

Tableaux d'école

Universités

Collection dirigée par Peter Schnyder
www.orizons-universites.com

Conseillers scientifiques : Jacqueline Bel – Université du Littoral – Côte d’Opale – Boulogne-sur-Mer • Peter André Bloch – Université de Haute-Alsace – Mulhouse • Jean Bollack (†) – Paris • Jad Hatem – Université Saint-Joseph – Beyrouth • Éric Marty – Université Paris 7 • Jean-Pierre Thomas – Université York – Toronto – Ontario • Erika Tunner – Université Paris 12.

La collection « Universités » poursuit les buts suivants : *favoriser* la recherche universitaire et académique de qualité ; *valoriser* cette recherche par la publication régulière d’ouvrages ; *permettre* à des spécialistes, qu’ils soient chercheurs reconnus ou jeunes docteurs, de développer leurs points de vue ; *mettre* à portée de main du public intéressé de grandes synthèses sur des thématiques littéraires générales.

Elle cherche à *accroître* l’échange des idées dans le domaine de la critique littéraire ; *promouvoir* la connaissance des écrivains anciens et modernes ; *familiariser* le public avec des auteurs peu ou pas encore connus.

La finalité de sa démarche est de contribuer à *dynamiser* la réflexion sur les littératures européennes et ainsi *témoigner* de la vitalité du domaine littéraire et de la transmission des savoirs.

Sous la direction de
Thierry Poyet et Josiane Guitard-Morel

Tableaux d'école

Brouillages génériques : romans,
autobiographies et témoignages
(1730/1913)

Universités

- Sous la direction de PETER SCHNYDER :
L'Homme-livre. Des hommes et des livres – de l'Antiquité au XX^e siècle, 2007.
Temps et Roman. Évolutions de la temporalité dans le roman européen du XX^e siècle, 2007.
Métamorphoses du mythe. Réécritures anciennes et modernes des mythes antiques, 2008.
- Sous la direction d'ANNE BANDRY-SCUBBI :
Éducation – Culture – Littérature, 2008.
- Sous la direction de TANIA COLLANI et PETER SCHNYDER :
Seuils et Rites, Littérature et Culture, 2009.
Critique littéraire et littérature européenne, 2010.
- Sous la direction de LUC FRAISSE, GILBERT SCHRENCK et MICHEL STANESCO (†) :
Tradition et modernité en Littérature, 2009.
- Sous la direction de GEORGES FRÉDÉRIC MANCHE :
Désirs énigmatiques, Attirances combattues, Répulsions douloureuses, Dédains fabriqués, 2009.
- Sous la direction d'ÉRIC LYSØE :
Signes de feu, 2009.
- Sous la direction de RÉGINE BATTISTON et PHILIPPE WEIGEL :
Autour de Serge Doubrovsky, 2010.
- Sous la direction d'ENRICO MONTI et PETER SCHNYDER :
Autour de la retraduction, 2011.
- Sous la direction de KARIN DIETRICH-CHÉNEL et MARC WEISSER :
L'Interculturel dans tous ses états, 2012.
- Sous la direction d'OLIVIER LARIZZA :
Les Écrivains et l'argent, 2012.
- Sous la direction d'ARNAUD BUCHS et ARIANE LÜTHI :
Présences de Pierre Chappuis, 2014.
- Sous la direction d'ELŻBIETA SKIBIŃSKA, REGINA SOLOVÁ et KAJA GOSTKOWSKA :
Vingt-cinq ans après... — Traduire dans une Europe en reconfiguration, 2015.
- Sous la direction d'ENRICO MONTI et PETER SCHNYDER :
Traduire à plusieurs, 2018.

- Sous la direction de THIERRY POYET et JOSIANE GUITARD-MOREL :
Tableaux d'école — Brouillages génériques : romans, autobiographies et témoignages (1730/1913), 2018.
- ANNE PROUTEAU, *Albert Camus ou le présent impérissable*, 2008.
- ROBERTO POMA, *Magie et guérison*, 2009.
- FRÉDÉRIQUE TOUDOIRE-SURLAPIERRE et NICOLAS SURLAPIERRE, *Edvard Munch – Francis Bacon, images du corps*, 2009.
- MICHEL AROUIMI, *Arthur Rimbaud à la lumière de C.F. Ramuz et d'Henri Bosco*, 2009.
- FRANÇOIS LABBÉ, *Berlin, le Paris de l'Allemagne ? Une querelle du français à la veille de la Révolution (1780-1792)*, 2009.
- GIANFRANCO STROPPINI DE FOCARA, *L'Amour chez Virgile : Les Bucoliques*, 2009.
- RÉGINE BATTISTON, *Lectures de l'identité narrative*, 2009.
- RADU CIOBOTEA, *Le Mot vécu*, 2010.
- MICHELLE RUIVO COPPIN, *Philippe Le Guillou — L'Emprise des modèles paternels*, 2010.
- NAYLA TAMRAZ, *Proust Portrait Peinture*, 2010.
- PHILIPPE WELLNITZ, *Botho Strauß en dialogue avec le théâtre*, 2010.
- FRANÇOIS LABBÉ, *Berlin, le Paris de l'Allemagne ?*, 2011.
- HADJ DAHMANE, *Le Théâtre algérien*, 2011.
- CÉLINE GAILLARD, *Rudolf Steiner artiste et enseignant, l'art de la transmission*, 2012.
- JUSTINE LEGRAND, *André Gide : de la perversion au genre sexuel*, 2012.
- MARC LOGOZ, *Charles-Albert Cingria, entre origine et création*, 2012.
- NICOLAS CAZELLES, *Franz Kafka, l'angoisse de la station verticale — suivi de Le Drapeau de Robinson*, 2013.
- AHMED KHARRAZ, *Le Corps dans le récit intime arabe*, 2013.
- Maja VUKUŠIĆ ZORIKA, *André Gide : les gestes d'amour et l'amour des gestes*, 2013.
- AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA, *L'Énigme vide*, 2013.
- Joë FRIEDEMANN, *Le Masque et la Figure, études sur le rire*, 2014.
- JERZY BRZOZOWSKI, *Autour de la traduction*, 2015.

Série « Sciences du langage »
dirigée par GRETA KOMUR-THILLOY

- GRETA KOMUR-THILLOY :
Presse écrite et discours rapporté. Théorie et pratique, 2010.
- Sous la direction de PASCALE TRÉVISIOL-OKAMURA et GRETA KOMUR-THILLOY :
Discours, acquisition et didactique des langues, 2011.
- Sous la direction de GRETA KOMUR-THILLOY et URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA :
Éducation plurilingue : contextes, représentations, pratiques, 2016.
- Sous la direction de HÉLÈNE BARTHELMEBS-RAGUIN et GRETA KOMUR-THILLOY :
Médias au féminin : de nouveaux formats, 2016.
- Sous la direction de GRETA KOMUR-THILLOY et SLADJANA DJORDJEVIC :
L'École, ses enfants et ses langues, 2018.

Série « Culture des médias » dirigée par ANNE RÉACH-NGÔ

- Sous la direction de GILLES POLIZZI et ANNE RÉACH-NGÔ :
Le Livre « produit culturel » ?, 2012.

Série « Des textes et des lieux »
dirigée par AURÉLIE CHONÉ et PHILIPPE HAMMAN

- Sous la direction d'AURÉLIE CHONÉ :
Villes invisibles et écritures de la modernité, 2012.
- Sous la direction de JEAN-PIERRE BRACH, AURÉLIE CHONÉ, CHRISTINE MAILLARD :
Capitales de l'éсотérisme européen et dialogue des cultures, 2014.
- Sous la direction d'AURÉLIE CHONÉ, CATHERINE REPUSSARD, LAURENCE GRANCHAMP :
(In)visibles cités coloniales, 2014.
- Sous la direction de PHILIPPE HAMMAN :
Ville, frontière, participation, 2012.
- Sous la direction de GUILLAUME CHRISTEN, PHILIPPE HAMMAN, MATTHIAS JEHLING et MAURICE WINTZ :
Systèmes énergétiques renouvelables en France et en Allemagne, 2014.

Série « Comparaisons »

dirigée par FLORENCE FIX et FRÉDÉRIQUE TOUDOIRE-SURLAPIERRE

- Bengi ATEŞÖZ-DORGE :
Écrire la danse ? Dominique Bagouet, 2012.
- ALICIA BEKHOUCHE :
À la conquête du Graal, 2012.
- FRÉDÉRIQUE TOUDOIRE-SURLAPIERRE, *Notre besoin de comparaison*, 2013.
- YANNICK TAULIAUT, *L'Invisible théâtral de Shakespeare à Ibsen et Strindberg*, 2013.
- ISABELLE BARBÉRIS, *Les Mondes de Copi*, 2014.
- ANTONIO DOMINGUEZ LEIVA, *L'Amour singe*, 2014.
- ALAIN MONTANDON, *La Plume et le ballon*, 2014.
- MURIEL PLANA, *Théâtre et Politique*, tome I : THÉÂTRE POLITIQUE — *Modèles et concepts*, 2014.
- MURIEL PLANA, *Théâtre et Politique*, tome II : THÉÂTRE POLITIQUE — *Pour un théâtre politique*, 2014.
- ARNAUD RYKNER, *Corps obscènes. Pantomime, tableau vivant et autres images pas sages*, 2014.
- KARL EJBYP OULSEN, *Littérature scandinave et identités européennes — Rencontres et interactions*, 2015.
- DIRK WEISSMANN, *Métamorphoses interculturelles*, Les Voix de Marrakech d'Élias Canetti, 2016.
- AUGUSTIN VOEGELE, *Morales de la fiction — de La Fontaine à Sartre*, 2016.

- Sous la direction de FLORENCE FIX :
Le Théâtre historique et ses objets : le magasin des accessoires, 2012.
Manger et être mangé, l'alimentation et ses récits, 2016.
Tous malades — Représentations du corps souffrant, 2017.
Théâtre et science, 2017.

- Sous la direction de BRIGITTE BERCOFF, FLORENCE FIX, PETER SCHNYDER, FRÉDÉRIQUE TOUDOIRE-SURLAPIERRE :
Poésie en scène, 2015.
- Sous la direction de FLORENCE FIX, PASCAL LÉCROART ET FRÉDÉRIQUE TOUDOIRE-SURLAPIERRE :
Musique de scène, Musique en scène, 2012.
- Sous la direction de DIDIER SOULLER :
Maniérisme et Littérature, 2013.

- Sous la direction d'ISABELLE BARBÉRIS ET FLORENCE FIX :
Le Parasite au théâtre, 2014.
- Sous la direction d'ARNAUD SCHMITT et PHILIPPE WEIGEL :
Philippe Vilain ou la dialectique des genres, 2015.
- Sous la direction de DOROTTYA SZAVAI et FRÉDÉRIQUE TOUDOIRE-SURLAPIERRE :
Genres et identité dans la tradition littéraire européenne, 2017.
- Sous la direction de FLORENCE FIX, AURORE MONTESI et PIERRE WAT :
Après le temps des rois : les châteaux du Val de Loire et leurs visiteurs, 2018.
- Sous la direction de RACHEL MONTEIL :
Les Langages littéraires au carrefour des cultures, 2018.
- Sous la direction de PAOLA RANZINI :
Théâtres de masse et théâtres populaires — Les expériences italiennes face à des suggestions esthétiques européennes, 2018.

Série « Histoire »
dirigée par Laurent Berec

- LAURENT BEREC, *Claude de Sainliens, un huguenot bourbonnais au temps de Shakespeare*, 2012.
- Sous la direction de CÉLINE BORELLO et AIRTON POLLINI :
Questions d'appartenance, les identités de l'Antiquité à nos jours, 2014.
- Sous la direction de FRANCESCO D'ANTONIO et MYRIAM CHOPIN :
Théâtralisation de l'espace urbain, 2017.

Remerciements

Cet ouvrage est le résultat d'un colloque international qui s'est tenu à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Université Clermont-Auvergne les 27 et 28 janvier 2016, fruit d'une étroite association entre le CELIS de l'Université Blaise Pascal et son école interne, l'ESPE.

Nous exprimons notre profonde gratitude à Ludovic Morge, directeur de l'ESPE Clermont-Auvergne, Professeur à l'Université Clermont-Auvergne ainsi qu'à Saulo Neiva, directeur du CELIS, Professeur à l'Université Clermont-Auvergne, pour le soutien qu'ils ont apporté à cette manifestation.

Qu'ils soient ici vivement remerciés pour l'accueil favorable réservé à ce projet. Qu'ils trouvent l'un et l'autre la marque de notre vive reconnaissance pour avoir permis cette fructueuse coopération entre la recherche en littérature et la question scolaire telle que les écrivains ont cherché à s'en emparer pour la représenter au plus juste des réalités matérielles et des perceptions individuelles, entre approches testimoniales et subjectivisme assumé.

Thierry Poyet et Josiane Guitard-Morel

Avant-propos

JOSIANE GUITARD-MOREL

Aux sources de l'École, la liberté et la citoyenneté

Les images et scènes d'école, tableaux qui animent la littérature des XVIII^e et XIX^e siècles s'enracinent dans le terreau originel et étymologique d'une institution scolaire destinée, durant l'antiquité grecque¹, à cultiver le loisir et la liberté, puisque par définition, *scholé* représente l'exercice de l'homme libre, opposé au labeur pénible. L'École est le lieu où l'humanité se construit selon une éducation qui transmet des savoirs. Pour sortir le petit d'homme de ses fonctionnements primaires et instinctifs, l'École lui ouvre l'accès à l'univers des savoirs et l'engage à acquérir de nouvelles connaissances. Le concept d'école est né dans la Grèce antique avec l'idée de savoirs généreux, sans autre visée que l'édification de soi.

Cette éducation humaniste, fondée sur l'acquisition des savoirs, met en évidence les immenses bienfaits formateurs des acquis, non pas comme fondement d'érudition, amas de connaissances toujours plus nombreuses, mais comme genèse de la construction de l'être et de l'épanouissement humain. L'enfant est alors considéré comme une créature d'argile dont on pétrit les contours et reliefs pour former un homme adapté aux exigences citoyennes de la société. L'éducation physique tient une place prépon-

1. Sur les « tableaux d'École » du monde des Anciens, voir l'ouvrage d'Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Le Seuil, 1948, sixième édition, 1965.

dérante, car elle symbolise les prémices d'une initiation à la vie civilisée, à l'esprit de compétition, tout en répondant aux exigences d'hygiène, d'esthétique et de santé.

De John Locke à Jean-Jacques Rousseau, de Charles Rollin à François-Marie Arouet, de Françoise d'Aubigné à Stéphanie de Genlis, de nombreux lettrés préoccupés d'éducation évoquent Lacédémone et le statut politique accordé au monde de l'enfance. Plutarque² souligne comment les *agélai* constituent un outil de socialisation par lequel les enfants apprennent à vivre ensemble en acceptant les règles de fonctionnement du groupe dans le respect mutuel de chacun. Le cursus de l'*agôgè*³ place l'écolier dans des situations difficiles où il connaît le froid et la peur. Des rites initiatiques favorisent le passage d'un âge à un autre dans le contexte d'une École dominée par l'importance d'une éducation collective et mixte grâce à laquelle la fille devient une femme capable et héroïque et le garçon un citoyen guerrier dans un système éducatif d'autogestion et de prise de responsabilité :

Si la *paideia* athénienne a recours à une discipline moins homogène que l'éducation spartiate, il ne s'ensuit pas qu'elle soit trop douce : l'enfant doit affronter successivement la peur que suscitent en lui les contes fabuleux de sa nourrice, les menaces du « pédagogue », les coups de sandale des gens de la famille. [...] Que ce soit à Sparte ou à Athènes, l'enfant grandit à l'enseignement des vertus exemplaires, mais à Athènes, la pédagogie dit clairement ce qu'elle attend du processus de formation et en montre la préfiguration dans les héros mythologiques et les grands personnages de l'histoire pour faciliter le passage de l'enfance (considérée comme un âge plein d'imperfection mais heureusement malléable) à cette maturité qui est le terme de la croissance et de la *paideia*, et l'unique période valorisée dans la vie de l'homme⁴.

Les scènes scolaires de la Grèce antique montrent l'importance d'acquérir les bonnes manières, mais également de cultiver la spontanéité des jeux⁵. La *paidia* se conçoit alors comme une École bienfaisante dominée par les distractions et les ris. La classe a lieu le matin et favorise la socialisation de l'enfant avec ses pairs au rythme des exercices physiques et intellectuels, souvent élaborés pour solliciter la mémoire.

2. Plutarque, *Vie de Lycurgue*, 16, 1-2.

3. Xénophon, *Constitution des Spartiates*, 2.

4. Egle Becchi, « L'Antiquité », in Egle Becchi et Dominique Julia, *Histoire de l'enfance en Occident*, vol. 1, *De l'Antiquité au XVII^e siècle*, Paris, Seuil, 2004, p. 49 et 50.

5. Aristote, *Politique*, 1336 a, 25-29.

Dans le monde latin, la figure maternelle occupe une place prépondérante et s'engage beaucoup plus affectivement que les mères grecques. La pédagogie romaine repose sur l'exemplarité, tirée du monde des ancêtres et de la famille, « il en découle une plus grande responsabilité des parents à l'égard de leur enfant, responsabilité reconnue et soutenue par l'État⁶ ». L'univers scolaire fait alors l'objet d'une attention rigoureuse de la part de tous les membres de la société qui mesurent unanimement l'importance d'éduquer la jeunesse.

Entre éducation et philosophie

Platon qui vécut entre 427 et 346 avant Jésus Christ s'est engagé dans la mission d'éducateur et s'est montré force de proposition pour créer un idéal éducatif aux méthodes innovantes. Certes, Platon n'est pas le seul penseur ancien préoccupé d'éducation, mais il est le premier à questionner les circonstances des actions éducatives, les exigences qu'elles imposent et les finalités qu'elles recouvrent. Ces interrogations autour des scènes d'École relèvent de la philosophie de l'éducation. Enseigner signifie entrer en relation avec autrui et confronter plusieurs pensées, « or, l'instrument de la communication intermentale, c'est le langage : instrument universel également, s'il en fut, puisqu'il est l'instrument immédiat de l'intelligence⁷ ».

Les premiers enseignants sont donc des maîtres de rhétorique qui étudient de manière très rationnelle l'utilisation du langage. Ils analysent les techniques de la parole pour conduire et assurer le succès d'une discussion. Cela repose sur la précision des mots et de leur choix afin de persuader l'interlocuteur et triompher dans la dispute. Platon conduit à la prise de conscience que toute collectivité humaine a pour mission de transmettre aux générations futures sa culture, ses institutions et ses mœurs, non plus de manière instinctive, mais selon une réflexion construite et sensée.

Le philosophe s'intéresse alors de savoir comment une éducation réfléchie forme des hommes de bien ce qui revient à définir comment enseigner la vertu. Toute la théorie de l'éducation, voire de la philosophie platonicienne, cherche à « restaurer la moralité, instruire les individus dans la vertu, guider la conscience collective⁸ » selon une connaissance vraie des valeurs et des fins.

6. Egle Becchi, « L'Antiquité », *op. cit.*, p. 55.

7. Joseph Moreau, « Platon et l'éducation », *Les grands Pédagogues* (Jean Château éd.), Paris, PUF, 1961, p. 4.

8. *Ibid.*, p. 8.

Ce n'est point un hasard si Jean-Jacques Rousseau considère la *République* de Platon comme « le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait⁹ ». Effectivement, devenir homme, c'est-à-dire, passer du stade de l'enfance à celui d'adulte responsable et libre, s'effectue par l'exercice d'une éducation morale, la connaissance du Bien et des fins dirigeant la conduite humaine :

La connaissance du Bien enveloppe une relation au sujet et à son activité ; il n'y a de bien et de mal que pour un sujet actif, qui désire et qui veut ; la connaissance d'un bien n'est pas seulement représentation d'un objet, c'est la conscience d'une valeur¹⁰.

En définitive la possible éducation morale dépend entièrement du mouvement de la volonté, animée par un jugement éclairé. Selon Platon, l'éducation s'élabore grâce à l'acquisition de la culture, une culture qui trouve son dessein en elle-même sans aucune visée utilitariste, sans intérêt temporel.

Le savoir est indépendant de tout profit et relève de l'amour de la sagesse et de la vérité. Il en découle que les scènes éducatives s'animent par une exhortation à la philosophie, une initiation à la sagesse¹¹ :

Apprendre, c'est faire l'effort de s'instruire ; c'est chercher à savoir. Or le savoir qu'on cherche n'est pas celui qu'on a. On ne cherche pas ce que l'on sait déjà. Ce que l'on cherche c'est ce que l'on ne sait pas. [...] Acquérir le savoir, ce n'est pas introduire en soi quelque chose d'étranger ; c'est prendre clairement conscience d'une richesse latente, c'est développer un savoir implicite. Apprendre n'est autre chose que se ressouvenir. [...] Celui qui cherche, c'est donc celui qui se trouve dans une situation intermédiaire entre le savoir et l'ignorance, qui ignore certes, mais qui a du moins dans son ignorance, le pressentiment du savoir qui lui manque¹².

En soulignant cette force de la réminiscence, Platon ne fait que reconnaître l'intériorité du savoir, soit l'origine de la connaissance.

Pour s'élever à la connaissance du Bien, le disciple bénéficie d'une éducation qui lui donne à découvrir son intériorité dans une autonomie morale selon une conviction rationnelle forgeant une opinion vraie et un goût affirmé :

9. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'Éducation* (1762), Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 40.

10. Joseph Moreau, « Platon et l'éducation », *op. cit.*, p. 9.

11. Platon, *Euthydème*, 274 e-275 a, 278cd.

12. Joseph Moreau, « Platon et l'éducation », *op. cit.*, p. 11 et 12.

Ne faut-il pas — demande Socrate dans la *République* — craindre que nos enfants ne grandissent parmi les images du vice comme en un pâturage malsain et qu'à force de cueillir et d'absorber chaque jour, à petites doses, tant d'herbes vénéneuses, ils n'en viennent à composer insensiblement, au fond de leur âme, un poison sans remède ? Ne devons-nous pas, au contraire, nous mettre en quête d'artistes bien doués pour rattraper l'expression de l'honnête et du beau ? Ainsi, pareils aux habitants d'une contrée salubre, nos enfants tireront profit de l'air qu'ils respirent ; environnés de beaux ouvrages, par les yeux, par les oreilles, ils recueilleront, comme une brise salutaire, de bienfaisantes influences ; et insensiblement, dès l'âge le plus tendre, ils seront conduits à se conformer à l'ordre, à l'aimer, à s'accorder avec la beauté¹³.

Pareille éducation sous-entend que le maître est détenteur de la connaissance du Bien que l'élève doit acquérir pour édifier son indépendance morale. Elle nécessite de se délivrer des préjugés pour se conformer au vrai avec raison et conduit à la découverte des valeurs idéales par le biais de la réflexion.

De la sorte, l'éducation platonicienne ressemble à une forme d'initiation qui pave l'accès aux profondeurs de l'être pour obtenir la révélation de la valeur suprême. Toutefois, de même qu'une volonté première s'impose pour apprendre, il est indispensable de faire sienne une discipline extérieure en vue de partir en quête d'un bien idéal.

Pendant plusieurs siècles, et ce jusqu'à l'aube du Moyen Âge — et souvent bien au-delà d'ailleurs — les principes éducatifs de la culture ancienne¹⁴ restent étroitement liés aux modalités d'enseignement telles qu'elles sont déployées dans les écoles.

Les scènes d'école médiévale entre famille, église et travail

Avec la venue de la culture chrétienne, naissent des images d'enfances exceptionnelles dans des récits extraordinaires où de jeunes disciples font montre d'une sagesse remarquable. Le premier d'entre eux est Jésus

13. Platon, *République*, 401 c d.

14. Pierre Riché, *Éducation et Culture dans l'Occident barbare, VI^e-VIII^e siècles*, Paris, Seuil, 1967, p. 47-51.

Christ¹⁵ dont on dépeint la précocité à dialoguer avec les docteurs du temple.

Les figures d'enfants apparaissent également dans les autobiographies, comme par exemple celle de Saint-Augustin. Le littérateur raconte toute son enfance grâce aux différents souvenirs qu'il lui reste et aux échanges entretenus avec ses proches. Dans ses *Confessions*, l'autobiographe narre comment son entourage se montre proche et attentif à l'égard des hommes en devenir. Alors que la culture païenne s'intéresse à un élève idéal, un enfant exemplaire éduqué au contact de héros mythologiques ou familiaux, les premiers siècles de l'ère chrétienne évoquent un enfant bien réel, qui vit, meurt et dont on se préoccupe des conduites et de l'évolution :

Le comportement enfantin est observé d'un œil attentif, sans préjugé, sans référence pesante au modèle adulte, étudié dans sa nouveauté mais aussi dans ses faiblesses, ses caprices, ses balbutiements. Ce qui apparaît, à partir des *Confessions*, étroitement associé à une phénoménologie de l'enfance absolument neuve, [...] c'est une conception morale et religieuse de la nature enfantine, qui affirme le caractère positif de l'enfance [...] et dans le même temps le met en doute, inaugurant par là une vision ambiguë de l'enfant qui durera bien au-delà du Moyen Âge¹⁶.

De fait, Saint-Augustin inaugure une représentation nouvelle de l'enfant à éduquer, un enfant qui rit, qui pleure, qui articule ses premières réalisations langagières, qui apprend à parler, qui fait preuve de mémoire et qui joue.

Cet enfant se rend quotidiennement à l'école où il doit faire preuve d'intelligence, se lier à autrui, ses pairs et les adultes. L'autobiographie met l'accent sur un système éducatif où importent le caractère des élèves, leurs silences et leurs émotions. De même, l'homme de lettres s'oppose à toute forme de contrainte violente à l'attention des disciples et écrit que les apprentissages s'effectuent « beaucoup mieux par la curiosité naturelle abandonnée à elle-même, que par les menaces et les châtiments qu'on emploie pour faire étudier les enfants¹⁷ ». Il y a donc un rejet fort de l'usage de la férule contre les écoliers, mais outre cette prise de position, dans les faits, les maîtres se présentent souvent comme irritables et agressifs envers leurs classes. Durant les prémices de la culture postclassique, la jeunesse connaît une réalité ambivalente, oscillant entre le bien et le mal.

15. Luc, 2,41-52.

16. Egle Becchi, « Le Moyen Âge », *op. cit.*, p. 110.

17. Saint-Augustin, *Les Confessions*, Paris, Belin, 1823, p. 35.

Toutefois, à partir du VI^e siècle, la culture monastique selon saint Benoît¹⁸ reconsidère le statut de l'enfance en formation et estime que le jeune élève porte en lui une incarnation de la pensée divine lui conférant d'incontestables qualités de douceur et d'innocence. Cette reconsidération demeure souvent très circonscrite à quelques lieux d'exception, car

si l'on peut parler d'une pédagogie « médiévale » [...], il s'agit globalement d'une pédagogie du maître plus que de l'élève, d'une série de projets éducatifs qui ne se préoccupent guère de la nature individuelle, évolutive, sociale, de celui que l'on entend former, l'enfant, et qui sont surtout attentifs à l'itinéraire qu'on devra faire suivre à celui qui n'est pas encore adulte, mais doit le devenir dans les meilleurs délais, sans gaspillages, et au prix de lourds sacrifices s'il le faut¹⁹.

On se place ainsi du côté sombre de la représentation que l'on élabore du disciple. De fait, les apprentissages ne se construisent pas au regard des caractéristiques de l'enfance et de ses comportements, comme par exemple son intérêt et son attrait pour les jeux, mais conformément aux seules et exclusives exigences magistrales, parce que l'élève est considéré tel un incompetent immature. Par conséquent, il n'est laissé aucune possibilité d'autonomie ou d'initiative dans le milieu scolaire, qui assène des connaissances à apprendre par cœur, sans chercher à les comprendre.

Pareille éducation prend appui d'un côté sur la culture physique et de l'autre sur le catéchisme et la vertu ; la pédagogie morale

demande à l'enfant de devenir adulte, de respecter et d'honorer ses parents, de craindre dieu et d'être obéissant. Concrètement, cette pédagogie est étroitement liée à l'apprentissage du langage, le plus grand problème posé par l'enfance, et qui de saint Jérôme (CVII, 4) aux *regimina sanitatis*²⁰ du XIII^e siècle, est confié d'abord à la famille²¹ avant de relever de la *disciplina in locutione*²² de l'école²³.

En définitive, la littérature éducative médiévale ne s'adresse pas à l'enfant dont il est fait peu cas, mais à ses éducateurs, comme les parents,

18. Pour de plus amples précisions sur les modalités d'éducation de la culture monastique selon saint Benoît, consulter Antonio de Yepes, Mathieu, *Chroniques générales de l'Ordre de Saint Benoît*, Toul, Belgrand, 1667.
19. Egle Becchi, « Le Moyen Age », *op. cit.*, p. 115.
20. Régimes de santé médiévaux à but préventif et curatif, conçus comme première étape de l'éducation.
21. Shulamith Shahar, *Childhood in the Middle Ages*, Londres et New-York, Routledge, 1990, p. 98.
22. Apprentissages édifiés sur les échanges discursifs par la parole.
23. Egle Becchi, « Le Moyen Age », *op. cit.*, p. 116.

les religieux et les maîtres. Les scènes éducatives se déploient donc dans des lieux divers et complémentaires tels le foyer domestique, l'église et l'école. L'éducation familiale prend pour figures exemplaires les parents qui tiennent le rôle d'éducateurs favorisant la socialisation de leurs enfants.

À cette formation au sein de la cellule familiale s'adjoint une autre modalité éducative, le cas des oblates, ces enfants offerts à titre de dons aux monastères :

Au couvent, ces enfants des deux sexes pouvaient survivre, côtoyer d'autres enfants, des adolescents et des adultes, parfois même l'un de leurs propres parents qui s'était voué à la vie religieuse. On croit savoir que le phénomène a connu une grande ampleur, même si certains abbés souhaitaient éviter que le monastère ne se transforme en *nursery* et fixaient des limites d'âges inférieures (sept ans ou douze ans) à l'acceptation des *infantuli* ou *pueri nutriti*. Leur vie au couvent suivait un itinéraire pédagogique à temps plein, pas seulement scolaire²⁴.

Le couvent et le monastère deviennent lieux d'éducation tant pour les petits garçons que pour les petites filles, ceux et celles qui ont été abandonnés par leurs parents, ceux qui n'ont plus de famille ou ceux que leurs ascendants lèguent à la religion.

Là se développent des apprentissages de catéchèse très stricts :

La formation religieuse de ces enfants, fondée sur une autodiscipline ascétique, faisait pourtant une certaine place à la spécificité enfantine : on les encourageait à pratiquer un enseignement mutuel, on les laissait sortir du couvent pour les promenades, on leur ménageait des pauses pour le jeu, des jours de vacances à l'occasion des fêtes (la plus importante était la fête des Innocents, dédiée aux enfants, où on leur permettait d'inverser les rôles sociaux et de dire ce qu'ils avaient sur le cœur). Ces pratiques compensatrices des carences affectives servaient aussi à rappeler, simultanément, l'obligation de former les enfants aux règles de la communauté²⁵.

Au sein de ces petits collectifs religieux, les enfants vivent des scènes éducatives relativement apaisées. La pédagogie déployée prend appui sur des principes nés entre les VI^e et VII^e siècles, la *discretio*, c'est-à-dire une éducation conçue sur la mesure et la prudence, afin de lutter contre toute forme d'excès.

De la sorte, le traitement réservé aux élèves se dispense dans un climat d'aménité, loin des châtiments corporels et des rudes sanctions. Les maîtres trop emportés font l'objet d'une forte réprobation et sont

24. *Ibid.*, p. 122.

25. *Ibid.*, p. 123.

écartés de la sphère éducative. Néanmoins, tout le temps de son cursus formatif, l'élève fait l'objet d'une surveillance accrue, jamais on ne le quitte du regard, il reste constamment sous la responsabilité du monde adulte.

Parallèlement aux éducations familiales et monastiques se déploient des *curricula* davantage scolaires dans des écoles, tenues par des clercs et des laïques, au sein de certaines annexes d'abbayes ou de couvents. Là,

les élèves n'étaient pas assis sur des bancs mais accroupis par terre, avec leurs tablettes sur leurs genoux. Même les enfants destinés à la vie religieuse n'avaient pas le droit jusqu'à leur noviciat, d'utiliser les livres du couvent ou de la cathédrale. L'enseignement, long et fatigant, s'appuyait sur des textes latins, sacrés et profanes²⁶.

Ces premiers complexes scolaires sont dépeints comme des lieux peu accueillants où l'on dispense une formation très classique, reposant complètement sur la littérature gréco-latine. On mesure également la méfiance avec laquelle sont considérées les bibliothèques dont l'accès reste interdit aux disciples tant qu'ils ne sont pas adultes.

Si certains enfants ont la chance de bénéficier d'une éducation domestique, religieuse ou scolaire, d'autres, en revanche, ignorent tout du monde infantin et sont projetés dès l'âge de sept ans dans la société des adultes. Là ils sont contraints à des rythmes de travail extrêmement soutenus :

Si nous n'avons des données précises sur le travail infantin qu'à partir du XIV^e siècle, quand s'instaure la procédure juridique du contrat d'apprentissage, la participation de l'enfant à la production est attestée non seulement dans les Évangiles apocryphes (Jésus dans l'atelier de son père) mais dans l'iconographie et de nombreux documents. Pour le haut Moyen Âge, des sources font état d'enfants mendiants, et de fillettes qui sont déjà servantes chez autrui. À la fin du XIV^e siècle, surtout dans les villes et pour les enfants des familles indigentes et les orphelins, le travail chez les artisans (les garçons à sept ans, les filles à six ans) est désormais réglementé par un contrat d'apprentissage conclu entre le patron et la famille, qui garantit à l'enfant nourriture, vêtements et formation au métier²⁷.

Durant toute cette période postclassique, l'éducation adopte de nouvelles formes dont rendent compte les écrits religieux chrétiens, les hagiographies et les autobiographies. Les tableaux éducatifs, de la famille aux couvents et ce jusqu'au monde du travail, rendus par la littérature insistent sur l'ambivalence avec laquelle est considérée la jeunesse, tantôt innocente et hors du commun, tantôt fragile et tentée par tous les vices.

26. *Ibid.*, p. 124.

27. *Ibid.*, p. 125.

Dépassant ces visions manichéennes très restrictives, la génération des penseurs humanistes œuvre à l'épanouissement d'une révolution pédagogique et culturelle favorisant une transition positive du fouet de Maître Thubal Holoforme à l'autorité bienveillante et sage de Ponocratès.

La soif de culture des écoles humanistes

La renaissance et l'humanisme forment des phénomènes de culture et de civilisation essentiellement caractérisés par une libération, une promotion et une exaltation de l'humain. Le XVI^e siècle s'oppose au Moyen Âge par son optimisme et sa confiance retrouvée et surtout son appétit de savoir. Soucieux de mettre l'homme au centre des recherches dans tous les domaines du savoir pour assurer son plein épanouissement, les humanistes fustigent l'assujettissement de l'individu à une collectivité oppressive et sombre, à l'ignorance et la superstition. Renouant avec l'idéal antique, les humanistes déploient un désir de connaissances et d'ouverture sur le monde pour définir de nouveaux idéaux.

Si nous avons très peu d'informations sur l'éducation de François Rabelais né en Touraine en 1483 et sur son entrée au couvent des Cordeliers, nous savons que sa curiosité passionnée pour la culture nouvelle le poussera à quitter sa retraite monacale pour pérégriner d'université en université durant les six années de 1526 à 1532. Inspiré par Erasme, François Rabelais s'implique dans la recherche pédagogique de son temps et élabore des concepts éducatifs innovants.

Rabelais est l'un des premiers hommes de lettres à dénoncer l'ignorance et la superstition du Moyen Âge. Il ne reconnaît d'autre autorité intellectuelle que celle des Anciens dont il souligne l'intérêt porté à l'homme et à la personnalité individuelle. Engagé dans le combat humaniste, Rabelais défend l'idée que l'éducation doit rendre l'homme plus humain selon une dynamique d'apprentissages tout à la fois intellectuelle, artistique, religieuse, morale et physique. Le Tourangeau expose ses idées pédagogiques dans son œuvre littéraire *La Vie très horrificque du Grand Gargantua, père de Pantagruel* comme le met en lumière son biographe Guy Demerson :

La révolution culturelle que vivaient les contemporains de Rabelais trouvait non seulement son prolongement et son affermissement, mais ses bases mêmes, dans une réforme des études : il s'agissait de réaliser un nouveau

type d'homme en modelant son esprit sur un savoir pur et solide, sur les lettres d'humanité²⁸.

Rabelais diffuse les idéaux humanistes qui développent un type inédit d'homme, être capable de se libérer par la raison. Selon lui, l'homme de la nature dispose d'une infinie bonté, mais seule l'éducation autorise l'épanouissement de ce don naturel, car « on ne naît pas homme, on le devient²⁹ » grâce aux influences bénéfiques de l'éducation.

La pensée pédagogique rabelaisienne croit à la bonté naturelle de l'homme — conception reprise deux siècles plus tard par Jean-Jacques Rousseau — et dans les nouveaux programmes éducatifs prévus alternent exercices intellectuels et physiques. Le précepteur Ponocratès³⁰ cherche à intéresser son disciple par la variété de ses enseignements en mobilisant l'intérêt de l'enfant, sans contrainte et dans l'objectif de construire son autonomie. Gargantua est destiné à devenir un « abysme de science³¹ » en acquérant un savoir encyclopédique élaboré sur les fondements de l'arithmétique, la musique, l'astronomie, la botanique, la médecine, l'histoire, la cosmographie, la géométrie, le droit civil et les sciences naturelles.

Si Rabelais prévoit une éducation nécessaire à chaque enfant, près de quatre décennies plus tard Montaigne envisage un mode éducatif ludique, formant un être perspicace et réfléchi. Le philosophe humaniste s'engage au nom d'une éducation globale et complète pour déployer en chaque homme ses aptitudes humaines :

L'effort principal de Montaigne fut de réclamer une éducation générale et humaine. Personne n'a mieux compris que lui la nécessité de développer dans chaque individu les facultés qui font l'homme, avant de lui apprendre le métier qui fait le spécialiste³².

Ce qui distingue la pensée éducative de Montaigne de toute autre idée sur le sujet est son exigence d'indépendance réflexive et son rejet de toute procédure schématique et systématique pour éduquer. Le chapitre

28. Guy Demerson, *Rabelais*, Paris, Fayard, 1991, p. 285.

29. Jean Larmat, *Le Moyen Âge dans Gargantua de Rabelais*, Nice, Presses Universitaires de Nice, 1973, p. 311.

30. François Rabelais, *Pantagruel, Œuvres complètes* (Deuxième réédition), Paris, Seuil, 1973 et 1995, p. 355.

31. *Ibid.*

32. Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, 2 tomes, Hachette, 1883 [4^e édition], tome 1, p. 101.

XXVI du Livre I de ses *Essais*³³ est consacré à « L'institution des enfants » et précise quel rôle tient le *magister* :

À un enfant de maison qui cherche les lettres [...] pour s'en enrichir et parer au-dedans, ayant plutôt envie d'en tirer un habile homme, qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur, qui eût plutôt la tête bien faite, que la tête bien pleine³⁴.

Le maître préconisé montre des aptitudes au raisonnement et à l'observation de son disciple auquel jamais ne sera asséné un quelconque dogme, car la visée finale de pareille éducation entend forger le jugement de l'élève. En cela, Montaigne critique les pédants de son temps souvent très prompts à abuser de dialectique sans aucun discernement. Certes, Montaigne ne propose aucune programmation éducative intégrale, mais sa mise en lumière de l'importance incontournable du jugement et de la volonté de chaque disciple pour apprendre à devenir homme, fait de sa pensée éducative une somme de recommandations pédagogiques à jamais utiles.

À partir de la fin du XVII^e siècle, Jean-Baptiste de La Salle s'intéresse à l'univers éducatif et crée ses petites écoles à destination des élèves indigents et des plus aisés également.

Les petites écoles de Jean-Baptiste de La Salle

Si nous choisissons d'évoquer ici Jean-Baptiste de La Salle et la *Conduite des écoles chrétiennes*, c'est parce que l'auteur et son œuvre éducative — bien que fort éloignée des démarches collégiales élitistes destinées aux classes aisées de son époque — explorent et analysent des concepts pédagogiques dignes d'intérêt, qui ont marqué le siècle des Lumières et les suivants puis ont influé sur l'évolution des conceptions éducatives. Fondateur de l'institut des frères des écoles chrétiennes, l'ecclésiastique français consacre sa vie entière à éduquer des enfants pauvres.

Issu de la noblesse, il est le fils aîné d'une famille de juristes rémois du XVII^e siècle. Ordonné prêtre le 9 avril 1678 et reçu docteur en théologie en 1680, il choisit Reims pour édifier des écoles paroissiales ouvertes aux enfants miséreux. Malgré l'interdiction de l'Église, le frère finalise son projet et recrute de jeunes maîtres auxquels il propose, certes une forme

33. Michel de Montaigne, *Essais*, Paris, Folio Classiques, 2009, trois vol., vol I, p. 318 et 319.

34. *Ibid.*

de vie consacrée à Dieu, mais qui autorise de conserver un état laïque. Par conséquent, la *Conduite des écoles chrétiennes* s'adresse principalement à ces jeunes enseignants et leur dévoile différentes modalités éducatives que La Salle envisage de leur faire mettre en œuvre.

Les écoles chrétiennes sont essentiellement destinées à la scolarisation des enfants démunis parce que priorité est de « transmettre à ces pauvres le minimum d'éducation³⁵ ». Pour réaliser cette œuvre, Jean-Baptiste de La Salle pense qu'il est indispensable que l'école bénéficie d'une estime incontestable sur laquelle se construit la reconnaissance scolaire, ce qui souligne la primauté de la respectabilité et de la dignité dont doivent faire preuve les dirigeants, les enseignants et les écoliers qui fréquentent ces établissements.

Cela conduit le pédagogue à ramener la notion d'estime à celle de la motivation puisqu'on « ne fait bien et volontiers une chose, autant qu'on la fait avec goût³⁶ ». Selon lui, importe aussi l'implication des personnels associés à la création de son projet car « l'estime de l'école porte à ne rien négliger pour se procurer toutes les connaissances dont on a besoin, pour s'acquitter parfaitement de cette fonction³⁷ ». En associant l'idée de qualité à celles de « goût » et d'« inclination » des professeurs, La Salle montre comment fonctionne la mécanique de ces instituts, activée par la conscience professionnelle du corps enseignant. Le pédagogue rattache aussi l'école à une dimension religieuse, dans le sens où il établit un parallèle entre le professeur et ses élèves, d'un côté, et Jésus-Christ et les enfants d'un autre côté. Selon Jean-Baptiste de La Salle, le maître doit adopter une attitude christique à l'égard des plus jeunes dans son rapport aux élèves :

Le formateur inspirera d'abord à son élève de se rappeler comme infiniment honoré d'être appelé à ressembler à Jésus-Christ lui-même, dans l'exercice de sa fonction en faveur du prochain ; et le portera à se faire mettre en état de s'en acquitter de son mieux. Il trouve dans Jésus-Christ le modèle le plus accompli qu'il puisse imiter. Nous voyons dans l'Évangile quel était l'amour de ce divin Sauveur pour les enfants. Si on lui en amène, il les reçoit avec bonté, avec tendresse, les embrasse, les bénit, leur impose les mains, et reprend ses apôtres de ce qu'ils veulent les écarter³⁸.

35. Christophe Mory, *Jean-Baptiste de La Salle. Rêver l'éducation*, Paris, Pygmalion, 2010, p. 63.

36. *Ibid.*

37. *Ibid.*

38. *Ibid.*

L'initiateur des petites écoles chrétiennes invite donc à une sorte de mimétisme dans lequel le professeur établit une relation bienveillante avec la jeunesse qu'il forme et instruit. Les termes « bonté » et « tendresse » indiquent clairement l'indulgence, la générosité, la charité et l'affection.

Il s'agit là d'un renouveau dans l'organisation des scénarii scolaires qui s'oppose à l'habitude des châtiments corporels violents et injustes dont sont victimes les jeunes générations. Si le modèle religieux dicte l'organisation nouvelle des rapports entretenus entre maître et élève, le théologien dépasse cette étape initiale pour signifier que l'enseignant, non seulement, se conforme aux exemples légués par la religion à travers la divinité de Jésus-Christ, mais fait aussi vivre ses motivations personnelles de catéchiste en familiarisant les élèves avec les préceptes de la religion catholique :

L'exemple de Jésus-Christ n'est pas le seul motif propre à exciter le jeune maître à se livrer à l'instruction des enfants, avec une affection, une ardeur, une patience et une résolution, que rien ne puisse rebuter ; la foi lui fait découvrir qu'il n'y a pas de fonction plus honorable que d'amener les enfants à Jésus-Christ, et en même temps de tenir sa place, de faire son office, pour les recevoir, les élever, les instruire, remplir leurs esprits de ses maximes, leur procurer sa protection, sa bénédiction, sa grâce ; leur apprendre la voie qui conduit au ciel. Jésus-Christ les lui confie pour veiller à la conservation de leur innocence, pour leur apprendre tous les mystères de sa vie, sa mort, tous les préceptes, à l'observance desquels il a attaché leur salut et la vie éternelle³⁹.

À travers ce passage, La Salle énumère les qualités professionnelles dont doit faire montre le jeune maître qui se livre à l'instruction des enfants : pour lui sont essentielles l'affection, l'ardeur, la patience et la résolution. Ces principes génèrent de l'enthousiasme, de la mansuétude, de la persévérance et de la détermination et créent un nouveau cadre scolaire dans lequel l'enseignant joue un rôle fondamental de proximité et d'écoute à l'égard des jeunes gens dont il assure l'éducation et l'instruction.

Pour donner un caractère encore plus concret aux méthodes que le maître doit mettre en application face à ses élèves, Jean-Baptiste de La Salle imagine un petit scénario explicatif :

Sa classe bien tenue servira à plier de bonne heure l'esprit des enfants à la vertu, à l'ordre, à la soumission, à arrêter leur légèreté naturelle ; ils y apprendront la manière de résister aux tentations, d'éviter les occasions de faire le mal ; de faire un bon emploi du temps, et de remplir la fin de leur création.

39. *Ibid.*, p. 300.

Ses instructions bien faites deviendront un préservatif contre la contagion des maximes, [...] et des mauvais exemples du monde corrompu⁴⁰.

Nous observons que le lieu et son organisation tiennent un rôle primordial dans les conditions qui président à la transmission des savoirs et savoir-faire. Cet aspect matériel n'est pas anodin puisque selon Jean-Baptiste de La Salle l'estime de l'école se construit aussi grâce au bon entretien des locaux dont les inspecteurs, qui font aussi office de directeurs d'établissement, ont quotidiennement la responsabilité :

On appelle inspecteur, le frère qui est chargé du soin et de la conduite des écoles, de les surveiller, de changer les écoliers de leçons, à mesure qu'ils sont en état : c'est le frère directeur qui est inspecteur ; son droit et son devoir à cet égard sont établis par les règles communes. L'inspecteur aura intendance sur toutes les écoles dépendantes de la maison dont il a la régie. S'il y a plusieurs quartiers d'école, et que l'inspecteur ait besoin d'aide, il lui sera désigné par le supérieur général autant pour les meubles que pour tout le reste⁴¹.

En évoquant les différentes fonctions qui assurent l'organisation scolaire de la petite école chrétienne le frère souligne son attachement à une rigoureuse hiérarchie dans laquelle l'inspecteur assure tant le rôle de directeur que celui d'intendant.

Le neuvième chapitre de l'ouvrage consacré au « catéchisme, [...] son excellence et [...] la nécessité de l'étudier⁴² » signale que le maître lassallien a en charge la formation religieuse des élèves, mission sur laquelle se fonde l'intégralité de son implication magistrale : « C'est dans cette partie essentiellement de l'instruction qu'un frère zélé doit spécialement se montrer digne du saint emploi qu'il exerce⁴³ ». De cette conception particulière dérive l'idée que Jean-Baptiste de La Salle se fait de la fonction enseignante, ce « saint emploi », qui doit être exercé avec solennité et gravité et passe par la connaissance des savoirs religieux dont la discipline du « catéchisme ».

Cette transmission s'effectue par l'intermédiaire d'« un maître qui connaît parfaitement la fin de sa vocation aux écoles chrétiennes [et] ne se ménagera jamais aux dépens de ses devoirs⁴⁴ ». Le maître lassallien consacre son existence entière au bon fonctionnement des écoles chrétiennes qui réunissent des professeurs présents par « vocation », c'est-à-

40. *Ibid.*, p. 301.

41. *Ibid.*, p. 338 et 339.

42. *Ibid.*, p. 122.

43. *Ibid.*

44. *Ibid.*

dire qui se sentent élus, désignés et appelés pour exercer leur profession d'enseignant.

Comme l'explique Jean-Baptiste de La Salle, le maître

se regardera spécialement chargé de former la jeunesse dans la science de la religion ; ce ne serait pas entrer dans les vues de Dieu sur lui, de se contenter d'une sèche répétition du catéchisme qui favoriserait l'indolence peut-être le dégoût que l'on pourrait avoir pour l'étude de la religion⁴⁵.

Le pédagogue précise que le catéchisme ne s'enseigne pas par la seule mémorisation des faits religieux réduits à « une sèche répétition ». Cela laisse entendre que le catéchisme — telle une « science » — s'appuie sur la rigueur du raisonnement et de la réflexion. Enseigner le catéchisme sur le mode lassallien revient à développer des démonstrations argumentées pour cultiver la vie spirituelle des élèves, dans la bonne connaissance acquise des composantes de la religion chrétienne.

Ainsi, ce sont les « saints personnages⁴⁶ », comme les nomme le frère professeur, qui portent la parole divine auprès des jeunes indigents, pour « évangéliser les pauvres⁴⁷ ».

Cette définition des caractéristiques propres aux frères catéchistes laisse ensuite place aux grandes lignes des leçons de religion :

Pénétré des sentiments que la religion inspire, un maître, selon le cœur de Dieu, fera donc une étude approfondie des Saintes Maximes et de la morale de Jésus-Christ, afin qu'en étant bien rempli lui-même, il puisse en instruire ceux dont le divin père de famille lui confie l'enseignement⁴⁸.

Les séances d'enseignement consacrées à la religion développent donc deux grandes priorités : d'une part, l'analyse « des saintes maximes » et d'autre part, celle « de la morale de Jésus-Christ ». Les préceptes religieux constituent alors de pieux adages à mettre en application pour connaître et mener une existence digne de Dieu.

De même, Jésus-Christ incarne un modèle à suivre parce qu'il expose une éthique, une déontologie, une sagesse religieuse à appliquer. Jean-Baptiste de La Salle insiste aussi sur la formation professionnelle des maîtres, qui avant d'assumer une telle responsabilité doivent eux-mêmes s'être approprié les savoirs religieux à dispenser. De plus, comme le catéchisme à professer se réfère à un Dieu, « père de famille du peuple chrétien », les

45. *Ibid.*, p. 122 et 123.

46. *Ibid.*, p. 123.

47. *Ibid.*

48. *Ibid.*

maîtres assument la lourde responsabilité d'éduquer les enfants de Dieu, tâche de grande importance.

Jean-Baptiste de La Salle souligne aussi quels sont les avantages de l'enseignement religieux pour le maître catéchiste et ses apprenants :

Beaucoup de parents et plusieurs pasteurs se reposent sur les soins du maître pour l'instruction chrétienne de ses écoliers. Quel sujet de joie plus pur, que de former les enfants à la piété et aux bonnes mœurs, aux devoirs de la religion et de la société, de les éloigner de l'oisiveté, mère de tous.

Dans cette appréciation, on relève la superposition entre les objectifs de formation à des fins ecclésiastiques et ceux à des fins sociales. Sous couvert d'une éducation religieuse, « l'instruction chrétienne » favorise l'acquisition des « bonnes mœurs [...] de la société », le catéchisme permettant de prendre conscience de la bonne conduite à suivre pour s'intégrer aisément au sein de la société.

L'observation des théories lassalliennes et de leurs rapports aux langues anciennes indique que « ceux qui apprendront à lire [...] apprendront et répéteront [les prières] [...] en latin et en français⁴⁹ ». De même, l'« article huitième : De la lecture du latin⁵⁰ » souligne que l'apprentissage de la lecture latine ne sera mis en place qu'à destination des élèves sachant déjà lire le français. L'ouvrage ne mentionne pas l'apprentissage du grec, ce qui signifie que les élèves, souvent socialement très défavorisés, qui fréquentent les écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle, apprennent le latin à des fins d'éducation religieuse et le français, parce qu'il s'agit là de la langue pratiquée dans le milieu dont ils sont issus. Pour Jean-Jacques Rousseau aussi, « il faut apprendre le latin pour bien savoir le français ; il faut étudier et comparer l'un et l'autre⁵¹ ».

Dans une approche tout à fait différente et du fait de son action instructive dans les milieux populaires, Jean-Baptiste de La Salle ne préconise pas, à proprement parler, d'instruire les écoliers à la rhétorique, il insiste amplement sur le fait que les maîtres auront pour mission de « corrig[er] [...] les fautes [que les élèves] auront faites [...] [au niveau de] la diction⁵² ». Or, ces correctifs appliqués par les enseignants s'inspirent des connaissances théoriques acquises par les maîtres eux-mêmes, lors de leurs propres études classiques. En fait, l'éducation religieuse lassallienne

49. Jean-Baptiste de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, Paris, édition Rusand, 1819, p. 7.

50. *Ibid.*, p. 25.

51. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, *op. cit.*, p. 448.

52. Jean-Baptiste de La Salle, *Conduite*, *op. cit.*, p. 172.

octroie non seulement la connaissance des préceptes chrétiens mais prodigue aussi de précieux conseils pour apprendre à mener une existence d'homme épanoui.

Dans la succession des périodes antérieures, le XVII^e continue d'œuvrer à des scènes d'école très religieuses et moralisatrices mais ouvre concrètement, avec La Salle, toutes les perspectives humanistes de l'éducation selon Montaigne. À la suite de Jean-Baptiste de La Salle et de ses prédécesseurs mais selon une perspective éducative renouvelée, les gens de Lettres des siècles suivants n'auront de cesse de questionner l'éducation, leurs parcours de formation et de montrer qu'en chaque auteur se devine un maître ou un élève.

De l'étude de quelques tableaux d'école

Dans le creuset des réminiscences que tout homme garde de sa vie, les souvenirs d'École occupent une part importante. Chacun de nous détient en mémoire des images précises de l'odyssée scolaire qui a, ou non, favorisé l'évolution de sa pensée et l'édification de sa personnalité. Quelles sont les représentations de l'univers éducatif, du parcours formatif, du disciple et du mentor tracées dans les textes romanesques et autobiographiques des XVIII^e et XIX^e siècles ? Telle fut la question que le colloque international qui s'est tenu à l'ESPE Clermont-Auvergne les 27 et 28 janvier 2016 s'est proposé d'éclairer.

Car, si les travaux sur le sujet éducatif abondent, peu d'études ont questionné les tableaux d'École et leurs échos symboliques dans la littérature des XVIII^e et XIX^e siècles. Or, comme ces journées ont permis de le souligner, du début des Lumières à l'aube du XX^e siècle, en France, on assiste à la construction littéraire d'images et de représentations d'une École qui jamais ne laisse l'écrivain indifférent. Les scènes d'École, d'origines utopique ou réaliste, imaginaire ou autobiographique, fictive ou rationaliste, animées par la littérature présentent maints enjeux poétiques, culturels et symboliques qui méritent assurément d'être caractérisés.

C'est vrai à un point tel que l'École s'impose peut-être en *topos* obligé du récit autobiographique ou même du texte romanesque dans le double cadre similaire de l'élaboration de l'autoportrait et du portrait du personnage romanesque. En effet, la représentation de l'espace social constitué par l'École occupe une place de choix dans un grand nombre de textes des XVIII^e et XIX^e siècles dans lesquels l'affirmation d'un *moi* de plus en plus individualisé oblige justement le narrateur ou le créateur à

suivre un parcours qui puise dans les premiers pas effectués à l'école de la personne/personnage les éléments fondateurs d'une personnalité qui n'en finira plus de se construire à l'aune de ses origines. À partir d'un second XVIII^e siècle et tout au long du siècle suivant, comme en préfiguration des XX^e et XXI^e siècles, l'École devient un espace essentiel de la création de l'individu, avant même son instruction et son éducation, hors du cercle familial et des influences parentales, loin de la seule puissance maternelle. Elle permettrait à un *moi* en pleine formation de faire l'expérience de ses qualités et de ses défauts en germe, de se confronter à l'altérité, d'affronter aussi, une première fois, les difficultés de l'existence dans une singulière définition des limites afférentes à la condition humaine.

Par-delà ce que l'École apporte à la construction de l'individu — tant dans une instruction dispensée qu'une éducation plus globale progressivement mise en place — sa représentation rend compte bien évidemment de la nature des relations sociales en une époque donnée. Peindre le monde scolaire, en donner une représentation à travers l'exposé mémoriel d'un *moi* alors heureux ou malheureux, c'est encore illustrer les réalités d'une société, ses conflits, ses difficultés à travers les relations entre des « petits d'hommes » qui ne sont pas moins que leurs aînés entraînés dans les méandres des rapports sociaux de leur époque. La soif de liberté d'une époque contamine aussi la cour d'École, les élans romantiques d'une génération franchissent allègrement les grilles de l'École pour pénétrer jusqu'aux rêveries adolescentes des salles d'études, l'évolution des mentalités influence enfin les leçons des vieux maîtres. Les *tableaux d'école* offrent donc des scènes de vie — des études — de la société tout entière, l'École devenant alors un microcosme qui rend compte avec fidélité et pertinence du macrocosme des adultes.

Dans une perspective socio-poétique, la classe, la cour d'école, le dortoir constituent autant de lieux auxquels l'écrivain donne une place et que la critique doit considérer dans ce qu'ils lui disent d'un rapport au réel mis en scène par l'écriture, qu'on entende par là le style de l'écrivain, des questions de postures ou encore une intention d'engagement littéraire.

Qu'est-ce que la socio-poétique ? Dans le numéro 1 de *Sociopoétiques*⁵³, Alain Montandon explique :

Nous considérons la socio-poétique moins comme une méthode que comme un champ d'analyse qui, nourri d'une culture des représentations sociales

53. *Sociopoétiques*, « Mythes, contes, socio-poétique », n° 1, octobre 2016 (revue en ligne).

comme avant-texte, permet de saisir combien celui-ci participe de la création littéraire et d'une poétique. [...]

Définir les représentations sociales nous fait penser à la définition de l'eau. Qu'est-ce que l'eau ? Il y avait une fois deux jeunes poissons et un vieux. Tout en nageant le vieux salue les jeunes : « Bonjour les jeunes, comment est l'eau aujourd'hui ? » Les deux poissons nagent encore un bout de temps tout en se regardant mutuellement et finissent par s'exclamer : « Mais bon dieu, qu'est-ce que c'est que cette eau dont il parle ? » Il en est ainsi des représentations sociales. C'est un milieu dans lequel nous vivons (et par lequel nous vivons, car elles nous sont indispensables) et dans lequel nous baignons tant que nous finissons par ne pas en avoir conscience. Autrement dit, les réalités les plus importantes et les plus évidentes sont souvent celles qu'il est le plus difficile de voir et dont il est le plus difficile de parler.

Les représentations sociales sont la base de notre vie psychique. Elles englobent aussi bien des concepts (le beau, le bien, le vrai), des objets physiques (un animal, des arbres, un marteau, etc.) ou des objets sociaux (vêtements, savoir-vivre, danse, etc.), des catégories sociales ou professionnelles (professeur, psychanalyste, paysan), etc.

Alain Montandon, cependant, le précise avec justesse : il ne s'agit pas de considérer l'écrivain comme un simple photographe ou pire encore en témoin rendant compte, dans une sorte de neutralité non pas bienveillante mais plutôt indifférente. Une approche socio-poétique vise à la prise en compte de la démarche créatrice : comment l'écrivain, qu'il soit en l'occurrence biographe ou romancier, s'empare-t-il d'un concept, d'un objet — physique ou social —, d'une catégorie sociale ou professionnelle ou, ici, d'un espace de vie pour en rendre compte, c'est-à-dire en donner une image personnelle ? Comment recrée-t-il une réalité qui lui a pré-existé ? Comment s'approprie-t-il un lieu, connu d'autres personnes, ses condisciples par exemple, pour en faire un espace littéraire qui porte une conception de l'homme et du monde ? Et Alain Montandon, dans son essai définitoire, va plus loin encore : il pose comme élément essentiel de l'approche socio-poétique la nécessaire prise en compte de la nature du geste de l'écrivain qui, loin de se limiter à regarder et à montrer, se fait aussi juge de ce qu'il regarde et montre.

on s'intéresse à la manière dont l'auteur perçoit et juge la société. Autrement dit, on voit comment il exprime et met en scène ces représentations, d'une part parce qu'il les partage pleinement. Premier cas. Il s'agit alors de voir comment il les construit esthétiquement par l'objet littéraire.

D'autre part, deuxième cas, on voit comment il en est pour partie conscient et comment il en prend pour partie distance (ou encore s'oppose totalement à celles-ci) et crée à partir de cela son œuvre.