

Anne-Marie Chartier

# L'école et l'écriture obligatoire

**RETZ**

editions-retz.com

Collection « Forum Éducation Culture »

Du même auteur, dans la même collection  
*L'école et la lecture obligatoire*, 2007

Image de couverture : Jules Mignon, « L'écolier », 1875, musée de l'Éducation, Rouen.

Dépôt légal : février 2022

© Éditions Retz, 2022

ISBN : 978-2-7256-3665-8

# Sommaire

Avertissement	5
Introduction	7
<b>Partie 1. Les langues d'écriture et le geste d'écrire</b>	13
Chapitre 1. Ce que les écrits d'élèves disent de l'école	15
Chapitre 2. Apprendre à lire en écrivant	33
Chapitre 3. Les Maîtres d'écriture	49
Chapitre 4. L'écriture scolaire à la plume d'oie	67
<b>Partie 2. L'écriture et la mémoire des textes</b>	85
Chapitre 5. Une culture de la mémoire : réciter	87
Chapitre 6. Une culture de la mémoire : copier	105
Chapitre 7. Apprendre aux maîtres à composer des textes	123
Chapitre 8. La genèse laborieuse du curriculum républicain	141
<b>Partie 3. L'écriture obligatoire de l'école républicaine</b>	159
Chapitre 9. Mutations des espaces et des supports d'écriture	161
Chapitre 10. Un exercice au long cours : la dictée	179
Chapitre 11. Observez et rédigez : la prose primaire du portrait	197
Chapitre 12. Mutations des pratiques et des modèles d'apprentissage	217
<b>Partie 4. Se mettre à écrire à l'école : les discours et les pratiques</b>	235
Chapitre 13. Les incertitudes du C.P. entre école élémentaire et école maternelle	237
Chapitre 14. Exercer le graphisme ou apprendre à écrire : théories et didactiques	255
Chapitre 15. La parole vive, l'expression écrite et les nouveaux médias	273
Chapitre 16. Écrire à l'école au temps des écrans	291
Conclusion	309
Bibliographie	321
Index	333

## AVERTISSEMENT

---

Ce livre constitue le 2<sup>e</sup> volet d'un travail commencé avec *L'école et la lecture obligatoire* (Paris : Retz 2007, 2015). La constitution du dossier documentaire nécessaire à la rédaction de *L'École et l'écriture obligatoire* a demandé bien plus de temps que prévu : la bibliographie était considérable et éparse et il fallait recueillir un corpus suffisant de données permettant de restituer ce que font les maîtres et les élèves dans la classe. Le manuscrit qui a résulté de cette recherche était trop long pour être mis en librairie. J'en ai tiré une version courte, allégée des notes et références. Cependant, les développements, analyses et références bibliographiques sont accessibles dans une édition en ligne : je suis très reconnaissante aux Éditions Retz d'avoir accepté cette double publication.

À côté de tous les textes officiels édités par André Chervel, des guides pédagogiques et des manuels, des deux éditions du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson (désigné comme *Dictionnaire Buisson*) deux sources ont été privilégiées : d'une part, les témoignages des acteurs, puisés dans les correspondances, souvenirs de jeunesse, autobiographies ou dans des œuvres littéraires, pour faire percevoir comment étaient reçus et vécus les prescriptions, règlements et recommandations ; d'autre part, des cahiers de classe où l'on voit comment les élèves écrivaient, ce qu'ils écrivaient, ce que corrigeaient ou non les maîtres. J'ai cherché à faire percevoir leurs finalités et usages variables au fil des siècles et dans quelles conditions matérielles et sociales se déroulait l'ordinaire de ceux qui apprenaient à écrire aux enfants.

Si j'ai pu prendre en compte le point de vue de l'enseignant, je le dois à ceux et celles qui m'ont laissée « les voir faire » dans leur classe et m'ont appris à regarder et comprendre ce qui se passait sous mes yeux. Je dois l'essentiel de mes apprentissages à Marie-Claire Petit-Roulet, Christiane Clesse, Nouchka Cauwet, Françoise Roumy, Florence Janssens, Guillemette d'Enfert, Ange Ansour : mon regard sur le métier et sur la formation à ce métier en a été transformé. Ma lecture des archives scolaires également : Dominique Julia, Marie-Madeleine Compère et Xavier Bisaro m'ont servi de guides sur ce chemin. Le travail des maîtres du passé est fait de savoirs oubliés et de gestes disparus, mais la quête historique découvre leur capacité à réemployer pour des fins nouvelles et des usages imprévus les moyens dont ils disposent : leurs savoirs pratiques. À travers les écrits scolaires, ils ne cessent de témoigner des efforts, des frustrations et des liesses sans lesquels il n'est ni transmission, ni apprentissage. C'est à eux que je dédie ce livre.

## INTRODUCTION

---

L'écriture commence avec un geste élémentaire : une main tenant un crayon trace des signes sur une page. Au <sup>xxi</sup><sup>e</sup> siècle, des tout-petits peuvent très tôt « marquer » des surfaces prévues ou non à cet usage, en empoignant avec vigueur des « marqueurs » (stylos, feutres, crayons) qui se laissent manipuler sans risque, quelle que soit la façon dont ils les tiennent : premiers gribouillages jubilatoires. Cependant, avec un crayon, une plume métallique ou un stylo feutre, il leur faudra toujours plusieurs années pour maîtriser les gestes d'écriture. Pourrait-on alléger cet apprentissage ? Les enfants doivent-ils encore apprendre à écrire à la main ? À l'époque des messages numériques, est-il temps que l'école abandonne le stylo pour le clavier ? En 2013, certains États nord-américains semblaient prêts à le faire :

2013 : « Aux États-Unis, 45 États feront de cet enseignement une matière optionnelle d'ici à 2014 et recommandent que les enfants découvrent Word plutôt que le charme désuet des lettres attachées ». *Le Point*, 21 février 2013. Information reprise dans *Libération* le 24 septembre 2013.

2014 : « Le monde de l'enseignement finlandais vit une révolution. Désormais, les écoliers n'apprendront plus à écrire manuellement, avec stylo, crayon à papier, gomme et Tip-Ex, ils apprendront les rouages de l'écriture directement sur ordinateur avec un clavier pour toute plume, et ce dès 2016 ». *JdG [Journal du Geek]*, 28 novembre 2014.

2016 : dans le *New York Times* (26 août) Anne Trubek retrace l'histoire d'un outillage dont la disparition est programmée à court terme, comme le furent le roseau taillé du scribe sumérien, le pinceau des enlumineurs, la plume d'oie des calligraphes. Son livre, *L'histoire de l'écriture manuscrite au futur incertain*, alimente un débat passionné entre les partisans des outils de l'avenir et les passésistes, attachés à perpétuer un geste qui sera bientôt inutile et qui coûte tant d'efforts aux enfants.

2017 : Les spécialistes semblent partagés et le ton change : « Alors que les États-Unis envisagent d'abandonner l'enseignement de l'écriture cursive au profit du clavier, les neurosciences s'interrogent : quelles conséquences aura cette nouvelle pratique de l'écrit sur notre cerveau ? ». *Science et Vie*, 30 septembre 2017.

2018 : « Interdisons aussi les stylos dans les écoles et collèges ! », se moque Gilles Dowek (informaticien, INRIA), qui réagit à l'interdiction ministérielle des téléphones portables dans les classes. En effet, « en enseignant aux élèves à écrire avec un stylo plutôt qu'avec un logiciel de traitement de texte, nous ne leur enseignons pas les compétences dont ils auront besoin dans leur vie professionnelle et personnelle ». *Le Monde*, 4 septembre 2018.

Dans ces brefs extraits d'un dossier de presse surabondant et polémique, l'expression « apprendre à écrire » est loin d'être claire : de multiples définitions s'y trouvent inextricablement mêlées.

Première définition : apprendre à écrire, c'est apprendre un geste graphique. Mais pour tracer quelle graphie ? Il y en a eu des centaines, autant qu'il existe de polices sur nos ordinateurs. Les articles de presse qui opposent cursive et clavier parlent de « la » cursive, comme s'il n'en existait qu'une, alors que la cursive inclinée (anglaise) n'est pas la cursive droite (française) qui a perduré, même après l'entrée de l'écriture scripte en Maternelle dès l'entre-deux-guerres. En Finlande, contrairement à ce qui a été publié, remarque Noella McKenzie, les élèves apprennent à écrire à la main et à la machine : ce double apprentissage pose-t-il des problèmes ? L'écriture scripte a-t-elle été choisie parce que ses caractères sont (presque) ceux des imprimés ? Célestin Freinet, qui avait fait de l'imprimerie un outil pédagogique, avait fermement pris parti pour l'écriture cursive. À la rentrée 2019, certains élèves de maternelle ont été initiés à l'écriture cursive via un logiciel (Kaligo), mis au point sur des tablettes :

« C'est une application sur tablette fonctionnant avec ce qui se fait de mieux en intelligence artificielle, grâce à laquelle ses élèves entrent au cours préparatoire fiers de leur écriture "en attaché".

En 2013, la start-up bretonne Learn & Go répond à un appel à projets numériques du ministère de l'éducation sur les apprentissages fondamentaux. Gagné. Les quatre années suivantes, l'entreprise de logiciels collabore, à Rennes, avec l'école de professeurs, l'Académie et le laboratoire de recherche publique Irlisa, qui réunit notamment CNRS, universités de Rennes et de Bretagne-Sud ». (*Le Monde*, 3 septembre 2019.)

Deuxième définition, apprendre à écrire ce n'est pas seulement mémoriser des tracés, c'est entrer dans la langue écrite, système symbolique porteur de significations. D'où les propos fréquents d'enfants encore non lecteurs : « Regarde, j'ai écrit mon nom », « dis-moi ce qui est écrit », ou même « dis-moi ce que j'ai écrit ». Est-ce que quelque chose change « dans notre cerveau » quand, au lieu d'apprendre à écrire à la main, on se sert d'un clavier ? Oui, répondent des spécialistes. « L'écriture manuscrite nous amène à former des lettres qui doivent ressembler au plus près à la forme visuelle de la lettre, alors qu'au clavier, c'est un mouvement de pointage qui fait apparaître la lettre ». Cette frappe à plusieurs doigts pose-t-elle un problème ? Peut-être, car le geste a un impact sur les représentations mentales de l'écrit : « Quand on écrit, l'information nerveuse qui détermine l'ordre d'écriture des traits constituant les caractères est codée dans certaines zones du cerveau : le cortex moteur et le cortex somato-sensoriel. Elle forme en quelque sorte une mémoire du mouvement des sensations qui lui sont associées », écrivait Jean-Luc Velay en 2005 aussi bien qu'en 2012 (CNRS). Étudiant les rapports entre *La main, le cerveau et le toucher* (2015, 2018), Edouard Gentaz affirme que le stylet et les écrans tactiles permettront (peut-être) la perpétuation de l'écriture manuelle, qui « mobilise à la fois les capacités sensorielles, motrices et cognitives ». Cette mémoire graphique aurait donc une incidence en lecture (facilité à reconnaître des mots) et en

écriture (facilité à les orthographier correctement). Ces arguments favorables à la tradition demandent des compléments d'enquête : les difficultés de départ ne seront-elles pas compensées plus tard, du fait qu'une dactylographie habile avantage la machine ? Le clavier « permet d'aller plus vite, pas parce que nous voulons que tout aille plus vite, mais pour la raison inverse : nous voulons avoir plus de temps pour penser », écrit Anne Trubek.

En effet, troisième définition, apprendre à écrire, c'est apprendre à produire des textes, pas seulement des lettres et des mots. L'opposition clavier/crayon dissimulerait donc le vrai débat, car le nouvel outil d'écriture ne serait pas tant le clavier (aussi vieux que les machines à écrire), que le traitement de texte (apparu avec l'ordinateur). C'est avec lui qu'on rédige « des articles, des rapports, des courriers, des romans, des comptes rendus de réunion, des bons de commande, des poèmes, des scénarios, des factures, des chroniques, des feuilles d'exercice, des lois », pour reprendre l'énumération de Gilles Dowek. Bien que récente, l'omniprésence des outils numériques a rendu banales, donc invisibles, les opérations « d'aide à l'écriture » que remplissent les logiciels. L'école demande toujours de noircir des pages, de corriger à la main, de mettre des textes au propre, de rendre des devoirs sur feuille. Entre les modalités de l'écriture dans la vie sociale et dans la vie scolaire, le décalage est patent.

De cette divergence entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires d'écriture on peut tirer des conclusions antagonistes. Pour les uns, l'école doit mettre à portée de tous les élèves les outils numériques afin de ne pas creuser encore les écarts. Pour d'autres, il faut démasquer « l'illusion numérique », comme écrit Alain Bentolila, et résister aux flux qui font la fortune mercenaire des GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft), pillant les données personnelles et précipitant les aliénations consuméristes. Ces points de vue Pour ou Contre nourrissent des débats médiatiques, mais chacun sait que ce manichéisme décrit bien mal les expériences protéiformes des pédagogues de terrain. Ils n'ont déjà plus le choix : si l'école est toujours là pour apprendre aux jeunes générations à « lire, écrire et compter », sa mission ancestrale est forcément reconfigurée par l'expansion des outils numériques.

De semblables ruptures n'ont-elles pas déjà eu lieu dans l'histoire ? L'invention de l'imprimerie a bouleversé la vie des copistes, ébranlé la culture des clercs, reconstruit l'espace européen autour des États-nations, mis en chantier l'humanisme de la Renaissance et les affrontements sanglants de la Réforme. De même, la numérisation défait les métiers du livre et du service postal, investit les institutions de transmission des savoirs et restructure l'espace mondial autour des pouvoirs contrôlant le marché des échanges numériques. Dans cet environnement imprévu qui aurait paru, il y a peu, « impensable », l'école fera-t-elle émerger, comme au temps d'Erasmus et de Montaigne, un nouvel « humanisme numérique » ? Pour retrouver ces crises oubliées, nous avons refait le parcours des écritures scolaires et cherché comment les maîtres des écoles paroissiales, communales, publiques, confrontés eux-aussi à des situations « impensables »

pour la génération d'avant, ont inventé, rodé, adapté, transformé la panoplie des procédés hérités pour faire entrer les écoliers en écriture.

Devant chaque mutation technologique qui affectait l'école directement ou indirectement (imprimerie, presse à vapeur, papier de cellulose, électricité, cinéma, radio, télévision, ordinateur, internet), les maîtres ont dû utiliser les moyens du bord, faire du neuf avec du vieux, perpétuer et aménager l'existant, sans cesser d'intégrer des ressources nouvelles. Cependant, il ne suffit pas qu'une ressource existe dans la société pour qu'elle entre dans la classe. On a vite adopté les ampoules électriques grâce auxquelles les activités d'écriture, auparavant réglées sur la levée et le déclin du jour, ont été libérées des crépuscules : l'emploi du temps des classes en a été changé. Inversement, d'autres outils courants dans la vie sociale (machine à écrire, stylo à bille, télévision) restent longtemps interdits à l'école. Qu'est-ce qui régit les accueils et les réticences, les demandes d'équipement « moderne », mais aussi les refus ou les rejets ? Les enseignants doivent faire avec des contraintes de situation qui ne sont pas les mêmes en ville et au village et pour appliquer les mêmes prescriptions, ils sont obligés de les interpréter.

C'est ce qui ressort de l'examen des travaux d'élèves. Le sens de l'expression « savoir écrire » ne cesse ainsi de naviguer au fil de l'histoire, même si elle acquiert à telle époque ou dans tel lieu, une signification majeure. Selon les cas, savoir écrire, c'est plutôt savoir faire une copie, ou écrire sans faute, ou rédiger seul. Quand des collègues d'un même lieu (maternelle, primaire, collège) disent entre eux qu'un élève « ne sait pas écrire », ils savent sans dire si ce qui pèse le plus est un graphisme défaillant, les fautes de langue ou l'inconsistance des productions écrites. Ces apprentissages ne relèvent pourtant pas de trois histoires indépendantes ; chaque changement dans les exigences graphiques, les normes orthographiques ou les modes de rédaction a eu des effets en retour sur les deux autres. À travers ces interactions, un savoir-faire réservé à quelques-uns a été offert à tous. Quels usages sociaux ont modifié les visées de l'instruction élémentaire ? Comment s'est inventée la pédagogie de masse qui a permis de rendre l'écriture obligatoire ? La scolarisation de l'écriture a été une longue et difficile conquête. Ce sont les grandes étapes de cette conquête que nous voudrions retrouver.

La première partie, *Les langues d'écriture et le geste d'écrire*, montre la distance séparant les écritures de la parole vive. Nous avons éclairé « Ce que les écrits d'élèves disent de l'école », à travers trois exemples : le discours magistral, les exercices canoniques et l'évaluation des élèves (chap.1) ; « Apprendre à lire en écrivant » était l'ordre traditionnel : pourquoi l'invention de Gutenberg l'a-t-il inversé (chap.2) ; comment s'y prenaient « les maîtres d'écriture » entre latin et langues vernaculaires, entre atelier calligraphique et écoles urbaines (chap.3) ; comment s'enseignait « L'écriture scolaire au temps de la plume d'oie » au collège et dans les écoles urbaines avant la Révolution. (chap.4).



La deuxième partie, *L'écriture et la mémoire des textes*, décrit au fil du XIX<sup>e</sup> siècle comment les modalités anciennes de mise en mémoire, réciter (chap.5) et copier (chap. 6) ont persisté quand des textes profanes se sont joints au corpus religieux. Pour « Apprendre aux maîtres à composer des textes » (chap. 7), les autorités modifient examens et concours, ce qui provoque débats et polémiques. « La genèse laborieuse du curriculum républicain » (chap. 8) montre les conséquences de ce changement de cap : le « lire-écrire compter » qui était la fin de l'école primaire, devient le seuil à franchir pour entrer dans les savoirs de l'école obligatoire.

La troisième partie, *L'écriture obligatoire de l'école républicaine* décrit « La mutation des espaces et supports d'écriture » : les pupitres remplacent les bancs, le cahier du jour s'installe (chap. 9). Deux exercices vedettes y rodent leurs routines : la dictée (chap. 10) et la rédaction (chap. 11). Dans « Mutations des pratiques et des modèles d'apprentissage » (chap.12), on cherche pourquoi le modèle polyvalent du cahier primaire, encore en usage en 1960, a été défait par les classeurs.

La quatrième partie, *Se mettre à écrire à l'école : les discours et les pratiques*, questionne « les incertitudes du cours préparatoire entre élémentaire et maternelle » (chap. 13) et l'écart qui se creuse entre « Apprendre l'écriture et apprendre à écrire », quand se multiplient les « perspectives théoriques et didactiques » sur les écrits des novices (chap. 14). « La parole vive, l'expression écrite et les nouveaux médias » retrace l'articulation oral-écrit des méthodes actives, bientôt confrontées aux « machines à paroles » que sont les médias audiovisuels (chap. 15). Enfin, « Écrire à l'école au temps des écrans » (chap.16) cherche ce que l'écriture numérique modifie et conserve des formes scripturaires héritées. Quelles pistes ouvrent-elle à l'école et au geste d'écrire ?

*Les langues  
d'écriture  
et le geste d'écrire*

# Ce que les écrits d'élèves disent de l'école

Pour connaître l'histoire de l'écriture scolaire, il faut étudier ses traces. Or, les productions des d'élèves à partir desquels nous avons travaillé « autant que possible » sont des écrits éphémères. Les cahiers, les leçons manuscrites, les notes de cours, les brouillons, les copies d'examen, constituent une source discontinue, elliptique, d'autant plus rare que l'on remonte dans le temps. Ces archives sont pourtant essentielles, car elles permettent de considérer l'institution non à partir de ce qu'elle veut (les règlements) ou dit vouloir (les discours), mais à partir de ce qui a réellement été fait dans la classe. Que nous ont appris de neuf sur l'école les recherches pionnières sur ces objets ? Trois pistes principales ont été explorées : les travaux d'élèves ont livré la trace d'un enseignement magistral donné *viva voce* ; ils ont été l'indice de performances scolaires ; enfin, ils témoignent des modes d'écriture que cherchaient à faire acquérir des exercices canoniques. Pour chacun de ces trois sujets d'étude, nous présentons deux études de cas, l'une concerne l'enseignement des élites (aux XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles), l'autre l'enseignement populaire (aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle). Ces six brèves focales donnent à voir l'institution scolaire sous un jour inhabituel, car « vue d'en bas ». Elles sont aussi des leçons de méthode : quelles données les historiens ont-ils dû reconstruire pour lire et comprendre sans anachronisme ces productions destinées à l'oubli et quelles informations inédites en ont-ils tirées ?

## **1. Les traces de l'enseignement magistral**

---

La leçon magistrale, telle que des élèves l'ont prise en note ou recopiée, permet de saisir sur le vif comment s'effectue la médiation entre le savoir livresque et une classe d'élèves avancés ou débutants. Le premier exemple illustre l'enseignement humaniste dans un collège parisien de la Renaissance, le second, l'enseignement de la morale dans l'école républicaine.

## **L'enseignement humaniste et la valeur universelle des classiques latins**

Anthony Grafton a déchiffré avec patience les notes manuscrites d'un étudiant de l'humaniste Claude Mignault en 1572-1573. Ces notes ne se trouvent pas dans un cahier, elles ont été directement portées sur une feuille imprimée où figure en latin l'extrait à étudier (tiré d'une ode d'Horace ou d'un discours de Cicéron, par exemple). Plus d'un siècle après l'invention de Gutenberg, les presses artisanales se sont banalisées ; un imprimeur tire sur une feuille appelée « feuille classique », l'extrait signalé par le professeur pour son futur cours.

Grâce à cette innovation technique, les maîtres n'ont plus eu à dicter les textes étudiés à leurs étudiants, car ceux-ci peuvent « écrire entre les lignes » imprimées les gloses de leurs professeurs : gain de temps, gain de place. Ces feuilles réunies et reliées forment ensuite une sorte de cahier-livre à relire et consulter. Dans un premier temps, les livres « qu'on appelle de classe » ne sont donc pas autre chose que ces productions manuscrites, construites feuille après feuille par chaque étudiant [cf. illustration 1].

Dans la paraphrase en latin du texte latin de Claude Mignault, Anthony Grafton a retrouvé des procédures didactiques héritées de l'Université médiévale (présenter ce qui fait l'unité du livre et du passage, expliciter son thème, son genre, les circonstances de son écriture). Le maître tient compte du niveau d'études : il fournit plus ou moins d'explications grammaticales et de traduction littérale selon les classes, il aide toujours plus ses étudiants pour le grec que pour le latin. Grafton a surtout été passionné par la marge de liberté innovante de ce professeur d'avant-garde, décortiquant tous les extraits grâce à la logique de Pierre de la Ramée, qui réduisait tous les textes à leur schéma argumentaire. C'était, dit Grafton, la « nouvelle critique » de l'époque : Claude Mignault montrait la valeur argumentative intacte des textes de l'Antiquité et, donc leur valeur morale intemporelle.

Ce que l'élève devait retenir, c'est qu'il existe une seule logique, au service d'une seule morale humaniste, à la fois chrétienne et antique. Certes, Virgile, Horace, Cicéron étaient des auteurs païens, préchrétiens, mais cette donnée accidentelle était effacée par une lecture logique de leurs textes, lecture en quelque sorte structurale, anhistorique. Ces analyses ont procuré aux étudiants, devenus maîtres à leur tour, une méthode de lecture et un corpus de références partagées qui fourniront aux collèges un recueil d'histoires édifiantes et de modèles éducatifs. À la génération suivante, cette vulgate est devenue le fondement des humanités et quatre cents ans plus tard, les lycéens des années 1960 apprendront encore à reconnaître dans Horace ou Auguste les figures immuables de l'héroïsme patriotique ou de la clémence politique.

Ainsi, l'entrée des imprimés dans les études a inversé le rapport entre oral et écrit. Renversement confirmé un siècle plus tard, quand les livres « qu'on appelle de classe » se substituent aux « feuilles classiques » de grand format.

Dans ces livrets à bas prix, de petit format, contenant une œuvre ou de larges extraits, les remarques faites oralement par Claude Mignault ou ses collègues ont été imprimées en notes de bas de page (sur les lieux, les personnages, des points de grammaire ou de vocabulaire), périphrase absent de l'édition « normale ». Ainsi naissent nos manuels modernes, conçus pour des débutants : les élèves n'écrivent plus entre les lignes du texte pendant la leçon professorale, leur prise de notes se modifie. Les œuvres jugées indécentes (Ovide, Suétone) sont expurgées. Passer des feuilles volantes aux livres pour écoliers ne change pas les visées des exercices, mais restreint le corpus des extraits reproduits et glosés. Le travail du professeur en est allégé, simplifié (il peut se contenter de suivre et compléter les indications du livret) mais sa marge de liberté interprétative est réduite, sans qu'il en ait conscience : on assiste ainsi à la consolidation d'une « vulgate scolaire » de longue durée.

## **La morale laïque dans les cahiers de l'école primaire**

Qu'en est-il trois siècles plus tard ? Il ne s'agit plus d'enseigner aux étudiants de la Renaissance à tirer de l'Antiquité une morale universelle, mais de présenter aux écoliers un nouvel enseignement, intitulé « Instruction morale » : une morale qui ne doit être ni irréligieuse ni antireligieuse, mais clairement disjointe de la religion catholique. Un corpus de cahiers a permis à Jean Baubérot d'analyser les leçons dictées par les maîtres, les manuels-sources et les devoirs d'élèves. Pour les instituteurs, comme pour Claude Mignault, il n'existe pas plusieurs morales. Alors qu'il existe plusieurs religions et une infinité d'opinions, la morale est fondée sur la dignité de l'homme, dignité qui donne des droits et plus encore des devoirs. C'est ce qui distingue l'homme des animaux, qui ont aussi des droits, mais pas de devoirs. Cette dignité fait la « grandeur de l'homme », sa « beauté morale » et découle d'un trait spécifique qui fait l'humanité des hommes, quel que soit le nom qu'on lui donne : raison, intelligence, volonté, liberté, esprit, conscience, âme. La dignité est inconditionnelle, indépendante des âges et des sexes, des situations et des fonctions, des civilisations et des races, des lieux et des temps.

## **Ruptures et continuités**

Ainsi, écrit Jean Baubérot, « l'enseignement moral laïque ne se marque pas du tout par une rupture, de type darwiniste ou matérialiste, avec l'instruction morale et religieuse qui l'a précédé ». Avec Ferry, il s'agit toujours de « graver profondément dans leurs âmes » la (même) morale des devoirs, qui doit se substituer aux éducations religieuses de tous les cultes, sans les critiquer, ni les contredire. Il a fallu des siècles pour que l'homme découvre sa dignité et les droits qui y sont attachés : ce n'est pas la même chose d'être reconnu comme esclave, comme sujet, comme citoyen. Les cours des écoles normales

*L'écriture  
et la mémoire  
des textes*

# Une culture de la mémoire : réciter

Ce n'est pas seulement la plume qui fait entrer dans la culture écrite. De l'Antiquité à nos jours, les écoliers ont appris à réciter par cœur des listes, des règles, des tables, des textes et, avant même de tracer leurs premières lettres, bien des savoirs d'écriture étaient supposés acquis. Quelles étaient les fonctions de cette mémoire littérale ? Pourquoi a-t-elle été si décriée à partir de la mi-xix<sup>e</sup> siècle alors qu'elle était toujours pratiquée ? Au prix de quelle reconfiguration la récitation a-t-elle pu rester un exercice canonique de l'école républicaine ?

## **La récitation, une lecture sans livre**

La récitation est « une lecture sans livre », écrit Charles Defodon dans l'article « Récitation » du *Dictionnaire de Pédagogie*. Cependant, « mécanique, monotone, répétitive », elle est souvent « une performance de perroquet qui fait articuler des mots sans comprendre ». Assimilée au dogmatisme catéchétique, à l'obscurantisme des prières en latin, elle est rejetée par les pédagogies misant sur l'observation, l'intuition, l'expérience sensible de l'enfant, bref, sur son intelligence. La pédagogie du tout par cœur conforte les maîtres paresseux qui se contentent de faire apprendre et réciter les leçons. Defodon refuse cependant de condamner totalement la récitation : d'une part, elle rend disponibles des savoirs utiles pour d'autres activités (règles d'orthographe, tables de multiplication, sans lesquelles on ne peut ni accorder les participes, ni résoudre des fractions) ; d'autre part, elle fait assimiler des morceaux choisis de prose et de vers, « modèles de pensée, de morale et de style ». Dans la mesure où elle aide à instruire et cultiver les enfants, la récitation ne doit pas être bannie de l'école républicaine. Cette tolérance mesurée montre le changement qui s'est produit dans les esprits entre 1830 et 1880 : ce qui faisait l'ancienne valeur d'usage de cette lecture sans livre pratiquée depuis des siècles est devenu incompréhensible. La pratique scolaire de la récitation religieuse d'Ancien Régime permet de saisir les fonctions et les leures de la récitation, quand l'école s'ouvre aux savoirs profanes, de la Révolution à Jules Ferry.

# **1. La pédagogie religieuse de la mémoire littéraire : réciter et chanter**

---

## **Une procédure d'apprentissage simple, rustique et collective**

Pour ceux qui vivaient dans un monde hors les livres, la récitation fut la voie la plus efficace et la plus commode pour faire entrer des débutants dans la culture écrite des textes. La récitation où les républicains voient une pédagogie de l'oral est, au contraire, une incorporation de l'écrit. Pour exercer à réciter, un maître réunissait un groupe d'enfants, sans souci du nombre ni des âges. Tenant le livre à la main, il énonçait une proposition brève, la répétait, la faisait répéter à un ou deux élèves volontaires ou désignés, puis tout le groupe la redisait en chœur. À cette proposition, il en ajoutait une deuxième, qui était reprise puis enchaînée à la précédente. Il devait à la fois montrer qu'il ne faisait que donner voix au livre (il n'était pas l'auteur du texte, mais seulement son porte-voix) et qu'il savait le texte par cœur (en l'apprenant, l'enfant partagerait la culture des adultes instruits comme le maître). On avançait ainsi par segment dans l'écrit à mémoriser jusqu'à son terme, aidé par ceux qui avaient déjà fait l'exercice et qui révisaient ainsi un texte plus ou moins connu, alors que d'autres étaient en train de le découvrir. À la fin du Second Empire, Irénée Carré décrit la conduite d'une leçon de catéchisme dans un cours préparatoire :

« La prière récitée, on fera apprendre aux élèves et réciter simultanément le petit catéchisme. Le maître posera la question, et il dira lui-même la réponse ; il la répétera toute entière, ou en partie seulement si elle est trop longue, autant de fois qu'il sera nécessaire, pour que les élèves puissent à leur tour la dire sans faute. Il reviendra souvent sur les choses apprises et sues, afin qu'elles ne s'oublient pas ; car si la mémoire des enfants est prompte et facile, elle n'est pas moins fugitive. Les élèves devront chaque année apprendre en entier le petit catéchisme. Si le temps que nous y consacrons est bien employé, il suffira largement ».

L'activité était toujours réalisable, même par un maître débutant, même dans les conditions les plus rustiques. Que les enfants soient réunis dans un local ou en plein air, qu'il fasse à peine jour ou déjà presque nuit, que les enfants soient debout, assis sur des bancs, assis par terre, qu'ils soient douze ou soixante, qu'ils aient cinq ou douze ans, l'alternance rythmée d'écoute et de prise parole maintient l'attention. Les retardataires peuvent se joindre au cercle sans interrompre le travail en cours, le maître fait se lever pour une récitation individuelle des enfants dont il voit la réussite, il menace du même sort les agités inattentifs, profite de ces pauses pour rectifier des erreurs de prononciation, donner des explications, demander des reprises, féliciter les uns, encourager les autres,



sans exiger des novices une performance parfaite du premier coup : l'important est de maintenir l'adhésion du groupe à l'activité. Les reprises permettent de constater les progrès.

Tous ceux qui ont vu fonctionner cette procédure dans des écoles aux effectifs pléthoriques, sans mobilier ni matériel scolaire (comme c'est encore le cas dans certaines régions du monde), peuvent témoigner que des enfants sont ainsi capables de réciter des textes d'une longueur impressionnante, bien au-delà de ce qu'on croit possible dans les écoles occidentales du <sup>xxi</sup>e siècle, mais qui fait comprendre les pratiques de mémorisation antiques ou médiévales. La récitation a ainsi été la voie d'entrée dans une littérature de masse, préparant l'alphabétisation à travers l'instruction chrétienne par les textes.

Les prières ordinaires s'apprenaient de cette façon ; l'apprentissage du catéchisme se faisait par questions et réponses, les plus jeunes écoutant les échanges entre le maître et un élève ou entre deux élèves plus avancés dont l'un tenait le rôle du maître. Dans les écoles paroissiales, les patoisants des villages apprenaient ainsi à prononcer des phrases et des prières en latin, et plus tard en langue française. Même procédure, mais en hébreu dans les écoles Talmud-Thora, en arabe classique dans les écoles coraniques où l'enseignement des sourates commence à partir de quatre ans. En effet, la répétition permet aux enfants de réciter, convenablement et assez vite, des textes dans des langues qu'ils ne parlent pas : c'est au maître de leur indiquer le sens de ce qu'ils énoncent.

On peut souligner l'efficacité globale de cette mémorisation (même si les réussites sont inégales) et sa commodité d'exécution : elle n'exige pas des maîtres formés, elle peut être déléguée à un élève moniteur, elle n'a pas besoin d'un temps de préparation ni de correction après la classe. Il faut néanmoins s'interroger sur les vertus cognitives, symboliques et sociales de l'exercice. Qu'apprenaient donc les enfants en apprenant à réciter ?

## **Récitation, culture écrite et partage communautaire**

Premier point, la récitation fait découvrir la littéralité de l'écrit : pour réciter en chœur, chacun doit dire exactement la même chose que son voisin, sans erreur ni oubli. On est aussi loin des échanges oraux spontanés des conversations, que de la discursivité orale des contes ou des récits, qui tolèrent variations, digressions, interactions, approximations lexicales et syntaxiques. La récitation faisait entrer dans la culture savante des clercs une société nourrie des cultures populaires. Les enfants apprenaient, en la pratiquant, que cette textualité n'a que deux modes d'énonciation, le monologue, individuel ou collectif (les prières) et le dialogue (antiennes et réponses entre officiant et chœur ou entre clerc et fidèles durant les cultes) et que l'un comme l'autre sont performatifs : le récitant se sert des formulations rituelles pour demander, regretter, promettre, remercier, partager sa peine ou sa joie. De même, le catéchisme qui

*L'écriture  
obligatoire de  
l'école républicaine*

# Mutations des espaces et des supports d'écriture

« Trois choses sont nécessaires pour écrire : un beau jour, une table solide et un siège commode ». Article « Écriture », *Encyclopédie*. [Paillasson]

On pensait que les « trois choses nécessaires pour écrire » étaient une feuille, une plume et un encrier, mais le maître-écrivain commence par rappeler que l'acte d'écriture organise l'espace bien au-delà de la page. Or, de la Restauration à la fin du Second Empire, il est bien rare que l'école offre aux apprentis écrivains « un beau jour, une table solide et un siège commode » où s'installer pour poser leur cahier : ce sera chose faite avec la République. Quelles transformations fait subir à l'école l'entrée précoce en écriture ? L'espace de la classe change : les pupitres chassent les bancs. Le métier change : les maîtres apprennent à corriger les cahiers. Le cahier change : témoin des apprentissages en cours, le « cahier du jour » va durer presque un siècle.

Dans ce chapitre, nous traiterons des supports d'écriture et de leurs transformations, en soulignant leurs effets dans les activités scolaires. On pourra ainsi inscrire dans les pratiques quotidiennes deux exercices-phares du primaire, la dictée (chap. 10) et la rédaction (chap. 11). Nous pourrions alors percevoir les modèles d'apprentissage qu'ils impliquent (chap. 12), du seul fait de la pratique des cahiers : évoluent-ils ou non en concordance avec les discours prescriptifs sur l'apprentissage tenus par les autorités institutionnelles ? Quelles marges de liberté réservent-ils aux initiatives des enseignants ?

## **1. Les nouveaux espaces scolaires de l'écriture obligatoire**

---

### **Des bancs d'école aux pupitres d'écolier**

Nous sommes si bien habitués à voir dans une classe une haute salle rectangulaire aux larges fenêtres, avec ses rangées de tables, que nous imaginons mal une autre « forme scolaire ». Nous avons oublié que ce standard international

des pays développés est lié à l'écriture obligatoire. Certes, on peut apprendre à écrire dans des écoles sans tables, où les élèves sont assis sur des bancs ou par terre, écrivent sur une ardoise ou une planchette lavable (comme Hampâté Bâ), se contentent d'une tablette posée sur leurs genoux (comme les étudiants du Quartier latin ou les élèves des premiers collèges). Ce matériel rustique ne suffit plus quand des activités écrites sont la porte d'entrée de tous les savoirs. C'est bien ce qui caractérise la modernité scolaire : l'écriture y est consubstantielle à tous les apprentissages. Elle en est à la fois le moyen et la fin : on apprend par la copie, par les cours dictés, par les rédactions ; on montre que l'on sait en écrivant, rédigeant, composant. Le temps n'est plus où les maîtres privilégiaient la lecture, seule instructive, car disaient-ils, « en écrivant on n'apprend rien ». Mais les nouveaux plans d'études ne peuvent être mis en œuvre sans aménager les conditions matérielles. Cette prise de conscience se produit en France dans les années 1850-60, à suivre l'enquête du ministre Rouland :

*Plaintes et vœux des instituteurs*

« Il y a encore des écoles où les tables sont formées de quelques ais [planches] mal joints posés sur des tréteaux » (Seine-et-Oise) ; « Presque partout le mobilier est insuffisant et dans un état déplorable. Il consiste uniquement dans une chaise pour le maître, quelques mauvaises tables sans casiers, ni encriers, et des bancs le long des murs pour les enfants qui ne peuvent venir aux tables » (Deux-Sèvres). « On voit des écoles somptueuses avec un mobilier misérable. Les tables sont disjointes, ou trop hautes pour les petits ou trop basses pour les grands » (Meurthe).

L'écriture pour tous met fin aux bancs où l'on répartissait les élèves selon leur avancement dans les tableaux de lecture. La comtesse de Ségur l'évoque encore dans *La Fortune de Gaspard* (1866) : le maître ordonne : « Le quatrième banc, au premier tableau ! », puis : « Petit Matthieu, du second banc, va montrer les lettres aux ignorants ». Les élèves montaient ainsi de banc en banc en fonction de leur avancée, avant d'aller au banc des écrivains, longue table où les exemples calligraphiés à imiter étaient suspendus au rail métallique du « chemin de fer ». Au moment de l'enquête Rouland, l'entrée précoce en écriture se répand et toute l'organisation de l'école en est modifiée.

La première grande expérience collective pour enseigner simultanément la lecture et l'écriture s'est faite dans les écoles mutuelles des années 1820. Debout en demi-cercles devant des affiches de syllabes ou de mots collées au mur, les enfants lisaient ce que pointait le bâton du moniteur, puis ils revenaient à leur place pour s'exercer à écrire :

« On avait imaginé d'apprendre aux enfants à tracer avec le doigt la figure des lettres sur du sable blanc, à mesure qu'on leur montrait ces lettres. Les tables de la division des petits enfants étaient munies pour cela d'une tablette avec rebords contenant une mince couche de sable que le rabot du moniteur égalisait, au besoin pendant ou après l'exercice ».

### Article Écriture, *Dictionnaire Buisson*.

Des illustrations montrent devant chaque banc la longue planche sur laquelle ces tablettes étaient posées. Dans les classes suivantes, on écrivait sur une ardoise, la plume et le papier n'arrivaient que dans la huitième et dernière classe. Le procédé accélérerait la mémorisation du *ductus*, mais ces bacs de sable n'étaient guère commodes et écrire sur l'ardoise donnait une « main lourde ». Vers 1860, on pouvait y recourir sans risque de « gâter la main » et dans les classes sans table, les petits, tournant le dos au tableau, se mettaient à genoux devant leur banc, y posaient leur ardoise pour tracer des bâtons et des ronds (des I et des O) à la craie.

Arrivent des pupitres pour les grands que Félix Narjoux, architecte à la ville de Paris, décrit dans son enquête de 1877 :

« Le mobilier actuellement en usage dans les écoles françaises se compose d'une table inclinée, accompagnée d'un rayon placé au-dessous et d'un banc ordinaire, banc et table séparés l'un de l'autre ou réunis par des traverses disposées aux deux extrémités [en chêne ou en sapin]. Les défauts de tables-bancs de ce genre sont : 1° L'espacement trop considérable laissé entre le bord extrême de la table et le bord inférieur du banc ; 2° L'absence de barre d'appui pour les pieds. 3° Le manque de dossier ; 4° Une excessive longueur qui les oblige à compter un trop grand nombre de places ; 5° leur uniformité, par suite de laquelle des enfants de sept ans sont tenus de l'asseoir sur les mêmes bancs, devant les mêmes tables que des jeunes gens de quinze ».

Ces tables-bancs où s'enfilent souvent six élèves perturbent les rituels d'entrée et sortie, les élèves, gênés par le bord de la table, peinent à se tenir debout quand ils sont interrogés, les médecins déplorent les mauvaises positions induites et les maîtres discutent des avantages et inconvénients de tables horizontales ou inclinées.

## **Les prescriptions républicaines sur le mobilier**

Avec la Troisième République, les choses bougent rapidement. La commission ministérielle de l'hygiène mise en place en 1882 rend ses conclusions sur le mobilier scolaire en juillet 1884, détaillant ses choix en matière de table-banc. Elle préconise d'abord la table à une place, mais c'est le modèle à deux places qui l'emporte. Les maires commandent aux menuisiers locaux des tables de deux ou trois hauteurs, non fixées au sol, ce qui laisse le maître libre de composer les rangées selon les effectifs.

La même règle vaut pour les écoles maternelles. La commission qui doit décider du mobilier est partagée sur les gradins des salles d'asile : retenus en 1879, ils sont supprimés en 1887. Entre temps, les rapports des inspectrices républicaines ont dressé le réquisitoire de la salle d'asile appelée à disparaître,

*Se mettre à écrire  
à l'école :  
les discours  
et les pratiques*

# Les incertitudes du C.P. entre école élémentaire et école maternelle

Entrer au CP (tout le monde dit « cépé » et pas cours préparatoire), c'est entrer à la grande école pour apprendre à lire et écrire. En 1882, les textes parlent de la section enfantine, en 1923, du cours préparatoire. Dans les quarante ans qui séparent Jules Ferry de Paul Lapie, plusieurs formules se rodent, se contredisent, coexistent. Nous avons découvert avec surprise les incertitudes des prescriptions pédagogiques et les orientations contradictoires qui concernent la classe inaugurale de l'école obligatoire. En 1880, plus d'un enfant sur deux découvre l'école l'année de ses six ans à la rentrée d'octobre. Si on est en zone urbaine, arrivent aussi ceux qui sortent d'une école maternelle et ceux qui étaient dans des classes enfantines. Ces dernières accueillent plus d'élèves que les maternelles jusqu'aux années 1950 : dans ces classes intégrées aux écoles primaires, l'initiation au lire-écrire-compter va de soi. Les maîtres de CP, les éditeurs de méthodes, les inspecteurs doivent donc tenir compte de ces trois publics : nouveaux élèves, anciens élèves de maternelle, anciens élèves de classe enfantine. Cette situation perdure jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

Après la Libération, on entre dans une seconde phase : entre 1950 et 1980, les effectifs de l'école maternelle s'envolent et la fréquentation de la grande section se banalise : 50 % en 1964, 70 % en 1972. Comment l'entrée en lecture-écriture au CP en est-elle modifiée ? Enfin, troisième temps à partir de 1980, une pré-scolarisation longue de trois ans est devenue la norme. Que sont supposés savoir faire ceux qui ont été scolarisés pendant trois, parfois même quatre ans ? Comment expliquer que ces années d'école avant l'école n'aient pas prévenu l'échec en lecture qui nourrit les polémiques récurrentes ? L'objet de ce chapitre est de s'interroger sur les modalités de ces changements, en ciblant non la question de la lecture, sur laquelle tout le monde se polarise, mais la face cachée des premiers apprentissages, l'enseignement de l'écriture.

## 1. L'invention du cours préparatoire entre ville et campagne

---

Selon les instructions de 1882, seuls « trois cours sont obligatoires dans toutes les écoles » : « le cours élémentaire, le cours moyen, le cours supérieur ». Il faut comprendre que la classe des 5-6 ans (obligatoire) peut rester dans une école maternelle. Cette « classe enfantine, d'un ou deux ans, suivant que les enfants entrent à 6 ans ou à 5 », est suivie du cours élémentaire (deux ans de 7 à 9 ans), du cours moyen (de 9 à 11 ans) et du cours supérieur (de 11 à 13 ans). Le mot « cours » fait place à la désignation « section enfantine » (selon la loi Goblet) et en 1923, à la désignation « section préparatoire ».

### Les constats du terrain

On comprend ces hésitations de terminologie en lisant la description qu'en fait Mme Maucourant, inspectrice générale des écoles maternelles dans sa *Pratique pédagogique du cours préparatoire* en 1933 : à cette date, il en existe au moins quatre formules : « Dans le système scolaire français, le cours préparatoire est plus ou moins indépendant ; ses diverses formes modifient les conditions de l'éducation », écrit-elle. Les raisons de cette pluralité ne sont ni sociales (origine familiale des élèves) ni pédagogiques (choix de méthode), elles découlent de la géographie : dans les villes, les cours préparatoires sont installés « dans une classe à part, avec un maître ou une maîtresse spéciale » ; dans les bourgades, « les classes enfantines mixtes reçoivent un groupe d'enfants de 5 à 6 ans, un autre de 6 à 7 ans » ; dans les gros villages, « dans les écoles à deux classes, l'inférieure reçoit à six ans ou aux approches de six ans, des enfants qu'elle garde jusqu'à neuf ans » ; enfin dans les villages, « le cours préparatoire n'est que la première des cinq divisions de l'école à classe unique et mixte ».

Est-ce la variété de ces situations qui explique que sa désignation ait été si longue à se stabiliser ? En cherchant dans le *Journal des instituteurs* et le *Manuel Général* les propositions d'activités à conduire en classe niveau par niveau, nous trouvons toujours les trois cours (élémentaire, moyen et supérieur) mais de 1882 aux années 1900, on n'y voit jamais mentionné un « cours préparatoire ». On y parle plutôt de « classe enfantine » : elle est tantôt rattachée au cours élémentaire (en 1886, le *Manuel Général* parle de « classe d'initiation ou division inférieure du cours élémentaire »), tantôt perçue comme une classe maternelle comportant une division inférieure, non obligatoire, et une division supérieure obligatoire (*JDI*, 1886). En revanche, dès 1900 *La Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* fait du cours préparatoire le premier des quatre cours obligatoires de l'école primaire et détaille pour lui un programme d'enseignement particulièrement ambitieux (leçons de morale, lectures instruc-



tives, dictées, etc.). Cette reconnaissance confirme les informations données par Mme Maucourant en 1933 : le « cours préparatoire » est un modèle urbain, et les instituteurs qui lisent ce journal engagé à gauche habitent en ville et travaillent dans des écoles où les effectifs permettent de réunir tous les débutants dans une classe séparée. C'est moins le cas des deux autres journaux qui doivent composer avec un lectorat plus composite. Dans le *Journal des instituteurs*, on parle de cours préparatoire à partir de 1904, incluant les cinq-sept ans, tandis que le *Manuel Général* parle de « section enfantine : méthode maternelle ». Une rubrique « cours préparatoire » ne quitte plus le *JDI* à partir de 1906, alors que le *Manuel Général* parle encore en 1929 de « classe d'initiation », six ans après que les Instructions en ont fait la première marche de l'école élémentaire.

À ces désignations instables correspondent des propositions d'activités encore floues. On hésite entre une option « maternelle » qui privilégie, en accord avec les orientations officielles, les exercices oraux, le dessin, les travaux manuels et d'autre part, une option « lecture-écriture-calcul », qu'encouragent les inspecteurs primaires, ce que déplore une circulaire ministérielle de 1905, très inspirée par Pauline Kergomard :

« L'inspection des écoles maternelles s'exerce presque partout par les inspecteurs primaires. Ceux-ci jugent une école et apprécient une maîtresse par les progrès en lecture, écriture, calcul, sauf d'honorables mais trop rares exceptions. Ils ne semblent accorder qu'une importance secondaire aux soins de propreté, à la surveillance des repas, aux jeux, aux travaux manuels. Ils oublient que la première école est celle où règnent les habitudes de propreté, où rayonne la gaieté et la santé, où l'animation et la vie se concilient le mieux avec l'ordre et avec l'alternance des exercices ». (22 février 1905)

Ce privilège accordé à la gaieté éducative sur l'austérité instructive n'est pas une nouveauté mais elle n'a guère d'écho dans la culture primaire. En 1892, dans le *Manuel Général*, un maître s'adresse aux élèves de cours élémentaire en leur disant : « vous savez lire et écrire », comme s'il allait de soi qu'ils ont appris l'année ou les deux années précédentes. La même année, un élève de cours moyen complète des phrases commençant par « quand » : « quand... tu auras cinq ans, tu iras à l'école ». Il semble normal, dans une revue nationale faisant autorité, qu'on sache lire en entrant au cours élémentaire et que pour un enfant d'école rurale, on entre à l'école à cinq ans. Selon qu'on traite l'histoire de la pré-scolarisation en regardant non du côté des écoles maternelles mais du côté des sections enfantines, on a une toute autre vision de la pédagogie à destination des débutants.

## **Entrer à l'école avant six ans : maternelle ou classe enfantine ?**

Selon les textes, trois modalités s'offrent aux cinq-six ans. S'ils se trouvent en ville, ils peuvent « être admis à l'école maternelle dès l'âge de deux ans révolus et y restent jusqu'à l'âge de six ans ». Dans ce cas, les directives pédagogiques privilégient le jeu, les chansons, les activités physiques, les travaux manuels, pour développer l'habileté et donner de bonnes habitudes, en particulier concernant l'hygiène. L'année précédant leur entrée à la grande école, ils peuvent être initiés, mais avec retenue et précaution, à la lecture et à l'écriture sur l'ardoise. Pauline Kergomard vitupère contre les maîtresses dont les ambitions lui semblent presque toujours vouées à l'échec :

« Depuis six ans je note avec soin le nombre d'enfants de six à sept ans sachant lire dans les écoles maternelles, et je puis affirmer que je n'en ai pas encore rencontré cinq sur cent lisant couramment et avec intelligence, c'est-à-dire assez familiarisés avec les combinaisons des lettres pour pouvoir penser à ce qu'ils lisent au lieu de penser à déchiffrer des mots, et que je n'en ai pas noté dix sur cent - toujours de six à sept ans- sachant lire matériellement. D'où je conclus que les enfants des écoles maternelles perdent une moyenne de trois ans sur leurs tableaux et leurs livres ». (*L'éducation maternelle dans l'école*, 1886, p. 167)

On peut lire ces statistiques empiriques dans l'autre sens : 5 % des enfants lisent parfaitement, 10 % savent déchiffrer : ont-ils besoin d'aller au cours préparatoire ou peuvent-ils aller directement au cours élémentaire ? S'il n'y a pas d'école maternelle (elle ne concerne que 20 % d'une classe d'âge), ils peuvent être dans une classe enfantine installée dans une école primaire. La maîtresse qui les reçoit à quatre ou cinq ans les envoie à sept ans dans la classe de cours élémentaire de son collègue : il s'agit donc d'une classe à double niveau, où des « petits » de cinq ans côtoient des enfants de CP. Dans les écoles à deux classes, une de garçons et une de filles, les maîtres pratiquent la gémiation dès les années 1900, préférant la répartition par âge à celle des sexes : une classe de grands et une classe de petits, dont on peut équilibrer les effectifs en fonction des rentrées, même si les textes sont muets sur cette réorganisation. D'où le prix des témoignages sur ces initiatives :

« Le 1<sup>er</sup> octobre 1905 j'entrai dans la carrière comme instituteur stagiaire à Barcelonnette. Au bout de 8 mois, je me mariais et je rejoignais ma femme institutrice à M... Là, après l'avis favorable du Conseil Municipal, nous réalismes la gémiation de nos deux classes, pour faciliter le travail, améliorer les études et créer un cours supérieur. Cela n'eut pas l'heur de plaire au curé de l'Ubaye. Il nous fit la surprise d'un petit article dans *l'Écho de l'Ubaye*. Mais la population ne le suivit pas et il n'y eut pas de suite fâcheuse pour nous ». (cité par J. Ozouf dans *Nous les Maîtres d'école*)