

# RETOUR SUR LA QUERELLE DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES AU XIX<sup>E</sup> SIÈCLE : UNE ANALYSE DE L'ARGUMENTAIRE CRITIQUE CONTRE L'ENSEIGNEMENT MUTUEL

Sylvie Jouan

CERSE - Université de Caen | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2018/1 Vol. 51 | pages 87 à 109

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337331

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-1-page-87.htm>

Pour citer cet article :

Sylvie Jouan, « Retour sur la querelle des méthodes pédagogiques au xix<sup>e</sup> siècle : une analyse de l'argumentaire critique contre l'enseignement mutuel », @Yg'GWjYbWw'g'XY  
`fAXi WWhjcb ! Dci f`f#fY`bci j Y`Y 2018/1 (Vol. 51), p. 87-109.

DOI 10.3917/lstdle.511.0087

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Retour sur la querelle des méthodes pédagogiques au XIX<sup>e</sup> siècle : Une analyse de l'argumentaire critique contre l'enseignement mutuel

Sylvie JOUAN\*

**Résumé :** On sait que l'introduction de l'enseignement mutuel en France a suscité dès 1815 de vives critiques de la part des conservateurs et ultra-royalistes. Cet article analyse quelques publications caractéristiques de cet argumentaire critique pour montrer qu'il se cristallise sur la présence des moniteurs qui privent les élèves de la présence continue du maître, critique déterminée par une conception de l'école du peuple dont la finalité première se doit d'être l'éducation, au-delà de l'instruction. Une telle analyse nous permet de mettre en évidence un surprenant écho à cet argumentaire sous la plume des pédagogues républicains de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : ces deux corpus de textes partagent l'idée que l'école doit garantir une éducation morale qui ne peut en aucun cas être assurée par des élèves moniteurs et qui impose une place prépondérante du maître.

**Mots-clés :** Enseignement primaire. Méthode mutuelle. Enseignement simultané. Éducation vs Instruction.

---

\* Doctorante, ED EPIC, Laboratoire ECP, Université Lumière Lyon 2 ; Professeure de philosophie, Faculté d'éducation, Université de Montpellier.

Si l'enseignement mutuel n'a pas perduré en France au-delà de l'institution de l'école par les républicains, cette méthode n'en suscite pas moins aujourd'hui l'intérêt des historiens de l'éducation tant les querelles dont elle a fait l'objet ont été vives sous la Restauration et au-delà. Querelles attestées par la vigueur des débats à la Chambre des députés (Nique, 1990) aussi bien qu'à l'échelle locale dans les départements où la volonté étatique d'établir des écoles mutuelles a engendré de fortes résistances (Jacquet-Francillon, 1999; Chalopin, 2011). Quiconque souhaite aujourd'hui connaître précisément, au-delà des querelles, les rouages de la méthode mutuelle, ses finalités, son développement sur le territoire national et sa disparition progressive durant la deuxième partie du XIX<sup>e</sup> siècle trouvera au moins deux thèses très documentées (Lesage 1972, Tronchot 1972), plusieurs synthèses précises accordant une large place à cette méthode (Gontard, 1959; Giolitto 1983) que viennent compléter quelques articles ou travaux monographiques plus récents (Poucet, 2009; Chalopin, 2011).

Il y a cependant une question qui fait toujours débat, ou du moins dont les réponses ne sont ni univoques ni définitives : comment expliquer la disparition de l'enseignement mutuel au sein de l'école publique française ? Pourquoi l'institution a-t-elle progressivement abandonné une méthode d'enseignement qu'elle avait pourtant si vivement soutenue lors de son introduction en France au début du XIX<sup>e</sup> siècle ? Si cet abandon progressif a déjà été précisément décrit (Tronchot, 1972; Nique, 1990; Jacquet-Francillon, 1999, Chalopin, 2011), la question demeure ouverte de savoir si cette méthode a été abandonnée du fait d'une inefficacité apparue lors de son développement effectif, ou bien si ce sont plutôt les raisons idéologiques qui ont poussé l'institution à y renoncer. Pour Nique (1990, p. 51), il n'y a « rien d'idéologique ou de moral » dans le choix de l'enseignement simultané; Chapoulie (2010) montre clairement la dimension politique du conflit mais laisse entendre, en s'appuyant sur l'exemple américain (Dell Upton, 2004), que la disparition de cette méthode peut s'expliquer par d'autres facteurs, notamment par son inefficacité pédagogique; plus récemment, Krop (2014, p. 153) fait référence à l'enseignement mutuel « dont l'efficacité est unanimement contestée ». Pourtant, les analyses monographiques sur l'évolution de la méthode à une échelle locale plus restreinte - la Bretagne par M. Chalopin (2011) ou la ville de Reims par F. Jacquet-Francillon (1999) - montrent que les réticences politiques ont très vite mis en difficulté matérielle les écoles mutuelles, de sorte qu'on peut difficilement dissocier la question de l'efficacité de la méthode des pressions idéologiques que celle-ci a subies.

Cet article n'a pas la prétention d'apporter une réponse à la question de l'efficacité de cette méthode, pas plus que de donner une explication définitive et univoque à sa disparition. Notre projet est plutôt de renouveler le questionnement sur l'abandon de la méthode mutuelle par une étude de l'argumentaire critique prononcé à son égard. Nous reprendrons pour cela l'hypothèse déjà formulée (Jouan, 2015) selon laquelle les griefs se cristallisent

principalement sur le principe du monitorat, et par-là sur la place du maître dont le rôle détermine les finalités éducatives que l'on attribue à l'École. Nous montrerons alors qu'il y a paradoxalement un certain accord autour de cette finalité qui unit les conservateurs royalistes de l'époque de la Restauration, défenseurs d'une école visant avant tout l'éducation religieuse, et les républicains à l'origine de l'école laïque qui verra le jour aux débuts de la III<sup>e</sup> République.

Pour ce faire, ce sont les premiers écrits hostiles à l'enseignement mutuel que nous étudierons, écrits très répandus par la presse conservatrice relayant cette querelle sous le règne de Louis XVIII. Nous montrerons ensuite que cet argumentaire critique trouve un surprenant écho dans des textes beaucoup plus tardifs, contemporains du projet républicain, au moment où la méthode mutuelle est officiellement complètement abandonnée.

À travers cette étude, c'est indirectement l'enjeu des persistance d'une certaine « forme scolaire » d'origine lassalienne qui est soulevé : « forme scolaire de socialisation » apparue au xvii<sup>e</sup> siècle (Vincent, 1980 et 1994), stabilisée au xix<sup>e</sup> siècle de Guizot à Ferry par un « État éducateur » (Nique, 1999; Chapoulie, 2010), quand bien même des tensions susceptibles de modifier cette forme seraient perceptibles chez les pédagogues républicains (Denis & Kahn, 2003 et 2006).

## La querelle des modes pédagogiques sous la Restauration

La dimension politique qu'a pu prendre la querelle des « modes pédagogiques » opposant défenseurs de l'enseignement simultané et promoteurs de l'enseignement mutuel a déjà été clairement mise en évidence (Gontard, 1959; Lesage, 1972; Tronchot, 1972; Nique, 1990; Chapoulie, 2010). Tronchot et Nique utilisent le concept de « guerre scolaire » pour caractériser la virulence des échanges entre les conservateurs ultra-royalistes et les libéraux dont les propos dépassent de très loin les seules considérations pédagogiques : si le déclencheur de ce conflit est bien l'introduction défendue par le ministre Carnot dès 1815 d'une méthode anglaise, d'origine protestante, venant concurrencer les écoles de Jean-Baptiste de La Salle, l'analyse des termes de cette querelle révèle des oppositions structurantes de la vie politique française en ce début de Restauration.

Avant d'exposer ces oppositions, précisons succinctement les caractéristiques de ces deux méthodes déjà détaillées dans des études antérieures (Lesage, 1972 et 1975; Tronchot, 1972; Giolitto, 1984). L'une des premières sources dont nous disposons - le rapport d'Alexandre de Laborde publié en octobre 1815 dans le premier numéro du *Journal d'Éducation* - nous permet de saisir les principes et règles de fonctionnement de cette nouvelle méthode : on y apprend en effet que l'enseignement mutuel, développé outre-Manche par Bell et Lancaster, repose sur le principe du monitorat (d'où l'appellation anglaise de « monitoring system ») par lequel le maître délègue à des

moniteurs le soin de suivre des groupes d'élèves sur certains éléments d'instruction. Une classe d'enseignement mutuel peut ainsi regrouper plusieurs centaines d'élèves répartis en huit « niveaux » ou « classes » dans lesquels les élèves évoluent en fonction de leurs acquisitions, le tout orchestré par un maître qui transmet les consignes aux élèves moniteurs au moyen de signaux visuels ou sonores. Cette méthode se distingue aussi par l'instauration d'un apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture, l'utilisation du sable et d'ardoises pour l'écriture, et les mouvements réguliers des élèves qui se déplacent fréquemment pour former de nouveaux groupes de niveaux travaillant sur un apprentissage précis sous l'autorité d'un moniteur.

L'enseignement simultané, dont J. B. de La Salle a précisé les principes dans la *Conduite des écoles chrétiennes* (1720), se caractérise en revanche par la transmission des savoirs de la bouche exclusive d'un maître-frère qui ordonne les tâches à réaliser à des élèves s'exécutant simultanément. La dimension religieuse de cet enseignement est garantie non seulement par l'instruction religieuse mais aussi et surtout par le statut de ce maître-frère qui assure une certaine religiosité de par sa présence même. Ceci à la différence des maîtres des écoles mutuelles, personnel laïc qui, sans réduire la place de l'enseignement religieux, délègue celui-ci aux soins d'un personnel ecclésiastique.

En deçà des oppositions, le constat d'un état déplorable de l'instruction publique fait consensus à l'aube du XIX<sup>e</sup> siècle (Gontard, 1959 ; Prost, 1968) : les congrégations religieuses qui assuraient majoritairement l'instruction du peuple ont été interdites lors de la Révolution, sans que les projets révolutionnaires d'une instruction populaire généralisée n'aient vu le jour, de sorte qu'à cette époque, l'instruction publique est un terrain en friche. C'est précisément pour cette raison que l'importation d'outre-Manche d'une méthode d'apprentissage réputée pour sa très grande rentabilité constitue une aubaine à saisir pour les libéraux soucieux de généraliser l'instruction du peuple qui créent à cette fin en juin 1815 la *Société pour l'Instruction élémentaire*. Mais tout aussi conscients de l'enjeu politique que constitue cette volonté d'instruction, l'Église et les conservateurs ne souhaitent pas laisser une telle mission entre les mains de régicides risquant d'affaiblir le pouvoir de l'Église. L'école du peuple, entièrement à construire, constitue donc un enjeu de pouvoir auquel aucun parti n'est insensible. Dans ce contexte, on ne s'étonne pas que le débat politique ne se soit pas tenu au cadre de l'hémicycle, mais qu'il apparaisse aussi de manière récurrente dans la presse : « La presse tout entière se déchaîne » écrit Tronchet (1972, T. 2, p. 234), considérant cette période comme datant la « grande entrée de la politique à l'école ».

Nous nous proposons ici d'analyser les écrits hostiles à l'enseignement mutuel publiés dans ce contexte, afin d'affiner la compréhension de l'argumentaire à l'œuvre dans cette première « guerre scolaire ». L'enseignement mutuel étant défendu par le ministre Carnot dès 1815, puis au début de la Restauration par le roi Louis XVIII, les conservateurs et ultras, farouchement

hostiles à cet enseignement, sentant la menace grandir, expriment effectivement leur désaccord avec beaucoup d'ardeur dans des revues comme *Le Conservateur* ou *L'Ami de la Religion et du Roi*. La seule consultation des numéros de cette dernière parus entre 1815 et 1820 révèle un grand nombre d'occurrences de l'enseignement mutuel qui attestent d'une préoccupation très forte. Sachant que cette revue est diffusée à grande échelle, que ses articles « entrent dans tous les presbytères et dressent le clergé contre la méthode » (Tronchot, 1972, T. 2, p. 220), il importe de préciser en quelques mots les lignes directrices des positions sur l'enseignement mutuel qui y sont exprimées : dès 1815 apparaissent des propos hostiles au projet de développement de ces écoles d'origine étrangère et protestante, alors que -précisent les auteurs-, il existe déjà les écoles des Frères des écoles chrétiennes qui garantissent bien davantage un enseignement religieux. L'écriture sur le sable y est présentée comme de la « poudre aux yeux », et le monitorat un dangereux « charlatanisme » qui risque de développer chez les enfants « transformés en maîtres » suffisance et orgueil (*L'Ami de la religion et du Roi*, 1815, T. 5, n° 128, pp. 377-382). En 1816, les rédacteurs de cette revue ne peuvent que déplorer le développement si rapide de cette méthode effectivement soutenue par l'autorité royale, relayée par les préfets dans un grand nombre de départements. Cet enseignement est condamné parce qu'on y oublie « Dieu, la religion et la morale » : l'instruction publique y est viciée du fait de cet oubli de la religion, alors que « le seul moyen d'améliorer la première est d'en confier le soin à la seconde » (*op. cit.*, 1816, T. 6, n° 154, pp. 385-393). De multiples occurrences, toutes dans cet état d'esprit nourri de critiques du « philosophisme » des Lumières, émaillent les publications de 1815 à 1820, avec des recensions aussi précises qu'élogieuses des écrits de plusieurs polémistes hostiles à l'enseignement mutuel, comme Louis de Bonald, le Cardinal de La Luzerne, Félicité de La Mennais et son frère moins célèbre Jean-Marie de La Mennais ou encore Dubois-Bergeron. Nous nous proposons ici d'analyser les écrits peu connus de ces deux derniers auteurs présentant très tôt la critique la plus complète de la méthode lancastérienne.

## **Les écrits polémiques de Dubois-Bergeron (1815, 1817) et J.-M. de La Mennais (1819)**

Présentons tout d'abord le contexte de publication de ces écrits.

Deux textes de Dubois-Bergeron vont marquer les débats sur cette période : le premier, *Des nouvelles écoles à la Lancaster, comparées avec l'enseignement des frères des écoles chrétiennes*, publié en 1816 pour la 1<sup>re</sup> édition, donnant lieu à de multiples rééditions ; le second, publié en 1817, *L'institut des frères des écoles chrétiennes, et les nouvelles écoles à la Lancaster, ou Lettre d'un catholique (...)*, à M. le Comte Chabrol de Volvic, Préfet de la Seine. On sait par Tronchot (1972) que ces écrits de nature pamphlétaire sont

distribués à très grande échelle, expédiés à toutes les administrations préfectorales et rectorales, ainsi qu'à tous les évêques et curés sous une forme reliée comprenant les deux brochures. À titre d'exemple, le département de l'Isère reçoit 104 exemplaires de ces deux brochures. Une telle ampleur inquiète les promoteurs des écoles mutuelles et le ministre Lainé ordonne à tous les préfets par une circulaire du 27 novembre 1817 de rapporter le nombre de libelles diffusés ainsi que l'effet qu'ils ont pu avoir. Suite à cette enquête, la Société de Paris demande l'intervention du ministre qui fait alors écrire une réplique publiée dans *Le Moniteur* du 13 janvier 1818. Une telle ampleur de diffusion et de réaction atteste de l'importance de ces écrits polémiques dont les arguments alimenteront le débat sur l'école mutuelle pendant des années.

Peu après, en 1819, J.-M. de La Mennais, vicaire général du Diocèse de Saint Briec, publie une brève et dense brochure de 22 pages qui nourrira également la polémique : *De l'enseignement mutuel*. Nous avons une connaissance précise du contexte de rédaction et des effets de cet écrit grâce aux travaux de Chalopin (2011) sur *L'enseignement mutuel en Bretagne* : informé précocement par son frère Félicité de La Mennais du développement des écoles mutuelles à Paris, dans lequel il voit « la haine des prêtres », le vicaire de Saint Briec développe un argumentaire virulent pour lutter contre l'installation de nouvelles écoles lancastériennes au sein d'un département dont le Préfet se montre très favorable à ce nouveau mode d'instruction. C'est dans ce contexte que J.-M. de La Mennais publie cette brochure destinée à outiller le clergé de son diocèse dans l'argumentaire contre les écoles mutuelles.

Pour ce qui est du contenu, la condamnation de l'enseignement mutuel est sans appel : pour J.-M. de La Mennais, « la méthode lancastérienne est défectueuse dans ses procédés, dangereuse pour la religion et les mœurs dans ses résultats » (La Mennais, 1819, p. 8). Il s'agit donc de diminuer « cette confiance ridicule dans la nouvelle méthode, dont une courte expérience a suffi pour démontrer à tout homme impartial l'insuffisance et l'inutilité, pour ne pas dire l'inconvenance et le danger » (Dubois-Bergeron, 1816, pp. 3-4). Ce qui frappe à la lecture de ces écrits, c'est que les deux auteurs n'accordent finalement qu'une piètre importance aux procédés, comme si l'essentiel était ailleurs, précisément dans les effets de cette méthode, sa dangerosité « pour la religion et les mœurs ».

## Les critiques de la méthode

En ce qui concerne les procédés, J.-M. de La Mennais ne formule qu'une critique peu étayée de la méthode d'apprentissage de l'écriture conduisant les élèves à « barbouiller sur le sable des traits informes et fugitifs », ou à « graver, avec un dur crayon, sur une ardoise plus dure encore, les lignes aussitôt effacées » (La Mennais, 1819, p. 10). Ce qui semble problématique est l'aspect éphémère des écrits qui, même en tant qu'essais, n'ont de valeur aux yeux du vicaire que s'ils sont écrits « sur du papier avec une plume » (*ibid.*).

Même critique chez Dubois-Bergeron : en plus du fait que l'ardoise se casse, les élèves ne font finalement que « tracer des lignes fugitives et grossières, qui ne font que paraître et disparaître » (Dubois-Bergeron, 1816, p. 28).

Autre procédé remis en cause : l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture, qui conduit à accorder moins d'importance à la lecture et à d'« autres exercices beaucoup plus convenables à des enfants de six ans, tels que pourraient être le catéchisme ou la prière ». (*ibid.*, p. 26).

Enfin, la dernière critique porte sur le bruit que doivent produire la lecture simultanée de différents groupes d'élèves, ainsi que les déplacements constants qui d'après les auteurs ne peuvent que nuire à la concentration des élèves. Autant d'éléments incompatibles pour J.-M. de La Mennais avec le silence et le recueillement nécessaires « aux progrès de l'esprit ». Et l'auteur de reprendre la critique récurrente de l'aspect mécanique de ces mouvements comparables aux marches militaires : « à l'école lancastérienne, du matin au soir, ils marchent au pas et en cadence, aussi bien que des conscrits après six mois d'exercice » (La Mennais, 1819, p. 11). Dans le même esprit, Dubois-Bergeron qualifie cette école de « caserne », dont la division en huit classes dans un même espace ne peut engendrer qu'un assourdissant vacarme.

C'est cette dernière critique qui détermine alors la condamnation d'un enseignement religieux pourtant garanti dans les écoles mutuelles. Ainsi, le fait que la prière soit récitée matin et soir, que le catéchisme soit enseigné, et des extraits de l'Évangile appris par cœur ne suffit pas, quand bien même on ferait l'hypothèse, et J.-M. de La Mennais est prêt à la faire, que les maîtres soient attachés à la religion :

« Je suppose que vos maîtres soient tous sincèrement attachés à la religion, et qu'ils en remplissent les devoirs (remarquez, je vous prie, jusqu'à quel point je suis libéral) : eh bien, feront-ils passer dans le cœur des enfants les sentiments dont le leur est pénétré ? Non ; trop d'obstacles s'y opposent : et d'abord la nature de l'enseignement lui-même qui est tout mécanique, tout extérieur, et dont rien ne s'unit à l'âme » (*op. cité*, pp. 19-20).

C'est donc bien *la nature de l'enseignement* qui pose problème, autrement dit, ce procédé considéré comme mécanique selon lequel sont menés les apprentissages. Mais on comprend bien que ce caractère mécanique qui structure les apprentissages est surtout problématique par ses effets sur les attitudes des élèves : peu d'arguments avons-nous dit pour remettre en cause l'efficacité de la méthode sur le plan des apprentissages. Et pour cause, puisque ce qui importe est avant tout de façonner certaines « habitudes » ou postures attendues de la part d'enfants du peuple.

## Des finalités éducatives irréductibles à une seule instruction

Cette exigence apparaît avec beaucoup d'évidence dans la critique paradoxale d'un enseignement trop rapide : la vitesse d'apprentissage reconnue à cette méthode, y compris par ses détracteurs, est en effet présentée paradoxalement comme un grave défaut. La raison est simple : une rapide instruction renverrait trop rapidement les enfants chez eux, avant qu'ils ne soient en mesure de travailler, et les jetterait dans les rues dans une situation de dangereuse oisiveté :

« L'enseignement mutuel hâte les progrès ! De quels progrès parlez-vous ? Établit-on des écoles gratuites pour y enseigner seulement à lire, écrire et chiffrer ? Ces écoles n'ont-elles pas pour principal objet de prévenir le vagabondage des enfants ; de corriger les vices de leur caractère, et de leur faire prendre des habitudes de modestie, d'obéissance, d'application au travail, de respect pour l'autorité de leurs parents, en un mot, des habitudes de piété et de religion ? Sera-ce en quelques mois qu'on atteindra ce but, et qu'on improvisera, si je puis m'exprimer ainsi, l'éducation, les mœurs ? Je suppose qu'on y parvienne, qu'arrivera-t-il ? Que deviendra l'enfant du peuple que vous aurez rendu à sa famille avant le temps où des forces physiques, suffisamment développées, lui permettront d'en partager les durs travaux ? (...) il se livrera à l'oisiveté, mère de tous les vices, et bientôt vous verrez une foule d'enfants reparaitre sur nos places publiques pour y donner et pour y recevoir l'exemple du scandale » (La Mennais, p. 15).

Tout est dit dans ce paragraphe où l'on voit clairement que le but assigné à l'école par J.-M. de la Mennais n'est pas tant l'*instruction* du peuple que son *éducation* : les progrès accomplis par l'enseignement mutuel ne valent rien s'ils ne portent que sur la vitesse d'instruction, celle-ci étant incompatible avec une véritable éducation ordonnée à l'exigence d'ordre moral et public. De sorte que si l'instruction peut être accélérée par l'efficacité de ses méthodes, celle-ci peut alors nuire à l'éducation qui suppose un temps incompressible, indissociable de l'âge de l'enfant. Dans cet esprit, l'argument économique favorable à l'enseignement mutuel n'en est plus un pour Dubois-Bergeron : « À quoi bon tant d'emphase sur les résultats économiques ? Est-ce donc qu'une instruction qui n'a qu'un but ne doit pas naturellement être un peu moins coûteuse que celle qui ne se borne pas au matériel de l'éducation ? » (Dubois-Bergeron, 1816, p. 43). Et l'auteur de distinguer la seule instruction permettant d'« élever de petits athées » d'une véritable éducation visant à « faire de vrais croyants », cette dernière nécessitant de former le *cœur* plus que l'*esprit*,

« en s'emparant, dès la plus tendre enfance, de l'esprit et du cœur de la classe indigente. Ces deux objets se rapprochent naturellement ; mais combien celui-ci a plus d'importance encore que celui-là. L'un ne touche pour ainsi dire point à la corruption du cœur ; l'autre, au contraire, y met obstacle. Et quel service c'est rendre à l'État ! » (Dubois-Bergeron, p. 43).

Cette critique de la finalité instructive assignée à l'école renvoie plus généralement sous la plume de nos deux polémistes à la critique des Lumières dont le matérialisme fait obstacle à la conception d'une école visant une réelle éducation chrétienne. Une telle conception détermine plutôt pour ces derniers une école qui étouffe en l'enfant le plus tôt possible tout sentiment religieux, et « qui croit avoir assez fait pour un si vil animal, lorsqu'elle a pourvu aux besoins de son corps, lorsqu'elle lui a donné une instruction toute matérielle, et qu'elle l'a dressé à gagner à la course des prix de lecture ou d'arithmétique » (La Mennais, p. 9). Pour les philosophes des Lumières que fustige le vicaire, ceux qui « las de gouverner les empires, se sont mis à régenter les écoles »,

« apprendre aux enfants à vivre chrétiennement, les accoutumer de bonne heure à porter le joug de l'obéissance, les former à la pratique de la vertu et leur en inspirer l'amour, ce n'est rien. Lire, écrire, calculer, c'est tout. Abjectes maximes, qui dans le siècle des lumières, sont reçues pourtant comme l'unique règle d'après laquelle on doit juger du mérite des diverses écoles » (La Mennais, p. 10).

Tels sont les effets sur l'école du « philosophisme » que blâme Dubois-Bergeron, effets se manifestant bien au-delà de l'école puisqu'il vise à « établir, au sein même de la capitale d'un royaume catholique, le foyer perfide de ses prétendues lumières » (Dubois-Bergeron, p. 38). On voit clairement la dimension politique que prend cette critique d'une école délaissant l'éducation morale et religieuse des enfants, école dont les méthodes « faites pour désorganiser entièrement l'enseignement et la morale du peuple, ne seconderaient que trop bien les ténébreuses manœuvres d'une cabale impie et obstinément révolutionnaire ». (*ibid.*, p. 4).

### **L'argument de la place du maître et les finalités assignées à l'école du peuple**

Pour bien comprendre ce qui justifie de telles craintes engendrant un discours aussi virulent, il faut évoquer un élément essentiel à la méthode lancastérienne sur lequel se cristallisent les plus vives critiques : il s'agit de la présence d'élèves-moniteurs, ces « petits Socrate » (La Mennais, p. 14) constituant le « vice essentiel » de cette méthode qui est « d'inspirer à la jeunesse l'orgueil de la domination et le goût de l'indépendance » (*ibid.*, p. 5).

Pourquoi cela ? Parce que cette méthode consiste à établir

« des enfants instituteurs d'autres enfants, c'est-à-dire à placer l'autorité là où est la faiblesse et l'inexpérience, à exposer le développement intellectuel et moral de toute une école à la négligence, aux méprises, aux travers d'esprit de quelques bambins jaloux, ennemis, complices peut-être de ceux qu'ils vont régenter » (La Mennais, pp. 13-14).

Si donc le « monitorial system » apparaît comme constituant un danger moral, c'est en raison de cette présence d'élèves-moniteurs que nos auteurs

considèrent comme inaptes à assurer une éducation de par leur trop jeune âge, indissociable d'une faiblesse intellectuelle et morale.

Derrière ce danger moral, c'est un risque politique que soulignent aussi bien La Mennais que Dubois-Bergeron en pointant la possible « dénaturation » de la notion même de pouvoir, cette méthode laissant entendre que l'autorité peut être attribuée en fonction de « l'habileté » de chacun :

« Prend-on dans les nouvelles écoles l'habitude de l'obéissance au pouvoir légitime? Loin de là, on y dénature complètement la notion même de pouvoir, en remettant à l'enfance le commandement et en rendant l'autorité aussi mobile que les vanités de trois cents marmots, qui, du régime auquel on les soumet, doivent conclure que le pouvoir n'est qu'une supériorité d'esprit et qu'il appartient de droit au plus habile.

Les conséquences de ce principe renversent l'État et la famille » (J.-M. de La Mennais citant son frère Félicité de La Mennais, *op. cit.*, p. 13).

Ainsi, l'élève-moniteur qui fait autorité, même de manière transitoire, présente un caractère éminemment subversif. Cet élève étant recruté en fonction de son habileté -de son mérite dira-t-on plus tard- risque de laisser croire que l'autorité qu'exerce un pouvoir peut relever d'autre chose que de l'âge s'il s'agit de l'ordre familial, et pire encore, que le pouvoir politique peut ne pas reposer sur le droit divin, seul fondement d'une autorité monarchique pour les ultra-royalistes que sont nos auteurs. Or il s'agit bien en cette période de retour à la monarchie d'éviter les errements révolutionnaires vécus au siècle dernier. Et le danger politique perçu dans cette nouvelle méthode pédagogique est très clairement identifié dans ce régime monitorial, régime par lequel le maître délègue son pouvoir à des élèves, même de manière provisoire et transitoire. Le maître n'étant plus l'unique dépositaire du savoir absolu, le risque est grand de transmettre aux élèves le goût d'une autorité partageable, incompatible avec l'habitude d'une soumission inconditionnelle à l'autorité royale. Le pamphlet de Dubois-Bergeron est à ce sujet on ne peut plus explicite :

« Voilà donc le but de l'institution : des idées toutes démocratiques disséminées dans l'âme des enfants, et le poison révolutionnaire dont on se propose d'infecter la génération naissante! (...) Ainsi, tandis que l'on convient que la France a péri par le défaut d'une éducation suffisamment religieuse et monarchique, on nourrirait l'enfance, en quelque sorte, d'illusions républicaines! » (Dubois-Bergeron, 1817, pp. 30-31).

« Ajoutons, quel est le vrai Français, aujourd'hui que nous avons le bonheur de vivre sous un gouvernement rendu à son essence monarchique, qui voudrait d'une méthode basée sur un plan *d'égalité démocratique?* » (Dubois-Bergeron, 1816, pp. 33-34).

Le parallèle entre l'organisation pédagogique des écoles mutuelles et le régime politique est clairement établi : la méthode lancastérienne est associée à un régime républicain dans lequel est envisageable une « égalité

démocratique», du fait de la possibilité pour chaque élève, en fonction de son mérite, de devenir moniteur de ses semblables. En défenseurs d'une monarchie absolue, attachés «au trône des Bourbons et à la Religion de l'État» (Dubois-Bergeron, *op. cit.*, p. 39), nos auteurs ne peuvent donc que s'insurger contre de telles méthodes révolutionnaires aussi bien sur le plan pédagogique que politique, et préconiser le maintien d'une éducation selon le modèle des écoles lassaliennes : un seul maître, le maître-frère garant d'une éducation chrétienne, auquel obéissent simultanément tous les élèves.

Ainsi, si l'école lancastérienne ne peut en aucun cas assurer sa mission d'«éducation chrétienne» (La Mennais, p. 21), c'est essentiellement en raison de la présence de ces moniteurs, ces élèves maîtres qui ne peuvent tout au plus assurer qu'une instruction mécanique dénuée de toute portée morale et religieuse. On comprend bien ici combien la critique de cette méthode est déterminée par une certaine conception des finalités attribuées à l'école : une école visant à garantir l'éducation chrétienne dans un État monarchique prescrit une méthode d'enseignement reposant sur l'autorité d'un seul maître, un frère des écoles chrétiennes, le seul à même d'assurer «pour la France catholique» (Dubois-Bergeron, 1817, p. 39) une éducation compatible avec le respect inconditionnel de l'autorité monarchique. Attribuer une quelconque autorité au mérite, au détriment de la naissance, ne peut que remettre en cause le pouvoir de droit divin du monarque et entraîner par là même une dangereuse remise en cause de l'ordre social.

On ne peut que reconnaître la clairvoyance de nos deux auteurs qui perçoivent là un projet réellement visé par les défenseurs de l'enseignement mutuel. Ces derniers sont à ce sujet explicites dans le premier numéro du *Journal d'Éducation* (oct. 1815, p. 13). Expliquant que l'éducation publique n'a d'avantage sur «les éducations particulières» qu'en présentant une «image de la société», Alexandre de Laborde y écrit en effet :

«Il faut, pour que cet avantage soit complet, que l'image réelle de la société s'y retrouve; et on ne l'y voit que bien imparfaitement dans une réunion d'individus soumis à l'autorité absolue d'un seul, sans aucun intermédiaire, sans aucun anneau à la chaîne. Si, au contraire, dans ce nombre d'obéissants, quelques-uns parviennent à de certains échelons du pouvoir, les autres apprennent alors à respecter les deux véritables titres, dans le monde, à l'autorité, *l'âge et le mérite*».

Dans le même esprit, l'institution des jurys d'élèves, élément peu connu introduit par l'enseignement mutuel, ne peut que confirmer cette orientation éducative à des fins politiques. En témoigne cet extrait du *Journal d'éducation* :

«La méthode introduit, par l'institution du jury, composé d'enfants eux-mêmes qui s'observent, se jugent, se corrigent, se récompensent les uns les autres, une sorte de conscience publique dans les écoles, où l'instituteur et les élèves concourent à appliquer les principes d'une justice distributive et

rigoureuse. Elle offre une sorte de modèle d'une bonne organisation sociale ». (*Journal d'éducation*, Rapport de M.-A. Jullien, déc. 1818, t. 7, p. 171).

Qu'advient-il alors de l'enseignement mutuel ? Au regard de la nature politico-religieuse de la critique apparaissant dans les années 1815-1820, on peut faire l'hypothèse qu'une telle méthode pédagogique sera réévaluée dans un contexte politique différent où le pouvoir des conservateurs est amoindri. De fait, il a déjà été montré (Nique, 1990) que le développement des écoles mutuelles en France est strictement dépendant des orientations politiques du pouvoir en place : si les tendances libérales renforcent l'enseignement mutuel en lui attribuant un soutien financier considérable, comme c'est le cas au tout début de la Restauration, les périodes de réaction conservatrice font vivre des jours difficiles aux écoles mutuelles. Ainsi en est-il après l'assassinat du Duc de Berry, neveu du Roi et dernier héritier des Bourbons, en 1820 : la vague réactionnaire qui s'ensuit donne lieu à une très nette réduction des subventions allouées aux écoles mutuelles, entraînant un grand nombre de fermetures (Tronchot, 1972 ; Chalopin, 2011). Le début de la Monarchie de Juillet fera naître de nouveaux espoirs chez les défenseurs de ces écoles, mais le ministre Guizot, pourtant arrivé au pouvoir en tant que libéral, fera paradoxalement le choix - nous y reviendrons - de défendre la méthode simultanée (Nique, 1990 et 1999). Ainsi apparaît-il clairement dans les *Statuts sur les écoles primaires communales* adoptés par le Conseil Royal en 1834 une organisation pédagogique propre aux écoles lassaliennes structurées en trois classes. Les statistiques citées par Tronchot (1972) attestent sans surprise de la fin de l'enseignement mutuel que l'on pourrait acter à la fin de la Monarchie de Juillet s'il ne subsistait quelques exceptions perdurant sous le Second Empire, comme en attestent quelques études monographiques. Citons par exemple le cas de Léopold Charpentier, cet instituteur mutuel de Reims qui exercera de 1831 à 1868 envers et contre toutes les oppositions politiques et religieuses (Jacquet-Francillon, 1999). Cela dit, si quelques écoles mutuelles subsistent bon gré mal gré jusqu'à la fin du Second Empire, elles ne sont plus qu'un lointain souvenir aux yeux des bâtisseurs de l'école de la III<sup>e</sup> République. Et pourtant, compte tenu de cette dimension politique tant critiquée par les pourfendeurs de l'enseignement mutuel qui y voyaient une propédeutique antimonarchique à la République, on pourrait s'attendre à ce que les pédagogues républicains trouvent quelque intérêt à cette méthode pédagogique. Nous allons précisément voir qu'il n'en est rien.

## Après la victoire de l'enseignement simultané, que pensent les pédagogues républicains de l'enseignement mutuel ?

### Les échos de la querelle des méthodes pédagogiques dans le Dictionnaire de Buisson

Il a déjà été montré que le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* ne pouvait être considéré comme un bloc monolithique exprimant une conception pédagogique univoque (Denis & Kahn, 2003 et 2006) : ainsi, plusieurs conceptions pédagogiques cohabitent parfois dans une même édition du fait de la pluralité des rédacteurs, de sorte que tradition et modernité sont en tension dans une œuvre dont les ambivalences témoignent dans la 1<sup>re</sup> édition en particulier des vifs débats contemporains des réformes du ministère Ferry. Des différences entre les deux éditions (1878 à 1887 pour la première, 1911 pour la seconde) ont aussi été mises en évidence, sur le plan quantitatif mais aussi qualitatif (Dubois, 2002). Il se trouve pourtant que l'on ne peut constater aucune de ces tensions sur la question de l'enseignement mutuel : la méthode simultanée est présentée comme la seule digne de ce nom de manière aussi claire et univoque dans les deux éditions qu'est reléguée la méthode mutuelle au rang des vieux souvenirs d'une époque d'errance pédagogique. Examinons de plus près le contenu des deux articles – strictement identiques dans les deux éditions – portant sur chacune des méthodes.

#### *L'article « enseignement mutuel » d'Octave Gréard*

Il n'est pas inutile de rappeler que Gréard a œuvré en tant que vice-recteur de l'académie de Paris et président du Conseil supérieur de l'instruction publique à l'élaboration des réformes qui structurèrent le projet scolaire républicain (Chapoulie, 2005 et 2010; Dauphin, 2014). Précisons aussi que les propos que l'on peut lire dans ce long article du *Dictionnaire* se retrouvent à quelques mots près dans l'argumentaire développé dans son ouvrage publié en 1887, *Éducation et Instruction*.

L'auteur y reprend dans un premier temps l'historique de cette méthode, en soulignant les excès des controverses à son sujet, comme si cette méthode ne méritait pas une telle célébrité, l'appellation même de « méthode » étant exagérée :

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

La rapidité d'instruction et l'argument économique sont évoqués avec un ton dubitatif : instruire le peuple à faible coût, dans des salles pouvant contenir 1000 élèves, avec peu de matériel et des moniteurs chichement rétribués, « c'était faire beaucoup de bien, on l'espérait du moins, en peu de temps et à peu de frais ».

Gréard présente ensuite avec beaucoup de précision l'organisation de l'enseignement dans ces salles d'enseignement mutuel, en insistant sur la grande rigueur du fonctionnement pour ensuite questionner sa pertinence : « Au fond, quelle était son action réelle sur les enfants ? Quelle était sa véritable valeur pour la discipline de l'esprit et du caractère ? »

La réponse à cette question décisive est sans appel, la faiblesse d'une telle organisation reposant sur le rôle jugé démesuré accordé aux moniteurs, ces derniers privant les élèves de la présence et de « la parole du maître, la seule qui soit vivifiante ». Au-delà des critiques sur le caractère mécanique des apprentissages menés dans l'enseignement mutuel, dont on peut légitimement entendre qu'il constitue une faiblesse pour la qualité de l'instruction, il apparaît clairement que le problème principal est, comme pour les conservateurs du début de siècle hostiles à cette méthode, celui du monitorat :

« Si, sauf les exceptions toujours rares des natures précoces et de la vocation, l'on ne pouvait attendre du moniteur qu'un enseignement superficiel et sans portée, à plus forte raison n'était-il guère possible de lui demander cette étude psychologique des caractères qui seule crée l'autorité et permet d'exercer sur le développement moral de l'enfant une action féconde. (...) »

Faire du commandement journalier par les enfants la base d'un système d'éducation, c'est s'exposer à pervertir les volontés que l'on veut discipliner. La vie morale, celle qui forme les caractères, ne peut, comme la vie intellectuelle, venir que du maître, parce que lui seul en possède la règle.

Tels étaient les défauts inhérents au mode d'instruction et d'éducation de l'école mutuelle ».

Nous retrouvons ici la dimension morale d'une éducation indissociable de la mission d'instruction : c'est bien parce que l'enseignement est ordonné à une finalité morale que la présence du maître s'impose, le statut de moniteur étant incompatible avec une telle mission. Gréard s'appuie en ce sens sur les propos du philosophe et moraliste Victor Cousin rapportés par ce dernier en 1836 à l'Académie des sciences morales et politiques, relatant une conversation avec Van den Ende, inspecteur général de l'enseignement primaire en Hollande :

« Et votre enseignement mutuel, lui aurait dit celui-ci, qu'en faites-vous ? Espérez-vous qu'avec un pareil enseignement l'instruction primaire puisse former des hommes ; car c'est là sa véritable fin ? Les diverses connaissances enseignées dans les écoles ne sont que des moyens dont toute la valeur est dans leur rapport à cette fin. Si on veut l'atteindre, il faut renoncer à l'enseignement mutuel, qui peut bien donner une certaine instruction, mais jamais l'éducation ; et encore une fois, Monsieur, l'éducation est la fin de l'instruction. (...) »

- Rien n'est plus évident, lui disais-je, et pour moi, philosophe et moraliste, je regarde l'enseignement simultané (...) comme la seule méthode qui convienne à l'éducation d'une créature morale ; mais, je dois l'avouer, l'enseignement mutuel jouit encore, en France, d'une popularité déplorable ».

### ***L'article « enseignement simultané » d'Eugène Brouard***

Si Gréard consacre dix pages à l'enseignement mutuel, Brouard, Inspecteur général de l'enseignement primaire, se contente de deux pages pour faire de manière explicite et univoque l'apologie de l'enseignement simultané. En effet, après avoir décrit succinctement les deux « méthodes » qui ont précédé la généralisation de la méthode simultanée, celle-ci est présentée comme le fruit des progrès en matière de formation des instituteurs :

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

Le message est bien clair : l'enseignement simultané s'est généralisé, autrement dit, l'enseignement mutuel n'intéresse plus que les historiens. Pourquoi un tel triomphe ? La raison est on ne peut plus simple, et rappelle la dimension morale d'un argumentaire déjà vu chez Gréard, et bien avant chez les premiers pourfendeurs de cette méthode :

« L'enseignement simultané l'emporte de beaucoup à tous les points de vue sur l'enseignement individuel et sur l'enseignement mutuel. (...) »

Il met l'enfant en commerce continu avec son maître, c'est-à-dire avec un homme fait, solidement instruit, ayant une autorité morale et un prestige auxquels ne saurait prétendre un condisciple ; capable de donner, comme dit Gréard, non seulement la lettre, mais l'esprit même de l'enseignement ».

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

Nous l'avons rappelé, il convient de ne pas considérer le *Dictionnaire* comme l'expression d'une position officielle unique de l'administration scolaire de l'époque. Il n'en demeure pas moins une certaine univocité sur le choix de la méthode simultanée. Univocité émanant de surcroît de voix officielles, les deux auteurs des articles que nous venons de présenter étant d'éminents représentants de l'administration centrale. L'hommage appuyé rendu par Buisson lui-même dans son article très élogieux consacré à J.-B. de La Salle, article lui aussi identique dans les deux éditions, vient confirmer cette tendance. Aussi, sans considérer le *Dictionnaire* comme l'expression d'une mémoire officielle unique de l'école de la III<sup>e</sup> République, on peut reconnaître que celui-ci parle d'une seule voix sur la querelle des modes pédagogiques. La méthode mutuelle trouve ainsi une place particulière dans ce « lieu de mémoire » (Nora, 1991), en tant qu'étape importante dans la marche vers l'instruction du peuple, mais insuffisante eu égard à la finalité éducative que l'État assigne à l'école, finalité que seule la méthode simultanée peut assumer.

### **Une critique de la méthode mutuelle déterminée par la finalité éducative assignée à l'École**

Si nous sommes loin des préoccupations religieuses et politiques structurant les premiers argumentaires hostiles à l'enseignement mutuel du début de la Restauration, il n'en demeure pas moins un point commun qui ne peut nous laisser indifférents : la finalité éducative assignée à l'école du peuple détermine chez les pédagogues républicains une critique de cette méthode mutuelle tout juste bonne à instruire les élèves. Dans le même esprit, les ultra-royalistes du début de la Restauration condamnaient cette méthode au nom d'une nécessaire éducation religieuse au service du respect inconditionnel de l'autorité royale. Il ne s'agit évidemment pas de dire que les auteurs du *Dictionnaire* de Buisson cherchent à développer une école religieuse et royaliste, et en ce sens l'écart demeure immense entre les positions politiques du polémiste réactionnaire Dubois-Bergeron et celles du républicain progressiste Buisson. Mais il y a comme une préoccupation commune qui traverse toute cette période de construction progressive des bases d'une école que l'on dira républicaine : une volonté d'éducation, irréductible à toute instruction, mettant l'accent sur la dimension morale d'un enseignement au service d'un certain ordre social. Dans cette marche vers l'école de la République, Guizot constitue « un maillon essentiel de la tradition française de l'État-éducateur » (Nique, 1999). Nous avons évoqué rapidement le choix paradoxal d'un ministre libéral ayant initialement défendu l'enseignement mutuel pour finalement s'efforcer d'y mettre un terme. Choix qui se comprend pourtant par une volonté centralisatrice plaçant l'école au service de la conservation d'un certain ordre social (Nique, 1999 ; Chapoulie, 2010). La lettre envoyée

par Guizot aux instituteurs en juillet 1833 exprime remarquablement cette volonté politique :

« L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. (...) »

Vous n'ignorez pas qu'en vous confiant un enfant, chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme, et le pays un bon citoyen. Vous le savez les vertus ne suivent pas toujours les lumières, et les leçons que reçoit l'enfance pourraient lui devenir funestes si elles ne s'adressaient qu'à son intelligence. Que l'instituteur ne craigne donc pas d'entreprendre sur les droits des familles en donnant ses premiers soins à la culture intérieure de l'âme de ses élèves. (...) La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, aux princes, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer ».

Le choix de l'enseignement simultané se comprend ainsi beaucoup mieux, et l'on peut saisir l'unité de cette marche vers l'école d'État visant avant tout l'éducation du peuple à travers la transmission d'une morale au service de l'ordre public. Morale assumant pleinement ses fondements religieux chez Guizot, puis morale se laïcisant progressivement même si l'objectif politique demeure identique chez les pédagogues républicains proches de Ferry.

Dans cet esprit, *Éducation et instruction*, cette somme consacrée par Gréard aux trois ordres d'enseignement, dont le premier volume dédié à l'enseignement primaire paraît en 1887, précise cette priorité éducative. Et ce qui nous intéresse tout particulièrement ici, c'est le lien réalisé par Gréard entre cette priorité accordée à l'éducation et le choix d'une certaine méthode pédagogique. Ainsi écrit-il dans la *Préface* à l'ensemble des quatre volumes :

« L'instruction proprement dite a fait de notre temps d'incontestables progrès. Le danger est qu'on s'en contente et qu'on sacrifie l'esprit aux connaissances. Dans les discussions de programmes, on oublie trop souvent ce qui en est la fin, ce qui en doit être l'âme : l'éducation. (...) Il faut savoir, beaucoup savoir aujourd'hui pour prendre rang et compter. Mais ce qui vaudra toujours le mieux dans l'homme, c'est l'homme. Le développement de l'intelligence et la formation du caractère, tel est l'objet commun de ces études. Si nous avions à en résumer la pensée en un mot, nous leur donnerions pour épigraphe : de l'éducation, de l'éducation et encore de l'éducation » (Gréard, 1887).

Il n'est évidemment pas question de sous-estimer l'importance de l'instruction, comme le souligne Gréard, mais plutôt de rappeler que cette instruction ne doit pas être dissociée de la dimension éducative, celle-ci constituant l'âme du projet animant la constitution de l'École. Une fois cette précision entendue, il convient de bien comprendre le lien que réalise Gréard entre la dimension morale de l'enseignement et la méthode employée. Les contenus importent certes, mais c'est par la méthode que la dimension éducative prend pleinement sa place dans l'enseignement. On pourrait dire que la méthode est aux contenus ce que l'éducation est à l'instruction :

« Pour assurer cette force et cette moralité, il faut compter avant tout sur l'esprit même de l'enseignement et la méthode. (...) [les connaissances] ne feraient que la moitié du bien qu'elles ont à produire, si elles ne servaient avant tout à former et à développer chez l'enfant le bon sens et le sens moral.

Voilà pourquoi la méthode importe ici presque plus que l'enseignement lui-même » (Gréard, *op. cit.*, p. 87).

Quelle est alors la méthode d'enseignement préconisée par Gréard ? Point de surprises, il s'agit de la méthode initiée par J.-B. de La Salle. On retrouve donc ici l'idée selon laquelle l'attachement à la méthode simultanée serait justifié pour des raisons morales, ou plus précisément par la dimension éducative devant primer sur la mission d'instruction. On ne sera alors pas surpris non plus de retrouver sous la plume de Gréard l'attachement à la présence du maître impliquant une critique du monitorat, cœur de la méthode mutuelle. Retraçant l'évolution pédagogique depuis la Restauration, l'auteur relate ce qu'il considère comme la première amélioration de l'efficacité de l'enseignement : la décision prise en 1853 de partager en deux classes tout établissement de plus de 150 élèves. Progrès relatif, « bien insuffisant » dit-il, mais « c'était néanmoins un progrès », poursuit-il, qui « eut tout d'abord pour effet de permettre d'augmenter le nombre des écoliers qui pouvaient recevoir la leçon directe du maître ». Voilà en effet un progrès notable pour les élèves si on considère que seul le maître peut véritablement éduquer en instruisant, à la différence du moniteur des écoles mutuelles, piètre maître qui ne peut, au mieux, qu'instruire. Gréard présente alors la persistance des procédés de l'école mutuelle comme une nécessité matérielle, faute d'un nombre suffisant d'enseignants, condamnant les élèves à se rassembler « autour d'un autre enfant, un peu moins ignorant, un peu plus âgé qu'eux, propre à maintenir dans les rangs du groupe une certaine discipline, mais incapable d'exercer sur les esprits une utile direction ». (Gréard, *op. cit.*, p. 64). C'est dans cette logique que Gréard propose en 1868 d'établir une nouvelle organisation pédagogique pour le département de la Seine, de manière à limiter le nombre d'élèves par classe en divisant l'enseignement en trois degrés, organisation pédagogique en accord avec la méthode d'enseignement simultané qui servira ensuite de référence à suivre sur l'ensemble du territoire national (Chapoulie, 2005 et 2010 ; Dauphin, 2014).

## **Conclusion : La finalité éducative assignée à l'école, cause finale des choix pédagogiques**

Priorité accordée à l'éducation donc, voilà le point commun que partagent les discours hostiles à l'égard de l'enseignement mutuel, que ces derniers soient portés par des ultras-royalistes ou des républicains. Cette finalité éducative attribuée à l'école détermine alors certains choix pédagogiques excluant

un trop grand rôle accordé à des élèves moniteurs : l'éducation ne pouvant être assurée que par un maître suffisamment mûr, formé, moralement exemplaire, l'enseignement simultané permettant aux élèves d'être toujours en contact avec leur maître apparaît dans cette logique comme la méthode la plus à même de respecter cet objectif d'éducation. C'est pourquoi on retrouve sous la plume de personnalités aux orientations politiques pourtant diamétralement opposées, dans des contextes historiques très différents, des critiques du monitorat se faisant écho. Le maître dont la religiosité garantissait, aux yeux des polémistes comme Dubois-Bergeron ou La Mennais, une exemplarité morale, devient sous la plume de Gréard, l'un des auteurs du projet scolaire républicain, « une autorité morale et un prestige auxquels ne saurait prétendre un condisciple ». D'où la nécessité d'une présence une et continue d'un maître auprès de tous ses élèves en même temps, condition réalisable dans l'unique cadre de la méthode d'enseignement simultané. On peut alors considérer les missions attribuées à l'école comme constituant, en termes aristotéliens, la cause finale du choix pédagogique : c'est parce que le but est de former un être moral qu'il convient de placer les élèves en présence continue d'un maître exemplaire qui s'obligera alors à pratiquer un enseignement simultané. Finalité que l'on peut considérer comme déterminante pour expliquer les persistances de cette « forme scolaire » dont Guy Vincent a montré les origines lassaliennes. Persistance de cette forme ou de l'un de ses éléments constitutifs devrions-nous dire pour davantage de précision, le choix de la méthode simultanée persistant au-delà des clivages politiques et des volontés réformatrices portées par les républicains pour répondre, avant toute exigence d'efficacité pédagogique, à la préoccupation politique d'un État éducateur.

## Bibliographie

- BUISSON F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (4 vol.). Paris : Hachette, 1882-1887.
- BUISSON F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris : Hachette, 1911
- CHALOPIN M. *L'enseignement mutuel en Bretagne, quand les écoliers bretons faisaient la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- CHAPOULIE J.-M. L'organisation de l'enseignement primaire de la III<sup>e</sup> République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880. *Histoire de l'éducation*, 2005, n° 105, pp. 3-44.
- CHAPOULIE J.-M. *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- DAUPHIN S. La loi Duruy de 1867 : le département de la Seine, laboratoire pédagogique pour l'enseignement primaire. *Carrefours de l'éducation*, 2014, n° 37, pp. 125-139.
- DENIS D. & KAHN P. (Dir.). *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Paris : Éditions du CNRS, 2003.
- DENIS D. & KAHN P. (Dir.). *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Berne : Peter Lang, 2006.
- DUBOIS P. *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine*. Berne : Peter Lang, 2002.
- DUBOIS-BERGERON P. *Des nouvelles écoles à la Lancaster, comparées avec l'enseignement des frères des écoles chrétiennes, légalement établis depuis plus d'un siècle*. Paris : Le Clere, Imprimeur de l'Archevêché, 1816.
- DUBOIS-BERGERON P. *L'institut des frères des écoles chrétiennes, et les nouvelles écoles à la Lancaster, citées au tribunal de l'opinion publique, ou Lettre d'un catholique, Père de famille, membre d'un comité cantonal pour la surveillance et l'amélioration des écoles primaires*; à M. le Comte Chabrol de Volvic, Préfet de la Seine. Paris : Imprimerie Le Normant, 1817.
- GIOLITTO P. *Histoire de l'enseignement primaire au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Nathan, vol. 1 : L'organisation pédagogique, 1983; vol. 2 : Les méthodes d'enseignement, 1984.
- GONTARD M. *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*. Paris : Les Belles Lettres, 1959.

- GRÉARD O. *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Paris : Typographie Delalain Frères, 1889-1902.
- GRÉARD O. *Éducation et instruction*. Paris : Hachette, 1887.
- HOUSSAYE J. *La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert, 2014.
- JACQUET-FRANCILLON F. *Instituteurs avant la République*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 1999.
- JOUAN S. *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 2015.
- KROP J. *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la IIIe République*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2014.
- LA MENNAIS J.-M. DE. *De l'enseignement mutuel*. Saint Briec : Imprimerie de Prudhomme, 1819.
- LA SALLE J.-B. DE. *Conduite des écoles chrétiennes, divisée en deux parties*. Paris : Moronval. 1838 (1<sup>re</sup> édition 1720).
- LESAGE P. *L'enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la IIIe République*. Thèse de doctorat. Paris : Université René Descartes Paris V, 1972.
- LESAGE P. La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIXe siècle. *Revue française de pédagogie*, 1975, vol. 31, n° 1, pp. 62-70.
- MAYEUR F. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Paris : Perrin (Tempus), 2004 (1981 pour la 1<sup>re</sup> édition).
- NIQUE C. *Comment l'École devint une affaire d'État ?* Paris : Nathan, 1990.
- NIQUE C. *François Guizot. L'École au service du gouvernement des esprits*. Paris : Hachette-éducation, 1999.
- NORA P. (Dir.). *Les lieux de mémoire*, vol. 1 : La République. Paris : Gallimard, 1991.
- POUCET B. Petite histoire de l'enseignement mutuel : l'exemple du département de la Somme. *Carrefours de l'éducation*, 2009, n° 27, pp. 7-18.
- PROST A. *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Colin, 1968.
- TRONCHOT R. *L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire*. Thèse de doctorat d'État en Histoire. Paris : Université Paris I, 1972.
- UPTON D. Écoles lancastriennes, citoyenneté républicaine et imagination spatiale en Amérique au début du siècle. *Histoire de l'éducation*, 2004, n° 102, pp. 87-108.

VINCENT G. *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1980.

VINCENT G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994.

*L'Ami de la Religion et du Roi : journal ecclésiastique, politique et littéraire*. Paris, 1814-1862.

*Journal d'Éducation. Publié par la Société formée à Paris pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire*. Paris, 1815-1828.

## **A Review of the Dispute over 19th Century Teaching Systems with special Reference to the Monitorial system**

**Abstract:** It is a known fact that the introduction of the monitorial system in France aroused strong criticism as early as 1815 from the conservatives and the ultra-royalists. This paper analyses some publications characteristic of this critical argument in order to show that it focalises on the presence of monitors who deprived students of the stable presence of the trained teacher, a criticism rooted in a conception of public education whose essential goal has to be education beyond instruction. Such an analysis enables us to reveal a surprising echo to this argument in the writings of republican pedagogues towards the end of the 19th century : both sets of texts express the idea that school must ensure a moral education which should under no circumstances be left in charge of students acting as monitors and which necessitates a dominant role of the trained teacher.

**Key words:** Primary education. Monitorial system. Simultaneous method. Education *vs* instruction.

## **Vuelta sobre la disputa de los métodos pedagógicos del siglo XIX: Un análisis de la argumentación crítica contra la enseñanza mutua**

**Resumen:** Bien se sabe que la introducción de la enseñanza mutua en Francia suscitó desde 1815 críticas vivas por parte de conservadores y ultra realistas. Este artículo analiza algunas publicaciones de esa argumentación crítica para mostrar que se cristaliza en la presencia de los monitores quienes privan a los alumnos de la presencia continua del maestro, crítica determinada por una concepción de la escuela del pueblo cuya primera finalidad se debe de ser la educación, más allá de la instrucción. Tal análisis nos permite poner en evidencia un eco sorprendente a esa argumentación bajo la pluma de los pedagogos republicanos de finales del siglo XIX : esos dos corpus de textos comparten la idea de que la escuela debe garantizar una educación moral que no puede en ningún caso ser asegurada por unos alumnos monitores y que impone una plaza preponderante del maestro.

**Palabras claves:** Enseñanza primaria. Método mutuo. Enseñanza simultánea. Educación *vs* instrucción.