



Histoire de l'éducation

113 | 2007
Varia

GRANDIÈRE (Marcel), LAHALLE (Agnès) (dir.). – *L'Innovation dans l'enseignement français (XVIe-XXe siècle)*

Nantes, Lyon : SCEREN CRDP Pays de la Loire/INRP, 2004. – 172 p.

Jean-François Condette



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1359>
ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2007
Pagination : 116-121
ISBN : 978-2-7342-1076-4
ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Jean-François Condette, « GRANDIÈRE (Marcel), LAHALLE (Agnès) (dir.). – *L'Innovation dans l'enseignement français (XVIe-XXe siècle)* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 113 | 2007, mis en ligne le 03 avril 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1359>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

GRANDIÈRE (Marcel), LAHALLE (Agnès) (dir.). – *L’Innovation dans l’enseignement français (XVIe-XXe siècle)*

Nantes, Lyon : SCEREN CRDP Pays de la Loire/INRP, 2004. – 172 p.

Jean-François Condette

RÉFÉRENCE

GRANDIÈRE (Marcel), LAHALLE (Agnès) (dir.). – *L’Innovation dans l’enseignement français (XVIe-XXe siècle)*. – Nantes, Lyon : SCEREN CRDP Pays de la Loire/INRP, 2004. – 172 p.

¹ Cet ouvrage se propose de revenir sur la notion d’innovation dans l’enseignement sur une période de cinq siècles, autour de huit communications. Ses 172 pages ne peuvent bien évidemment pas prendre en compte l’ensemble des disciplines et des problématiques possibles sur une aussi vaste question, mais son intérêt majeur est de mettre en évidence toute la complexité du processus d’innovation, qui défie les clivages trop rigides. Il n’y a pas d’un côté les idées et de l’autre la pratique, pas plus que ne s’opposent systématiquement les novateurs et les partisans de la tradition. Trois idées fortes se dégagent des communications.

² Tout d’abord, il n’y a pas de rupture radicale, de *tabula rasa* pédagogique et toute innovation met en œuvre une dialectique complexe entre novation et tradition. Il faut compter avec les compromis, les décalages et les lenteurs spécifiques au monde enseignant. Claudette Balpe (« L’enseignement de la physique, ses origines, son institutionnalisation au XIXe siècle en France », pp. 99-127) montre ainsi que les progrès de l’enseignement expérimental des sciences au XVIIIe siècle traduisent une volonté certaine de rupture avec les pratiques anciennes, marquées par le dogmatisme et l’abstraction d’un enseignement intégré dans les humanités classiques. Les cours de

physique des collèges d'Ancien Régime, intégrés dans l'enseignement de philosophie, se transforment peu à peu. Physique et chimie expérimentales se développent dans les Écoles centrales avec la création de chaires spécifiques, alors que se constituent de nombreux cabinets de physique et laboratoires de chimie dotés de matériels. La place des sciences physiques redevient cependant marginale dans l'enseignement au XIXe siècle, dominé qu'il est par le poids des humanités et des mathématiques. L'auteur montre aussi que les nouvelles sciences expérimentales conservent pendant longtemps le schéma didactique de l'ancienne scolastique aristotélicienne (cours magistral imprégné de rhétorique, absence de calculs). Face à cette méthode descriptive, encyclopédique et normative, la démarche inductive a bien du mal à entrer dans les classes. « Il n'est pas question d'utiliser l'instrument mais seulement de le sortir de sa vitrine, de le présenter et d'en commenter l'utilisation » (p. 110). C'est par les « épisodes modernistes » (la bifurcation mise en place par Fortoul puis la création de l'enseignement spécial par Victor Duruy) que les sciences physiques renforcent leur présence et prennent un caractère pratique, avant que cet enseignement spécial ne se transforme progressivement en enseignement moderne.

3 Agnès Lahalle (« Les écoles de dessin : Nouvelle approche de la formation aux métiers au XVIIIe siècle », pp. 53-76), en s'intéressant à la création des classes de dessin destinées à « former des ouvriers habiles dans les différents métiers pour lesquels le dessin est nécessaire », explique bien qu'il y a rupture avec les logiques de l'académisme ancien et la formation des artistes alors que le développement économique exige des artisans nombreux. « Les écoles de dessin sont donc une réponse à des demandes économiques et sociales nouvelles ». Mais la programmation des cours au sein des nouvelles écoles de dessin demeure très proche des anciennes progressions préconisées par l'Académie royale. Les méthodes pédagogiques et le matériel utilisé sont aussi très similaires, alors que le principe des concours réguliers est également maintenu. Renaud d'Enfert (« Une nouvelle forme d'enseignement du dessin au début du XIXe siècle : le dessin linéaire », pp. 77-98), montre aussi que l'enseignement du dessin linéaire, progressivement développé dans l'enseignement primaire au début du XIXe siècle, et son articulation progressive sur l'enseignement de la géométrie marquent une rupture avec l'ancien enseignement au sein des académies. « Elle met un terme au monopole exercé par les artistes sur l'enseignement élémentaire du dessin » (p. 78). Un changement décisif s'opère, qui ajoute d'autres contenus disciplinaires au traditionnel « lire, écrire, compter » dans une logique « d'extension raisonnable des études primaires ». Mais l'intention première et traditionnelle, qui est de moraliser le peuple, est réaffirmée. « La moralisation de la classe ouvrière est un argument de poids » (p. 79), car le dessin linéaire donne des habitudes d'ordre et de discipline. Les méthodes de l'enseignement élémentaire du dessin s'inspirent aussi beaucoup des procédés traditionnels, même s'il s'établit un lien fort et novateur avec la géométrie.

4 Marcel Grandière (« Un modèle d'école en France vers 1660-1740 : l'école chrétienne », pp. 35-52) montre que l'école chrétienne se développe « contre le désordre de la société » dans le but de contrôler la misère et de moraliser le bas peuple tout en le catéchisant. Les novations que représentent la structuration des classes et du temps scolaire en exercices réglementés, « la mise en séquence des apprentissages » (p. 41) et la définition de la pédagogie du monitorat rejoignent une volonté traditionnelle d'encadrement de ces populations fluctuantes et un souci affirmé de défendre l'ordre social établi.

5 La seconde grande réalité que dégage l'ouvrage est qu'une innovation ne peut réussir que si elle rejoint un contexte spécifique, rencontrant des opportunités qui tiennent compte des réalités scolaires et des tensions existantes en leur sein. L'idée géniale, née dans la pensée d'un pédagogue retiré sur son Olympe, a peu de chance de passer dans la réalité scolaire si elle ne rejoint pas les préoccupations de la classe et des enseignants et ne répond pas à certaines attentes concrètes. Autrement dit, le progrès ne se décrète pas d'en haut, dans une sorte de schéma linéaire de l'innovation qui serait simple transmission à la classe de processus novateurs entièrement pensés par d'autres. « Les choses s'entremêlent, se démêlent et se remêlent » en permanence (introduction de Daniel Hameline). Il faut surtout un espace scolaire de mise en exercice de l'innovation, qui n'est pas forcément facile à trouver, et s'appuyer sur un groupe de maîtres acceptant ou recherchant des transformations dans leurs pratiques. L'innovation n'est pas forcément là où on l'attend ni où on le dit. Marie-Madeleine Compère (« Français et latin dans la culture scolaire des XVIe et XVIIe siècles », pp. 25-34) montre que la vulgate, qui oppose le progressisme des Oratoriens acceptant rapidement l'enseignement du français au conservatisme des Jésuites crispés sur la pratique exclusive des langues anciennes, est trop simplificatrice. C'est aux marges de l'enseignement des humanités, dans les séminaires, les pensionnats et les académies nobiliaires que la langue française s'impose comme langue d'enseignement mais sans rejeter l'apprentissage des langues anciennes. Anne-Marie Chartier (« Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture », pp. 145-160) montre les liens qui existent entre le débat sur la précocité, souhaitable ou non, de l'apprentissage de la lecture et l'importance des innovations techniques qui facilitent cet enseignement : apparition et diffusion de l'ardoise, des plumes métalliques qui dispensent de la taille de la plume d'oie, papier meilleur marché, mobilier scolaire plus adapté. Nous sommes ici dans des réalités très concrètes mais ces conditions matérielles jouent un rôle important dans la diffusion de l'innovation. Il s'agit bien de facilitations apportées à l'acte d'écrire qui rendent davantage possible la liaison du couple lecture-écriture. Les multiples querelles sur la « bonne » méthode de lecture (globale, syllabique, mixte...) révèlent aussi toute la difficulté à juger dans le court terme de la validité d'une innovation. On peut imaginer des innovations pédagogiques séduisantes sur le moment qui s'avèrent ruineuses sur le long terme pour les enfants. « S'agissant d'innovation, l'histoire des idées pédagogiques et l'histoire des pratiques scolaires ne marchent pas toujours du même pas » (p. 158). Comme le signale D. Hameline, pour qu'une innovation pédagogique fonctionne, il faut à la fois des acteurs (enseignants, administrateurs...) mais aussi des facteurs incitatifs ou permissifs de cette innovation. L'analyse de Philippe Savoie (« Les enseignants du secondaire : XIXe-début XXe siècle : l'évolution du métier », pp. 129-144) est très significative de l'importance du contexte dans le processus d'acceptation ou de refus de l'innovation. Son étude sur l'évolution des carrières et des statuts des enseignants du secondaire, apparemment très éloignée des préoccupations pédagogiques des innovateurs, met en évidence toute l'importance des clivages catégoriels et de la répartition des tâches au sein des établissements. Les variations dans la procédure de fabrication des grilles horaires et des classes, les changements opérés dans les modes de recrutement des enseignants (réforme des concours) et leur grille de traitements, les modifications du statut des répétiteurs, le choix ministériel de la séquence pédagogique d'une heure (à la place des deux heures traditionnelles) sont des éléments très importants qui ont des implications immédiates sur la vie pédagogique, et donc sur l'aptitude à l'innovation.

6 Cette dialectique complexe entre tradition et novation, que met en branle le processus d'innovation, nous oblige donc à faire preuve de beaucoup d'humilité devant les difficultés que rencontrent les idées novatrices pour transformer les réalités éducatives, mais aussi à reconnaître, sur la longue durée, l'aptitude du monde scolaire à prendre en compte la nouveauté. Les communications proposées ici sont alors – c'est le troisième point – une invitation à considérer systématiquement la dimension historique du phénomène innovateur dans l'enseignement. Les hésitations, les avancées suivies de retours en arrière, les contradictions et les oppositions font partie du processus d'innovation qui, sans cesse, doit cheminer entre continuité et rupture, en tenant compte du contexte éducatif du moment, des attentes des enseignants et des autres partenaires de l'école et plus largement de la société. Il est des idées innovantes qui ne passent jamais dans la réalité scolaire ; il est des idées jugées innovantes sur le moment qui s'avèrent néfastes sur le long terme ; telle innovation que l'on pense perdue ou irrémédiablement bloquée par de multiples oppositions ressurgit quelque temps plus tard et s'impose, répondant désormais au contexte éducatif rencontré. C'est dire qu'il est fondamental de replacer l'innovation dans l'évolution historique des réalités éducatives, sous peine de s'illusionner sur l'originalité intrinsèque des innovations du temps présent. On peut alors laisser transparaître une certaine inquiétude devant l'inaptitude de nombreux jeunes enseignants – mais aussi d'enseignants chevronnés – à faire le lien entre leur présent et le passé de notre système éducatif. La communication de Pierre Caspard (« La profession enseignante entre histoire et mémoire : une enquête chez les maîtres en formation », pp. 161-172) indique clairement que l'histoire de l'éducation, vaccin contre la naïveté, occupe au sein des IUFM une place « aléatoire » et souvent très faible. L'enquête opérée auprès de professeurs des écoles stagiaires d'un IUFM de province, interrogés sur l'idée qu'ils se faisaient du maître d'école à la fin de l'Ancien Régime, montre l'importance des représentations collectives fondées sur une vulgate simplificatrice et la présence d'un « télescopage complet » entre deux moments pédagogiques : celui de l'Ancien Régime et celui de la III^e République. L'un comme l'autre illustrent aux yeux des stagiaires « tout ce à quoi la pédagogie actuellement dominante prétend s'opposer quand elle revendique, comme une nouveauté radicale, donc comme promesse de succès futurs, de “mettre l'enfant au centre des apprentissages” » (p. 168). « L'école républicaine a elle-même basculé dans l'Ancien Régime » (p. 171). Ce passé recomposé sert finalement de repoussoir destiné à mettre en avant les vertus du bon maître d'aujourd'hui, adepte des méthodes actives. Ce bricolage historique inquiétant doit faire réfléchir sur la place accordée à l'histoire de l'éducation dans les cursus de formation. Le « déni global du passé » expose l'acteur engagé dans les réalités éducatives à de nombreuses illusions. Seule une bonne connaissance du passé peut permettre une réelle compréhension des réalités du présent et des enjeux de l'avenir. C'est à quoi œuvre ce livre sur l'innovation dans l'enseignement qui, dans le même temps, ouvre de nombreuses pistes pour de futures recherches.

AUTEURS

JEAN-FRANÇOIS CONDETTE