il y accordait. Bien sûr, il utilise pour ce faire une approche théologique, parlant des vertus théologiques (Foi, Espérance, Charité), Cardinales (Prudence, Tempérance, Force, Justice) et y ajoutant l'Humilité comme base de toutes les autres. Mais c'est un portrait ambitieux qu'il dresse ainsi. Les Maîtres qui parvenaient à intérioriser ces huit Vertus, et à les vivre dans le quotidien de leur métier – selon la manière que propose le texte – devenaient certainement des éducateurs de qualité. C'était un portrait idéal : était-il réalisable ?

En tout cas, on sait par ailleurs que la Paroisse de Saint Nicolas du Chardonnet se préoccupait de former et d'accompagner les Maîtres nommés dans les écoles dépendant de son autorité. L'ambition était là : tant vaut le Maître, tant vaut l'école. Comme nous l'avons déjà signalé, un autre aspect intéressant du texte de Batencour, c'est de détailler les conséquences pédagogiques de chacune des vertus énoncées. Cela concrétise la vision que l'auteur avait du Maître d'école chrétien.

Charles Demia

La situation se présentait bien différemment pour Charles Demia : les écoles qu'il créait et dont il avait la charge, se situaient dans un périmètre clairement délimité. Un ensemble facile à maîtriser. Aussi put-il réaliser – comme nous l'avons dit – ce que Batencour avait rêvé. On le constate dès le premier chapitre de ses Règlements, consacré au Bureau des Écoles, qu'il constitua et qui continua à fonctionner après sa mort prématurée. Chacun des seize membres de ce Bureau avait des fonctions bien déterminées qui concouraient toutes à la bonne marche des écoles. Au début, ce Bureau se réunissait tous les

trois mois, mais on en vint rapidement à des réunions mensuelles. Pendant ces réunions on parlait des études dans les écoles, des livres utilisés ou à utiliser, de la discipline, des questions religieuses... Les Archives de la ville de Lyon conservent les procès-verbaux de ces réunions jusqu'en 1740.

Le chapitre 2 des Règlements parle des Maîtres eux-mêmes et détaille leurs devoirs généraux, leur choix, leur recrutement, leur formation initiale. Pour se faire une idée de ce qu'attendait Demia, il suffit de reprendre quelques-unes des expressions utilisées dans le texte. Les Maîtres doivent être : pieux et gens d'oraison, fréquenter souvent les sacrements, modestes dans leur extérieur, sobres dans leur nourriture, prudents dans leur conduite, laborieux et ennemis de l'oisiveté, du jeu et de tous autres divertissements mondains, fuyant surtout la fréquentation et familiarité des femmes et des filles, et de toutes personnes non vertueuses. Ils doivent savoir la méthode d'enseigner à lire, écrire, chiffrer et faire le catéchisme. Ils doivent faire une retraite avant d'entrer dans leur emploi, puis garder fidèlement le Règlement, conserver un grand zèle pour le salut de leurs écoliers, avoir une charité égale pour tous, souffrir avec douceur et sans impatience leurs imperfections, éviter toute aversion et inclination particulière, « *ne leur disant jamais aucune injure et ne leur parlant avec colère, chagrin, mépris, évitant même de les tutoyer.* »

Quant au choix de ces Maîtres : on les prendra dans la « Communauté de Saint-Charles » et s'il n'y en a pas, celui qui est choisi doit d'abord passer un certain temps dans cette Communauté « *pour être éprouvé et instruit de ses devoirs avant que d'en faire les fonctions* ». Le choix des Maîtres est effectué par le Directeur du Bureau, c'est-à-dire Demia lui-même tant qu'il était vivant. Il leur donnait une lettre de mission pour un ou trois ans et, si le Bureau était d'accord, cette lettre était renouvelable tous les trois ans. Pendant l'exercice de ses fonctions, le Bureau veille sur leur vie, leurs mœurs, leur conduite, leur capacité à enseigner.

Mais l'action de Demia en faveur des Maîtres ne se limita pas à ces considérations. Il se préoccupa surtout de la formation. Il avait l'intime conviction que les Maîtres et Maîtresses d'école doivent se préparer à leur tâche. Il souhaitait même que cela s'étende à tout le royaume de France. D'où son « *Avis important touchant l'établissement d'une espèce de Séminaire pour la formation*

des Maîtres d'École ». On pense au texte des Remontrances. Demia voulait alerter l'ensemble des responsables dans le pays. Et sans attendre la concrétisation de ses désirs, il créa à Lyon le « Séminaire Saint-Charles », ainsi nommé en l'honneur de Charles Borromée, son saint patron, qui avait lui-même beaucoup œuvré en Italie pour la création d'écoles. Créé en 1671, donc assez tôt dans l'œuvre de Demia, ce Séminaire obtint des Lettres Patentes dix ans plus tard. On y formait les Maîtres à l'étude du Règlement des Écoles, aux méthodes pour l'enseignement des rudiments, et à de nombreux exercices religieux.

Ce Séminaire s'adressait normalement à de jeunes laïcs célibataires, avec l'espoir que certains deviendraient prêtres. On y admettait parfois des Maîtres déjà en poste mais qui n'avaient pas bénéficié d'une formation initiale. Une fois nommés, les nouveaux Maîtres bénéficiaient d'un suivi, d'un accompagnement assuré par les membres du Bureau des Écoles. Toutefois, après la mort de Demia, le Séminaire évolua progressivement vers un « séminaire de prêtres », ce qui contribua à la disparition de son œuvre scolaire.

Parallèlement aux écoles de garçons, Demia créa aussi des Écoles de filles et fonda la Communauté des Sœurs de Saint-Charles. Au début, il s'agissait d'une communauté de femmes institutrices, mais cela devint progressivement une Congrégation religieuse qui existe encore et continue son action scolaire.

En résumé, Charles Demia fut un précurseur de grande valeur. Il convient de souligner particulièrement l'intérêt : du Bureau des Écoles, de la formation des Maîtres, du système bien organisé de l'inspection des écoles, du souci des relations avec les parents des écoliers, de l'instauration du Règlement scolaire, des Assemblées périodiques des Maîtres pour discuter des problèmes qui se posaient à eux.

Jean-Baptiste de La Salle

Jean-Baptiste de La Salle n'est pas en reste par rapport à ses deux devanciers. Ce qui est remarquable dans sa vie, c'est qu'à partir de 1679 – quand il fut amené à aider Adrien Nyel – jusqu'à 1719, date de sa mort, sa préoccupation essentielle fut la formation et l'accompagnement des Maîtres. Comme nous

l'avons expliqué ci-dessus, il n'y pensait pourtant pas auparavant, mais un engagement le conduisit dans un autre. Pour lui, les débuts ne furent pourtant pas faciles. Pour les Maîtres non plus, qui estimèrent ses exigences excessives et l'abandonnèrent. Ce découragement est sans doute révélateur de la mentalité de beaucoup de Maîtres des Petites Écoles à cette époque : la stabilité n'était pas leur fort. Quand arriva le second groupe de Maîtres, apparemment de meilleure qualité et de forte motivation, le travail de formation était à recommencer. Ce n'était pas gagné d'avance, comme le montra la crise de 1683 entre les Maîtres et La Salle lui-même. Cet épisode difficile – que raconte longuement le biographe Jean-Baptiste Blain – conduisit La Salle à un sérieux discernement et à des renoncements radicaux afin de se solidariser vraiment avec les Maîtres en épousant la précarité économique et l'insécurité de leur condition.

Mais le succès fut au rendez-vous. Après les hésitations des premières années, la petite communauté champenoise de Maîtres pouvait s'organiser. Avec l'ouverture d'un Noviciat, d'un Petit Noviciat, puis d'un Séminaire de Maîtres pour la campagne, on entre dans un processus de formation initiale qui connut ensuite des hauts et des bas, mais auquel La Salle consacra l'essentiel de son attention et de ses énergies. On peut donc parler de structures de formation initiale. Elles présentent un intérêt historique évident car, même si elles n'étaient pas les seules en France à la même époque, ce sont celles qui ont continué au long du XVIII^e siècle, ont survécu à la Révolution Française, et ont servi de référence, après 1830, pour la création des Écoles Normales publiques et privées.

Le Mémoire sur l'Habit, écrit par La Salle, constitue un document de base pour connaître ces premières tentatives de formation initiale. Celles-ci sont évidemment marquées par leur époque et peuvent apparaître aujourd'hui comme trop simplistes dans leur organisation et leur contenu. Elles ont produit cependant des Instituteurs remarquables pendant tout le XVIII^e siècle. Des Maîtres dont la Révolution Française elle-même a reconnu la valeur, au moment de voter la suppression de l'Institut des Frères. Les diverses études qui ont été publiées sur les premières réalisations de La Salle ne dispensent pas de recourir aux écrits de celui-ci, spécialement : la Règle commune des

Frères, de nombreuses Méditations, les Lettres, le Mémoire sur l'Habit, la Conduite des Écoles, les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes. Au long de ces ouvrages, on peut glaner de nombreuses expressions qui dessinent le profil qu'avait La Salle du Maître chrétien, engagé dans le ministère d'éducation humaine et chrétienne des enfants pauvres.

Plutôt que de nous arrêter aux structures et aux contenus de cette formation, il nous semble plus significatif de relever, à travers l'œuvre de La Salle, quelques caractéristiques de la formation proposée aux Maîtres, ou aux Frères. On peut ainsi en souligner la cohérence interne, l'intérêt historique et la pertinence pour aujourd'hui, sans méconnaître les limites d'un projet vieux de 300 ans. Jean-Baptiste de La Salle était convaincu :

- que la formation est la clef de la réussite en éducation,
- que le Maître doit devenir modèle d'identification pour ses élèves,
- que la formation doit intégrer toutes les dimensions de la personne,
- qu'il faut une formation en équipe et pour l'équipe éducative,
- et une formation mutuelle continuée dans l'action,
- que la formation ne s'achève jamais : elle doit être permanente.

Dans le domaine de la formation des Maîtres, La Salle n'est pas d'abord un théoricien qui élabore des textes dans le secret de son bureau. Ses idées, ses convictions, ses conseils aux Frères, surgissent de l'action, de la vie réelle, des besoins concrets des écoliers et des rencontres répétées avec les Frères. Sous trois aspects au moins, La Salle s'est impliqué directement dans la formation des Maîtres et des Frères :

- Par ses écrits : la vingtaine d'ouvrages qu'il a publiés étaient destinés d'abord aux Frères afin de les aider dans l'exercice de leur métier.
- Par un accompagnement direct personnel : accompagnement de la vie communautaire, lettres mensuelles échangées avec chaque Frère après 1694, visites aux communautés et aux écoles.
- Par une revalorisation du métier. Pour des raisons historiques qui ont été mises en évidence, les Maîtres des Petites Écoles, dans la seconde moitié du XVII^e siècle, étaient victimes d'une image sociale très négative. Dès le

début de son action, La Salle fut confronté à cette réalité, qui ne correspondait pas du tout à l'idée qu'il se faisait du Maître chrétien. C'est une de ses gloires d'avoir lutté obstinément pour restaurer l'image des Maîtres, en leur redonnant conscience de leur dignité. Cette conscience passait précisément par leur formation, la qualité de leur travail éducatif, leur place dans la société et dans l'Église.

Bibliographie sommaire

Ouvrages généraux

- RIGAULT G.
Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes.
Tome 1 – Plon Paris 1937.
- POUTET Y., FSC
Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne.
Éditions Don Bosco Paris 1995.
- D'HAESE A., FSC
Aux sources de la pédagogie moderne.
Namur-Bruxelles 1958.
- CHATEAU J.
Les grands pédagogues.
PUF Paris 1966.
- AVANZINI G.- CAILLEAU R.- AUDIC AM – PENISSON P.
Dictionnaire historique de l'Éducation chrétienne d'expression française.
Paris, Éditions Don Bosco 2001.
- CORNAZ L.
L'Église et l'Éducation : mille ans de tradition éducative.
Paris, L'Harmattan 1995.
- HOUSSAYE J.
Premiers Pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance.
ESF Éditeur, Paris 2002.
- PARIAS H.
L'Enseignement et l'Éducation en France.
Tome 2 Paris 1981.

- DUBY G. et PERROT M.
Histoire des femmes en Occident.
Tome III : XVI^e – XVIII^e siècle. Perrin 2002.
- BRAIDO P.
Esperienze di Pedagogia Cristiana nella storia.
2 Volumes – LAS Roma 1981.
- GAL R.
Histoire de l'Éducation.
PUF Paris 1948.
- LEON A.
Histoire de l'Enseignement en France.
PUF Paris 1967.
- LELIÈVRE C. et NIQUE Ch.
Bâtisseurs d'école.
Nathan Paris 1994.
- SONNET M.
L'éducation des filles au temps des Lumières.
CERF Paris 1987.
- LELIÈVRE F. et C.
Histoire de la scolarisation des filles.
Nathan Paris 1991.
- FIÉVET M.
L'invention de l'école des filles.
IMAGO Paris 2006.

Textes et documents des XVI^e et XVII^e siècles

- MORE Th. : L'Utopie.
- RABELAIS F. : Gargantua, Pantagruel.
- Montaigne M. : Les Essais.
- ÉRASME : La Civilité puérile.

- CAMPANELLA T. : La Città del Sole.
- JÉSUITES : La Ratio Studiorum.
- FOURIER P. : Les vraies Constitutions des Sœurs de Notre Dame.
- COMENIUS A. : La Grande Didactique.
- BATENCOUR J. : L'École Paroissiale.
- DEMIA Ch. : Règlements pour les Écoles de la ville de Lyon.
- FÉNELON : Œuvres complètes.
- LA SALLE J-B. : La Conduite des Écoles Chrétiennes.

Ouvrages sur quelques pédagogues :

Joseph Calasanz :

- SEVERINO G.
 - San José Calasanz : Maestro y Fundador.
 - San José Calasanz.
 - Siguiendo las huellas de san José de Calasanz por España e Italia.

Divers auteurs :

- Escuelas Pías : Ser e Historia.
- SPINELLI M.
Giuseppe Calasanzio, il pioniere della scuola popolare.
- DAVID T.
Vie de saint Joseph Calasanz, Fondateur des Écoles Pies.

Jean Amos Comenius

- CAULY O.
Comenius (1592-1670).
Éditions Félin, Paris 1995.
- KROTKY E., FSC
Former l'homme : L'éducation selon Comenius.
Publications de la Sorbonne, 1996.

- PRÉVOT J.
L'utopie éducative : Comenius.
Éditions Belin – Paris 1981.
- COMENIUS A.
Pages choisies.
UNESCO 1957.

Fourier Pierre

- RENAUT J.
Les idées pédagogiques de saint Pierre Fourier.
Paris Lethielleux.
- TIHON M-C.
Un maître en éducation : saint Pierre Fourier.
Éditions Don Bosco, 2002.
- DERREAL H.
Un missionnaire de la Contre-Réforme:
Saint Pierre Fourier et l'institution de la Congrégation de Notre-Dame.
Plon 1965.
- Par un Chanoine Régulier de Mattaincourt.
Saint Pierre Fourier. Desclée de Brouwer et Compagnie.
- TIHON M-C.
Saint Pierre Fourier.
CERF 1997.

César de Bus

- PIERRE DU MAS
La vie du Vénérable César de Bus.
Paris, Louis Guérin 1703.
- CHAMOUX
Vie du Vénérable César de Bus.
Paris 1867.

- CESAR DE BUS : Images de sa vie (1544-1607)
Plaquette éditée à Cavaillon en 1975.

Charles Demia

- RYNOIS F.
Un grand homme trop peu connu : Charles Demia, prêtre (1637-1689)
L'organisateur de l'Enseignement primaire en France.
Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1937.
- GILBERT R.
Charles Demia : Fondateur Lyonnais des Petites Écoles des pauvres.
Éditions E. Robert Lyon 1989.
- Colloque Interuniversitaire : Charles Demia
Université Catholique de Lyon/Université Lumière Lyon II/ Sœurs de
Saint Charles.
Imprimerie Simon Lyon 1992.
- POUTET Y.
Charles Demia : 1637-1689 : Journal de 1685 à 1689.
Présenté, transcrit et annoté.
Cahier Lasallien 56, Rome 1994.

Nicolas Roland

- Un précurseur méconnu : Monsieur le chanoine Roland : 1652-1678.
Fondateur de la Congrégation des Sœurs du Saint Enfant Jésus de Reims.
Reims 1963.
- HANNESSE A.
Vie de Nicolas Roland.
Reims 1888.
- RIDEAU E., sj
Nicolas Roland.
Beauchesne Paris 1975.

- BERNOVILLE G.
Un précurseur de saint Jean-Baptiste de La Salle : Nicolas Roland.
Fondateur de la Congrégation du Saint Enfant Jésus de Reims.
Éditions Alsatia Paris 1950.
- NICOLAI ROLAND
Positio super virtutibus ex officio concinnata.
Roma 1984.

Nicolas Barré

- FLOUREZ B.
Marcheur dans la nuit : Nicolas Barré (1621-1686).
Éditions Saint-Paul 1992.
- Œuvres complètes de Nicolas Barré.
CERF Paris 1994.
- HARANG J.
La vie spirituelle du Révérend Père Barré.
Éditions Alsatia Paris 1938.
- FARCY
Une page d'histoire Religieuse de Rouen : L'Institut des Sœurs du Saint
Enfant Jésus, dites de la Providence de Rouen.
Rouen 1938.

Autres ouvrages sur la même période

- DELUMEAU J.
Le mystère Campanella.
Fayard 2008.
- ÉRASME
 - Œuvres choisies (Paris 1991).
 - Éloge de la Folie (Flammarion 2008).
- MARGOLIN J-C.
Érasme, Précepteur de l'Europe.
Julliard 1995.

- DELFORGE F.
Les Petites Écoles de Port-Royal : 1637-1660.
CERF 1985.
- Pédagogie des Jésuites :
 - CHARMOT F., sj : La Pédagogie des Jésuites : ses principes, son actualité.
Éditions Spes, Paris 1943.
 - de DAINVILLE F. sj : L'Éducation des Jésuites : XVI^e - XVIII^e siècles
Éditions de Minuit, Paris 1978.
- POUTET Y., FSC
 - Cahier Lasallien 43 : Originalité et influence de saint JB de La Salle.
(1999)
 - Cahier Lasallien 44 : même titre et même date de parution.
 - Cahier Lasallien 48 : JB de La Salle aux prises avec son temps. (1988)
- ALCALDE GOMEZ C. FSC
El Maestro en la pedagogia de S. Juan-Bautista de La Salle.
Madrid 1961.
- GARIN E.
L'éducation de 'homme moderne' (1400-1600).
Fayard 1968.
- COMPÈRE MM.
Du Collège au Lycée (1500-1850).
Gallimard/Julliard 1985.
- CHARTIER R. – JULIA D. – COMPÈRE MM.
L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle.
SEDES Paris 1976.
- FRIJHOFF W. et JULIA D.
École et Société dans la France d'Ancien Régime.
Paris 1975.
- COMPÈRE MM. et JULIA D.
Les Collèges Français : XVI^e - XVIII^e siècle :
 - Répertoire 1 : France du Midi.

- Répertoire 2 : France du Nord et de l'Ouest.
- Répertoire 3 : Paris.
- (à suivre).

- LEIF J. – RUSTIN G.
Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques.
Librairie Delagrave Paris 1966.

- LEIF J. – BIANCHERI A.
Les doctrines pédagogiques par les textes.
Librairie Delagrave Paris 1966.

- LEIF J. – RUSTIN G.
Histoire des institutions scolaires.
Librairie Delagrave Paris 1954.

Table des matières

Préface	5
Introduction	7
Première partie : Dynamisme éducatif de la Renaissance	9
Chapitre 1 : La Renaissance : rupture et innovation	13
– Une longue tradition scolaire	13
– L’aube des Temps Modernes	15
– L’organisation de l’enseignement	18
– La Renaissance : une rupture	22
Chapitre 2 : Un mouvement éducatif européen	23
– Introduction	23
– Quelques exemples	23
– Trois sortes de pédagogues	27
– En Conclusion	29
Chapitre 3 : Émergence de concepts éducatifs nouveaux	31
– Le souci du peuple, des pauvres	31
– Un humanisme optimiste et généreux	33
– Un courant utopique	33
– Naissance de l’école des filles	35
– Émergence du concept d’enfance	37
– Recherche d’une organisation scolaire	42
– L’école éduque à la civilité	44

– Le recours à la langue maternelle	45
– En conclusion	47
Chapitre 4 : Trois ensembles scolaires distincts	49
– Introduction	49
– Collèges et Universités	50
– Petites écoles pour garçons	52
– Écoles de filles	54
– Conclusion	58
Chapitre 5 : Les premières écoles lasalliennes	60
– Introduction	60
– Le zèle de Madame Maillefer	62
– Le rôle décisif de Monsieur Adrien Nyel	64
– L’engagement progressif de Jean-Baptiste de La Salle	69
– De Nyel à la recherche en association	73
Deuxième Partie : Approche comparative	77
Chapitre 6 : Des écoles pour le peuple : la clientèle scolaire	83
– Introduction	83
– Dans l’École Paroissiale	84
– Charles Demia : Règlements pour les écoles de Lyon	87
– Jean-Baptiste de La Salle	92
– Une même préoccupation : trois solutions différentes	94
Chapitre 7 : Une école qui s’organise	97
– S’isoler pour se protéger	97
– S’équiper fonctionnellement	99

– Organiser le temps et l’espace scolaires	102
– Organiser le groupe-classe	104
– Instaurer et maintenir la discipline	107
Chapitre 8 : L’apprentissage des rudiments	115
– Jacques de Batencour	115
– Charles Demia	118
– De l’écriture	118
– De l’orthographe	120
– De l’arithmétique	121
– Méthode pour montrer le latin	124
– Conclusion	125
Chapitre 9 : Une école chrétienne	127
– Le Catéchisme	130
– La pratique de la piété	133
– L’insertion ecclésiale des écoliers	135
Chapitre 10 : Partager les tâches : les Officiers	138
– Jacques de Batencour	138
– Charles Demia	139
– Jean-Baptiste de La Salle	141
Conclusion : La formation des maîtres : condition de réussite	143
Bibliographie sommaire	151

