

Cahiers lasalliens

TEXTES

ÉTUDES - DOCUMENTS

LA « *CONDUITE DES ÉCOLES* »

Approche Pédagogique

Frère Léon LAURAIRE, F.S.C.

62

Frère Léon LAURAIRE, F.S.C.

LA « *CONDUITE DES ÉCOLES* »

Approche Pédagogique

ROME 2006

PRÉFACE

À un moment où la France - et pas seulement elle - est en proie à des guerres mémorielles fratricides, que signifie commémorer le tricentenaire de la rédaction de la *Conduite des Écoles Chrétiennes* dont le manuscrit date de 1706 ? Pour les disciples de Jean-Baptiste de La Salle qui travaillent sous la règle de son Institut, comme pour tous ceux qui coopèrent à cette œuvre d'éducation, il s'agit très certainement d'une fête de famille, tant il est vrai qu'on ne commémore que ce qui réunit. Plus profondément, ce retour aux sources est un moyen de lire notre présent à la lumière de l'altérité que nous oppose un passé qui résiste. Car quiconque entreprendrait de trouver dans la *Conduite des Écoles Chrétiennes* un recueil de recettes magiques pour résoudre la crise de l'enseignement contemporain serait, à coup sûr, rapidement déçu. Il suffit d'ouvrir ce livre pour se trouver d'emblée dépaycé et nous n'y reconnaissons aucune des situations d'aujourd'hui, même si les historiens de l'éducation ont cherché à y discerner une archéologie de la forme scolaire d'instruction populaire dont les traces seraient encore visibles dans notre système primaire : ainsi le calendrier et les horaires de travail, le programme d'un enseignement cumulatif du lire, puis écrire et compter, les dispositifs qui organisent un mode simultané des leçons. Pourtant, suivant la belle expression de Michel de Certeau, cet idéal prescriptif, ce modèle pédagogique passé « apparaît simultanément comme la terre natale et le pays déserté »¹.

Nous sommes en effet éloignés du langage de Jean-Baptiste de La Salle. Pour ne prendre ici que deux exemples, nous ne pouvons plus adhérer à la conception qu'il a des hiérarchies sociales, pensées comme un ordre voulu par Dieu, pas plus que ne seraient tolérés aujourd'hui les châtiments corporels dont il

¹ Michel de Certeau, *La faiblesse de croire*, Paris, 1987, p. 58.

recommande d'ailleurs un usage fort modéré, dénué de toute passion, invitant les maîtres qui sont sous sa direction à se départir de toute violence dans l'exercice de cette fonction. Mais alors que retenir de ce livre, qui a nourri des générations de Frères des Écoles Chrétiennes, si l'esprit « lasallien » que nous espérons y découvrir s'évanouit à notre approche historique, si ce passé-là nous semble comme étranger ? En réalité, nous ne devrions pas être étonnés que Jean-Baptiste de La Salle pense, écrive, agisse avec les catégories de son temps. La lecture que nous propose de la *Conduite des Écoles Chrétiennes* le Frère Léon Lauraire a justement pour but de replacer cette œuvre dans le contexte précis de la France de la fin du XVII^e siècle et du début du XVIII^e siècle en évitant tout anachronisme.

Si les initiatives et les découvertes originelles de Jean-Baptiste de La Salle correspondent au temps qui les a vu naître, elles ne se réduisent pourtant pas à son seul lexique, sauf à vouloir réduire le passé à un simple objet. Ce que la distance d'aujourd'hui nous permet de déceler, c'est l'écart que représente l'action de Jean-Baptiste de La Salle par rapport aux normes en vigueur dans son temps. Cet homme-là dérange, et n'hésite pas à déranger les autorités ecclésiastiques : un corps de maîtres qui, ni ecclésiastiques, ni séculiers, soient un modèle de vie pour leurs élèves, n'allait pas de soi. En interdisant formellement aux Frères des Écoles Chrétiennes l'apprentissage de la langue latine - « les frères qui l'auraient appris n'en feront aucun usage dès qu'ils seront entrés dans la Société et ils s'y comporteront comme s'ils ne le savaient pas »¹¹ - leur fondateur leur refusait tout espoir d'entrer un jour dans la cléricature, mais, ce faisant, il les attachait à leur vocation précise d'enseigner les pauvres, évitant les dérives qu'ont connu les congrégations initialement créées pour ouvrir des écoles populaires et qui, tels les Scolopes, dirigeaient à la fin du XVIII^e siècle les pensionnats nobiliaires les plus sélectifs. Pour Jean-Baptiste de La Salle, la communauté des Frères des Écoles Chrétiennes est composée de personnes « laïques, sans étude et d'un esprit au plus médiocre ». Sans vouloir refuser « des personnes qui auraient étudié », celles-ci ne seraient reçues « qu'à condition de ne plus étudier jamais » et ce pour une triple rai-

¹¹ Jean-Baptiste de La Salle, *Règles communes des Frères des Écoles Chrétiennes*, chapitre 26, § 1, *Œuvres complètes*, Rome, 1993, p. 27.

son : « l'étude ne leur est pas nécessaire » ; elle peut être l'occasion de vouloir « quitter leur état » ; les exercices spirituels de la communauté et l'emploi des écoles requièrent « un homme tout entier »^{III}. Cette rigueur dans le recrutement explique que, par rapport à tous les autres congrégations et ordres masculins, les Frères des Écoles Chrétiennes aient conservé, tout au long du XVIII^e siècle, une origine sociale beaucoup plus « populaire », principalement artisanale, qui rapprochait ainsi les maîtres des élèves. L'habit singulier des Frères, auquel Jean-Baptiste de La Salle attache beaucoup d'importance, vise à les distinguer du monde dont ils sont séparés et surtout des ecclésiastiques dont ils ne doivent pas être tentés d'exercer les fonctions : « Les sujets de cette communauté étant pour la plupart grossiers, sans élévation d'esprit et sans étude, et ne se conduisant ordinairement que par impression, il faut quelque chose qui leur fasse impression qu'ils sont de communauté, tant pour les engager à y entrer que pour les y retenir et leur y faire observer les Règles »^{IV}. L'historien peut naturellement saisir ici la distance culturelle qui sépare le fondateur de ses frères en religion, puisque Jean-Baptiste de La Salle est issu d'une des meilleures familles de la cité de Reims, liée aux grandes dynasties marchandes et officières qui peuplaient le corps de ville. Mais il a justement fait choix de cette « grossièreté » pour fonder un statut religieux nouveau et particulier qui échappe à la cléricature. C'est bien cette même « grossièreté » qui choque d'ailleurs les membres de la famille de La Salle lorsqu'il reçoit chez lui « des sujets de basse naissance et sans éducation » : selon eux, comme l'écrit son biographe François-Élie Maillefer, « il allait éloigner par là tous les honnêtes gens de sa maison et il se verrait abandonné et méprisé de tout le monde »^V.

On comprend mieux dès lors toute l'importance que revêt l'entreprise de « civilisation » constituée par les *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne* : elles s'adressent tout autant aux Frères qu'à leurs élèves. Il s'agit bien

^{III} Jean-Baptiste de La Salle, *Mémoire sur l'habit*, § 5 et 10, *Œuvres complètes*, op. cit., p. 53.

^{IV} *Ibid.*, § 36, p. 56.

^V François-Élie Maillefer, *Vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle*, MDCCXL, p. 75 ; biographie éditée par la Maison Saint-Jean-Baptiste de La Salle, Rome, 1980 (texte original manuscrit déposé à la Bibliothèque municipale de Reims, cote ms 1426).

d'un projet missionnaire qui vise à convertir le peuple des villes à des pratiques chrétiennes, en le dotant d'une culture religieuse, inscrite à la fois dans des savoirs mémorisés (ainsi les lectures) et dans des pratiques acquises dès l'enfance. Les Frères doivent être pour leurs élèves des modèles imitables de vertus chrétiennes. D'où l'insistance mise sur la modestie : « Ils s'étudieront à donner à leurs écoliers par tout leur extérieur et par toute leur conduite un exemple continuel de la modestie et de toutes les autres vertus qu'ils leur doivent faire aimer et pratiquer »^{vi}. C'est que l'extérieur est signe de l'intérieur : les règles de la bienséance ne doivent être mises en pratique « que par des motifs purement chrétiens et qui regardent la gloire de Dieu et le salut ». « Bien loin de dire aux enfants dont ils ont la conduite que s'ils ne font pas une telle chose, on les blâmera, qu'on n'aura pas d'estime pour eux, qu'on les tournera en ridicule qui sont toutes manières qui ne sont bonnes qu'à leur inspirer l'esprit du monde et à les éloigner de celui de l'Évangile : lorsqu'ils les voudront porter à des pratiques extérieures qui regardent le maintien du corps et la seule modestie, ils auront soin de les y engager par le motif de la présence de Dieu »^{vii}. La civilité est pour Jean-Baptiste de La Salle l'entreprise missionnaire d'une imprégnation chrétienne de tous les comportements, puisque « la bienséance chrétienne est une conduite sage et réglée que l'on a fait paraître dans ses discours et dans ses actions extérieures par un sentiment de modestie ou de respect, ou d'union et de charité à l'égard du prochain, faisant attention aux temps, aux lieux et aux personnes avec qui l'on converse et c'est cette bienséance qui regarde le prochain qui se nomme proprement *civilité* »^{viii}. On imagine assez combien ce contrôle de soi, cette maîtrise des passions et cette retenue dans les émotions auxquels Jean-Baptiste de La Salle convoque maîtres et élèves ont constitué une ascèse difficile : la correspondance du fondateur en fait foi, lorsqu'il invite ses compagnons à se garder d'être « émus d'impatience » lorsqu'ils donnent des corrections, à éviter d'a-

^{vi} Jean-Baptiste de La Salle, *Règles communes des Frères des Écoles Chrétiennes*, chapitre 7, § 15, *Œuvres complètes*, op. cit., p. 9.

^{vii} Jean-Baptiste de La Salle, *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, Préface, § 5-6, *Œuvres complètes*, op. cit., p. 733.

^{viii} *Ibid.*, Préface, § 9, p. 734.

dresser des « noms injurieux » aux élèves, quand aussi il les invite régulièrement à l'humilité, à la soumission et à l'obéissance. « Souvenez-vous, je vous prie », rappelle-t-il au Frère Robert en 1705, « que vous n'êtes pas venu en communauté pour avoir toutes vos commodités et contentements, mais bien pour embrasser la pauvreté et ses suites. Je dis et ses suites parce qu'il ne vous servirait de rien d'aimer la vertu si vous n'aimez point tout ce qui en dépend et qui vous peut donner matière de la pratiquer »^{ix}.

L'extrême détail jusqu'où descend le texte de la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, peut surprendre le lecteur d'aujourd'hui. Il tient d'abord à ce que l'ouvrage rassemble les résultats d'une expérience d'enseignement de « plusieurs années » partagée par « les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école » : « On n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on a pu, les bévues et les inconvénients ». La minutie des prescriptions, l'obéissance absolue requise des Frères à s'y conformer - ils doivent s'appliquer « avec un très grand soin à les observer toutes », être exacts à n'en « omettre aucune » pour maintenir l'ordre « dans leurs classes et dans leurs écoles »^x, indiquent bien la volonté de ne rigoureusement rien laisser au hasard dans la pédagogie instituée : les Frères « enseigneront tous leurs écoliers selon la méthode qui leur est prescrite et est universellement pratiquée dans l'Institut et ils n'y changeront et introduiront rien de nouveau »^{xi}. En créant ce statut religieux nouveau, Jean-Baptiste de La Salle a, dans le même mouvement, fondé un corps très particulier d'enseignants : dépourvus du savoir et de la culture légitimes - la théologie et le latin - qui s'acquièrent dans les universités, les collèges ou les séminaires, les Frères ne peuvent être que les agents d'exécution d'une méthode qu'ils sont chargés de montrer. Ce n'est sans doute pas un hasard si Jean-Baptiste de La

^{ix} Jean-Baptiste de La Salle, *Lettres Imprimées*, lettre n° 53, § 6 au Frère Robert [1705], *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 572.

^x Jean-Baptiste de La Salle, *Conduite des Écoles Chrétiennes*, Préface, § 2 et 3, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 597.

^{xi} Jean-Baptiste de La Salle, *Règles communes des Frères des Écoles Chrétiennes*, chapitre 7, § 3, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 9.

Salle insiste à ce point dans le *Recueil de différents petits traités à l'usage des Frères des Écoles Chrétiennes* sur l'obéissance, « la vertu principale et la plus nécessaire aux religieux et à toutes les personnes qui vivent en communauté »^{xii}. La *Conduite des Écoles Chrétiennes* définit très précisément un *ordre des pratiques*, ordre auquel les Frères n'ont plus qu'à se soumettre. Avec cet instrument et selon l'esprit de leur Institut qui est d'abord et avant tout un « esprit de foi », les Frères de la Société « s'efforceront par la prière, les instructions et par leur vigilance et leur bonne conduite dans l'école de procurer le salut des enfants qui leur seront confiés, en les élevant dans la piété et dans un véritable esprit chrétien selon les règles et les maximes de l'Évangile »^{xiii}. L'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle est donc d'abord et avant tout une catéchèse, les apprentissages techniques de la lecture et de l'écriture étant ordonnés à cette fin première. Le second livre de lecture destiné à ceux qui ne lisent que « par syllabes, c'est-à-dire avec pause égale entre chaque syllabe » comporte ainsi la sentence suivante : « Estienne plein de foi et du Saint Esprit faisait de grands prodiges »^{xiv}. « Quant aux exemples d'écriture, ce sont des sentences de la Sainte Écriture, ou des maximes chrétiennes tirées ou des Saints Pères ou des livres de piété »^{xv}.

Le système mis en place par Jean-Baptiste de La Salle vise donc à instaurer dans les cœurs et jusque dans les corps des *habitus* chrétiens, de telle sorte qu'à leur sortie de l'école des Frères, les élèves en gardent une marque indélébile : « Tous les désordres surtout des artisans et de pauvres viennent ordinairement de ce qu'ils ont été abandonnés à leur propre conduite et très mal élevés dans leur bas âge, ce qu'il est presque impossible de réparer dans un âge plus avancé à cause que les mauvaises habitudes qu'ils en ont contractées ne se quittent que très difficilement et presque jamais entièrement, quelque soin qu'on prenne de les détruire soit par les instructions fréquentes, soit par

^{xii} Jean-Baptiste de La Salle, *Recueil de différents petits traités à l'usage des Frères des Écoles Chrétiennes*, chapitre 9, *Œuvres complètes*, op. cit., p. 74-77.

^{xiii} Jean-Baptiste de La Salle, *Règles communes des Frères des Écoles Chrétiennes*, chapitre 11, § 6, *Œuvres complètes*, op. cit., p. 80-81.

^{xiv} Jean-Baptiste de La Salle, *Conduite des Écoles Chrétiennes*, chapitre 3, article 5, § 7, *Œuvres complètes*, op. cit., p. 612.

^{xv} *Ibid.*, chapitre 4, article 2, section 4, § 24, *Œuvres complètes*, op. cit., p. 617.

l'usage des sacrements »^{xvi}. Au cœur de l'école chrétienne, se trouve ainsi placée l'inculcation des pratiques de piété et du catéchisme. Le rythme de l'année scolaire est scandé par le calendrier liturgique : les grandes fêtes religieuses et les temps qui en sont la préparation comme le Carême et l'Avent, les célébrations dominicales avec assistance à la grande messe et les vêpres, la distribution quotidienne des prières au long de la journée - en particulier celles qui se disent au commencement et à la fin des classes^{xvii} - et la présence à la messe chaque jour de la semaine. L'horaire réservé à l'enseignement du catéchisme par questions et réponses est conséquent puisqu'il atteint quatre heures et demie par semaine : c'est là que les enfants apprennent les différentes propositions du Symbole de la Foi, les commandements de Dieu et de l'Église, les péchés et les vertus, la grâce des sacrements, le sens des prières (*Pater* et *Ave Maria*) et la manière de bien prier. La subdivision, ici encore extrêmement précise, des questions et des réponses en sous-demandes et sous-réponses vise à « donner de l'attention aux écoliers et à leur faire retenir facilement », mais elle évite aussi et surtout au Frère enseignant de s'engager sur des terrains théologiques qu'il ne maîtrise pas : « Le maître ne dira rien dans les catéchismes qu'il n'ait lu dans des livres bien approuvés et dont il ne soit très assuré. Il ne décidera jamais rien comme péché mortel ou péché véniel, il pourra seulement dire que c'est beaucoup offenser Dieu, c'est un péché fort à craindre qui a de mauvaises suites, etc., quand il le jugera tel »^{xviii}. Encore une fois, le but assigné au catéchisme par le fondateur est d'abord et avant tout *pratique* : il s'agit, pour le maître, « de donner quelques pratiques aux écoliers et de les instruire, le plus à fond qu'il lui sera possible, sur les choses qui regardent les mœurs et la conduite qu'on doit tenir pour vivre en véritable chrétien »^{xix}. La catéchisation transmet donc des savoirs de vérité et vise

^{xvi} Jean-Baptiste de La Salle, *Règles communes des Frères des Écoles Chrétiennes*, chapitre 1, § 6, *Œuvres complètes, op. cit.*, p. 3.

^{xvii} Voir à ce propos Jean-Baptiste de La Salle, *Exercices de piété qui se font pendant le jour dans les écoles chrétiennes*, *Œuvres complètes, op. cit.*, p. 1395-1422. Ces exercices de piété contiennent un guide d'instruction pour ceux qui servent à la messe.

^{xviii} Jean-Baptiste de La Salle, *Conduite des Écoles Chrétiennes*, chapitre 9, article 3, § 4 et 6, *Œuvres complètes, op. cit.*, p. 640. Sur les sous-demandes que peuvent proposer les frères et les conditions qu'elles doivent remplir, *ibid.*, § 9, p. 640-641.

^{xix} *Ibid.*, § 4, *Œuvres complètes, op. cit.*, p. 640.

à instaurer en même temps des pratiques qui assurent la moralisation individuelle de chaque élève, les cantiques mémorisés sur des airs profanes bien connus venant à l'appui des leçons et formant la sensibilité religieuse des enfants.

Au total, par la cohérence de son projet, Jean-Baptiste de La Salle - avec d'autres, car il n'est pas tout seul et il a tiré le meilleur des textes pédagogiques qui lui sont contemporains - a su « inventer » la forme scolaire moderne d'instruction populaire dont les traces sont encore perceptibles jusqu'à nous, alors même que les contenus d'enseignement ont été sécularisés : par le choix délibéré de la gratuité, de la langue vernaculaire et de la méthode simultanée, il offre à de grandes masses d'enfants pauvres l'apprentissage de base d'une culture fondamentalement religieuse, même si, dans le même mouvement, il ne méconnaît nullement les fonctions d'usage social que peuvent revêtir certains enseignements, telles la lecture des pièces manuscrites (quittances, promesses, exploits d'assignation, etc.), la copie de ces mêmes papiers nécessaires à la vie courante, ou les leçons d'arithmétique. Grâce à l'analyse précise que le Frère Léon Lauraire fait des différents dispositifs à l'œuvre dans la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, nous pouvons mesurer toute la novation qu'a représenté, à son époque, le programme de Jean-Baptiste de La Salle. Devrions-nous pour autant nous enfermer dans la contemplation de la réussite que ce modèle a connue pendant plusieurs siècles ? À la vérité, les conditions culturelles et sociales dans lesquelles nous vivons au XXI^e siècle ont radicalement changé par rapport à l'époque du fondateur. Ce à quoi il convient de faire retour, c'est à l'acte spirituel initial de celui-ci qui, en créant l'Institut des Frères, s'établissait en décalage fort par rapport aux catégories reçues de son temps, qu'il s'agisse des ordres religieux, du sacerdoce ministériel ou des corporations de maîtres d'école ou de maîtres-écrivains. Les conflits et les procès qui ponctuent son itinéraire témoignent à suffisance du risque pris. Invitant les Frères à méditer la fête de Noël, Jean-Baptiste de La Salle les encourage dans leur mission, en dépit des mépris dont ils sont l'objet : « Nous avons dû, en choisissant notre état, nous résoudre à être abjects, aussi bien que le fils de Dieu quand il s'est fait homme, car c'est ce qu'il y a de plus remarquable dans notre profession et dans notre emploi. Nous som-

mes de pauvres Frères, oubliés et peu considérés des gens du monde : il n'y a que les pauvres qui nous viennent chercher ; ils n'ont rien à nous présenter que leurs cœurs, disposés à recevoir notre instruction. Aimons ce qu'il y a de plus humiliant dans notre profession, pour participer, en quelque chose, à l'abjection de Jésus-Christ en sa naissance »^{xx}. Méditant sur la fête de saint François de Sales, le 29 janvier, il exhorte aussi les Frères à avoir pour les « pauvres enfants » qu'ils ont à élever « la fermeté d'un père pour les retirer et les éloigner du désordre » et « la tendresse d'une mère pour les recueillir et leur faire tout le bien qui dépend » d'eux^{xxi}. Ces instructions adressées aux Frères du XVII^e siècle n'ont pas épuisé leur sens si nous acceptons de les lire en fonction des exigences, des urgences et des contraintes du présent. Relire une tradition, ce n'est pas la grimer ni la momifier : comme l'écrit encore Michel de Certeau, « la tradition ne peut être que morte si elle reste intacte, si une invention ne la compromet en lui rendant la vie, si elle n'est pas changée par un acte qui la recrée »^{xxii}.

Dominique JULIA

^{xx} Jean-Baptiste de La Salle, « Méditation pour la fête de la Nativité de Jésus-Christ Notre Seigneur », *Méditations sur les principales fêtes de l'année, Œuvres complètes, op. cit.*, p. 325.

^{xxi} Jean-Baptiste de La Salle, « Méditation sur la vie de saint François de Sales », *Méditations sur les principales fêtes de l'année, Œuvres complètes, op. cit.*, p. 346.

^{xxii} Michel de Certeau, *La faiblesse de croire, op. cit.*, p. 69.

INTRODUCTION

Dans le premier volume de cette étude de la *Conduite des Écoles chrétiennes*¹, nous avons expliqué dans quel contexte apparurent les premières écoles des Frères - « *les Écoles chrétiennes* », selon l'expression de leur initiateur, saint Jean-Baptiste de La Salle. Ces écoles étaient marquées par le contexte politique, ecclésial, culturel, économique et social de la France d'Ancien Régime, sous le règne de Louis XIV.

Nous avons indiqué de quelle manière elles s'insèrent dans le mouvement général de scolarisation et dans le système complexe des écoles pour le peuple. Cette insertion ne se fit pas facilement, ni sans susciter la curiosité, puis la suspicion et enfin des oppositions et des rejets, de la part d'un monde scolaire jaloux de ses privilèges (les maîtres écrivains) ou soucieux de préserver des situations acquises rémunératrices (les maîtres des petites écoles). Cette connaissance minimale du contexte historique est indispensable à une juste compréhension du texte même de la *Conduite des Écoles chrétiennes* qui y fait d'ailleurs référence à de multiples reprises.

Conscients des besoins sociaux, professionnels, moraux et spirituels des « *enfants des artisans et des pauvres* » - leur clientèle spécifique - et décidés à y apporter des réponses appropriées, Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères parvinrent à supporter les tracasseries, les oppositions, les vexations et les condamnations, afin de mettre en œuvre leur projet d'éducation.

L'œuvre survécut à la mort de son fondateur et connut un succès croissant jusqu'à la Révolution Française². La suppression de l'Institut des Frères, par

¹ Cahier Lasallien N° 61. *La Conduite, Approche contextuelle*. Frère Léon Lauraire. Rome 2001.

² À la veille de la Révolution Française, l'Institut des Frères comptait 121 maisons, plus de 1000 membres et instruisait environ 36 000 élèves dans 550 classes. Voir « *Notice historique sur l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes* », publiée en 1861, à Versailles.

le Décret d'août 1792, stoppa cet essor pendant une quinzaine d'années, avant que ne renaisse l'Institut des Frères dans les premières années du XIX^e siècle³, et qu'il ne retrouve une étonnante vigueur jusqu'en 1904, date d'une deuxième suppression en France.

Un tel succès a certainement plusieurs explications. L'une d'elles - et sans doute la principale - c'est que l'école mise en place répondait effectivement aux besoins et aux aspirations de ses usagers.

Quel projet éducatif proposait donc la Conduite des Écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle et des premiers Frères ? Ce second volume a comme ambition de l'expliquer, à travers une analyse détaillée du contenu, selon une perspective essentiellement pédagogique. La lecture du premier volume⁴ faciliterait certainement la compréhension de celui-ci.

Après avoir brièvement rappelé dans quelles conditions matérielles et institutionnelles fonctionnaient les écoles populaires de l'Ancien Régime, nous essaierons de présenter les composantes du projet d'éducation intégrale contenu dans la Conduite, d'indiquer les principales conditions de réussite de sa mise en oeuvre et de dégager les caractéristiques essentielles de la pédagogie lasallienne.

³ Voir, par exemple : Bruno Alpago, *L'Institut au service éducatif des pauvres*, ch. 3, Études Lasalliennes N° 7, Rome 2000. Ou Henri Bédel, *Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes : XIX^e siècle (1805-1875)*, ch 1, Études Lasalliennes N° 9, Rome 2001.

⁴ Voir Cahier Lasallien N° 61. Rome 2001.

PREMIÈRE PARTIE
PLANTONS LE DÉCOR

Pendant la seconde moitié du XX^e siècle, la « pédagogie institutionnelle » a mis en évidence - entre autres aspects de l'éducation - l'importance des structures et de l'environnement matériel des écoles sur la marche d'un établissement scolaire, sur le climat de la communauté éducative et même sur les choix méthodologiques. Les caractéristiques particulières d'un établissement scolaire - y compris dans le domaine matériel : espace, temps, architecture, équipement, population scolaire - influent positivement ou négativement sur l'ensemble de l'établissement. Pour apprécier la pédagogie d'un établissement, il importe donc d'en connaître les éléments matériels.

Cela vaut naturellement pour les écoles des XVII^e et XVIII^e siècles. En ce domaine comme dans d'autres, il semble indispensable de faire d'abord un effort de dépaysement. Quand nous entendons ou lisons aujourd'hui le mot « école », immédiatement surgissent dans notre esprit des images forgées à partir de notre expérience personnelle ou des réalités que nous pouvons observer. Mais ces images peuvent nous induire en erreur si nous les appliquons aux petites écoles de l'Ancien Régime. Pour commencer, clarifions donc le vocabulaire.

Précisions lexicales.

En français, le mot école présente l'inconvénient de désigner des réalités culturelles ou sociales diverses. Plus encore que cette polysémie, ce qui peut gêner le lecteur moderne, c'est la distinction nécessaire entre le sens générique (l'ensemble des institutions où l'on instruit des personnes, sans distinction de niveau, et qui constituent le système scolaire) et le sens restreint (l'école désigne alors l'institution d'enseignement de niveau élémentaire).

Cette double acception existait déjà au XVII^e siècle, comme le souligne notamment le dictionnaire de Pierre Richelet (en 1709), qui propose deux

définitions : « *Lieu où l'on enseigne régulièrement quelque science : écoles de théologie, de droit canon, de médecine.* » (c'est le sens générique). Et « *petites écoles : lieu où le maître d'école apprend à lire et à écrire à de petits enfants. On appelle aussi ces petites écoles du nom d'école, sans y ajouter le mot de petite. Ainsi on dit : aller à l'école, tenir école.* » Selon le dictionnaire de l'Académie Française de 1772, « *on appelle petites écoles celles où l'on montre à lire, à écrire, où l'on enseigne la grammaire ; et c'est de celles-là qu'on entend parler quand on dit : maître d'école.* »

Beaucoup plus récemment, le *Dictionnaire du Grand Siècle*, publié sous la direction de François Bluche, rappelle que le mot école avait de nombreuses acceptions au XVII^e siècle. Il souligne également l'expression « *petites écoles* » qui s'imposa surtout à cause des écoles qui fonctionnèrent près de l'abbaye de Port-Royal, entre 1637 et 1660. Elles étaient « petites » d'abord par leurs effectifs : pas plus de cinq classes de six élèves chacune. D'autre part, la dénomination « petites écoles » fut choisie par Port-Royal, en signe d'humilité, malgré un projet éducatif ambitieux qui donna naissance à un modèle scolaire particulier dont le rayonnement fut grand pendant la seconde moitié du XVII^e siècle⁵. Mais les assimiler aux petites écoles des quartiers ou des paroisses des villes serait une erreur, comme on s'en rendra compte dans les lignes qui suivent.

Les auteurs du *Lexique historique de la France d'Ancien Régime*⁶, proposent une quarantaine de lignes dont nous extrayons les éléments suivants : « *Petites écoles : destinées d'abord à catéchiser, elles enseignent également les rudiments de l'alphabet, de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique... La fondation des Frères des Écoles Chrétiennes par Jean-Baptiste de La Salle permet à 116 villes de France de disposer au XVIII^e siècle de maîtres de qualité, qui attirent une clientèle recrutée dans des milieux très divers, mais très largement populaires, et dont les méthodes pédagogiques sont adaptées à l'auditoire.* »

⁵ Sous la direction de François Bluche, *Dictionnaire du Grand Siècle*, article « Petites Écoles », signé Frédéric Delforgue, pp. 1189 - 1190.

⁶ Guy Cabourdin et Georges Viard : *Lexique historique de la France d'Ancien Régime* ; p. 114.

Approche globale des petites écoles du XVII^e siècle.

Sans multiplier les citations, voici quelques références qui nous permettent de cerner le paysage scolaire d'avant la Révolution de 1789. M. Fosseyeux⁷, comme l'indique le titre de son ouvrage, s'intéresse surtout aux écoles de charité. Il commence donc par les distinguer des petites écoles (généralement payantes), des écoles des maîtres écrivains et des petites classes des collèges. Philippe Ariès⁸, dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, dresse la silhouette des petites écoles : « *Telles sont les trois catégories d'éléments qui constituent le programme des petites écoles des villes au XVII^e siècle : la lecture, le chant, la civilité, l'écriture et le calcul. À des degrés divers, on les retrouve dans les petites écoles rurales telles qu'elles se sont multipliées au XVII^e siècle.* » (p. 327) « *À l'école comme à la maison, on apprenait à lire dans un livre de civilité, le plus souvent au XVIII^e siècle, celui de Jean-Baptiste de La Salle.* » (p. 328) « *Toutefois, le caractère essentiel des petites écoles du XVII^e siècle, qui les distingue des écoles d'échoppe du XVI^e, de celles des maîtres écrivains, apparaît moins dans les programmes que dans l'âge des élèves. Ceux-ci ne sont plus des adolescents ou des adultes. Désormais, ils deviennent des enfants entre 7 et 12 ans. En 1833, un Inspecteur écrit - et l'observation vaut pour la période antérieure et le XVIII^e siècle - qu'on ne peut faire aller les enfants à l'école qu'à l'âge de 7 à 8 ans... À l'âge de 11 à 12 ans, on les met aux métiers.* »

L'auteur de *L'institution des enfants*, Jean de Viguerie⁹, écrit à propos du mot école : « *Par ce terme générique, le langage populaire désigne tous les établissements traditionnels, ceux qui viennent du Moyen-Âge. Les universités et les collèges s'appellent 'grandes écoles', celles où l'on apprend le latin et les hautes sciences inaccessibles sans la connaissance du latin. Aux 'petites écoles', les enfants apprennent à lire, écrire et compter. En réalité, il existe trois sortes d'écoles. L'université, le collège et la petite école sont trois institutions de nature différente. Elles ont engendré les trois divisions de notre enseignement français contemporain, l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire.* »

⁷ M. Fosseyeux : *Les écoles de charité à Paris*, passim.

⁸ Philippe Ariès : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, p. 327-328.

⁹ Jean de Viguerie : *L'institution des enfants. L'éducation en France : 16^{me}-18^{me} siècle*, p. 101.

Bernard Groperrin, dans *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*¹⁰, ajoute quelques éléments complémentaires à retenir : « *Bien qu'il faille ajouter à ce programme le calcul, le catéchisme et la morale, qu'on appelle alors civilité, et qu'on puisse douter qu'on y enseignait beaucoup la grammaire, c'est bien là leur domaine. Et si certains historiens distinguent les petites écoles payantes des écoles gratuites, nous les réunirons dans la même enquête, car il s'agit pour l'essentiel du même enseignement. Et d'un enseignement populaire, séparé par un véritable fossé de celui des collèges, par le fait qu'il se cantonne dans les apprentissages élémentaires : savoir lire, écrire, compter, se bien tenir dans le monde et connaître la doctrine chrétienne. Il n'est pas, comme notre enseignement primaire actuel, préparatoire à des stades ultérieurs de scolarité ; (NB. Cet aspect est fondamental pour bien comprendre le fonctionnement de ces petites écoles) il a pour fonction de donner aux enfants des humbles, un niveau de connaissance estimé nécessaire et suffisant pour la situation sociale à laquelle ils sont destinés* ».

Oublions donc les images actuelles de l'école que nous connaissons au début du 3^{ème} millénaire. Retenons simplement qu'une « petite école », au XVII^e siècle, c'était l'équation suivante : un maître ou une maîtresse, enseignant à un groupe plus ou moins nombreux de garçons ou de filles, d'âges et de niveaux très hétérogènes, généralement selon une méthode d'enseignement individuel (variante du préceptorat encore en vogue), dans un local de fortune. Chacun des éléments de cette définition appelle des commentaires. On s'aperçoit qu'il est difficile de trouver aujourd'hui des institutions scolaires équivalents. Même les écoles primaires rurales à classe unique s'en distinguent par plusieurs aspects.

¹⁰ Bernard Groperrin : *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, p. 7.

Chapitre 1 - La misère des petites écoles

Des locaux de fortune.

Ce qui retient d'abord l'attention, dans la situation des petites écoles d'Ancien Régime, c'est l'état des locaux scolaires. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, si l'on peut voir déjà quelques collèges secondaires bien construits, vastes, fonctionnels et adaptés au type d'enseignement prévu, il n'en va pas de même des petites écoles. Les historiens semblent d'accord sur ce point : les maîtres des petites écoles devaient habituellement se débrouiller - à la ville comme à la campagne - pour trouver un local et y faire la classe. Certes les personnes ou les administrations qui les avaient engagés et avaient passé contrat avec eux ou elles, leur proposaient parfois un local. Mais pas toujours. Même quand il était mis à leur disposition, ce local n'était généralement pas prévu pour l'enseignement. Dans son ouvrage intitulé *Abécédaire et fêrule*, Pierre Giolitto¹¹ parle de « *taudis nauséeux et humides dans lesquels les petites écoles d'Ancien Régime entassent leurs élèves, lorsque celles-ci d'ailleurs disposent d'un toit pour abriter les enfants... Les maîtres en sont alors réduits à instruire les enfants là où ils peuvent, chez eux, en plein air ou sous le porche de l'église.* » (p. 216). Même son de cloche chez Jean de Viguerie¹² : « *Les petites écoles n'ont pas comme les collèges de beaux bâtiments. Il arrive qu'une fondation généreuse paie la construction d'un local neuf, ou d'une partie au moins de ce local. Mais cela est exceptionnel. Le plus souvent la fondation est insuffisante, la paroisse est pauvre et l'école se fait où l'on peut : dans une maison louée, dans l'habitation du maître, à la maison de ville, au presbytère, au château, dans l'auditoire de justice quand le juge ne siège pas. S'il siège, on place un paravent. L'été, en Bigorre et en Gascogne le maître d'école s'assied sous le porche ombreux et frais de l'église. L'hiver, il ramène les écoliers chez lui. En Haute Provence, bien des paroisses n'ont*

¹¹ Pierre Giolitto : *Abécédaire et fêrule*, p. 216-225.

¹² Jean de Viguerie : *op. cit.* p. 127-128.

d'autre académie qu'une étable. Quand l'école s'ouvre aux premiers jours froids de l'automne, les élèves s'installent dans le passage derrière le bétail, le visage tourné vers l'unique fenêtre. » On peut relever des descriptions analogues dans beaucoup de livres d'histoire de l'enseignement. Il semble que le local le plus fréquent était le logement du maître. On devine la pauvreté - quand on connaît par ailleurs les conditions déplorables de l'habitat populaire à cette époque-là - l'inadaptation, l'exiguïté et l'insalubrité de telles écoles. Il pouvait y avoir aussi de l'inattendu : un cabaret, un atelier d'artisan, une annexe de la mairie, l'église elle-même.

*« Se borner à parler d'écoles au sens strict du terme, en ayant présentes à l'esprit les formes structurées et régulières qui se mettent en place au XIX^e siècle, serait d'ailleurs mutiler une réalité concrète où n'existe pas entre le milieu et l'enseignement le hiatus qui s'est instauré par la suite. En l'absence d'obligation scolaire, il n'y a ni lieu, ni temps, ni personne absolument et entièrement consacrés à l'instruction. À la campagne, et plus souvent en ville, des rudiments peuvent être enseignés par la famille ou par les proches ; il n'est pas rare, par exemple, de voir le curé débrouiller quelques enfants chez lesquels il discerne une envie et les moyens d'apprendre. Il faut aussi tenir compte du rôle, difficilement mesurable, des maîtres itinérants dont on suit encore la trace au milieu du XIX^e siècle, et qui s'arrêtent à la demande, pour quelques semaines, dans les hameaux ou les fermes isolées. »*¹³

On pourrait penser que le tableau est forcé et que les situations évoluèrent rapidement dans un sens positif : confort, adaptation, fonctionnalité... Cependant, Pierre Giolitto fait référence à une étude réalisée sous le ministère de François Guizot, après 1830, étude dans laquelle apparaissent des situations similaires. En effet, ce n'est qu'au XIX^e siècle que les autorités scolaires se préoccupèrent de construire des bâtiments d'école adaptés aux impératifs de l'enseignement et de l'éducation. Toutefois, dans une autre recherche que nous avons eu l'occasion d'effectuer récemment, nous avons rencontré le cas d'une école de montagne, ouverte à la fin du XIX^e siècle, fonctionnant dans une partie de l'étable.

¹³ Henri Parias et divers, *L'enseignement et l'éducation en France*, tome 2, p. 397.

Un apparent désordre et le mélange des âges.

Pour se faire une idée des petites écoles de l'Ancien Régime, on peut aussi se référer très utilement à l'iconographie de l'époque. Elle vient à l'appui des historiens pour corroborer les données des autres documents d'archives. À travers un ensemble d'ouvrages d'histoire de l'école, le lecteur peut observer les reproductions de plusieurs tableaux d'époque. Des constantes y apparaissent immédiatement : apparent désordre, indiscipline, pauvreté des locaux et des équipements, méthode individuelle, mélange des âges et parfois des sexes... Deux tableaux célèbres reviennent fréquemment dans les livres : celui du peintre hollandais Adriaen Van Ostade¹⁴ et celui du graveur français Abraham Bosse¹⁵. Tous deux sont intitulés : « Le maître d'école », et ce singulier est déjà révélateur.

Commentant celui de Van Ostade, Chartier-Compère-Julia¹⁶, écrivent ceci : *« Grâce à Van Ostade nous pouvons franchir le seuil d'une petite école certainement semblable à beaucoup d'autres dans l'Europe moderne. Ici point d'ordre. Le maître interroge l'un des enfants sous la menace de sa férule : pendant ce temps, les autres, de tous sexes et de tous âges, éparpillés aux quatre coins, jouent ou écrivent, lisent ou se chamaillent. Chacun, à l'exception du malheureux que le maître a appelé vers lui, semble aller où il veut, faire ce qu'il veut. Le tableau nous donne à voir les deux aspects essentiels de cette pédagogie ancienne. La relation maître-élève y est toujours pensée au singulier, comme si l'on ne pouvait apprendre ou faire apprendre que dans la proximité physique d'un tête-à-tête : le temps et l'espace scolaire n'y sont point régis par un ensemble de règles imposées par le maître et intériorisées par les enfants. L'absence de normes rend indéfinies les limites de l'interdit, ce qui donne à la punition un caractère brusque, violent, inattendu. Selon les cas, ce rapport entre l'élève et son maître pourra être commerce familier et affectueux ou bien domination cruelle, mais de toute façon ce sont là les deux faces d'une même réalité pédagogique où la classe n'existe pas comme*

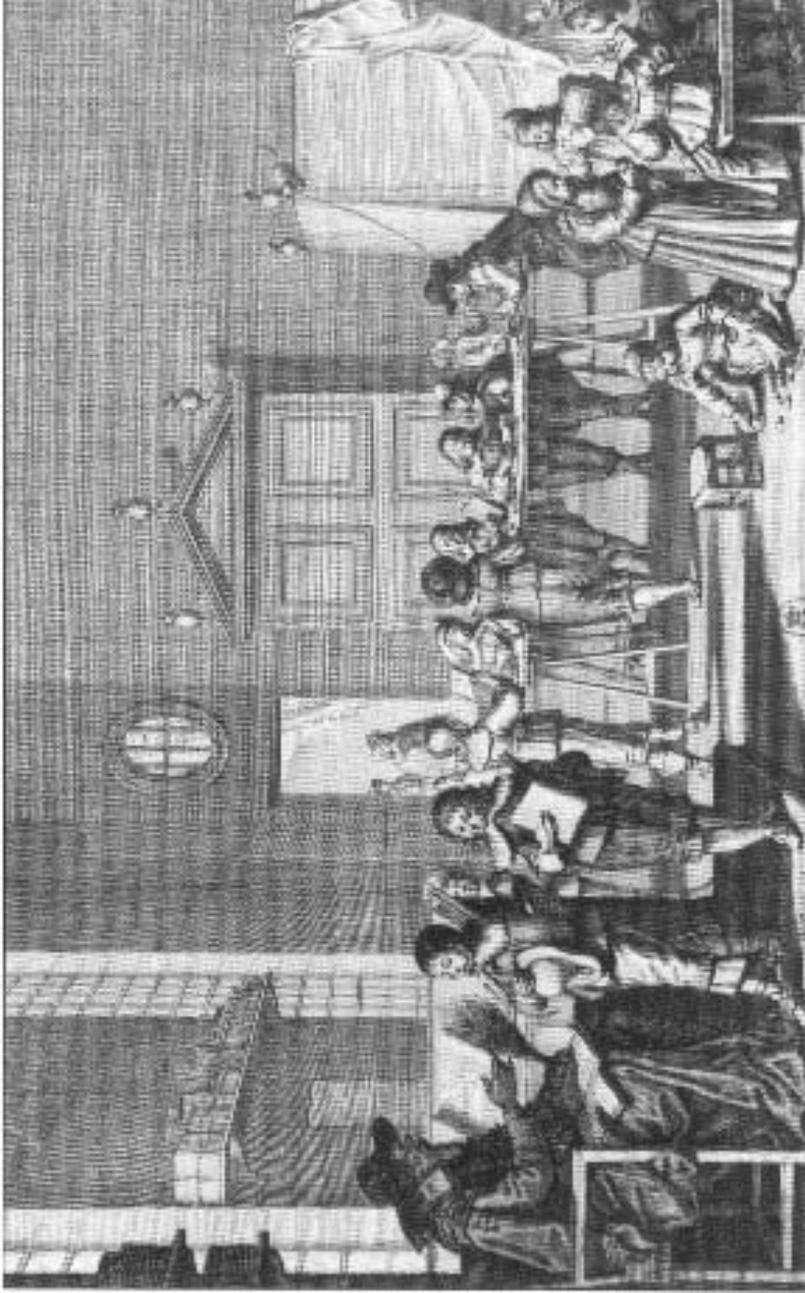
¹⁴ Adriaen Van Ostade, Peintre hollandais (1610-1685) : « Le maître d'école ».

¹⁵ Abraham Bosse, (1602-1678) : graveur français. « Le maître d'école ».

¹⁶ Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia : *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, p. 111.



Adriaen Van Ostade, le Maître d'école.
Musée du Louvres. Paris.



Abraham Bosse, *Le Maître d'école*.
Bibliothèque Nationale de France.

unité et où le maître a face à l'enfant la position d'un despote bienveillant ou tyrannique. »

En quelques phrases, les auteurs résument bien les ingrédients habituels d'une petite école du XVII^e siècle : le désordre apparent, la méthode individuelle, le recours aux châtiments corporels, le mélange des âges (NB : pour la mixité, c'était plus rare), l'inorganisation de l'espace classe, une relation pédagogique singulière et non collective, l'absence de normes clairement établies sur le comportement attendu des élèves, des sanctions-surprises, le risque de partialité et la part du maître, l'absence d'un groupe-classe.

Tous ces éléments nous intéressent directement. Ils sont pratiquement aux antipodes de ce que nous verrons dans la Conduite des Écoles. En tous ces domaines, l'école des Frères, dès la fin du XVII^e siècle, apporta des changements décisifs.

Une discipline difficile.

Par sa nature même, la méthode individuelle génère une situation de désordre, comme le montre le tableau de Van Ostade - et on peut dire la même chose des gravures d'Abraham Bosse - un désordre qui appelle des mesures disciplinaires rudes. C'était d'ailleurs une tradition éducative déjà ancienne et très établie dans le monde scolaire. En vigueur dans les universités et les collèges pendant les siècles précédents, la rudesse de la discipline s'étendit, par contagion ou imitation, aux petites écoles du XVII^e siècle. Cela ne posait pas beaucoup de problèmes aux parents d'élèves, dans la mesure où cette discipline reproduisait le modèle en vigueur et tout à fait accepté dans l'ensemble de la société. C'est là une constante que l'on peut vérifier à toutes les époques de l'histoire ou à travers diverses civilisations actuelles. Il est très difficile - et sans doute impossible - que l'école développe un système disciplinaire qui ne soit pas en consonance avec les pratiques de la société.

Les formes de la discipline dans les écoles du XVII^e siècle choquent sans doute nos conceptions éducatives et notre sensibilité. Les présenter ne signifie pas les approuver. Mais on ne peut les juger à partir de nos critères actuels : il faut les replacer dans le contexte général de l'époque.

« De tous sexes et de tous âges » ?

L'expression « de tous sexes » surprend. Officiellement, la mixité dans les écoles était absolument interdite par les autorités civiles et religieuses. Certes, comme le soulignent divers historiens, il y avait loin de la théorie à la pratique, surtout dans les campagnes. Claude Joly aussi¹⁷ vitupère les maîtres écrivains qui acceptaient des filles dans leurs écoles. C'est donc que la pratique existait, même en ville. Dans les petites localités rurales, l'infraction était souvent inévitable, dans la mesure où un village n'avait pas les ressources suffisantes pour entretenir deux écoles, donc embaucher un maître et une maîtresse d'école. D'autre part, on ne pouvait condamner toutes les filles à l'analphabétisme !

Quoi qu'il en soit, nous parlons ici d'un tableau dans lequel l'artiste a pu introduire, de son propre chef, quelques variantes fantaisistes. Le fait de mélanger filles et garçons présente l'intérêt de nous rappeler que le XVII^e siècle se caractérise aussi par un fort courant et de nombreuses réalisations en faveur de la scolarisation des filles.

Par contre, le mélange des âges n'a rien de surprenant. C'était une pratique ancienne et courante, dans tous les ordres d'enseignement. Tous les auteurs le signalent. Certes, avec l'organisation des études - comme la *Ratio Studiorum* des Jésuites en 1599 - l'éventail des âges dans les collèges tendait à se réduire, mais il était bien loin d'atteindre à la situation actuelle. En revanche, la structure même et le système d'enseignement dans les petites écoles, aboutissaient naturellement à ce mélange, avec toute la complexité que l'on devine. Le début et la fin de la scolarité des enfants, en dépit des prescriptions officielles, dépendaient concrètement des décisions familiales, voire des écoliers eux-mêmes. Nous verrons plus loin comment Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères essayèrent de remédier à cette situation en offrant des structures différentes, un enseignement simultané et des apprentissages progressifs.

¹⁷ Claude Joly, *Traité historique des Écoles épiscopales et ecclésiastiques* : 1678. Passim.

Absence d'organisation spatio-temporelle.

Comment organiser un espace qui n'a rien de spécifiquement scolaire ou de fonctionnel à priori ? Quel besoin y aurait-il à penser une topographie de la classe dans une méthodologie d'enseignement individuel ? Selon l'iconographie en général, les écoliers occupaient donc librement l'espace mis à leur disposition. Parfois même ils attendaient hors de l'école que le maître les appelle pour leur leçon particulière. « *Essayons de nous représenter la salle de classe*, écrit Jean de Viguerie¹⁸ *où les petits écoliers apprenaient à lire. La disposition des lieux varie beaucoup selon les écoles. On voit des classes où le maître est le seul assis ; les enfants sont debout autour d'une haute table à tréteaux ; ils viennent à tour de rôle auprès du maître pour lui montrer leurs cahiers ou lire sous sa férule* » .../... « *Aujourd'hui, nous ne saurions imaginer une salle de classe dépourvue de tableau noir. Or, les petites écoles du Grand siècle n'avaient pas de tableaux noirs. Le meuble n'apparaît qu'au XVIII^e siècle, dans les écoles des frères. .../... On pouvait donc enseigner sans écrire à la craie sur un tableau noir ? Nous avons peine à l'imaginer* ».

Cette dernière citation mérite au moins deux correctifs : en fait le tableau noir est antérieur à la Conduite des Écoles et, dans la méthode individuelle telle que nous venons de l'évoquer, ce tableau n'est pas indispensable. Il est plus important, nous semble-t-il, d'insister sur l'absence d'organisation spatiale de la classe. Cette espèce de liberté de mouvement disparaissait évidemment lorsqu'on instituait un enseignement collectif simultané, comme le firent les écoles lasalliennes.

Jean Vial¹⁹ apporte quelques précisions intéressantes concernant « *le tableau, la planche noircie*, (il) *apparaît dans les prescriptions de l'École paroissiale. Nicolas de Franqueville propose un vocabulaire multilingue : l'illustration correspondant à « l'école » présente un tableau noir. Le Dictionarum Teusch Fransosich (1631) montre, en frontispice, un enfant qui, guidé par la baguette du maître (autre outil de travail scolaire), lit des lettres capitales sur un tableau ressemblant à un chevalet de peintre. J-B de La Salle décrit une « grande table* »

¹⁸ Jean de Viguerie, *op. cit.* pp. 141 et 142.

¹⁹ Jean Vial, *Les Instituteurs : douze siècles d'histoire*. p. 48.

(un tableau) de 1,50 m sur 1 m, peint en huile de couleur noire, en sorte qu'on puisse écrire... avec de la craie. »

Ces remarques valent aussi pour l'organisation - ou l'inorganisation ? - du temps. *« Cette méthode individuelle, de loin la plus répandue au XVIII^e siècle, et qui subsistera dans les régions défavorisées jusqu'au milieu du XIX^e siècle, entraîne évidemment une énorme perte de temps, puisque les enfants sont la plupart du temps désœuvrés. Son emploi s'explique en premier lieu par l'hétérogénéité des niveaux scolaires, particulièrement dommageable en campagne où, faute d'effectifs suffisants, chaque élève pose un cas particulier. Elle est liée pour une bonne part à l'irrégularité de la fréquentation scolaire, dont le maître et les familles sont coresponsables. L'école est ouverte en principe selon un horaire précis, plus matinal et plus étendu à la belle saison qu'en hiver : s'il est probablement respecté en ville où l'institution fonctionne avec un personnel spécialisé, le régent de campagne est à tout moment contraint d'interrompre sa classe pour assurer le service de la paroisse, ou pour répondre à l'appel d'un client s'il exerce un second métier. Mais l'absentéisme pour des durées plus ou moins longues est également fréquent chez les élèves. Dans les cas les plus extrêmes, comme dans la Bretagne de 1780 telle que la peint Souvestre, le maître doit partir à la recherche des enfants et les faire lire là où il les rencontre, dans un pré ou au bord d'un chemin. Les plus jeunes sont en général les plus réguliers, parce qu'ils rendent peu de services à la maison; dès qu'on peut les faire travailler, leur assiduité devient beaucoup plus relative. La belle saison voit en campagne s'effondrer les effectifs, à tel point qu'en de nombreuses régions les écoles ferment à Pâques pour ne rouvrir qu'en octobre ou en novembre. »*²⁰

Les écoles proposaient naturellement des heures d'ouverture et de fermeture, en conformité avec les rythmes de travail de l'époque, variables selon les saisons. On comprend pourquoi, faute d'éclairage artificiel, la lumière du jour jouait un rôle déterminant dans la détermination de la journée scolaire. De même, les saisons régissaient le calendrier scolaire annuel. On peut imaginer, que dans ces limites temporelles, les maîtres s'efforçaient de distribuer leur temps le plus équitablement possible, de manière à pouvoir s'occuper de tous

²⁰ Henri Parias et divers, *op. cit.* p. 436.

leurs écoliers. Ce n'était sans doute pas facile lorsqu'ils recevaient de nombreux élèves, comme cela semble avoir été le cas en ville. Par nature, la méthode individuelle est grande dévoreuse de temps, et l'on imagine mal comment elle pouvait éviter aux élèves de perdre une grande partie de leur journée scolaire. Le tableau de Van Ostade, comme les autres, montre des élèves qui attendent leur tour pour bénéficier de l'aide du maître. Certains semblent occupés à des travaux personnels divers. Mais qu'en était-il de ceux ou celles qui ne savaient pas encore lire ni écrire ?

Pourtant, la méthode individuelle se justifiait : *« L'emploi de la méthode individuelle s'explique aussi par l'hétérogénéité du matériel scolaire. Chaque élève apprend en effet dans un livre au titre différent, le seul, bien souvent, que possède la famille, transmis d'une génération à la suivante. Il s'agit encore très fréquemment d'un ouvrage religieux, le premier, en général, de toute bibliothèque familiale. Mais la librairie et, dans les campagnes, le colportage, répandent largement, surtout à partir du XVII^e siècle, un certain nombre d'abécédaires, pour la plupart en latin. »*²¹

Pas d'espace loisirs.

Après ce que nous venons de dire sur la misère des « maisons d'école », on peut aisément conclure que l'espace scolaire se réduisait au seul local de classe. La formule de Pierre Giolitto : *« des bouges où les enfants s'entassent »* peut paraître excessive de prime abord, mais il y avait bien parfois de cela. Faute de documents précis, il est impossible de donner des indications fiables sur les effectifs des petites écoles. Ils étaient très variables. Beaucoup de paramètres intervenaient dans ce domaine, y compris l'instabilité des élèves et le succès ou le prestige du maître. On sait que la Conduite des Écoles prévoyait une moyenne de 60 écoliers par classe, mais cela n'a pas valeur de loi pour l'ensemble des petites écoles.

Ce qui est clair, par contre, même dans les écoles des Frères, c'est que l'espace vital n'était pas considérable, ni le mobilier scolaire suffisant. Quand il existait ! Bien souvent les écoliers ne disposaient pas tous d'un siège, ni d'une

²¹ Henri Parias et divers, *op. cit.* p. 436.

table pour travailler, et peut-être, dans certains cas, ne pouvaient-ils pas entrer tous ensemble dans le local d'école. « *Placée dans une maison qui sert aussi de logement au maître, la salle de classe, lorsqu'elle ne se confond pas complètement avec ce dernier, ne peut guère être au mieux, sauf exception, qu'une pièce plus ou moins bien adaptée à une fonction à laquelle rien ne la destinait.* »²² Dans beaucoup de cas, ce local ne différait pas des maisons d'habitation de l'époque, dans le milieu populaire.

À plus forte raison serait-il aberrant d'imaginer des cours de récréation, des espaces pour les jeux... Rien de cela, en dehors de la rue. Et celle-ci ne dépendait pas de l'école, comme nous l'avons expliqué dans le premier volume. Cette absence d'espaces de détente n'était pas étrangère, bien sûr, à la conception de l'horaire quotidien, entièrement rempli par des activités qui se succédaient sans interruption depuis l'entrée jusqu'à la sortie de la classe.

En conclusion.

Nous aurons à revenir sur tous ces aspects - et sur certains autres - de l'organisation des petites écoles (programmes, méthodes, discipline...) afin de marquer les différences introduites par les premières écoles de Frères. Retenons pour l'instant que les locaux de l'école étaient rarement autonomes ou conçus pour un usage scolaire. « *Les maisons d'école, avant 1789, étaient la plupart du temps étroites, insuffisantes, souvent malsaines et sordides* » dit brièvement Ferdinand Buisson dans son *Dictionnaire de Pédagogie*²³. Et Jean Vial ajoute : « *C'est dire que la plus grande diversité marque les maisons d'école, allant de la chaumière ou de l'atelier d'artisan à la demeure carrelée et ensoleillée. Sa qualité est l'un des signes de l'aisance du milieu et du développement de l'instruction, de la prospérité des ordres enseignants.* »²⁴

L'image qui ressort de cette brève évocation n'est guère reluisante. Pourtant les maîtres et maîtresses d'école de l'époque méritent notre admiration. Nous parlons d'une époque pionnière en matière de scolarisation du peuple, avec

²² Henri Parias et divers, *op. cit.* p. 428.

²³ Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie*, tome 2, p. 1776.

²⁴ Jean Vial, *op. cit.* p. 48.

toutes les limitations et difficultés que cela implique. Il serait malvenu d'adopter à l'égard de ces initiateurs un ton condescendant que n'évitent pas tous les historiens.

Chapitre 2 - L'école lasallienne : une institution novatrice

Parler globalement de la misère des petites écoles, comme nous venons de le faire, est sans doute injuste et réducteur, car cela ne rend pas compte de la grande diversité qui existait concrètement entre ces écoles. Cependant, les caractéristiques relevées par Chartier-Compère et Julia²⁵ - dont nous avons cité un passage - se retrouvaient dans un grand nombre d'entre elles.

La lecture de la *Conduite des Écoles* nous montre clairement que Jean-Baptiste de La Salle et les Frères marquèrent leur différence en prenant une position opposée ou très différente sur chacun de ces points. Deux options initiales essentielles les amenèrent à repenser l'institution école. Ce fut, en premier lieu, la volonté irrévocable de confier leurs écoles à une équipe de maîtres et non à l'un d'entre eux individuellement. Simultanément, ils firent le choix de l'enseignement simultané, en remplacement de l'enseignement individuel dont nous venons de relever les principales déficiences.

Certes, équipe de maîtres et enseignement simultané n'étaient pas entièrement inédits à la fin du XVII^e siècle, mais les Frères eurent le mérite de les organiser et systématiser, donnant ainsi aux écoles pour les pauvres un visage nouveau, dont nous trouvons une description minutieuse dans la *Conduite des Écoles*. Le propos du présent ouvrage est d'analyser ce descriptif, mais dans ce chapitre, nous nous limiterons à la présentation de la maison école. C'est une logique pédagogique, et non la seule volonté de se différencier, qui amena les Frères à proposer une autre conception des locaux scolaires et de leur aménagement. Leur préoccupation première - pour reprendre une expression de Monsieur de La Salle lui-même - c'était que l'école « marche bien ». C'est l'une des idées qui se dégagent de la Préface de la *Conduite*. L'école lasallienne, y lit-on, est une institution dans laquelle tra-

²⁵ Chartier-Compère-Julia, *op. cit.* p. 111.

vailent des maîtres aptes et bien formés, entièrement consacrés à leurs tâches éducatives, utilisant des méthodes et des procédés éprouvés par l'expérience, et conscients de leurs responsabilités envers les écoliers, leurs parents, la société et l'Église.

Pour réaliser ce projet, il est indispensable d'établir et de maintenir l'ordre dans les classes. Cela concerne concrètement l'organisation fonctionnelle de l'espace, du temps, des apprentissages et du groupe-classe lui-même. C'est pourquoi la Préface de l'ouvrage continue : « *Cette Conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences (i.e. réunions et discussions) avec les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école; et après une expérience de plusieurs années ; on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on a pu, les bévues ou les mauvaises suites.* » (CE 0,0,2). Réalisme, prudence et patience : on peut rappeler que le texte de la Conduite que nous connaissons, fut diffusé un quart de siècle après l'ouverture des premières écoles lasalliennes à Reims, en 1679.

Une équipe de maîtres.

Il suffirait de relire les trois premiers biographes de saint Jean-Baptiste de La Salle²⁶, pour se rendre compte combien était profonde sa conviction en ce qui concerne la communauté de maîtres. Nous y voyons son obstination à rassembler les premiers maîtres, à les former, à les faire vivre ensemble, les recevant d'abord à sa table, puis dans sa maison, avant de louer une maison pour eux et, finalement d'aller y vivre lui-même. Il ne s'agissait pas encore de « Frères », au sens canonique du terme, mais de maîtres laïcs qui s'étaient rassemblés autour de lui pour faire la classe. Ce ne fut pas facile et la plupart des premiers venus se découragèrent devant de telles exigences, comme nous le content longuement les premiers biographes, mais c'était essentiel pour Jean-Baptiste de La Salle.

Comme nous l'avons dit, Monsieur de La Salle ne créait pas lui-même de nouvelles écoles, à son gré ou selon ses désirs et ses moyens. On l'appelait

²⁶ Cahiers Lasalliens N° 4, 6, 7, 8.

pour prendre en charge des écoles qui existaient ou que l'on créait à cette occasion. Ce n'est pas le lieu d'entrer ici dans les détails. Après analyse des propositions qui lui étaient faites, il acceptait ou non d'envoyer des maîtres - qui s'appelèrent rapidement « frères » entre eux, sans être des religieux - pour prendre en charge ces écoles. Avant de passer contrat avec ces « fondateurs » d'écoles, Jean-Baptiste de La Salle s'assurait qu'ils s'engageaient effectivement à financer la subsistance des Frères envoyés. Il n'entre pas dans nos intentions de redire ici l'histoire de ces écoles, mais seulement de souligner le fait qu'il s'agissait toujours d'équipes de maîtres. Nous empruntons les précisions suivantes au Frère Yves Poutet : « *En 1716 - soit trois ans avant la mort de Jean-Baptiste de La Salle - il n'existe en France que 22 villes pourvues d'une ou plusieurs écoles lasalliennes. Huit ne disposent que d'une école de deux classes, avec l'espoir de voir rapidement croître le nombre des élèves pour permettre de former une communauté de trois à cinq maîtres ; une seule n'a qu'une école de trois classes ; six ont une école de quatre classes ; sept autres ont plus de quatre classes réparties en plusieurs écoles.* »²⁷

L'intention est claire, mais la réalisation parfois modeste. Tout ne dépend pas des convictions de Monsieur de La Salle ou du bon vouloir des Frères. Il faut compter sur les réalités économiques des fondateurs d'écoles. L'histoire de l'Institut au XVIII^e siècle mentionne divers cas où des localités renoncent à faire appel aux Frères, faute de ressources suffisantes pour entretenir plusieurs maîtres. En tout cas, ces équipes sont les premières semences de ce que nous appelons aujourd'hui des « communautés éducatives ». Nous aurons l'occasion de montrer plus loin que ces petits groupes de Frères fonctionnaient effectivement comme de véritables communautés éducatives.

De véritables maisons d'école.

Les exigences de Jean-Baptiste de La Salle envers les fondateurs d'écoles ne portaient pas seulement sur le nombre de maîtres, elles s'étendaient naturellement aux locaux mis à leur disposition. Il est très difficile, sinon impossible, de vérifier aujourd'hui dans quelles conditions architecturales les Frères

²⁷ Yves Poutet, FSC, *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne*, p. 196.

commencèrent à faire la classe ou quelles modifications préalables des locaux ils demandèrent. Même si on peut retrouver encore quelques unes de ces écoles, il est difficile d'apprécier les modifications internes qu'elles ont subies ; et les autres ont disparu avec les progrès de l'urbanisme. On peut raisonnablement penser qu'il y eut une progressivité dans l'agencement des locaux, mais de toute manière, les conditions minimales étaient de permettre le fonctionnement simultané d'au moins deux classes, et souvent davantage.

Ce qui est clair, à la fin de la seconde partie de la *Conduite des Écoles*, c'est l'image de l'école et de chaque classe, telles que les souhaitaient les Frères²⁸. On est loin des locaux de fortune dont nous avons parlé précédemment, à la suite de plusieurs historiens. Ce chapitre de la *Conduite* s'intitule : « *La structure, la qualité et l'uniformité des écoles et des meubles qui y conviennent* ». Ce qui peut surprendre, c'est que les auteurs considèrent cela comme le neuvième moyen pour « *établir et maintenir l'ordre dans les écoles* ». Nous reviendrons plus longuement sur les huit autres moyens. Si le lien entre ces structures matérielles et l'ordre dans l'école ne nous semble pas toujours évident aujourd'hui, il faut croire qu'il l'était pour les Frères du début du XVIII^e siècle. D'autre part, faute de modèles préexistants, les auteurs de la *Conduite* étaient bien obligés d'entrer dans des détails très concrets de l'agencement des salles de classe. Pour s'en rendre compte, c'est tout le chapitre qu'il faudrait citer. Contentons-nous de la nomenclature des sujets abordés :

- la disposition de l'ensemble de la classe,
- la porte de l'école,
- les fenêtres et leur hauteur par rapport à la rue ou à une cour intérieure commune,
- les commodités,
- les dimensions souhaitables d'une salle de classe, en fonction de l'âge et des effectifs,
- la porte de communication entre les classes en vue de faciliter l'entraide entre les maîtres,

²⁸ Cahier Lasallien N°24 pp. 218-228, (édition de la *Conduite des Écoles* de 1720).

- la forme des bancs et leurs dimensions,
- les tables des écrivains et leurs dimensions,
- les encriers,
- les « tables » ou cartes des alphabets, des syllabes, des chiffres et des voyelles,
- le tableau noir pour les exemples et les règles d'arithmétique,
- la chaire - ou chaise - du maître,
- le coffre ou armoire pour ranger le matériel scolaire commun,
- les éléments d'ornementation fixés sur les murs,
- et la « clochette pour sonner les exercices de l'école. »

En soi, cette énumération peut paraître simpliste et sans intérêt. En fait, elle témoigne du souci du détail qui animait ces Frères attachés à bien organiser leur école. Certes, l'ensemble demeure très rudimentaire et austère. Rien à voir avec les classes primaires d'aujourd'hui, pimpantes, colorées, accueillantes. Les surfaces souhaitées par la Conduite varient de 25 à 35 mètres carrés pour les Petits et de 35 à 43 pour les Grands, ceux-ci devant disposer d'une table pour écrire. On peut ainsi calculer l'espace accordé à chacun, sachant que l'effectif normal d'une classe était de 60 élèves. Cela laisse peu d'espace vital à chacun : guère plus d'un demi mètre carré ! Même ici, on retrouve l'idée d'entassement évoquée par certains historiens parlant des petites écoles.

Dans la nomenclature ci-dessus, il est question de la hauteur des fenêtres par rapport à la rue. C'est un élément supplémentaire de l'ambiance qui pouvait régner dans ces classes : « *Lorsque les écoles se tiennent dans une salle qui donne sur la rue ou dans une cour commune, il faut avoir égard que les fenêtres ne descendent pas plus bas qu'à sept pieds de terre, afin que les passants ne puissent pas avoir vue dans l'école.* » Précaution normale et naturelle si on veut travailler efficacement. Dire, comme Pierre Giolitto : « *Les fenêtres ne doivent en effet rien ôter du caractère carcéral de l'école* »²⁹, c'est vraiment faire preuve de beaucoup d'imagination ! Même de nos jours, les établissements scolaires urbains qui donnent directement sur une rue s'entourent des mêmes précautions.

²⁹ Pierre Giolitto, *op cit.* p. 240.

D'autre part, il faudrait situer les commentaires de la Conduite des Écoles dans le contexte de la rue et des cours d'immeubles au XVII^e siècle - comme nous l'avons fait dans le premier volume - pour se convaincre de la nécessité d'isoler les écoliers du bruit, de l'agitation et de la curiosité ambiants.

Ce qui ressort avant tout de ce descriptif de la Conduite, c'est le souci d'utilité et de fonctionnalité. Tout doit être disposé « *de telle manière que les maîtres et les écoliers puissent facilement s'acquitter de leurs devoirs.* » De même, plusieurs aspects de cette organisation matérielle se rattachent directement au souci de l'éducation corporelle des écoliers, qui fera l'objet du prochain chapitre. De plus, il faut assurer à l'écolier de bonnes conditions de travail et faciliter le recours à la méthode simultanée, sans attenter à l'ordre nécessaire.

Bref, l'architecture scolaire n'est pas étrangère au projet éducatif.

Aménager l'espace et le temps.

Pas plus que les autres petites écoles de leur époque, les premières écoles des Frères ne disposaient d'espaces appropriés pour la détente. Le souci du corps - pourtant très présent dans les écrits de Jean-Baptiste de La Salle et dans la Conduite elle-même - avait d'autres objectifs et d'autres moyens que les jeux, le divertissement, le sport, les performances physiques.

Par contre, le choix de l'enseignement simultané et la présence de plusieurs niveaux dans la classe, commandaient la disposition topographique de la classe. Il s'agissait de favoriser le déroulement des exercices communs en même temps que le travail individuel de chacun. Sans oublier la surveillance de tous !

L'absence d'espace ludique oblige à des demi-journées continues de travail. La Règle des Frères, dans son premier chapitre, évoquait cette continuité de la manière suivante : « *La fin de cet Institut est de donner une éducation chrétienne aux enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles afin que les enfants y étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion en leur inspirant les maximes chrétiennes et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient* » (RC 1,3). Une lecture attentive de l'ensemble de la

Conduite des Écoles permet de se faire une idée du déroulement horaire des activités scolaires.

Nous avons essayé de réunir ces éléments dans le Tableau N° 1 que nous présentons ici (voir à la fin du chapitre). Il ne donne pas un aperçu exact de la réalité dans la mesure où il regroupe les indications relatives à la classe des lecteurs et à la classe des écrivains. Il faudrait tenir compte, d'autre part, des possibilités d'assouplissement prévues en certains passages de la Conduite. En effet, selon le nombre des écoliers dans chaque groupe de niveau, le Directeur ou l'Inspecteur de l'école pouvait allonger ou raccourcir la durée de certains exercices. Mais le tableau nous donne une idée globale de l'organisation interne de la classe. Il suscite aussi quelques observations : la matinée et l'après-midi forment deux blocs ininterrompus de travail ; les activités de type religieux occupent pratiquement autant de temps que les apprentissages profanes pendant la semaine ; la présence du maître auprès des élèves avoisine les 40 heures hebdomadaires.

D'autres interprétations de cette organisation du temps ont été données. On y a vu, par exemple, la volonté de supprimer tout moment de temps libre personnel, afin de contraindre les élèves et les contrôler constamment. Il est vrai qu'au XVII^e siècle, comme plus tard, on répétait volontiers que « *l'oisiveté est mère de tous les vices* », mais les praticiens de l'école primaire, confrontés aux problèmes de manque d'espace et d'effectifs pléthoriques, savent qu'il est impossible de laisser libre cours à la fantaisie des écoliers. Pas besoin de faire appel à des considérations psychanalytiques, le simple bon sens ou l'expérience suffisent.

À l'inverse de l'enseignement individuel, l'enseignement simultané requiert une stricte organisation de la classe, des horaires communs et l'obligation de la ponctualité et de l'assiduité des élèves. La question de l'absentéisme des élèves au XVII^e siècle est bien connue et la Conduite des Écoles - nous le redisons - en traite longuement. C'est une autre dimension de la gestion du temps.

La charge de travail des élèves et des maîtres était donc lourde. Notons également que le calendrier de l'année scolaire ne ressemblait guère à celui d'au-

jourd'hui. Presque pas de congés en cours d'année, sauf quelques jours en Semaine Sainte, et un mois seulement de vacances en septembre. Il faut donc envisager une année scolaire d'au moins 46 semaines. Pas étonnant que divers documents d'archives évoquent la fatigue, la maladie, voire le décès de certains maîtres en cours d'année. Les Frères n'étaient pas davantage épargnés, comme en témoignent certains décès prématurés ou des moments de fatigue générale, dont font état les annales de l'Institut. Accompli dans des conditions matérielles fort précaires, le métier était rude. Quand un maître tombait malade, l'école cessait de fonctionner pendant une durée plus ou moins longue. Pour remédier à cet inconvénient, Jean-Baptiste de La Salle prévoyait un Frère supplémentaire dans ses écoles afin que soit assurée la continuité de l'enseignement pour les écoliers. Sage précaution en même temps que devoir de justice envers les parents de ces écoliers.

Cette organisation du temps scolaire illustre un double souci de la part de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères : assurer la continuité du travail, mais aussi faire en sorte que l'enfant ne soit jamais privé de la présence d'un « maître ». L'élève est un apprenti - au sens donné à ce mot dans le milieu corporatif de l'époque - et il a besoin de s'initier à un métier, de se former au contact d'un maître, comme cela se pratiquait dans l'ensemble des métiers. Le maître d'école, comme celui de l'artisanat, doit sans cesse donner et proposer des modèles, des exemples de travail, de vie et de comportement. Car les enfants, surtout des artisans et des pauvres, risquent de ne pas trouver ces modèles chez eux. Il est donc essentiel, écrit Monsieur de La Salle, de les envoyer à l'école chrétienne et de les y maintenir le plus longtemps possible. Pour les Frères, « vivre avec » les écoliers, pendant une quarantaine d'heures hebdomadaires, était un moyen d'éduquer. C'est le sens du passage de la Règle que nous avons cité ci-dessus.

Assurer l'ordre dans la classe.

Cette présence prolongée et vigilante du Frère dans la classe avait aussi pour but d'établir et de maintenir l'ordre dans le groupe. Nous reviendrons plus longuement sur cet aspect de l'école lasallienne. Nous avons vu que Chartier-Compère-Julia, dans leur commentaire du tableau de Van Ostade disent que « *l'absence de normes rend indécisées les limites de l'interdit, ce qui donne à la*

punition un caractère brusque, violent, inattendu ». En ce domaine, la Conduite des Écoles établit, au contraire, des normes claires que les élèves connaissent parfaitement pour les avoir constamment sous les yeux dans la classe. Dans le chapitre consacré aux « *signes qui sont en usage dans les écoles chrétiennes* », au chapitre 12, l'article 6 est intitulé : « *Des signes pour les corrections* ». Nous y relevons les lignes suivantes, suffisamment explicites : « *On réduira tous ces signes de correction à cinq, et les maîtres feront entendre aux écoliers pour laquelle de ces cinq choses ils vont être corrigés.*

Les cinq sujets ou raisons pour lesquels on donnera des corrections dans l'école seront : premièrement pour n'avoir pas étudié ; deuxièmement pour n'avoir pas écrit ; troisièmement pour s'être absenté de l'école ; quatrièmement pour n'avoir pas écouté le catéchisme ; cinquièmement pour n'avoir pas prié Dieu. Il y aura cinq sentences en différents endroits de chaque classe, qui marqueront l'obligation de faire ces cinq choses, chacune exprimée dans les termes suivants :

1^{ère} Il ne faut ni s'absenter de l'école, ni venir tard sans permission ;

2^{ème} Il faut s'appliquer dans l'école à étudier sa leçon ;

3^{ème} Il faut toujours écrire sans perdre le temps ;

4^{ème} Il faut écouter attentivement le catéchisme ;

5^{ème} Il faut prier Dieu avec piété dans l'église et dans l'école » (CE 12,6,2 & 3).

En bref : un résumé du règlement. Ces exigences étant connues, point n'est besoin de discours ni de menaces verbales. Il suffit que le Maître, à l'aide du « signal », indique le point sur lequel l'élève aura manqué. Pas question, non plus, d'attitude arbitraire ou despotique de la part du maître. Tout se passe dans le silence. Le système des signes et l'utilisation du signal ont été mis au point pour éviter le plus possible le recours à la parole qui dérange toute la classe.

La question de la discipline, dans la Conduite des Écoles, ne se réduit pas à ces quelques lignes. C'était un sujet trop délicat pour le traiter superficiellement. Elle occupe donc une place importante et nous y reviendrons.

Le mélange des âges.

Dès le début, Monsieur de La Salle et les Frères essayèrent d'atténuer, sinon d'éliminer, le mélange des âges. Cela devenait possible avec la division des

écoles en deux ou trois classes : les petits, les moyens et les grands. Comme les enfants entraient à l'école à des âges divers, il était impossible de réaliser une parfaite homogénéité, mais la fourchette des âges se réduisait quand même considérablement. On comprend aisément que c'était encore plus nécessaire dans un système d'enseignement simultané car les écoliers se trouvaient effectivement ensemble pendant les quarante heures hebdomadaires, alors que dans l'enseignement individuel, les contacts demeuraient plus épisodiques. Nous avons dit que le nombre de classes dépendait d'abord des fondateurs d'écoles, c'est-à-dire du nombre de postes qu'ils pouvaient financer.

D'autres facteurs que le nombre de classes intervenaient dans la constitution des groupes. Plusieurs décrets royaux rendaient la scolarisation obligatoire, mais ils n'étaient guère suivis d'effets. Les parents n'avaient pas souvent conscience de la nécessité d'envoyer leurs enfants à l'école. Certains n'en avaient pas les moyens économiques ou avaient besoin de l'aide de leurs enfants. Certains passages de la Conduite nous montrent que des écoliers venaient dès six ans, mais d'autres seulement à douze. Il fallait jongler avec cette diversité pour constituer les classes. C'était surtout pour des raisons morales que Jean-Baptiste de La Salle et les Frères répugnaient à mélanger petits et grands. Si nous comptons la durée totale des niveaux de lecture, nous pouvons affirmer qu'une scolarité normale se déroulait sur trois ans, qu'elle commence à six ou à douze ans. La norme habituelle dans le milieu corporatif était que le jeune entrait en apprentissage ou au travail à partir de quatorze ans.

Dans un tel contexte, la séparation des âges, sérieusement désirée, demeurait souvent relative et insatisfaisante, contrariée par trop d'éléments indépendants de la volonté des Frères.

La répartition des programmes.

Contrairement à la méthode individuelle, l'enseignement simultané exige l'élaboration rigoureuse de progressions dans les apprentissages valables pour tous. C'est le niveau atteint dans ces progressions qui permettait de constituer des groupes à peu près homogènes. Inversement, le fait de constituer des groupes homogènes offrait la possibilité de diviser chacun des apprentissages en unités cohérentes et progressives. C'est pourquoi, dans la troisième partie

de la Conduite, nous voyons le Frère Directeur ou Inspecteur, chargé de « recevoir », donc d'inscrire les nouveaux écoliers, procéder d'abord à une sorte d'examen de niveau afin de les placer dans la leçon ou l'ordre qui leur convenaient. Nous précisons plus loin comment se répartissaient ces différents apprentissages. Des exemples ou références existaient déjà. Selon Philippe Ariès³⁰, les programmes des petites écoles étaient déjà fixés dès le milieu du XVII^e siècle, comme en témoigne le texte de l'École Paroissiale. C'est à partir de cet ouvrage que Philippe Ariès écrit : « *On a le sentiment d'une coutume déjà établie que les réformes de saint Jean-Baptiste de La Salle amélioreront à la fin du siècle sans en modifier la nature. En 1705 paraîtra en effet la Conduite des Écoles Chrétiennes, instructions pour les écoles des Frères qui firent autorité encore plus tard dans le XIX^e siècle.* » Le texte auquel se réfère l'auteur est évidemment le manuscrit dit de 1706 et non une version imprimée de la Conduite.

À l'inverse, Pierre Giolitto minimise les progrès accomplis par les petites écoles et formule un jugement trop sévère quand il écrit : « *Connaissant la philosophie qui préside aux destinées des petites écoles d'Ancien Régime, on ne s'étonnera pas de les voir dotées d'un programme d'enseignement singulièrement étriqué. École des pauvres, l'école primaire d'autrefois se contente de fournir à ses élèves quelques maigres rudiments, dont la seule ambition est de leur permettre de tenir modestement leur place au champ ou à l'atelier, et surtout de n'être point trop ignorants des choses de la religion. Les régents d'Ancien Régime sont d'ailleurs bien trop ignares pour être en mesure d'enseigner autre chose que de simples rudiments.* »³¹. Il est vrai que l'importance des programmes offerts dans les petites écoles variait selon les compétences des maîtres, et ceux-ci ne bénéficiaient généralement pas d'une préparation professionnelle suffisante, mais chaque école avait ses programmes. Jacques de Batencour et Charles Démia, déjà avant Jean-Baptiste de La Salle, avaient élaboré de solides programmes pour leurs écoles respectives, lesquelles s'adressaient bien à une clientèle populaire pauvre.

³⁰ Philippe Ariès, *op. cit.* p. 322.

³¹ Pierre Giolitto, *op. cit.* p. 333.

Concernant les écoles des Frères, nous trouvons une présentation très minutieuse de ces programmes dans la première partie de la Conduite. Plutôt que de discourir sur eux, nous invitons le lecteur à examiner le Tableau N° 2 (voir à la fin du chapitre), dans lequel nous avons schématisé les programmes des apprentissages profanes. On y notera d'abord que toutes les acquisitions sont organisées à partir de la maîtrise de la lecture. Comme leurs prédécesseurs et contemporains, Jean-Baptiste de La Salle et les Frères (et ils l'écrivent dans la troisième partie de la Conduite) portaient de la conviction que la lecture est la base et la clé de tous les apprentissages. Rien ne peut se faire sérieusement si on ne la maîtrise pas. Notre tableau doit donc se lire de haut en bas, à partir de la colonne de gauche consacrée aux neuf niveaux de lecture. Les autres matières scolaires s'y ajoutent aux moments opportuns.

La répartition des programmes se fait donc à partir de « leçons » qui se subdivisent à leur tour en « ordres ». La démarche est toujours « synthétique », allant du plus simple au plus complexe, des lettres de l'alphabet au déchiffrement des lettres écrites à la main. La Conduite spécifie que : « *Tous les écoliers de toutes les leçons, excepté les lisants dans les cartes, seront divisés en trois ordres : le premier des commençants, le deuxième des médiocres (à l'époque, ce mot désignait les moyens) et le troisième d'avancés et de parfaits dans cette leçon.* » « *Il n'y aura cependant que deux ordres de lisants dans la Civilité : le premier sera de ceux qui font des fautes en y lisant et le second de ceux qui n'en font aucune.* » Nous savons qu'à l'époque les ouvrages de civilité étaient imprimés en caractères gothiques, bien différents des caractères typographiques habituels, ils présentaient donc une difficulté singulière pour la lecture. « *Tous les écoliers des trois ordres de leçons liront cependant ensemble sans distinction et sans discernement, selon que le maître les avertira.* » Cette organisation des apprentissages appelle d'autres commentaires que l'on trouvera ci-après.

Pour le moment, il est important de comprendre à quels moments apparaissent les autres apprentissages profanes, par rapport à la progression en lecture. Le texte de la Conduite le précise pour chacun d'entre eux. « *Le livre dans lequel on apprendra à lire dans le latin est le psautier ; on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauront parfaitement lire en français* », c'est-à-dire qui en seront au troisième livre. « *Lorsque les écoliers sauront parfaitement lire, tant*

dans le français que dans le latin, on leur apprendre à écrire, et dès qu'ils commenceront à écrire, on leur enseignement à lire dans le livre de la Civilité. » « Il est nécessaire que les écoliers sachent parfaitement lire tant dans le français que dans le latin avant que de commencer à écrire. » « On ne fera apprendre l'arithmétique qu'à ceux qui commenceront à être dans le 4^e ordre des écrivains en écriture ronde, et dans le second ordre de la bâtarde, et ce sera le Frère Directeur ou l'Inspecteur qui mettra dans cette leçon, aussi bien que dans les autres. » « Le maître d'écriture aura soin d'apprendre l'orthographe à ceux qui seront dans le 7^{me} ordre des écrivains en ronde et dans le 4^{me} de la bâtarde, et l'Inspecteur des écoles y aura égard. » (CE 3,1,2 à 9 ; et 3,8,1 ; 3.9.1 ; 4,1,1 ; 5,0,7 ; 6,0,1).

On trouve donc dans cette présentation un réel affinement des progressions et une idée claire du cursus scolaire de l'enfant. À chacun des « ordres » correspondait une partie bien définie du programme, comme des sortes d'objectifs opérationnels concrets. Il est utile de savoir qu'un « ordre » durait normalement un mois, mais pouvait être répété, au terme d'un examen mensuel, si les objectifs n'étaient pas suffisamment maîtrisés.

Unification du matériel didactique.

Les auteurs de la Conduite voyaient dans cette unification un facteur d'ordre et de progrès pour la classe. Elle facilitait aussi les remplacements imprévus lorsqu'un Frère était empêché de faire la classe. Les motivations étaient donc fortes, même si les outils didactiques dont parle la Conduite semblent bien modestes. Ces outils étaient pensés également en fonction d'un double impératif didactique : enseigner en français - et non en latin comme l'ensemble des autres petites écoles - et permettre un enseignement simultané. Dans ce double but, Monsieur de La Salle et les Frères furent amenés à mettre en place quelques outils nouveaux. Au fil des chapitres de la Conduite, nous voyons donc apparaître :

- Les « cartes ». Certes, on pouvait les utiliser en enseignement individuel, mais cela n'apparaît pas dans l'iconographie dont nous avons fait mention dans le chapitre précédent. Signe que ce n'était pas un outil didactique usuel. Leur usage naturel était bien celui d'un enseignement collectif,

pour un groupe homogène. Le Frère Yves Poutet et divers autres historiens ont souligné que Jean-Baptiste de La Salle dut composer un « syllabaire en français » pour réaliser les objectifs de ses écoles, car les syllabaires que l'on trouvait dans le commerce étaient en latin.

- Le « tableau », que les Frères utilisaient essentiellement pour l'apprentissage de l'arithmétique, n'était pas inconnu. Mais il devenait indispensable dans la méthode simultanée, alors qu'on pouvait s'en dispenser dans l'enseignement individuel.
- Les « livres de lecture » : contrairement à la diversité de livres, en usage dans l'enseignement individuel, les écoles des Frères utilisaient des livres uniformes à chaque niveau de lecture. C'est d'ailleurs pour ce motif qu'ils étaient choisis par le Directeur de l'école et non par les familles ou par chaque maître. Cette procédure facilitait également la constitution d'un petit stock d'exemplaires dans chaque classe, au bénéfice des élèves pauvres qui ne pouvaient pas les acheter, comme nous l'avons expliqué dans le premier volume sur la Conduite.
- Les « manuscrits » - que le Conduite appelle aussi « registres », constituaient des outils de travail pour les écoliers qui parvenaient au dernier niveau de lecture, la neuvième leçon. C'était aussi l'école qui se chargeait d'en constituer un stock suffisant, afin d'en assurer la diversité et la progressivité. On ne trouve pas cela dans les petites écoles, mais seulement dans les écoles très spécialisées des maîtres écrivains.
- Le matériel d'écriture, dont parle abondamment le quatrième chapitre de la première partie de la Conduite était à la charge de chaque écolier « écrivain ». L'école fournissait seulement les tables, les encriers et l'encre. Mais pour ce matériel existaient aussi des normes communes auxquelles les écoliers devaient se conformer.
- Enfin, un autre ouvrage était commun à tous les écoliers : c'était le livre de catéchisme, au sujet duquel la Conduite recommande que ce soit celui du diocèse dans lequel l'école est implantée.

En conclusion.

En manière de synthèse de tous ces éléments relatifs à l'école lasallienne des origines, nous empruntons deux passages de l'ouvrage de Guy Vincent³² : « *Horaires rigoureux, travail incessant, détermination par calcul de la tâche à accomplir, répartition des écoliers en Classes et Ordres agencés de manière à rendre possible une marche d'ensemble... ces principes scolaires pourraient passer pour la préfiguration de l'organisation scientifique du travail. Ce serait oublier qu'il ne s'agit pas du tout de faire apprendre le maximum de choses le plus rapidement possible au plus grand nombre possible d'écoliers. S'il n'y a rien que cette pédagogie redoute autant que la vitesse, le sens de la lenteur calculée qui la caractérise nous est dévoilé par des prescriptions comme celles-ci : l'Inspecteur « ne mettra dans le sixième ordre des écrivains que ceux... qui feront le corps des lettres d'égale hauteur et les têtes et les queues de la hauteur qui leur est propre selon la règle ». La perfection exigée à chaque étape est celle de la soumission à la règle, et l'occupation incessante de l'écolier rendue possible par l'organisation du temps n'a pas une fonction (économique) de rendement, mais une fonction (politique) d'emprise totale ».*

Se proposant d'étudier l'école au XVII^e siècle, l'auteur écrit : « *Pour cela nous nous attacherons principalement à l'école des Frères de Jean-Baptiste de La Salle, pour plusieurs raisons : elle est l'achèvement d'un processus de transformation et porte ce qui s'ébauche à l'époque (avec Pierre Fourier, les religieuses de Notre-Dame, Charles Démiat, etc...) à un point de perfection tel que le modèle s'impose au moins pendant deux siècles ; elle est aussi dominante numériquement, puisqu'elle se répand dans presque toutes les villes de France et que l'on passe de vingt écoles à la mort du Fondateur à cent seize en 1789 ; elle renaît avec la Restauration, fait de nombreux émules et affronte les écoles concurrentes ; enfin la Conduite des Écoles Chrétiennes, plusieurs fois rééditée, permet de suivre la constitution et l'évolution d'une pédagogie qui n'était pas purement idéale puisqu'elle s'imposait comme règle intangible à tous les frères-enseignants et que ceux-ci acceptaient de tenir une école seulement si les conditions normales de fonctionnement étaient assurées. »*

³² Guy Vincent : *L'école primaire française - Étude sociologique*. pp. 31 et 20-21.

TABLEAU N° 1 – Organisation d'une semaine ordinaire.

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI	SAMEDI	DIMANCHE
7.30	Étude du catéchisme	Étude du catéchisme	Étude du catéchisme		Étude du catéchisme	Étude du catéchisme	
8.00	Prière Déjeuner ÉCRITURE	Prière Déjeuner ÉCRITURE	Prière Déjeuner ÉCRITURE	Journée habituelle de CONGÉ	Prière Déjeuner ÉCRITURE	Prière Déjeuner ÉCRITURE	
9.00	LECTURE	LECTURE	LECTURE		LECTURE	LECTURE	
10.00	Prière Réflexion	Prière Réflexion	Prière Réflexion	sauf lorsqu'il y avait une FÊTE dans la semaine	Prière Réflexion	Prière Réflexion	
11.00	MESSE	MESSE	MESSE		MESSE	MESSE	MESSE
11.30							
13.00							
13.30	Étude	Étude	Étude		Étude	Étude	CATÉCHISME
14.00	Lecture dans les Registres	Lecture dans les Registres	Lecture dans les Registres		Lecture dans les Registres	Lecture dans les Registres	VÊPRES
15.00	ÉCRITURE	ÉCRITURE	ÉCRITURE		ÉCRITURE	ÉCRITURE	
16.00	CATÉCHISME Prière Examen de conscience	CATÉCHISME Prière Examen de conscience	CATÉCHISME Prière Examen de conscience		CATÉCHISME Prière Examen de conscience	CATÉCHISME Prière Examen de conscience	

TABLEAU N° 2 – Organisation du cursus scolaire dans la Conduite des Écoles.

<p>1) LEÇONS DE LECTURE.</p> <p>1. La Carte de l'Alphabet</p> <p>2. La Carte des Syllabes</p> <p>3. Le Syllabaire commençants médiocres avancés</p> <p>4. Le 1^{er} Livre commençants médiocres avancés</p> <p>5. Le 2^{ème} Livre commençants médiocres avancés</p> <p>6. Le 3^{ème} Livre commençants médiocres avancés</p> <p>7. Le Psautier commençants médiocres avancés</p> <p>8. La Civilité commençants avancés</p> <p>9. Lettres écrites à la main commençants médiocres avancés</p>	<p>2) LATIN.</p> <p>commençant avancés</p>	<p>3) ÉCRITURE.</p> <p>RONDE</p> <p>1^{er} Ordre</p> <p>2^{ème} Ordre</p> <p>3^{ème} Ordre</p> <p>4^{ème} Ordre</p> <p>5^{ème} Ordre</p> <p>6^{ème} Ordre</p> <p>7^{ème} Ordre</p> <p>8^{ème} Ordre</p>	<p>BÂTARDE</p> <p>1^{er} Ordre</p> <p>2^{ème} Ordre</p> <p>3^{ème} Ordre</p> <p>4^{ème} Ordre</p> <p>5^{ème} Ordre</p>	<p>4) ARITHMÉTIQUE.</p> <p>Addition</p> <p>Soustraction</p> <p>Multiplication</p> <p>Division</p>	<p>5) ORTHOGRAPHE.</p>
---	--	--	---	---	------------------------

DEUXIÈME PARTIE
UN PROJET D'ÉDUCATION
INTÉGRALE

Pour important qu'il soit, le cadre matériel de l'école n'est pas tout, même s'il influe inévitablement - de manière positive ou négative - sur la mise en oeuvre du projet éducatif. Dans le chapitre précédent, nous avons souligné combien Jean-Baptiste de La Salle et les Frères avaient le souci de bien aménager les locaux de leurs écoles dans le but de faciliter la réalisation de leurs objectifs éducatifs et pastoraux.

Malgré les situations difficiles dans lesquelles vivaient la plupart de leurs écoliers, comme nous avons essayé de le montrer dans le premier volume (Cahier Lasallien 61), ces objectifs étaient ambitieux et concernaient effectivement toutes les dimensions de la personne. C'est à juste titre que l'on parle, à ce propos, de pédagogie intégrale. Elle s'articule autour de cinq objectifs généraux que nous allons énoncer brièvement ci-après et qui constituent les cinq principaux axes transversaux de la Conduite des Écoles.

Les besoins de la clientèle.

Comme nous en avertit la Préface de la Conduite, dans le paragraphe que nous avons déjà cité, le projet éducatif présenté ne procède pas d'une réflexion théorique a priori, mais d'une expérience concrète prolongée, partagée et analysée. C'est la base même de la démarche associative lasallienne : la perception et l'analyse des besoins des jeunes conduisent à déterminer et mettre en oeuvre des réponses jugées appropriées.

Les besoins des enfants des artisans et des pauvres au XVII^e siècle apparaissent dans les écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle et trouvent leur solution dans la Conduite. S'adressant à une clientèle populaire, les Frères se trouvaient directement affrontés à la culture du peuple de cette époque-là. Les différentes composantes de cette culture nous sont bien connues pour avoir été analysées, encore récemment, dans de nombreux ouvrages.

Aux yeux des éducateurs - et concrètement de Monsieur de La Salle et des Frères - cette culture présentait un certain nombre de carences auxquelles l'éducation scolaire devait et pouvait remédier. C'était aussi la position de l'ensemble de l'église post-tridentine qui favorisait dans ce but la création des petites écoles. On perçoit très facilement l'énorme écart qui existait entre le comportement naturel des enfants du peuple et l'image ou l'idéal de la personne que développent les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne*³³, les *Méditations pour le Temps de la Retraite* et la *Conduite des Écoles chrétiennes*, de saint Jean-Baptiste de La Salle³⁴. C'est précisément dans cet écart que doit se déployer l'action éducative et pastorale de l'école lasallienne.

Les besoins dont parlent les écrits lasalliens peuvent être regroupés - nous semble-t-il - en cinq catégories :

- **Des besoins économiques** dus à la pauvreté, parfois à la misère, qui réduisaient de nombreuses familles à la mendicité et en faisaient les assistés de l'Aumône générale.
- **Des besoins familiaux et affectifs** découlant de situations de familles incomplètes, à la suite de décès prématurés de l'un ou des deux parents, et qui conduisaient les enfants à des situations d'abandon matériel ou moral, parfois à l'orphelinat et même à la mendicité. Nous avons expliqué, dans le premier volume, les causes d'une mortalité massive, les ravages des maladies et des épidémies, voire des famines.
- **Des besoins sociaux et relationnels** exprimés dans la violence, les déviances, le libertinage, les risques de marginalisation de certains enfants. On pourrait évoquer aussi l'attitude de mépris de certains privilégiés à l'égard du peuple.

³³ Note de l'éditeur : jusqu'à la moitié du 18^{ème} siècle (environ), il est possible de ne pas accorder au pluriel un adjectif qui qualifie deux noms joints par « et ». Ne nous méprenons pas : ce n'est pas seulement la « Civilité » qui est chrétienne mais bien aussi la « Bienséance ». Pour éviter toute ambiguïté dans la suite, l'adjectif « chrétiennes » a été accordé au pluriel, comme il est de règle dans le français d'aujourd'hui.

³⁴ cf Cahiers Lasalliens 19, 13 et 24. Ou les Œuvres Complètes de saint Jean-Baptiste de La Salle, pp. 733, 463, 597.

- **Des besoins scolaires, intellectuels**, générés par la situation d'analphabétisme massif, spécialement dans le peuple. Cette non scolarisation entraînait naturellement une carence dans la formation humaine et dans la culture.
- **Des besoins religieux et spirituels** dus aussi à l'ignorance religieuse, aux malcroyances, aux superstitions apparemment très répandues. N'a-t-on pas écrit que cette ignorance était « le mal du siècle » ?

Cette liste de besoins présente un surprenant visage d'actualité. Il faut pourtant bien la situer dans son époque et rappeler que tous les écoliers n'en étaient pas affectés de la même manière. Toutefois, le projet éducatif de Monsieur de La Salle et des Frères prétendait apporter des réponses et des solutions à ceux qui en étaient victimes. C'est le fil conducteur de la *Conduite des Écoles chrétiennes*.

Les réponses proposées.

Nous ne reviendrons pas sur les besoins économiques des écoliers et comment l'école des Frères essayait de les traiter : nous l'avons fait dans les deux premières parties du Cahier Lasallien 61. Nous allons nous attacher à montrer comment la Conduite des Écoles met en œuvre :

- **Une éducation du corps**, en vue de développer la maîtrise de soi dans toutes les circonstances ordinaires de la vie, et en vue d'acquérir un savoir-vivre conforme à l'idéal de l'époque, celui de l'honnête homme tant prisé par la société cultivée de l'Ancien Régime.
- **Des apprentissages scolaires** indispensables pour exercer certains métiers du secteur tertiaire de l'économie, dans l'administration du pays, des métiers parfois appelés, à juste titre des métiers de plume. Des apprentissages capables de permettre l'accès à l'emploi, d'en garantir la pérennité, grâce à l'acquisition des capacités requises pour l'exercice de ces emplois. Il s'agissait donc d'acquérir les indispensables savoirs et savoir-faire de l'époque.
- **Une formation socio-relationnelle** débouchant sur la bienséance et la civilité en usage dans la société bourgeoise de l'époque. Par conséquent

apprendre à participer et à communiquer dans l'école afin de le continuer dans la vie sociale et professionnelle. Comme l'écrit Jean-Baptiste de La Salle lui-même dans l'une de ses méditations³⁵ : préparer les jeunes pour l'État et pour l'Église.

- **Une éducation morale ou éthique**, par la proposition, l'appropriation et l'intériorisation des valeurs nécessaires à l'acquisition d'un savoir-être capable d'imprégner toute la vie et de forger des personnes libres et autonomes.
- Enfin - et c'est la fine pointe du projet lasallien - assurer **une formation chrétienne** dans les conditions de l'époque, à savoir : les orientations du Concile de Trente et les efforts pastoraux de la Réforme Catholique, et avec l'ambition d'acquérir un savoir-croire et un savoir-aimer qui font les véritables chrétiens engagés à la suite de Jésus-Christ et fidèles à l'Évangile.

Tels sont, à notre avis, les cinq objectifs majeurs présentés de manière détaillée dans la Conduite des Écoles. C'est un projet ambitieux. La mise en oeuvre présente inévitablement des limites sur lesquelles nous aurons à revenir. Malgré tout, l'ensemble est impressionnant.

³⁵ MF 160, 3^{ème} point, pour la fête de saint Louis, roi de France.

Chapitre 3 - L'éducation du corps

Homme du XVII^e siècle, et de tendance plutôt austère, Jean-Baptiste de La Salle n'est pas de ceux qui cherchent à exalter le corps humain, à le modeler, à le cultiver pour lui-même, au sens plastique ou esthétique. Mais il lui porte un respect infini. Rien à voir avec les tendances actuelles en ce domaine.

En même temps, Monsieur de La Salle n'acceptait pas les excès des pénitences, disciplines, flagellations... que certains recommandaient comme moyens de mâter les désirs du corps et les pulsions naturelles dont il est le siège. Comme en beaucoup de domaines, Jean-Baptiste de La Salle était pour une juste mesure et c'est ce qu'il recommandait aux Frères.

Parler d'infini respect n'est pas un jugement excessif, car pour Monsieur de La Salle ce respect se justifie parce que le corps est le lieu de la présence de Dieu dans la personne. D'où des marques de respect qui n'étaient pas seulement passives, mais s'exprimaient dans des soins attentifs, des attitudes et des comportements précis et vigilants, envers son propre corps et envers celui des autres. Parmi les nombreux passages que nous pourrions relever, spécialement dans les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*, prenons celui-ci qui nous semble particulièrement illustratif : « *Comme nous ne devons considérer nos corps que comme des temples vivants, où Dieu veut être adoré en esprit et en vérité, et des tabernacles que Jésus-Christ s'est choisis pour sa demeure, nous devons aussi dans la vue de ces belles qualités qu'ils possèdent, leur porter beaucoup de respect ; et c'est cette considération qui nous doit particulièrement engager à ne les toucher, et à ne les pas même regarder sans une nécessité indispensable* » (RB 113,1,122).

Ce passage éclaire et justifie un certain nombre de prescriptions que nous trouvons dans les Règles de la Bienséance ou dans la Conduite des Écoles. Pour le comprendre et accepter, il s'agit d'abord d'entrer dans les conceptions de Jean-Baptiste de La Salle - qu'on les partage ou non - et en découvrir la

cohérence interne. Pour retrouver le traitement qui est réservé au corps dans la Conduite, on peut le résumer en quelques verbes : respecter, favoriser, châtier, dominer le corps. Il y a là tout un processus éducatif.

Le corps respecté.³⁶

En lisant la première partie des *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*, on se rend facilement compte que l'auteur insiste répétitivement sur le respect dû au corps, le nôtre et celui du prochain. Les explications qui sont données successivement sur le port et le maintien du corps, sur les différentes parties de ce corps, depuis la tête jusqu'aux jambes, parfois avec des notations très réalistes, nous indiquent comment vivre la bienséance en toute humilité et modestie.

Certes, l'ouvrage s'adresse directement aux adultes, à l'extérieur et à l'intérieur des écoles lasalliennes - et nous savons qu'il connut un très grand succès - mais il vise aussi les élèves qui utilisent d'ailleurs l'ouvrage pendant la huitième leçon de lecture. C'est pourquoi, dans les Règles de la Bienséance, Jean-Baptiste de La Salle rappelle plusieurs fois que ses conseils s'adressent aussi aux enfants. Par exemple, en parlant de la chevelure et de la tête, il indique qu'il s'agit d'éliminer la vermine et les lentes et ajoute : « *Cette précaution et ce soin est de conséquence à l'égard des enfants* ». Plus loin, il insiste : « *Il est de conséquence de s'appliquer à corriger ces défauts dans le bas âge, car il est ensuite presque impossible de quitter l'habitude qu'on a prise d'une certaine manière de parler, et quoiqu'on voie bien, dans un âge plus avancé, qu'elle est messéante et désagréable, on ne peut cependant s'en défaire et en prendre un autre* ». Retenons aussi cette autre expression : « *il faut s'accoutumer, et faire prendre l'habitude aux enfants de se tenir toujours droits.* » (RB 103,1,31 ; 109,1,88 ; 111,1,105).

On ne s'étonnera donc pas que les prescriptions inscrites dans les Règles de la Bienséance soient mises en application dans le cours de la vie scolaire. En

³⁶ Le sujet est complexe. Nous ne pouvons en tracer ici que les grandes lignes. Pour tout ce qui concerne l'éducation du corps, nous renvoyons aux travaux récents de : F. Jean Pungier dans les Cahiers Lasalliens 58-59-60 et de Pascal Foret ; thèse doctorale non publiée, sur « Le corps dans la Pédagogie de saint Jean-Baptiste de La Salle ». On peut en consulter le texte aux archives de Rome et de Lyon.

ce qui concerne le respect du corps, c'est surtout dans la troisième partie de la Conduite qu'il en est question, au moment de l'admission des nouveaux écoliers et de l'organisation interne des classes par l'Inspecteur. Mais il faut se reporter aussi au chapitre des Corrections pour y noter de nombreux aspects de ce respect du corps. Nous voudrions souligner particulièrement trois manifestations de ce respect : la propreté, la pudeur et la retenue.

La propreté.

C'est d'abord la propreté de l'école, c'est-à-dire de l'environnement dans lequel le corps évolue. Dans le chapitre consacré aux « officiers » de l'école, on note que, par souci d'hygiène et de propreté, le maître nomme des balayeurs qui doivent nettoyer quotidiennement la classe, « *la rendre propre et nette* », arroser avant de balayer afin de ne pas soulever de poussière qui irait se déposer sur les quelques meubles de la classe. Il faut, dit le texte, que ces classes « *soient toujours très propres* ».

On veille aussi sur la propreté des corps et des habits. C'est une exigence permanente dans l'école lasallienne, et on la rappelle aux nouveaux parents afin qu'ils y soient eux-mêmes attentifs au moment d'envoyer leurs enfants à l'école. Les maîtres exercent ensuite une vigilance constante sur cet aspect. « *Que l'écolier soit propre en ses habits, et qu'il ne vienne à l'école que proprement vêtu et blanchement, qu'il soit bien peigné et net de vermine. Chaque maître y prendra garde à l'égard de tous ses écoliers, surtout de ceux qui sont le plus mal-propres ; qu'ils ne viennent jamais à l'école les jambes nues et en pure chemise, sinon qu'on le punira et qu'on le renverra* » (CE 22,3,6). Jean-Baptiste de La Salle et les Frères savaient que les familles de leurs écoliers étaient pauvres, parfois réduites à la misère. Ils n'exigeaient donc pas des vêtements de grande qualité ou luxueux, la décence et la propreté leur suffisaient.

Une troisième préoccupation des Frères concernant la propreté était celle des maladies fréquentes à l'époque et parfois contagieuses. La bienséance veut que l'on évite, dans toute la mesure du possible, de transmettre ses propres maux aux autres. Nous en avons déjà parlé dans le premier volume. Avant d'accepter un nouvel écolier, on tâche de savoir « *s'il a quelque incommodité ou infirmité corporelle, surtout s'il a les écrouelles, la mauvaise tigne et le mal*

caduc, ou quelques autres infirmités qui se puissent communiquer, à quoi il faut avoir beaucoup d'égard ; s'il a quelque infirmité corporelle, le Directeur s'informerait si cela pourra l'empêcher de venir à l'école. » Les désagréments collectifs du manque de propreté ou de maladie peuvent entraîner une certaine séparation entre les écoliers. L'Inspecteur ou le Maître « *aura égard que les écoliers soient placés avec ordre et prudence, en sorte que ceux dont les parents sont négligents et ont de la vermine, soient séparés de ceux qui sont propres et qui n'en ont point. »* (CE 22,2,3 ; 23,1,6).

La pudeur.

Dans les Règles de la Bienséance, Monsieur de La Salle écrit que « *le plus bel ornement des joues est la pudeur* ».

Elle est aussi une marque de respect sur laquelle insiste particulièrement le chapitre 13 du même ouvrage en parlant « *des parties du corps qu'on doit cacher* ». La Conduite des Écoles y revient d'autre manière en évoquant la nécessité de cette pudeur : en famille, dans les rues, en classe et pendant les vacances.

En famille, on recommande que l'élève ne couche ni avec son père, ni avec sa mère, ni avec sa sœur, ni avec quelque personne d'autre sexe.

Dans les rues, parmi bien d'autres conseils aux écoliers, on précise « *qu'ils ne s'arrêtent pas dans les rues, non pas même pour uriner, qu'ils ne fassent pas leur nécessité dans les rues, en venant à l'école, ni en retournant* » (CE 21,3,1).

En classe, le sujet reparait, en particulier lorsqu'on corrige par verges ou martinet. Comme le coupable doit baisser sa culotte, il n'est pas question que les autres élèves regardent le « spectacle » !

Pendant les vacances, on recommande aux élèves de ne pas se baigner, parce que l'usage du costume de bain était inconnu ; de ne pas glisser ni jeter de la neige car ce sont des comportements messéants.

La retenue.

Pour les élèves, le respect du corps d'autrui passe par le refus des « batteries », des coups, des tiraillement et des bousculades, aussi bien dans les rues qu'à

proximité de l'école, en attendant l'ouverture de la porte. On n'imagine même pas que cela pouvait se produire à l'intérieur des classes tant l'ordre et la vigilance y étaient assurés. La Conduite parle des « batteries » dans le paragraphe intitulé « des vicieux », et ces batteries font partie des « cinq vices qu'il ne faut jamais pardonner et qu'il faut toujours punir des verges et du martinet », au même titre que le mensonge, le larcin, l'impureté et l'immodestie dans l'église. On peut être surpris par la sévérité à l'égard des bagarres. Mais, n'est-ce pas un grand mépris du corps que de le frapper ou malmener ? D'autre part, nous savons que la violence était rude et fréquente à cette époque-là. Jean-Baptiste de La Salle la considérait comme contraire à la civilité, dans la mesure où elle méprise et saccage le corps, temple de Dieu. Se battre, c'est témoigner de l'irrespect envers Dieu et pas seulement envers autrui. D'où l'alinéa suivant : « *Si ce sont des écoliers qui se sont battus dans l'école, ils seront punis très exemplairement; le maître leur fera entendre que cette faute est une des plus considérables qu'ils y puissent commettre* » (CE 15,6,4).

Pour les maîtres, cette retenue interdisait tout geste de familiarité envers les écoliers, ainsi que d'user des mains ou des pieds pour en frapper quelqu'un : « *Il ne faut jamais jeter la fêrule à un écolier pour la rapporter, cela est très indécent. Il ne faut pas non plus frapper du manche de la fêrule, ni sur la tête, ni sur le corps, ni sur le dehors de la main, ni donner deux fêrules de suite sur une même main, mais il faut toujours frapper de la paume dans le milieu de la main, et ne pas même tomber dans ces défauts par mégarde* » (CE 15,4,13). Au jugement de Jean-Baptiste de La Salle, il est particulièrement messéant de toucher directement le corps de l'élève en de telles occasions.

Le maître doit aussi prendre beaucoup de précautions lorsqu'un écolier présente quelque infirmité ou infection, comme le stipule la Conduite : « *Il faut avoir un très grand égard en corrigeant un écolier de ne le frapper en aucun endroit où il ait quelque mal, pour ne pas l'augmenter, ni frapper si fort que les marques paraissent, quoique d'ailleurs il ne faille pas le faire si mollement que l'écolier n'en ait aucune peine.* » « *Il prendra garde aussi de ne tenir aucune posture messéante en donnant quelque correction, comme serait de faire des contorsions de corps, des extensions de bras, et d'autres gestes messéants et contraires à la gravité.* » « *On ne corrigera pas ceux qui auront quelque incommodité à l'endroit*

où on les voudra corriger, lorsque la correction pourrait l'augmenter, on doit se servir de quelque autre correction, ou punition, ou pénitence. » (CE 15,4,14 & 16 ; 15,6,37).

Le corps favorisé.

Respecter le corps, c'est aussi s'efforcer de le placer dans les meilleures conditions possibles pour travailler. Cette préoccupation apparaît bien clairement en plusieurs passages de la Conduite. Il ne s'agit pas de rechercher un confort matériel que ne permettraient pas les moyens économiques des écoles, confort qui conduirait peut-être à l'amollissement ou au relâchement. Mais il serait également anormal et improductif de se trouver dans la gêne, dans des postures inconfortables pour travailler. Entre le laisser-aller et une gêne excessive, les auteurs de la Conduite optent pour un juste milieu.

Au XVII^e siècle, parmi les conditions d'un bon apprentissage et d'une bonne exécution de l'écriture on met en évidence la posture correcte du corps. Au XVIII^e, l'Encyclopédie propose des « planches » présentant la tenue correcte du corps pour bien écrire et pousse le raffinement jusqu'à distinguer la posture féminine de la posture masculine³⁷. Adopter une telle posture exige un certain effort, un contrôle de soi-même, mais non une souffrance.

Dans le chapitre de la Conduite consacré à l'écriture, on voit donc le maître occupé à enseigner à ses élèves - individuellement et collectivement - la meilleure manière de s'asseoir, de poser les avant-bras sur la table, de redresser le buste, de tenir la plume, d'écartier l'avant-bras... afin d'adopter la position la plus favorable à l'écriture. Et comme on vise l'excellence dans cet apprentissage - la calligraphie - tous les détails prennent leur importance, depuis la position des pieds jusqu'à la manière de tailler les plumes. Lorsque cette attitude devient spontanée et naturelle, toute gêne disparaît. Parmi les nombreux passages sur l'écriture que l'on pourrait citer, retenons les suivants : « *Le maître aura égard que les écoliers aient le corps le plus droit qu'il sera possible et qu'ils ne le penchent que tant soit peu sans toucher la table, en sorte que le coude étant posé sur la table, le menton puisse être appuyé sur le poing ; il*

³⁷ Ces planches ont été reproduites dans divers ouvrages sur l'histoire de l'école en France.

faut qu'ils aient le corps un peu tourné et dégagé sur le côté gauche et que toute la pesanteur du corps tombe sur le côté gauche. Le maître leur fera garder exactement toutes les manières qui regardent la posture du corps, comme elles sont marquées dans la règle de l'écriture. Il aura surtout égard qu'ils n'écartent pas leur bras droit trop loin du corps et qu'ils n'appuient pas leur estomac sur la table ; car outre que cette posture est très désagréable, cela leur pourrait causer de grandes incommodités » (CE 4,6,1 & 2).

L'écriture était certainement la matière la plus exigeante par rapport au corps, mais la Conduite parle aussi de l'attitude pendant la lecture, le catéchisme, les prières, l'assistance à la messe, et toujours dans le but de favoriser les exercices en cours : *« Les bancs de ceux qui lisent dans les cartes ne seront ni trop serrés ni trop éloignés des cartes, afin que les écoliers qui y lisent puissent y voir et lire facilement toutes les lettres et syllabes ; c'est pourquoi on aura égard que le devant du premier banc soit au moins distant de quatre pieds de la muraille à laquelle sont attachées les cartes » (CE 3, 2, 4).*

Les apprentissages ne sont pas le seul aspect pris en compte pour la commodité des corps, toute la salle de classe est concernée. Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, Monsieur de La Salle et les Frères exigent des locaux scolaires suffisamment spacieux et bien aménagés pour que les élèves puissent y respirer à l'aise, des fenêtres que l'on ouvre régulièrement et qui dispensent un air renouvelé et une lumière suffisante, un mobilier adapté à l'âge et à la taille des écoliers pour faciliter les différentes tâches. Tous ces détails, qui nous paraissent naturels aujourd'hui, n'étaient pas toujours pris en compte dans les écoles de cette époque. *« Que tous les bancs soient sains et saufs, c'est-à-dire en bon état, et qu'on les raccommode quand il y aura quelque peu de chose à y faire. Qu'ils soient bien rangés, toujours dans la même situation, qu'on n'en change aucun sans la connaissance et sans l'ordre du Frère Directeur. » « L'Inspecteur des écoles aura égard que les tables des écrivains soient placées de telle manière qu'ils puissent écrire dans un beau et plein jour. » « Il placera cependant ceux qui apprennent à écrire dans les bancs, non pas selon l'ordre dans lequel il sont, mais selon leur grandeur, ceux qui sont à peu près d'une même grandeur dans un même banc » (CE 21,1,10 ; 23,1,4 ; 23,2,7).*

Comme le rappelle la troisième partie de la Conduite, c'est à l'Inspecteur des écoles qu'incombe la responsabilité de veiller à cet entretien des classes, afin que « *tout y soit bien rangé, en bon ordre et très propre* ». Préoccupations fort modestes. Il faudra quand même attendre la seconde moitié du XIX^e siècle pour que l'administration scolaire se préoccupe de l'aménagement matériel des écoles primaires françaises et définisse des normes à ce sujet.

Le corps châtié.

Il peut sembler paradoxal de parler de châtiment corporel après avoir expliqué qu'il faut respecter et favoriser le corps. Pour comprendre l'attitude des maîtres et certaines dispositions de la Conduite à ce sujet, il faut se replacer dans le contexte de l'époque. Depuis plusieurs siècles, à ce moment-là, l'habitude était prise et généralisée de recourir aux châtiments corporels pour punir toutes sortes de manquements aux règlements ou pour affirmer l'autorité des responsables sur des inférieurs désobéissants. Les rois, les princes, les pères de famille, les autorités de toutes sortes y compris les enseignants à tous les niveaux³⁸ recouraient facilement aux châtiments corporels. À tort ou à raison, pour restaurer l'ordre bafoué, on s'en prend au corps.

En ce qui les concerne, Jean-Baptiste de La Salle et les Frères considéraient les châtiments corporels, non comme un moyen seulement répressif douloureux, mais comme un devoir moral envers Dieu et envers leurs élèves. Les manquements aux règles établies et dûment connues, étaient considérés comme des manquements à Dieu, et comme un obstacle au salut éternel. Il fallait donc les réprimer afin d'amener le coupable à se convertir et à retrouver le droit chemin. C'est ce qu'expliquent, par exemple, les onzième et douzième Médiations pour le Temps de la Retraite intitulées : « *De l'obligation où sont les Frères des Écoles Chrétiennes de reprendre et de corriger les fautes que commettent ceux qu'ils sont chargés d'instruire* » (MR 203) ; « *De quelle manière il faut avertir et corriger de leurs défauts ceux dont on a la conduite.* » (MR 204).

³⁸ Pour plus de précisions, on pourrait lire, parmi d'autres, les ouvrages de : Robert Muchembled : *Le temps des supplices* ; Philippe Ariès : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* ; Marc Vigie : *Les galériens du roi*.

Nous sommes dans un autre univers spirituel. Pour le comprendre, il faudrait reprendre tout les développements des deux Méditations. Contentons-nous du passage suivant : « *Ce qui vous doit plus animer à reprendre et à corriger les fautes de vos disciples, c'est que si vous y manquez, vous serez vous-mêmes répréhensibles devant Dieu, qui vous punira de votre lâcheté et négligence à leur égard, parce qu'étant substitués à leurs pères, à leurs mères et à leurs pasteurs, vous êtes obligés de veiller sur eux, comme devant rendre compte de leurs âmes. Ainsi si vous ne veillez sur leur conduite, vous devez être persuadés que ces enfants n'étant pas en état de se conduire eux-mêmes, vous rendrez compte à Dieu pour eux des fautes qu'ils auront faites, comme si c'était vous qui les eussiez commises* » (MR 203.3).

Si l'on suit ce raisonnement, corriger physiquement les écoliers coupables n'est pas un manque de respect à leur égard mais un devoir moral supérieur. C'est pourquoi, dans la Conduite, le cinquième moyen de maintenir l'ordre dans l'école, c'est « la correction ». Sujet complexe sur lequel nous reviendrons, car elle ne se réduit pas aux seuls aspects corporels.

Dans ce châtement du corps, il y a cependant quelques principes modérateurs qu'il ne faut ni oublier, ni minimiser :

- le faire « à propos et avec fruit »,
- joindre la douceur à la fermeté dans la conduite des enfants,
- se comporter d'une manière douce et ferme en même temps,
- faire en sorte que la fermeté ne dégénère pas en dureté, ni la douceur en langueur et mollesse,
- être ferme pour obtenir la fin et doux dans la manière d'y parvenir.

Pour bien se comporter et se préparer à affronter la vie, il faut que l'élève s'endurcisse et s'habitue donc à supporter un certain degré de souffrance physique. Par exemple quand il subit une correction : « *Il ne faut jamais souffrir que les écoliers crient haut, soit en recevant, soit après avoir reçu une fêrule ou quelques autres corrections, et s'il arrive qu'ils le fassent, il ne faut jamais manquer de les punir et même fortement pour avoir crié, et leur faire entendre que c'est pour avoir ainsi crié qu'on les corrige.* » Donner peu de coups, mais bien les appliquer, afin qu'ils soient utiles, car « *Si on veut qu'une école soit bien*

réglée et dans un bon ordre, il faut que les corrections soient rares » ; et « Pour éviter la fréquence des corrections, qui est un très grand désordre dans une école, il est nécessaire de bien remarquer que ce sont le silence, la vigilance et la retenue d'un maître qui établissent le bon ordre dans une école, et non pas la dureté et les coups » (CE 15,1,12 ; 15,2,1 & 7).

La correction avait aussi une composante sociale. Philippe Ariès explique pourquoi, dans les établissements scolaires, la correction se donnait habituellement en public. On y voyait une situation exemplaire capable de dissuader ceux qui en étaient témoins. C'est aussi ce que croyaient les auteurs de la Conduite, puisqu'ils écrivent : *« Les corrections extraordinaires qui se font pour certaines fautes particulières et fort grandes en comparaison des autres, comme par exemple pour avoir dérobé, ou désobéi et résisté au maître, etc... ces sortes de corrections doivent se faire en public, c'est-à-dire en présence des écoliers et au milieu de la classe, afin de leur donner exemple et de leur faire plus d'impression. » « Il sera même fort à propos de corriger un écolier dans toutes les classes pour des fautes très considérables et extraordinaires » (CE 15,8,3 & 4).*

Cette croyance dans l'effet dissuasif des châtiments était partagée, semble-t-il, par l'ensemble de la population et par les responsables politiques et religieux. On sait que les supplices des condamnés, les exécutions capitales, étaient publics, précisément pour les rendre dissuasifs. Les résultats n'étaient pourtant guère convaincants. Ces spectacles excitaient plutôt une curiosité morbide qu'une attitude de repentance ou une crainte salutaire. Le fait est bien connu. Louis-Sébastien Mercier en parle de la manière suivante : *« La dernière classe du peuple connaît parfaitement sa figure (il s'agit du bourreau) ; c'est le grand acteur tragique, pour la populace grossière qui court en foule à ces affreux spectacles, par le sentiment de cette inexplicable curiosité, qui entraîne jusqu'à la foule polie, quand le crime ou le criminel sont distingués. Les femmes se sont portées en foule au supplice de Damiens (en 1757, coupable d'avoir attenté à la vie du roi) ; elles ont été les dernières à détourner leurs regards de cette horrible scène ». « On reproche à la populace de courir en foule à ces odieux spectacles, mais quand il y a une exécution remarquable, ou un criminel fameux, renommé, le beau monde y court comme la plus vile canaille. Nos femmes, dont l'âme est si sensible, le genre nerveux si délicat, qui s'évanouissent devant une*

araignée, ont assisté à l'exécution de Damiens, je le répète, et n'ont détaché que les dernières leurs regards du supplice le plus horrible et le plus dégoûtant que la justice ait jamais osé imaginer, pour venger les rois ! »³⁹

Cette attitude devant les exécutions, ou devant les châtiments corporels en classe, heurtent sans doute nos sensibilités. Nous savons par ailleurs que la résistance à la douleur physique, la sienne et celle d'autrui, était beaucoup plus grande jadis. La dureté de la vie créait une nécessaire accoutumance - et c'était bien, car l'impuissance de la médecine à atténuer ou supprimer la douleur laissait les gens démunis devant les souffrances physiques. Cela nous permet de comprendre, sinon d'excuser, les corrections. Un coup d'œil sur l'iconographie scolaire de l'époque permet de constater que les maîtres ou maîtresses d'école sont toujours représentés tenant en main un instrument de correction : bâton, férule, verges, fouet ou martinet. Il ne s'agit certainement pas d'une invention de l'imagination des artistes, mais d'une réalité courante inséparable de l'image sociale des enseignants. Philippe Ariès résume ainsi la place prise par les châtiments corporels dans le monde scolaire : « *Le châtiment corporel est devenu la 'peine scholastique' par excellence : c'est sous ce nom qu'on le désigne par euphémisme. Il n'est pas seulement réservé aux petits, aux coupables de voies de fait. Il s'étend désormais à tous les délits, à tous les âges, même aux plus vieux* »⁴⁰. C'est dans ce cadre qu'il faut situer aussi les dispositions de la Conduite des Écoles.

Le corps maîtrisé.

Pour certains élèves plus turbulents ou indisciplinés, les châtiments corporels semblent constituer un passage obligé pour atteindre à la maîtrise de soi, mais ce n'était sans doute pas le cas de tous, et les objectifs de l'éducation du corps, dans le projet lasallien, étaient plus complexes et plus ambitieux. Au début de ce chapitre, nous avons indiqué les raisons fondamentales de cette maîtrise du corps, selon Jean-Baptiste de La Salle. Parmi les buts poursuivis, nous voudrions en souligner quatre qui nous semblent essentiels : assurer la

³⁹ cf. Louis-Sébastien Mercier : *Tableau de Paris*. N° 279 : « Le bourreau », et N° 280 : « Place de Grève ».

⁴⁰ Philippe Ariès. op. cit. p. 287.

qualité des apprentissages ; faciliter l'insertion socio-professionnelle ; intérioriser le sens de la dignité personnelle ; vivre en véritables chrétiens.

Qualité des apprentissages.

Comme nous pouvons le lire dans la première partie de la Conduite, l'école lasallienne visait un haut degré de perfection dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. La langue française venait à peine de s'émanciper de l'emprise du latin mais demeurait encore très influencée par les langues régionales. Cela se sentait dans la manière de prononcer et d'articuler les mots. Ceux qui pratiquaient traditionnellement le français supportaient difficilement, voire rejetaient catégoriquement, ces habitudes jugées irrecevables et grossières. Nous avons rappelé aussi combien l'apprentissage de la calligraphie était un art difficile.

Il est clair que la maîtrise de ces acquisitions exigeait un effort prolongé sur le corps, en vue de prononcer ou d'articuler correctement, ou en vue de maîtriser le geste graphique. C'est à quoi devaient s'attacher les maîtres, comme l'expliquent minutieusement les chapitres 3 et 4 de la première partie de la Conduite consacrés à ces deux matières.

L'insertion socio-professionnelle.

Dans le premier volume de notre étude (Cahier Lasallien 61) nous avons essayé de montrer à quels métiers préparaient les premières écoles des Frères et nous avons indiqué comment elles prétendaient contribuer à la promotion socio-professionnelle des fils des artisans et des pauvres. Les élèves, de par leur origine sociale, se destinaient à des métiers d'exécution qui requéraient des capacités solides. Pour être prêts à exercer ces métiers dans les meilleures conditions possibles et donner satisfaction à leurs employeurs, les élèves devaient atteindre à un haut niveau de perfection. Il va de soi que la maîtrise corporelle, la dignité dans les relations et dans le comportement constituaient des atouts supplémentaires pour obtenir un emploi, pour y donner satisfaction et en assurer la stabilité. Savoir lire, écrire et compter parfaitement était une nécessité.

La dignité personnelle.

Les règles d'hygiène et de propreté, les habitudes prises dans la posture, la démarche et le comportement... tendaient à éliminer tout ce qu'il y avait de négligé, de grossier ou de messéant dans la personne des élèves. Elles pouvaient ainsi contribuer à augmenter leur estime d'eux-mêmes et le degré de considération de la part d'autrui. Il faut situer cela dans le contexte de ce que nous savons des habits des pauvres et des mendiants au XVII^e siècle : habits souvent sales, déchirés. Pour parvenir au sens de leur dignité personnelle, malgré leur condition pauvre, les élèves devaient donc contrôler constamment leur tenue et leurs agissements à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. C'était une manière d'abandonner le laisser-aller de la culture populaire pour adopter la dignité, sinon les apparences, de la culture savante.

Un comportement chrétien.

Comme l'explique Jean-Baptiste de La Salle dans la préface des Règles de la Bienséance et comme il le redit plusieurs fois dans le cours de l'ouvrage, la justification profonde de cette maîtrise du corps, c'est le fait que celui-ci est le temple vivant de Dieu. Aux yeux de l'auteur, rien ne saurait surpasser cet argument. Et on peut le vérifier dans ce que dit la Conduite à propos de l'attitude du maître et des élèves pendant les activités particulières que sont : les prières quotidiennes de l'école, la leçon de catéchisme, la réflexion et l'examen de conscience, et l'assistance à la messe. Dans ces moments-là, il s'agit de faire preuve de retenue, de modestie, de recueillement, bref de maîtrise du corps, encore plus que pendant les autres exercices scolaires. C'est se comporter en véritable chrétien conscient de la dignité de son corps de baptisé.

Conclusion.

En parlant de ces quatre aspects de la maîtrise du corps, nous sommes sans cesse à la limite de la bienséance et de la civilité. C'est pourquoi nous les avons présentés succinctement, car nous y reviendrons en traitant de cette autre dimension du projet éducatif lasallien : la formation à la civilité. Et nous voudrions conclure ce chapitre en évoquant les difficultés et les limites de l'éducation corporelle.

La difficulté de la tâche.

Parvenir à une telle maîtrise du corps était sans conteste une tâche difficile. Passer de la théorie à la pratique, de l'objectif aux acquisitions concrètes, demandait une vigilance sans faiblesse et sans relâche. Ce ne pouvait être que le résultat d'un processus éducatif - d'un véritable apprentissage - continu, austère, rigoureux. Certains historiens parlent de dressage. Il y a sans doute du vrai. Mais c'était le prix à payer pour se conformer à l'idéal de l'honnête homme, tel qu'on le concevait sous l'Ancien Régime, et pour vivre authentiquement la bienséance et la civilité chrétienne.

Les limites de l'objectif.

À la lecture de la *Conduite des Écoles* ou de ce que nous venons d'exposer, on perçoit facilement les insuffisances de cette conception de l'éducation du corps. Malgré la noblesse des objectifs, on regrette l'absence ou l'élimination de la spontanéité, de la libre expression et d'une certaine fantaisie dans le comportement, qui ont aussi leur charme et constituent une dimension de l'agrément de l'enfance, sans doute aussi de l'âge adulte. Dans les *Règles de la Bienséance*, comme dans la *Règle du Formateur des nouveaux maîtres*, on parle bien de l'allant, de l'allure qu'il faut acquérir pour vivre dans le monde ou pour devenir maître d'école, mais cela ne semble pas diminuer les efforts persévérants pour atteindre à la distinction et à la dignité dans la posture et la démarche.

Pourtant, dans les écoles de filles...

On regrette d'autant plus cette austérité de la *Conduite des Écoles* que, dans le même temps, les écoles de filles développaient une autre approche du corps à travers l'apprentissage de la danse, du vêtement, de la parure, du chant... Dans les collèges secondaires aussi, les fils de familles aisées apprenaient le théâtre, la déclamation, voire le métier des armes.

Il est vrai que les objectifs de ces deux sortes d'établissements scolaires n'étaient pas les mêmes : des écoles de filles devaient sortir de futures maîtresses de maison formées à recevoir et à mener une vie mondaine, tandis que les collèges préparaient des dirigeants, des responsables de la société. Mais l'argument ne nous satisfait pas entièrement.

Un modèle : celui des maîtres.

L'éducation du corps ne passait pas par des discours. Il est important de rappeler que dans ce domaine, comme dans tous les autres aspects de la vie scolaire, les écoliers devaient pouvoir toujours se conformer à l'exemple de leurs maîtres. Ceux-ci étaient soumis aux mêmes impératifs de maîtrise corporelle, de bienséance et de civilité. Cela apparaît clairement dans plusieurs passages de la *Conduite*, mais on le trouve aussi dans la *Règle du Formateur des nouveaux maîtres* et dans la *Règle Commune des Frères*. À titre d'exemple, on pourrait analyser les « Douze Vertus du Bon Maître » dont la liste apparaît à la fin de la première édition de la *Conduite des Écoles*, en 1720.

Chapitre 4 - La préparation au métier

L'école primaire a pour objectif essentiel de faire acquérir les apprentissages de base : lire, écrire, compter. Des apprentissages qui constituent la condition préalable minimale des acquisitions ultérieures plus complexes.

Cependant, les objectifs étaient souvent plus limités et plus modestes dans beaucoup de Petites Écoles du XVII^e siècle. Inutile de revenir longuement ici sur ce qu'ont écrit divers historiens sur la pauvreté des programmes de ces écoles. Rappelons simplement qu'elles avaient comme priorité officielle - assignée par les autorités ecclésiastiques - de catéchiser les enfants et de moraliser leurs comportements.

Naturellement, pour étudier le catéchisme, il fallait d'abord savoir lire. Généralement, les maîtres ne se préoccupaient pas autant de faire écrire et compter, encore moins orthographier. Ils n'en avaient d'ailleurs pas toujours la capacité. Bien sûr, la réalité était très hétérogène, à la mesure de la diversité entre les maîtres. À leur décharge, il faut ajouter, s'agissant de l'écriture et de l'arithmétique, que leur savoir faire était limité par les privilèges et exclusivités obtenus par la corporation des Maîtres Écrivains, depuis la fin du XVI^e siècle.

Toutes les écoles ne se limitaient pourtant pas aux rudiments. Pour nous limiter aux écoles de garçons, rappelons que les écoles de Jacques de Batancour à Saint-Nicolas du Chardonnet, et encore plus celles de Charles Démia à Lyon, allaient bien au-delà. Il s'agit là d'écoles antérieures à celles de saint Jean-Baptiste de La Salle. Pour ce dernier, et pour ses maîtres, il est clair que l'enseignement de la lecture, de la calligraphie, du calcul et de l'orthographe procédait d'un choix délibéré qui fut mis en œuvre sans faiblir, parfois malgré de vives oppositions au début du XVIII^e siècle.

Un contexte favorable.

En simplifiant beaucoup, on peut dire que jusqu'au XVII^e siècle la situation était claire. La société française se divisait en :

- un secteur primaire largement majoritaire. La France était essentiellement rurale.
- un secteur secondaire représenté par l'artisanat, organisé en corps de métiers - les corporations - essentiellement dans les villes,
- et un secteur tertiaire limité au petit nombre de privilégiés qui tenaient à la fois les leviers de commande, exerçaient le pouvoir et disposaient de la richesse⁴¹.

Dans ce contexte, la préparation professionnelle des jeunes était clairement répartie :

- par un système d'apprentissage qui leur était propre, les corps de métiers formaient eux-mêmes leurs futurs membres. Ils en avaient l'exclusivité et ils y tenaient.
- les Collèges et Universités formaient les futurs dirigeants de la société et recrutaient leurs étudiants dans les catégories dominantes de la noblesse et de la bourgeoisie.

Paradoxalement, il n'y avait pas grand besoin, pourrait-on dire, de petites écoles pour le peuple condamné aux tâches serviles. Et d'ailleurs, du point de vue économique, jusqu'à la fin du XVI^e siècle, on ne se préoccupait guère d'en créer. Les motifs de leur expansion se trouvent ailleurs⁴².

Mais avec les progrès de l'organisation administrative et industrielle, dès le début du XVII^e siècle en France, s'ouvrait une possibilité intéressante d'emplois nouveaux. Ce mouvement alla en croissant à partir du règne d'Henri IV et connut un premier sommet sous le long règne de Louis XIV. C'est à ce moment qu'apparurent les premières écoles lasalliennes. À cette société de plus en plus centralisée et administrée, à cette économie qui multipliait les

⁴¹ Cahier Lasallien 61, chapitre 1.

⁴² Cahier Lasallien 61, chapitre 9.

manufactures, les fabriques et les compagnies commerciales, il fallait de plus en plus de jeunes - essentiellement des garçons à cette époque-là - préparés à occuper ces nouveaux emplois du secteur tertiaire. L'école, voire le collège, devaient y pourvoir.

La formation requise embrassait donc les trois domaines de la formation scolaire élémentaire : lire, écrire, compter. Trois apprentissages que les corps de métiers ne pouvaient assurer et qui revenaient aux écoles. À partir de ce moment-là, l'apprentissage manuel et l'apprentissage scolaire constituèrent deux voies de formation pour les enfants du peuple, deux voies beaucoup plus complémentaires qu'antagonistes. La *Conduite des Écoles chrétiennes* en est une excellente illustration. Bien qu'on n'y emploie pas le terme « apprentis », mais plutôt celui « d'écoliers », la complémentarité entre les responsabilités de la famille ou du corps de métier, et celles de l'école est évidente⁴³.

Conscience d'une double responsabilité.

Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères avaient clairement conscience de porter une double responsabilité dans leur action éducative : envers l'Église et envers l'État. Et cela se traduit par la recherche d'équilibre entre les deux types d'apprentissages. Monsieur de La Salle l'affirme en plusieurs passages de ses écrits lorsqu'il associe dans la même phrase : lire, écrire, compter et la religion. Le passage sans doute le plus explicite se trouve dans la méditation pour la fête de saint Louis, roi de France : « *Vous devez joindre, dans votre emploi, le zèle du bien de l'Église avec celui de l'État, dont vos disciples commencent d'être et doivent être un jour parfaitement les membres. Vous procurerez le bien de l'Église en les faisant de véritables chrétiens, et en les rendant dociles aux vérités de foi et aux maximes du saint Évangile. Vous procurerez le bien de l'État en leur apprenant à lire et à écrire et tout ce qui est de votre ministère, eu égard à l'extérieur. Mais il faut joindre la piété avec l'extérieur, sans quoi votre travail serait peu utile.* » (MF 160.3 et aussi MR 194).

⁴³ Cahier Lasallien 61, chapitre 3.

Un choix délibéré.

La première partie de la Conduite des Écoles est consacrée aux différents apprentissages proposés aux écoliers. Sur les onze chapitres, quatre présentent les activités de nature religieuse (prières, messe, catéchisme, cantiques), trois autres parlent d'aspects généraux de la formation (l'entrée dans l'école, le déjeuner et le goûter, la sortie de l'école) et les quatre autres concernent la lecture, l'écriture, l'arithmétique et l'orthographe. On note donc une certaine égalité entre apprentissages religieux et apprentissages profanes. Et les chapitres qui présentent ces derniers ont le même sérieux, la même rigueur et la même minutie que les autres.

Ce n'est pas un hasard, c'est un choix délibéré de Jean-Baptiste de La Salle et des premiers Frères. Leur ambition et leur objectif à court terme étaient de donner une forte consistance à la formation humaine et à la préparation professionnelle, aussi bien qu'à la formation chrétienne. C'était assez exceptionnel dans le monde des Petites Écoles pour le souligner.

Des intentions à la réalisation.

Il serait erroné de croire que la pratique était éloignée du discours. Les Frères qui travaillaient dans les écoles de Jean-Baptiste de La Salle acceptèrent de se conformer progressivement aux prescriptions d'une Règle dont les normes englobaient leur pratique du métier d'enseignement comme leur vie religieuse personnelle et communautaire. L'on observe un certain parallélisme entre les indications de cette Règle concernant l'école et celles de la Conduite des Écoles, certaines phrases sont même identiques. C'est une garantie énorme quant au sérieux de l'exercice du métier. Monsieur de La Salle n'avait-il pas écrit que les Frères ne devaient faire aucune différence entre leur état de religieux et leur emploi de maîtres d'école ?

Pour parvenir à ce résultat, ceux qui désiraient entrer dans la Société des Écoles chrétiennes, c'est-à-dire le groupe d'hommes réunis autour de Jean-Baptiste de La Salle, recevaient d'abord une formation initiale approfondie et d'assez longue durée, puis étaient invités à parfaire leurs compétences dans une formation continue qui se passait dans le cadre de la communauté et

consistait en exercices quotidiens répétés visant à atteindre la perfection dans les apprentissages proposés aux élèves.

Comme le rappellent beaucoup d'historiens, les Maîtres des Petites Écoles n'avaient pas la chance de bénéficier d'une telle formation et ne disposaient généralement pas de beaucoup de moyens pédagogiques ni d'un accompagnement professionnel suffisant. Le fait que Jean-Baptiste de La Salle ait toujours voulu des écoles à plusieurs classes permettait éventuellement de spécialiser l'un ou l'autre des membres de la communauté pour telle classe, en fonction de sa formation, de ses aptitudes, compétences ou expérience professionnelle. C'est ainsi que la Conduite parle de « maître d'écriture » ou de « la classe des écrivains ».

Les apprentissages proposés dans la Conduite, s'ils ne sont pas exactement manuels, au sens des corps de métiers, constituent pourtant une préparation directe et consciente à des métiers, que l'on pouvait exercer, soit dans les corporations, soit dans les manufactures, soit dans l'administration. Ces métiers « de plume » nécessitaient naturellement la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. D'ailleurs, les Maîtres Écrivains qui proposaient également ces mêmes apprentissages s'étaient organisés en corporation pour souligner qu'ils s'inséraient bien dans le monde du travail manuel. Leur métier, et plus tard celui de leurs élèves, se situait bien à la jonction des activités manuelles et des activités scolaires. C'est d'ailleurs au nom de leurs privilèges corporatifs qu'ils s'attaquaient à la concurrence.

Les Frères visaient consciemment les mêmes métiers pour leurs écoliers, en vue de leur assurer une certaine promotion socioprofessionnelle grâce à la stabilité de l'emploi. En ce sens, leurs élèves étaient de véritables apprentis.

Lire en français.

Le fait est bien connu, mais il faut le rappeler, au XVII^e siècle, comme auparavant et même après jusqu'au XIX^e siècle, les enseignants et les pédagogues avaient la conviction que le premier apprentissage nécessaire et possible était celui de la lecture. Non sans quelques raisons, ils y voyaient le préalable et la base des autres acquisitions. Et ce n'était pas seulement en vue d'apprendre le catéchisme. Cette antériorité de la lecture explique l'organisation des éco-

liers, du cursus scolaire et se vérifie aussi dans le dispositif proposé par la Conduite des Écoles.

Il semble pourtant bien difficile de démêler les motifs originels de cette conviction et de cette pratique. Par leur enseignement essentiellement verbal et fondé sur la répétition et la mémoire, les Collèges et les Universités du Moyen Âge faisaient la part belle à la lecture et ne se préoccupaient guère de l'écriture. Le chapitre 4 de la Conduite des Écoles, consacré à l'écriture, s'ouvre donc sur cette affirmation : « *Il est nécessaire que les écoliers sachent parfaitement lire tant dans le français que dans le latin avant que de commencer à écrire* » (CE 4,1,1).

Telle était la règle générale, même si le souci effectif des besoins de chaque élève, dans les écoles de Jean-Baptiste de La Salle, assouplissait cette règle et introduisait des exceptions. Nous en avons parlé dans le premier volume en expliquant de quelle manière l'école s'efforçait de s'adapter aux situations des fils des artisans et des pauvres.

Latin ou français ?

Le Règle commune des Frères, dans sa version de 1705, résumait brièvement le programme des écoles dans la phrase suivante : « *Ils apprendront à lire aux Écoliers 1° le français, 2° le latin, 3° les lettres écrites à la main.* »⁴⁴ Et c'est bien la succession que nous observons dans les neuf Leçons de lecture de la Conduite, comme le met évidence le Tableau N° 2 du second chapitre du présent ouvrage.

Latin ou français ? La question se posait effectivement au XVII^e siècle et cela ne peut surprendre ceux qui connaissent un peu l'histoire de la langue française. Malgré l'appel lancé par la « Défense et illustration de la langue française », manifeste du groupe de la Pléiade, en 1549, le latin gardait une position prépondérante dans beaucoup de domaines de la pensée, de la philosophie, de l'administration... et aussi dans l'enseignement. Philippe Ariès écrit : « *...avant Jean-Baptiste de La Salle, on n'a pas encore l'idée d'apprendre à lire directement en français. D'après les instructions de 1654-1685, l'enfant apprend*

⁴⁴ RC 7,4.

à lire et à épeler en latin, dans le latin d'Église et les prières de la liturgie... Il fallut attendre saint Jean-Baptiste de La Salle pour abandonner cette tradition qui confondait la culture livresque et la langue latine, liturgique ou humaniste, et pour commencer l'instruction en français. Encore la Conduite des Écoles chrétiennes prévoit-elle toujours, après la lecture en français, des degrés (ou « ordres ») consacrés à la lecture en latin. »⁴⁵

D'autres ouvrages sur les Petites Écoles de l'Ancien Régime redisent à peu près la même chose. Citons, par exemple, Pierre Giolitto : « *Jusqu'à Port-Royal (NB : Les Petites Écoles de Port-Royal fonctionnèrent de 1637 à 1660, donc pendant 23 ans. Une existence somme toute éphémère, mais elles eurent une grosse influence. Elle précédèrent Monsieur de La Salle et les Frères d'un demi-siècle) et Jean-Baptiste de La Salle, c'est en latin qu'on apprend à lire. Le français ne vient qu'après. La langue d'Église, comme il est naturel, compte tenu de la vocation religieuse de l'école, l'emporte sur la langue de tous les jours. L'école paroissiale défend ardemment ce que d'aucuns considèrent comme un véritable « contresens pédagogique » (Jean VIAL) en assurant que « le latin est plus facile à prononcer conformément à l'écriture ». La finalité religieuse de l'école aboutit en définitive à faire que, des années durant, les enfants peinent sur des mots dont ils ne comprennent pas le sens. »⁴⁶*

La décision de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères d'utiliser le français comme langue d'initiation à la lecture constituait donc une avancée pédagogique majeure. L'exemple sera suivi par d'autres au XVIII^e siècle, mais pas avec l'empressement qu'on pourrait imaginer.

Constater le fait de ce changement est intéressant : plus important cependant est de savoir quelles furent les motivations de Monsieur de La Salle pour opérer un tel changement. Grâce au chanoine Jean-Baptiste Blain, l'un de ses premiers biographes, nous connaissons ces raisons, car il cite le Mémoire écrit par Jean-Baptiste de La Salle sur ce sujet. L'occasion du Mémoire fut une divergence d'opinion avec son ami Mgr Godet des Marets, évêque de Chartres, pourtant grand admirateur des écoles des Frères et de leur

⁴⁵ Philippe Ariès, *op. cit.* p. 322.

⁴⁶ Pierre Giolitto, *op. cit.* p. 334.

Fondateur. L'évêque était clairement partisan du latin et ne comprenait pas cette décision. Blain reprend donc à sa façon ce qui aurait été - à l'en croire - l'argumentation de Jean-Baptiste de La Salle : « *Il eut une autre difficulté avec M. de Chartres au sujet de la lecture en latin. L'usage établi dans les Écoles Chrétiennes est de commencer d'apprendre à lire le Français aux enfants, avant que de leur apprendre à lire le Latin. Cet ordre inusité ne paraissant pas le plus naturel à M. Godet des Marets, il voulut le changer, mais M. de La Salle qui n'avait changé l'usage ordinaire que par de grandes raisons, ayant demandé d'être écouté, appuya de si fortes raisons le changement qu'il avait fait, que le Prélat s'y rendit. Les voici en substance...* »⁴⁷.

Le biographe regroupe ces arguments en 9 paragraphes qui méritent d'être cités :

« 1. *La lecture du français est d'une utilité beaucoup plus grande et plus universelle que la lecture du latin.*

2. *La langue française étant la naturelle, est sans comparaison, beaucoup plus facile à apprendre que la latine, à des enfants qui entendent l'une et qui n'entendent pas l'autre.*

3. *Par conséquent il faut beaucoup moins de temps pour apprendre à lire en français, que pour apprendre à lire en latin.*

4. *La lecture du français dispose à la lecture en latin ; au contraire la lecture en latin ne dispose pas à la française, comme l'expérience l'apprend. La raison est qu'il suffit dans la lecture latine, pour la bien faire, d'appuyer sur toutes les syllabes et de bien prononcer tous les mots, ce qui est aisé à faire, quand on sait bien épeler et lire en français ; d'où il suit que les personnes qui savent bien lire le français, apprennent aisément à lire le latin ; et qu'au contraire, il faut encore bien du temps pour apprendre à lire en français, après en avoir beaucoup mis pour apprendre à lire en latin.*

5. *Pourquoi est-ce qu'il faut un grand temps à apprendre à lire en latin ? On l'a dit, c'est que les mots en sont barbares pour des personnes qui n'en entendent pas*

⁴⁷ Jean-Baptiste Blain, Cahier Lasallien 7. p. 375

le sens, et qu'il leur est difficile de retenir des syllabes, et de bien épeler des mots dont ils ne conçoivent pas la signification.

6. De quelle utilité peut être la lecture du latin à des gens qui n'en feront aucun usage dans leur vie ? Or quel usage peut faire de la langue latine, la jeunesse de l'un et l'autre sexe qui vient aux Écoles chrétiennes et gratuites ? Les religieuses qui disent l'office divin en latin, ont à la vérité besoin de le savoir très bien lire ; mais de cent filles qui viennent aux écoles gratuites, à peine y en a-t-il une qui puisse devenir fille de chœur dans un monastère ! Pareillement de cent garçons qui sont dans les Écoles des Frères, combien y en a-t-il qui étudient ensuite la langue latine ? Quand il y en aurait quelques uns, faut-il les avantager au préjudice des autres.

7. L'expérience apprend que ceux et celles qui viennent aux Écoles chrétiennes, ne persévèrent pas longtemps à y venir, et n'y viennent pas un temps suffisant pour apprendre à bien lire le latin et le français. D'abord qu'ils sont en âge de travailler, on les retire ; ou ils ne peuvent plus venir, à cause de la nécessité de gagner leur vie. Cela étant, si on commence par leur apprendre à lire en latin, voici les inconvénients qui en arrivent. Ils se retirent, ils ne savent qu'imparfaitement lire le latin, et ils oublient en peu de temps ce qu'ils savaient : d'où il arrive qu'ils ne savent jamais lire, ni en latin, ni en français. Enfin, l'inconvénient le plus pernicieux, c'est qu'ils n'apprennent presque jamais la doctrine chrétienne.

8. En effet, quand on commence à apprendre à lire à la jeunesse par le français, elle sait au moins le bien lire quand elle se retire des Écoles ; le sachant bien lire, elle peut s'instruire elle-même de la doctrine chrétienne, elle peut l'apprendre dans les catéchismes imprimés, elle peut sanctifier les dimanches et fêtes par la lecture des bons livres, et par des prières bien faites en langue française ; au lieu que ne sachant en se retirant des Écoles chrétiennes et gratuites, que lire en latin et très imparfaitement, elle demeure toute sa vie dans l'ignorance des devoirs du christianisme.

9. Enfin, l'expérience montre que presque tous ceux et celles qui n'entendent point le latin, qui n'ont ni lettre, ni usage de la langue latine, surtout les gens du commun, et à plus forte raison, les pauvres qui viennent aux écoles chrétiennes, ne savent jamais bien lire le latin, et font pitié, quand ils le lisent à ceux qui enten-

dent cette langue, il est donc fort inutile de mettre un grand temps à apprendre à bien lire une langue à des personnes qui n'en feront jamais usage. »⁴⁸

Ensuite, Blain poursuit : « *On a cru nécessaire de rapporter ces raisons, afin de fermer la bouche à bien des gens qui trouvent à redire, que contre l'usage commun, on commence dans les Écoles gratuites à apprendre à lire en Français avant que d'apprendre à lire en Latin. On espère que si ceux qui blâment cet usage veulent faire attention aux motifs qui l'autorisent, ils seront les premiers à le conseiller. »⁴⁹*

Comme on le voit, le raisonnement de Jean-Baptiste de La Salle n'est pas d'abord théorique et spéculatif, mais pratique et utilitaire. Il ne s'agit pas de déprécier la langue latine, mais le réalisme pédagogique, centré sur les vrais besoins des enfants des artisans et des pauvres, conduit logiquement à privilégier le français. On peut y voir réellement un élément de l'inculturation de l'école lasallienne et une illustration de sa perspective centrale : toujours et en tout, l'école doit être centrée sur les écoliers.

Pour mettre en œuvre cette lecture en français, surtout dans les premières étapes de la progression, il fallait un matériel adapté. C'est ce qui amena Jean-Baptiste de La Salle à composer un syllabaire nouveau. Le Frère Yves Poutet, dans le Cahier Lasallien 48, consacre trois articles à cette question du Syllabaire. De leur côté, Chartier-Compère-Julia écrivent : « *Malgré l'hostilité du Chantre de Notre-Dame, Claude Joly, qui recommandait fortement le livre de Scipion Roux aux maîtres et maîtresses de sa juridiction, La Salle, en 1698, fait publier sans permission un Syllabaire français, le premier du genre si l'on excepte les ABC calvinistes et l'Alphabet français, latin et grec de Jean Bethourt paru en 1620 et resté sans réédition. Après la mort de Joly, le livre obtient une permission et les rééditions de 1703 et 1705 sont les premières d'une longue série. »⁵⁰*

Pour clore ce paragraphe sur la priorité du français sur le latin dans les écoles de Jean-Baptiste de La Salle, nous empruntons aux auteurs de l'Histoire

⁴⁸ Jean-Baptiste Blain, CL 7, pp. 375-376. Voir aussi Thème Lasallien N° 83 : commentaire du Frère Jean-Louis Schneider. Voir Yves Poutet : *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne*, pp. 168-172.

⁴⁹ Jean-Baptiste Blain, CL 7, p. 376.

⁵⁰ Chartier-Compère-Julia, *op. cit.* p. 129.

générale de l'enseignement et de l'éducation en France les passages suivants : « jusqu'à la fin du XVII^e siècle, c'est toujours en latin qu'on apprend à lire. Conséquence, au départ, des liens qui existaient, dans le cadre d'une alphabétisation très restreinte, entre culture écrite et service d'Église, la méthode s'est parée de vertus pédagogiques ; l'École Paroissiale et Charles Démia, à l'époque de Louis XIV, s'accordent à la recommander, et sa supériorité est encore affirmée par certains auteurs à la fin de l'Ancien Régime. Tous fondent leur raisonnement sur une séparation radicale entre le déchiffrement des syllabes, des mots et des phrases, stades successifs de l'apprentissage, et la compréhension du sens ; dans ces conditions, le latin langue morte où toutes les lettres, à la différence du français, se prononcent selon un code qui échappe à la diversité des accents régionaux et limite le nombre des diphtongues, leur apparaît préférable à l'utilisation directe de la langue nationale. » « Du latin au français, le passage se fait progressivement : à Lyon, Charles Démia ne l'autorise qu'aux élèves qui « lisent le latin par phrases » et ont donc parcouru toutes les phases de l'assemblage des lettres et des sons. Pourtant l'usage tend progressivement à rendre plus précoce le déchiffrement en français : chez les religieuses de Notre-Dame, seules les élèves débutantes ne lisent que du latin ; les plus avancées lisent du latin le matin et du français l'après-midi, abandonnant ensuite complètement le latin, à l'exception d'une séance hebdomadaire dans un livre d'Heures, dès qu'elle lisent couramment. » « Il faut attendre (pourtant) Jean-Baptiste de La Salle pour que se produise le renversement décisif, facilité par le déclin relatif de la latinité et l'élargissement des couches sociales désireuses d'accéder à la culture écrite... »⁵¹ Jean-Baptiste de La Salle inverse donc la perspective traditionnelle en affirmant, dans son Mémoire, que « la lecture du français dispose à la lecture du latin ». Et non l'inverse.

Autre nouveauté essentielle : la méthode simultanée.

« En réaction contre la lecture individuelle, les tentatives d'enseignement simultané gagnent du terrain. Recommandée par Robert Estienne⁵² pour empêcher les enfants de « quaqueter et jouer », en usage dans certains collèges dès le XVI^e siècle

⁵¹ Henri Parias et divers, op. cit. Tome II, pp. 439-440.

⁵² Les Estienne, imprimeurs et érudits humanistes français du XVI^e siècle. Robert (1503-1559) et son fils Henri (1531-1598).

cle, la méthode se diffuse largement au siècle suivant, dans les écoles de filles à l'initiative de Pierre Fourier et de sa Congrégation de Notre-Dame ; dans les écoles de garçons à l'exemple des Frères des Écoles Chrétiennes. » « La méthode simultanée et ses implications tendent donc à régler la topographie de la classe, à discipliner les enfants et à les distribuer en groupes de niveaux dotés d'un matériel pédagogique uniforme. C'est là mettre fin à la promiscuité désordonnée et bruyante de l'école de Van Ostade. »⁵³

Mais la méthode individuelle avait la vie dure. Elle prédominait au XVII^e siècle et était encore très répandue au XVIII^e. Pourtant, bon nombre de maîtres avaient conscience de ses insuffisances, en particulier de la perte de temps qu'elle entraînait et du désordre qu'elle pouvait susciter. En lecture, comme dans l'ensemble des acquisitions scolaires, la Conduite des Écoles propose, au contraire, la méthode simultanée. Nous avons déjà dit que cela nécessitait naturellement un matériel didactique adapté au travail collectif. Mais cela avait aussi des répercussions sur la pédagogie proprement dite. Nous voudrions souligner ici deux conséquences bénéfiques de cette méthode : l'entraide et les préperceptions.

L'entraide.

Elle va presque de soi, dans la mesure où la lecture à haute voix, effectuée à tour de rôle par les élèves, à l'intérieur d'un même groupe, constitue un exemple et une stimulation pour ceux qui écoutent et attendent leur tour. Mais elle devient explicite lorsque le Maître le juge utile et demande à tel ou tel élève de lire ou relire un passage, afin de donner l'exemple à ceux qui sont en difficulté. Voici ce que dit la Conduite : « *Lorsqu'un écolier ne saura pas lire une lettre, si c'est la petite (la minuscule) le Maître lui montrera la grande (la majuscule) qui se nomme de même. S'il ne sait ni l'une ni l'autre, le Maître la fera dire par un qui la sache bien, et quelquefois même qui ne soit pas de la même leçon, et il ne souffrira pas qu'un écolier nomme plus de deux fois une lettre pour une autre comme serait de dire b, q, p pour dire d et c* » (CE 3,2,10).

⁵³ Chartier-Compère-Julia, *op. cit.* pp. 129-130.

L'entraide peut prendre une forme plus prolongée et constituer une ébauche de monitorat, comme on peut le déduire du passage suivant : « *D'abord qu'un écolier (i.e. dès que) sera mis à cette leçon, afin qu'il puisse s'accoutumer à suivre dans son livre pendant que les autres lisent, le Maître aura soin de lui donner pendant quelques jours, selon qu'il jugera qu'il en aura besoin, un compagnon qui lui en apprenne la manière, en suivant et le faisant suivre, tenant tous deux le livre par le bout, l'un d'un côté et l'autre de l'autre* » (CE 3,3,5).

Dans la section qui traite du changement de leçon, la Conduite propose une autre forme d'entraide : « *Les Maîtres conviendront avec l'Inspecteur de ceux qui pourraient être changés et qu'il ne sera pas à propos de changer cette fois, ou parce qu'il en faut laisser quelques uns dans chaque leçon et dans chaque ordre de leçon qui sachent assez bien lire, pour animer les autres et leur servir de modèle, pour les former à bien prononcer et bien exprimer distinctement ou les lettres, ou les syllabes, ou les mots, ou à bien faire les pauses.* » Le paragraphe suivant du même chapitre revient sur cette disposition particulière en précisant que la décision de redoublement - comme nous dirions aujourd'hui - peut être prise « *soit pour leur bien particulier parce qu'ils sont trop jeunes, soit pour le bien de la classe et de cette leçon, afin qu'il en reste quelques uns qui puissent soutenir les autres, et le feront en sorte que ces écoliers soient contents de rester dans la leçon ou dans l'ordre de la leçon dans lequel ils sont. Ils les y engageront même par quelque récompense, soit en leur donnant quelque office, comme par exemple celui de premier de banc, leur faisant entendre qu'il vaut bien mieux être le premier ou des premiers d'une plus basse leçon que des derniers d'une plus avancée* » (CE 3,1,29 à 31).

La pré-perception.

Elle découle aussi du mode de fonctionnement des classes en leçons et ordres de lecture, ainsi que de la division des ordres en commençants, médiocres (moyens) et avancés ou parfaits. « *Chaque ordre de leçon aura sa place assignée dans l'école en sorte que ceux d'un même ordre de leçon ne soient pas confus et mêlés avec ceux d'un autre ordre de la même leçon.* » Mais « *Tous les écoliers de tous les trois ordres de leçon liront cependant ensemble sans distinction et sans discernement, selon que le Maître les avertira* » (CE 3,1,9).

Une telle organisation semblait incontournable, surtout dans la première classe, celle des lisants, car l'essentiel de l'activité était consacré à la lecture. En même temps, on doit reconnaître que ce système n'élimine pas toute perte de temps, même si celle-ci est moindre que dans la méthode individuelle. Pour éviter que le temps soit entièrement perdu, tous les écoliers d'une même leçon participaient activement aux mêmes exercices de lecture. C'est pourquoi les plus faibles - commençants et moyens - bénéficiaient des connaissances et des exemples des avancés. La différence entre les trois groupes venait de leur degré de connaissance, non des outils de travail : « *Tous les écoliers de chaque leçon auront un même livre et une même leçon ; on fera toujours lire les moins avancés les premiers, en commençant par la plus basse leçon et finissant par la plus haute* » (CE 3,1,11) Lorsque les élèves plus faibles connaissaient des difficultés ou commettaient des erreurs, ils pouvaient les surmonter ou rectifier en écoutant les élèves plus avancés, puisque l'exercice se faisait à haute voix. Ils accumulaient les pré-perceptions et cela facilitait leur avancement.

Cette manière de travailler pouvait sans doute provoquer, chez certains élèves, un manque de concentration. En effet, la méthode n'est efficace que si l'attention est soutenue. En praticiens expérimentés, les premiers Frères connaissaient quelques astuces pédagogiques capables de soutenir ou de réveiller l'attention. Il fallait éviter de rester dans un déroulement routinier de la leçon et y introduire des imprévus. Le texte de la Conduite l'exprime de la manière suivante : « *Le Maître veillera avec un très grand soin à ce que tous lisent bas ce que le lecteur lira haut, et fera de temps en temps dire à quelqu'un quelque mot en passant pour le surprendre et reconnaître s'il suit effectivement, et, s'il ne suit pas, le Maître lui imposera quelque pénitence ou correction ; si même il en remarque quelques uns qui n'aiment pas suivre ou qui s'en dispensent plus facilement, il prendra à tâche de les faire lire les derniers, et même à plusieurs reprises, peu chaque fois, afin que les autres aient aussi le temps de lire* » (CE 3,1,21). Dans un autre passage, la Conduite dit encore : « *Le Maître aura soin cependant d'en surprendre de temps en temps quelques uns et de leur faire épeler quelques mots, pour reconnaître s'ils suivent effectivement* » (CE 3,5,6).

Des procédés analogues sont évoqués dans les deux alinéas suivants du texte où il est question des chapeaux. Rappelons qu'à cette époque, la

politesse voulait que les écoliers soient couverts en classe, sauf en quelques circonstances précises, comme l'entrée du Maître ou le moment de lire. « *Tous les écoliers d'une même leçon seront découverts dès le commencement de la leçon et ne se couvriront point qu'ils n'aient lu.* » « *Si le Maître les fait lire plusieurs fois, la deuxième, la troisième et autres fois, ils se découvriront lorsqu'ils commenceront à lire, et se recouvriront aussitôt après avoir lu* » (CE 3,1,22-23).

Pour résumer le fonctionnement de l'apprentissage de la lecture, reprenons le passage suivant de Chartier-Compère-Julia parlant de l'école lasallienne : « *À chaque niveau correspond un matériel pédagogique approprié, uniforme pour tous les enfants qui sont au même moment du cursus. À chaque graduation est assignée une épreuve terminale ou une série de performances qui indiquent si chaque sujet a atteint le niveau demandé. L'étape suivante ne peut être abordée que si la perfection a été atteinte, dans le segment précédent du cursus. Le processus pédagogique est donc une durée cumulative.* »⁵⁴

Des bienfaits de la méthode simultanée.

« *L'homogénéité qui en résulte permet de rompre avec la méthode individuelle en occupant tous les enfants d'un groupe à une même activité. Cette méthode simultanée, expérimentée dès le XVI^e siècle, s'était développée au XVII^e siècle dans l'Est de la France, où l'on distinguait dans les écoles de Pierre Fourier, trois niveaux de lecture : celui de l'abécédaire, celui du livre imprimé, et le niveau supérieur où les élèves apprennent à lire les registres manuscrits. Mais c'est chez les Frères des Écoles Chrétiennes qu'elle est systématiquement appliquée à tous les niveaux d'apprentissage des rudiments.* » Par conséquent, la méthode simultanée implique des groupes homogènes et un matériel pédagogique unifié - (cartes, syllabaire, livres) et elle opère une transformation profonde des conditions de travail et des rapports Maître-élèves. « *La méthode simultanée occupe dans une classe tous les enfants d'un même groupe, et tous les groupes, à des activités qui sont fonction de leurs connaissances respectives : le régent devient le capitaine qui coordonne l'ensemble, il se fait d'ailleurs souvent obéir sans même ouvrir la bou-*

⁵⁴ Chartier-Compère-Julia, *op. cit.* p. 117.

che, grâce à tout un code de signaux visuels ou sonores, détaillés avec beaucoup de minutie par les manuels destinés aux Maîtres »⁵⁵

Telle était la leçon de lecture au début du XVIII^e siècle, d'après la *Conduite des Écoles*. Elle visait à l'efficacité mais demeurait fort austère. Plusieurs historiens parlent de diverses tentatives faites au cours du XVIII^e pour égayer cette leçon, la rendre plus vivante, attrayante et participative, à l'aide de lettres mobiles, de dessins et figures, de cartes de lecture... Malheureusement, ces innovations n'eurent guère de succès.

La lecture, moyen de formation.

*** Formation morale et chrétienne.**

Dans les écoles de Jean-Baptiste de La Salle, la lecture n'est pas un simple apprentissage technique mais constitue un moyen de formation. À travers les livres et textes utilisés, on veut inculquer aux écoliers de bonnes idées, de bons exemples. Ces livres ne sont pas des ouvrages quelconques, mais doivent édifier. Il suffit de reprendre les indications de la *Conduite* sur les livres que le Directeur de l'école doit choisir pour les différents niveaux de lecture.

On sait, par ailleurs, qu'au XVII^e siècle, l'Église comptait sur l'imprimerie pour diffuser dans le peuple des conceptions morales. Que l'on pense, par exemple, aux productions de la Bibliothèque Bleue de Troyes. C'était un élément de la panoplie déployée par la Réforme pastorale catholique pour la christianisation du peuple. On peut observer une certaine analogie avec ce qui se passait dans les écoles.

*** Unification linguistique et sociale.**

L'enquête menée au début de la Révolution Française prouve que, même à cette époque-là, la majorité des français utilisent habituellement les langues, dialectes et patois locaux et ne dominent pas le français. Seule une minorité urbaine utilisait la langue nationale. Il fallait donc une volonté politique pour promouvoir l'unification de la langue. A sa mesure limitée l'école contribuait cependant à cette unification. C'est évident dans la *Conduite des Écoles*.

⁵⁵ Henri Parias et divers, *op. cit.* pp. 440-442.

L'apprentissage de la lecture comportait, en lui-même, une lutte contre les particularismes phonétiques et syntaxiques, perçus comme des déviances par rapport à une norme. Le pays connaissait une très grande diversité et la littérature de l'époque - par exemple certaines pièces de Molière - témoigne des aberrations linguistiques que l'on pouvait observer. Du texte même de la Conduite des Écoles, on peut inférer que cette diversité constituait une difficulté pédagogique particulière. Cela tenait en partie au milieu social de la clientèle des écoles lasalliennes, celle des artisans et des pauvres dont bon nombre venaient de l'exode rural. Une clientèle peu au fait du beau langage.

Par conséquent, dès que les élèves commençaient à lire, il fallait corriger leurs défaut de prononciation, d'intonation, d'articulation. Cela supposait une référence à un modèle qui était celui de la classe cultivée, « civilisée » comme on disait à l'époque. Les premiers paragraphes du chapitre relatif à la lecture entrent dans de nombreux détails de prononciation qu'il serait fastidieux de citer ici. On y parle « *des difficultés à bien prononcer* », « *de faire perdre le mauvais accent du pays* » de prononcer toutes les lettres « *très distinctement* ». Cela demande effort et maîtrise de soi. « *Le Maître aura soin que celui qui lit ouvre bien sa bouche et qu'il ne prononce pas ses lettres entre ses dents, ce qui est un très grand défaut, ni trop vite ou trop lentement, ni avec aucun ton ou manière qui ressente l'affectation, mais qui soit très naturelle ; il aura aussi égard qu'aucun n'élève pas trop sa voix en disant la leçon. Il suffit que celui qui lit puisse être entendu de tous ceux de la même leçon.* » (CE 3,2,20).

Le Maître devait donc commencer par se former lui-même à la bonne prononciation. La Conduite des Écoles précise : « *Pour cet effet chaque Maître doit savoir parfaitement le traité de prononciation.* » De cette manière « *Le Maître enseignera ces choses aux écoliers lorsqu'ils liront, leur faisant remarquer les fautes qu'ils font contre la prononciation, et les en reprenant exactement, sans en laisser passer aucune.* » (CE 3,6,6-7).

* **Une exigence constante de qualité.**

Pour que la lecture soit vraiment utile aux écoliers pour la suite de leur scolarité et leur futur travail, il faut atteindre la perfection, au terme de chacu-

ne des neuf étapes de l'apprentissage. Cet objectif est répété plusieurs fois dans le chapitre 3. Il suffit de citer quelques phrases du texte. « *Lorsque quelqu'un aura de la difficulté à retenir une lettre, il la lui faudra faire répéter plusieurs fois de suite, et on ne le changera pas de ligne qu'il ne sache parfaitement cette lettre aussi bien que toutes les autres* ». « *Quand un écolier aura appris toutes les lettres de l'alphabet, avant que de le mettre à la seconde carte, il aura pour leçon pendant quelques jours l'alphabet tout entier, dont on lui fera lire les lettres sans aucun ordre, afin de connaître s'il les sait toutes très parfaitement.* » « *Il faut remarquer qu'il est d'une très grande conséquence de ne point faire cesser un écolier d'apprendre l'alphabet qu'il ne le sache très parfaitement : car sans cela il ne pourra jamais savoir bien lire et les Maîtres qui en seront chargés dans la suite en auront bien de la peine.* » (CE 3,2,11 à 13).

Les recherches et observations de la pédagogie moderne corroborent entièrement cette remarque, sans doute née de l'expérience des premiers Frères avant de figurer dans le texte. On ne peut que souscrire à cet effort en vue d'acquisitions précises et solides. Sans cela, elles auraient été peu utiles. L'adverbe « parfaitement » se répète donc à chaque étape de la lecture, à propos des deuxième, troisième et quatrième livres, à propos de la lecture en latin puis de la lecture dans le livre de Civilité en caractère plus difficiles. On peut d'ailleurs souligner, au passage, la diversité de cet apprentissage de la lecture : en français courant, en latin avec une prononciation différente, en caractères gothiques de civilité, puis dans l'extrême diversité des manuscrits qui couronnent l'apprentissage de la lecture. Cette diversité n'est pas un divertissement mais une nécessité, car cet éventail correspondait à ce que les élèves, plus tard, pouvaient rencontrer dans l'exercice de leur métier. Le souci d'utilité n'est donc pas absent de ce programme.

L'article 10 du chapitre sur la lecture est consacré aux manuscrits ou registres. Même sans en lire le texte, on peut se douter que cette Leçon va demander plus de temps que les précédentes. Par conséquent, dans l'organisation de la classe, on ne se contente pas de deux ou trois ordres de leçon, mais on y consacre tout le temps nécessaire : « *Les écoliers qui lisent dans les registres seront distribués en six ordres, selon l'ordre des paquets de registres plus faciles ou plus difficiles, afin que lisant tous ces papiers de suite et par ordre, ils acquièrent*

enfin de la facilité à lire les plus difficiles, et qu'ils lisent par ordre et de suite tous les rangs de papiers ou registres qui sont dans la classe » (CE 3,10,4)

En conclusion.

Deux grandes caractéristiques de la lecture se détachent dans les premières écoles des Frères : la lecture en français et l'enseignement simultané. Nous en avons vu les conditions et les conséquences. Mais la Conduite des Écoles n'est ni le premier, ni le seul texte à parler de cela. Ce que nous avons voulu souligner c'est qu'il s'agissait de deux choix définitifs et irrévocables de la part de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères. Repris ou imités par certains, ces choix ne se généralisent pourtant pas tout de suite au XVIII^e siècle. Les convictions et les pratiques traditionnelles, peut-être parfois la formation insuffisante des Maîtres, demeureraient tenaces. Là se trouve pourtant le germe de l'évolution dans l'apprentissage de la lecture en France, y compris dans la méthode synthétique qui a connu une étonnante longévité.

L'importance de la lecture, pour Jean-Baptiste de La Salle et les Frères, était clairement exprimée dans le passage suivant tiré du chapitre sur les absences : *« Le moyen de remédier à la négligence des parents, surtout des pauvres, sera premièrement de parler aux parents, et de leur faire concevoir l'obligation qu'ils ont de faire instruire leurs enfants, et le tort qu'ils font de ne leur pas faire apprendre à lire et à écrire ; combien cela leur peut nuire ; qu'ils ne seront presque jamais capables de rien pour aucun emploi, faute de savoir lire et écrire ; et c'est ce qu'il faut bien plus s'appliquer à leur faire comprendre, que non pas le tort que leur peut faire le défaut d'instruction des choses de leur salut, dont les pauvres sont ordinairement peu touchés, n'ayant pas eux-mêmes de religion. »* Dans un autre passage, la Conduite explique aux parents pourquoi il est mauvais de retirer prématurément leurs enfants de l'école : *« Lorsque les parents retirent leurs enfants trop jeunes de l'école ou n'étant pas suffisamment instruites, pour les faire travailler, il faut leur faire connaître qu'ils leur nuiront beaucoup et que, pour leur faire gagner peu de choses, ils leur feront perdre un avantage bien plus considérable ; il faut pour cela leur représenter de quelle conséquence il est à un artisan de savoir lire et écrire, puisque, pour peu d'esprit qu'il ait, sachant lire et écrire, il est capable de tout » (CE 16,2,18 & 21).*

Comme le résume excellemment Yves Poutet : « *Par la lecture, l'enfant s'ouvre toutes les portes du savoir.* »⁵⁶

Écrire et calligraphier.

Les conditions de l'écriture.

Le chapitre 4 de la Conduite, relatif à l'écriture, n'est pas moins dense, ni moins riche que celui de la lecture. Avant d'en présenter le contenu, il faut rappeler brièvement les conditions de l'écriture au XVII^e siècle et le rôle particulier des Maîtres Écrivains en ce domaine.

L'écriture n'occupait pas une place majeure dans l'enseignement du Moyen-Âge. On se préoccupait davantage de la lecture et de la mémorisation de textes importants, généralement choisis dans l'Antiquité. La mémorisation se basait sur la répétition, surtout quand il s'agissait de textes normatifs comme la grammaire - latine bien sûr - que l'étudiant devait connaître par cœur. L'enseignement de la Faculté des Arts, au Moyen-Âge, présentait ainsi un caractère livresque. On apprenait ce que des auteurs célèbres avaient écrit sur divers sujets, plutôt que de développer la réflexion personnelle. Ces techniques de travail ont duré pendant tout l'Ancien Régime.

Trois temps apparaissent ainsi dans le déroulement des leçons :

- l'exposition faite par le Maître ou le professeur sur l'ouvrage étudié, afin d'en faire apparaître les grandes lignes, la logique et la rigueur ;
- les questions que pose l'ouvrage ou certains de ses passages. Le Maître expose les arguments favorables et défavorables à l'opinion exprimée par l'auteur et souvent donne et justifie sa propre position ;
- enfin, la « dispute » constitue un exercice plus actif dans lequel interviennent les étudiants dans la plupart des cas, à moins que plusieurs professeurs débattent entre eux devant les étudiants.

C'est donc un enseignement très verbal. Il a des vertus formatrices, certes, en particulier pour préparer au débat et à la dialectique. Il convient assez bien à

⁵⁶ Poutet Y, *op. cit.* p. 210.

de futurs responsables de la « chose publique », mais il demeure essentiellement littéraire et très peu scientifique. Nous savons d'ailleurs que la science était peu développée, privée de raisonnement expérimental et d'expériences. La naissance de l'esprit scientifique n'intervient que pendant la seconde moitié du XVII^e siècle. Il faut reconnaître cependant à la confrontation des idées sur des points précis, l'intérêt de faire avancer la connaissance, voire une certaine forme de science théorique.

C'est pendant la seconde moitié du XVI^e siècle que la préoccupation de l'écriture devient plus vive. Jusque-là, l'écriture concernait surtout le petit nombre des copistes. Pendant tout le Moyen-Âge, leur rôle avait certes été déterminant pour la culture, grâce à la conservation, transmission et diffusion de documents anciens. Qui ne connaît des exemples de réalisations remarquables, véritables chefs d'œuvre par leurs enluminures. Déjà à cette époque, l'écriture penchait vers l'art.

L'apparition et la diffusion de l'imprimerie modifièrent les données. Les textes anciens ou nouveaux devinrent plus facilement accessibles à ceux qui s'y intéressaient ou qui en avaient besoin. Mais les étudiants et les écoliers devaient se contenter des pauvres outils de l'écriture mis à leur disposition. L'enseignement de l'écriture ne pouvait rivaliser avec les productions de l'imprimerie qu'en devenant œuvres d'art. Ainsi coexistaient l'écriture de nécessité et l'écriture d'agrément. Par contagion naturelle, elle devint œuvre d'artisanat et s'inséra dans le processus corporatif de l'apprentissage, du chef d'œuvre et de la maîtrise. Le terme « Maître Écrivain » illustre bien cette conception. C'est donc tout naturellement, dès le dernier tiers du XVI^e siècle, que les premiers maîtres écrivains s'organisèrent en corps de métier, en corporation.

À la fin du XVII^e siècle, cette corporation était bien établie et organisée. Elle avait obtenu des privilèges royaux, en particulier le monopole de l'enseignement de la calligraphie. Ces privilèges, elle avait dû les affirmer et les défendre tout au long du XVII^e siècle. Le statut d'experts en écriture auprès des tribunaux, attribué aux Maîtres Écrivains, justifiait cette recherche de la belle écriture et une formation longue et minutieuse. Peut-être abusaient-ils de leurs prérogatives pour dépasser leur domaine, et cela les conduisait à des

polémiques, à des procès dans lesquels ils ferraillaient avec leurs opposants. Claude Joly, Grand Chantre de Paris, s'élevait fortement contre ces pratiques abusives et il n'était probablement pas le seul.

C'est dans ce climat troublé qu'apparurent les écoles lasalliennes.

L'écriture dans l'école lasallienne.

Ainsi l'écriture était-elle devenue un art manuel. Nous savons que Monsieur de La Salle et les Frères ne respectaient pas toujours les « frontières » qui existaient dans la société urbaine de l'époque. Connaissant la situation des Maîtres Écrivains, on peut se demander pourquoi la Conduite des Écoles introduisit-elle la calligraphie dans ses programmes. Jean-Baptiste de La Salle et les Frères allaient ainsi tout droit à des conflits.

Nous n'avons pas - comme pour la lecture en français - de « Mémoire » nous indiquant les raisons de ce choix. Ce ne fut certainement pas pour rechercher une vaine gloriole dans le monde des Petites Écoles. L'attitude recommandée par Monsieur de La Salle à ses Frères était beaucoup plus modeste. Par contre, on peut raisonnablement penser que c'était parce qu'ils considéraient l'avenir professionnel de leurs élèves. Ils auraient pu se contenter de l'écriture ordinaire, spontanée, comme le faisaient certaines Petites Écoles. On peut affirmer aussi que la maîtrise de l'écriture ronde et de la bâtarde conférait aux élèves une plus grande capacité pour les emplois qu'ils pourraient occuper. Cela les rapprochait de la situation des Maîtres Écrivains sans pour autant prétendre devenir experts auprès des tribunaux, ni entrer dans la corporation des écrivains jurés, même si cela a pu se produire pour quelques uns. On ne peut écarter l'idée que, dans ce domaine, comme dans celui de la lecture, les Frères recherchaient le meilleur pour leurs écoliers : la qualité et l'excellence.

Cette recherche de qualité est d'ailleurs attestée dans le chapitre 4 de la Conduite, à travers d'innombrables détails du texte. Dans le premier volume - Cahier Lasallien 61 - nous avons présenté la qualité du matériel d'écriture demandé aux élèves. La qualité du matériel, pensait-on, garantissait aussi la qualité du travail. Comme le rappelait récemment Dominique Julia : « *une technique extrêmement difficile puisqu'elle exige tout à la fois une posture correc-*

te du corps où chaque membre a une position spécifique, un maniement précis de la plume qui articule dans une indissociable unité instrument et main, une coordination rigoureuse des mouvements droits (du bras) et circulaires (des doigts), une maîtrise parfaite de la taille de la plume elle-même. »⁵⁷ Ce qu'exprime ici Dominique Julia se retrouve peu ou prou dans bon nombre d'autres historiens. L'écriture était un apprentissage difficile.

« *Cet art de peindre la parole et de parler aux yeux* » écrivait Boileau à propos de l'écriture. Philippe Ariès précise aussi : « *L'école du maître d'écriture nous apparaît donc comme une école technique, une école professionnelle où on apprenait un métier qui tenait encore de l'habileté manuelle.* » Quelques pages auparavant, le même auteur écrit : « *Par l'écriture, on entendait comme aujourd'hui un moyen de transmission de la pensée, mais aussi une technique ou un art. Or l'art ne devait pas être enseigné à l'école.* (NB. Le mot art est employé ici dans le sens d'artisanat manuel) *Comme nous verrons plus loin, son monopole appartenait à la corporation des maîtres écrivains. l'auteur de l'école paroissiale le reconnaît. Il admet que ses élèves ne perfectionnent pas leur écriture à l'école, mais s'adressent ensuite aux maîtres écrivains, aux « fameux maîtres d'écriture.* »⁵⁸

Le combat pour la calligraphie.

Hors des écoles charitables, l'écriture coûte plus cher que la lecture. Des Maîtres d'école proposent parfois leurs talents à des élèves individuels, mais cela dépendait évidemment des ressources des parents. Les Maîtres des Petites Écoles qui étaient capables d'enseigner l'écriture et en administraient la preuve lors de leur examen d'embauche, se faisaient payer davantage que ceux qui se contentaient de la lecture. Les Maîtres écrivains étaient encore plus chers, mais leur art le justifiait. Dans les écoles lasalliennes, la gratuité s'étendait à toutes les matières enseignées. Ailleurs la situation était variable.

Dans les écoles de Saint-Nicolas-du-Chardonnet, on se contentait donc d'une écriture utile, en particulier par la copie de formulaires de quittance,

⁵⁷ Dominique Julia, Conférence donnée au Congrès Lasallien de Lyon en octobre 2001.

⁵⁸ Philippe Ariès, *op. cit.* pp. 331 et 324.

obligations, baux de ferme, etc... afin de styler les élèves aux affaires courantes. Nous trouvons également cela dans la Conduite des Écoles. Ce point de vue utilitaire oppose les Petites Écoles à celles des Maîtres écrivains, mais leur fait concurrence. C'était nouveau, car cela n'existait pas dans l'école latine antérieure qui se contentait d'objectifs plus désintéressés. Dans les Petites Écoles, l'écriture n'était plus un simple outil de connaissance littéraire ou juridique, mais déjà un métier, ou le rudiment d'un métier. C'est pourquoi les Frères formaient leurs élèves à diverses sortes d'écriture. Comme le dit Philippe Ariès : « *Jean-Baptiste de La Salle est plus hardi et va plus loin que ses prédécesseurs dans l'enseignement de l'écriture... (il) n'hésite pas, au contraire, à enseigner dans ses écoles le programme complet des écrivains* »... À propos de ces derniers, le même auteur ajoute : *Ils défendaient leur droit contre leurs concurrents. Parmi ceux-ci figuraient les Maîtres d'école, soit, à Paris, ceux qui dépendaient du Chantre de Notre-Dame. En 1661, un arrêt du Parlement défend aux Maîtres d'école « de mettre plus de trois lignes dans leurs exemples qu'ils donneront à leurs écoliers le principe est qu'ils peuvent apprendre à écrire, mais pas à calligraphier. Nous avons vu que Jean-Baptiste de La Salle ne s'était guère soucié de cette subtile distinction et apprenait carrément à ses élèves les modes d'écriture réservés aux écrivains : mais à Paris ceux-ci lui firent un procès qu'ils gagnèrent.* »⁵⁹

Ce procès eut lieu en 1704, date à laquelle les Maîtres écrivains réimprimèrent leurs statuts : « *Statuts et règlements pour la communauté des Maîtres experts jurés, écrivains et arithméticiens de cette ville de Paris, homologués par sentence du Châtelet du vingt-huitième septembre 1658. À Paris, Lambin 1704* ». Les péripéties de ce procès figurent dans la chronologie de la vie de saint Jean-Baptiste de La Salle. Selon le chanoine Blain, son biographe, les Maîtres Écrivains se plaignaient aussi d'un soi-disant préjudice économique, mais le biographe balaie l'argument comme fallacieux car la clientèle des Frères était bien différente de celle des Maîtres Écrivains, et n'avait pas les ressources suffisantes pour s'inscrire chez eux. En tout cas, Monsieur de La Salle et les Frères, qui avaient été cités globalement, puis nominalement,

⁵⁹ Philippe Ariès, *op. cit.* pp. 326 et 331.

devant les tribunaux, furent condamnés aussi nominalement à payer une forte amende, qu'ils n'acquittèrent pas, semble-t-il.⁶⁰

On peut remarquer, au passage, que ce procès et cette condamnation surviennent avant le premier manuscrit connu de la Conduite des Écoles (en 1706) ce qui semble indiquer que les Frères ne vinrent pas à résipiscence et ne changèrent pas leurs programmes. Et l'édition de 1720 de la Conduite reprend les mêmes programmes d'écriture. Cependant, l'influence des Maîtres Écrivains demeurait aussi forte et devait perdurer jusqu'à la Révolution Française. Leur situation dominante et leurs privilèges contribuèrent naturellement à brider l'expansion de l'écriture dans les Petites Écoles.

Rigueur et précision de la méthode.

Jean de Viguerie résume la situation de la manière suivante : « *La méthode d'écriture est la même dans toutes les écoles. Elle ne varie pas. Le Maître écrit le modèle en haut de feuilles volantes qu'il distribue aux écoliers. Ces derniers copient le modèle autant de fois qu'ils le peuvent. Un modèle s'appelle un « exemple ».* Si l'exemple du matin est répété l'après-midi, il se nomme redouble ». ⁶¹ Ces explications rendent assez bien compte de ce qui se passait dans les écoles des Frères. Selon la Conduite des Écoles, dans le cadre d'un enseignement simultané, l'apprentissage de l'écriture demeure un apprentissage individuel, ce qui ne contredit pas l'organisation de la classe en ordres progressifs, donc en groupes homogènes.

La progression est définie dans la Conduite. Chaque élève avance à son rythme, sous les conseils directs et l'aide individualisée du Maître. Ce ne sont pas les camarades, comme dans la lecture, qui donnent l'exemple ou aident les autres, car personne ne peut se substituer au travail de l'apprenti, même si le Maître est constamment présent pour aider les uns et les autres, corriger leurs maladresses, leurs hésitations. Il accompagne et guide. C'est un véritable « maître d'apprentissage ». « *Comme pour la lecture, les Frères des Écoles chrétiennes, établissant dans leur enseignement une progression rigoureuse, ne distin-*

⁶⁰ Jean-Baptiste Blain, op. cit. CL 8, pp. 7-11.

⁶¹ Jean de Viguerie, op. cit. p. 151.

guent pas moins de 12 degrés, entre lesquels les écoliers sont répartis selon leur niveau. » Et l'on apprend les lettres dans différents types d'écriture : romaine capitale, italique minuscule et majuscule, lettres de civilité héritées de la lettre cursive du XVI^e siècle.⁶²

Cas exceptionnel dans la Conduite des Écoles : le Maître peut guider la main des écoliers débutants ou malhabiles, alors que tout attouchement corporel est sévèrement interdit, comme le rappelle le chapitre des Corrections. À propos de l'écriture, au contraire, il est spécifié : « *Afin que les écoliers puissent tout à fait remarquer et bien apprendre la forme des lettres, le Maître aura soin de leur conduire la main de temps en temps, selon qu'il jugera qu'ils en auront besoin, et ne le fera qu'à ceux qui seront dans le 1^{er} et le 2^{ème} ordre des écrivains* » (CE 4,8,2). « *Il les laissera écrire seuls, quelques temps après leur avoir conduit la main, et leur avoir enseigné la manière de former les lettres, il gardera cependant de temps en temps ce qu'ils auront écrit* » (CE 4,8,3).

Pour les auteurs de la Conduite, l'apprentissage de l'écriture n'est pas seulement une activité de la main, mais elle concerne tout le corps. Le texte consacre donc trois paragraphes de l'article 6 à « apprendre à bien tenir le corps », puis sept autres paragraphes à la manière de « bien tenir la plume et le papier ». Comme le soulignent divers historiens, l'ensemble des éducateurs de l'époque considéraient vraiment l'écriture comme une activité du corps. Il est intéressant d'observer aussi les planches que l'Encyclopédie consacre à l'écriture, au XVIII^e siècle. Elles montrent la bonne position du corps dans son ensemble : jambes, bras, mains, torse... pendant l'acte d'écriture. Cela ne diffère guère de ce que nous lisons dans la Conduite.

Une occupation de conséquence dans l'apprentissage de l'écriture, et dont dépendait en partie la qualité du résultat, c'était la taille des plumes. « *Apprendre à tailler sa plume fait partie de l'art d'écrire, d'autant que cette opération oblige à tenir compte, dans chaque cas, du type d'écriture recherché, de la manière dont la plume est tenue, et de la nature du papier. Le Maître doit aussi surveiller la posture de l'élève, la rectifier s'il s'écarte des indications longuement détaillées dans les ouvrages théoriques, guider le bras, la main et chaque doigt :*

⁶² Henri Parias et divers, op. cit. p. 447.

Jean-Baptiste de La Salle prévoit même de donner aux débutants un bâton sur lequel des crans, « deux à droite et un à gauche » indiquent la position des doigts. »⁶³

Il serait fastidieux de reprendre ici tous les détails de la progression en écriture, depuis la manière de tracer des bâtons jusqu'aux meilleures réussites en ronde ou en italique. On a l'impression que tous les détails ont été observés avant d'être codifiés. Comme exemple de cette minutie, nous proposons le passage de l'article 9 intitulé : « Du temps auquel le maître taillera les plumes des écoliers, et du temps et de la manière d'apprendre aux écoliers à les tailler. » Aujourd'hui, ce passage peut nous paraître anecdotique, car il ne correspond en rien aux situations d'écriture que nous connaissons. Au XVII^e siècle, il en allait évidemment autrement : de la capacité à bien tailler sa plume dépendait la qualité de l'écriture. Ce n'est pas le fait en soi qui nous intéresse, mais l'exemple typique des modalités d'apprentissage que décrit ce texte. *« Afin qu'un écolier puisse bien apprendre à tailler les plumes, le maître le fera venir auprès de soi, et lui fera remarquer tout ce qui est nécessaire pour le bien faire, et le fera en cette manière : Le maître, pour bien montrer à tailler une plume dans toutes ses formes, se servira d'une plume neuve et enseignera à l'écolier : 1° la manière d'arracher le poil, sans la déchirer, 2° la manière de la tenir entre les doigts, 3° la manière d'ouvrir le tuyau de la plume par le bout, tant sur le dos que sur le ventre, 4° la manière de tenir la plume pour la fendre, 5° avec quoi et de quelle manière il faut la fendre, 6° combien elle doit être fendue, tant pour la lettre ronde que la lettre bâtarde et la lettre courante, 7° la manière de l'évider et, pour le faire, il faut se servir de la pointe du canif, 8° que pour la lettre courante il faut que les deux angles de la plume soient égaux, et que pour les autres lettres, l'un des angles doit être plus gros et plus long, et l'autre plus délié et plus court, 9° quel côté doit être le plus gros et le plus long, 10° quel côté doit être le plus délié et le plus court, 11° la manière de l'ouvrir, combien l'ouverture doit être longue et profonde, par quel endroit de la lame du canif elle doit se faire, 12° la manière de décharger le bec de la plume et de la couper par le milieu de la lame, 13° comment on doit tenir le canif pour la couper, si on doit le tenir droit*

⁶³ Henri Parias et divers, op. cit. pp. 446-447.

ou couché, 14° enfin qu'il ne faut pas la couper sur l'ongle du pouce, mais sur le dos du tuyau d'une autre plume qu'on fait entrer dans celle qu'on taille. » (CE 4,9,5 & 6).

On devine dans ce passage l'accumulation de nombreuses observations mises en commun par les Frères lors de leurs « conférences » préparatoires à la rédaction de la Conduite. On peut y voir le souci de repérer toutes les difficultés, les risques, les détails d'un apprentissage. Le paragraphe suivant rappelle opportunément qu'il ne s'agit pas, de la part de l'élève, d'une écoute ou d'une observation passives. Il doit travailler intelligemment et le texte synthétise la démarche d'apprentissage mise en œuvre dans cet exercice et dégage trois grands moments :

1. donner l'exemple et proposer le modèle à l'élève,
2. puis commencer l'initiation dans une exécution immédiate,
3. enfin laisser l'élève s'exercer directement jusqu'à ce qu'il domine le geste.

C'est la nature même de l'apprentissage.

Conclusion : les objectifs de l'écriture.

L'apprentissage de l'écriture, si minutieux, si difficile, ne se limite pas à une performance matérielle. Les objectifs de Jean-Baptiste de La Salle sont autres. Les deux textes suivants les résument bien, nous semble-t-il :

« Mais si on enseigne les pleins et les déliés, la hauteur, la largeur et l'inclinaison propres à chaque caractère et la manière de les lier entre eux, le but n'est pas de parvenir à cet art d'écriture extrêmement recherché qui est l'apanage ancien du maître écrivain. Au contraire, c'est à un stade avancé de leur apprentissage que les élèves des Frères commencent à écrire de la « minute hâtée », c'est-à-dire le plus rapidement possible. L'écriture n'est plus alors une fin en soi, ou l'affaire de professionnels ; elle est un outil au service de tous ceux qui le maîtrisent. »⁶⁴

Le Frère Yves Poutet est encore plus explicite quand il écrit : *« Si l'écriture est un art plus qu'une science, elle est, dans l'école lasallienne, la porte d'entrée de*

⁶⁴ Henri Parias et divers, op. cit. p. 450.

plusieurs sciences. Elle prépare la main au dessin linéaire qui, avec les formes géométriques et le calcul des surfaces deviendra familier aux adultes comme aux classes supérieures des pensionnats. Pour l'immédiat, c'est elle qui sert de base à l'étude de l'orthographe et des règles élémentaires de la grammaire. Par la copie de maximes, de sentences, de beaux textes, aussi bien que de passages tirés des Évangiles ; des Devoirs d'un chrétien, des Règles de la bienséance, ou de manuscrits utilitaires comme sont les demandes d'emploi, les contrats de location, les correspondances familiales et commerciales, les actes notariés, c'est tout un ensemble de notions sociales ; professionnelles et religieuses, qui est introduit avec la possibilité d'y adjoindre des connaissances historiques, géographiques et même des éléments de culture littéraire ou philosophique, lorsque le maître le juge opportun. C'est par ce biais, d'abord, que se développeront, au XVIII^e siècle, les éléments culturels dont profiteront les enfants des milieux moins favorisés. »⁶⁵

Compter.

Le chapitre 5 de la Conduite des Écoles est consacré à l'arithmétique. En comparaison avec les précédents, relatifs à la lecture et à l'écriture, il est beaucoup plus bref : 23 alinéas seulement. Il est vrai que d'autres éléments concernant l'arithmétique peuvent être relevés dans les chapitres 19, 23 et 24.

Un apprentissage tardif ?

La Conduite précise : « *On ne fera apprendre l'arithmétique qu'à ceux qui commencent à être dans le 4^{ème} ordre des écrivains en lettre ronde et dans le second ordre de la bâtarde.* » (CE 5,0,7).

Il ne s'agit pas de minimiser cet apprentissage, bien que la Conduite prévoie seulement deux séances hebdomadaires sur cette matière. C'était une coutume ancienne et générale dans les écoles qui liait l'arithmétique à l'écriture et en faisait le dernier apprentissage. Encore heureux les écoliers qui pouvaient persévérer jusque-là. « *Compter est le dernier étage de l'apprentissage scolaire* (NB. Pas dans la Conduite, comme nous le verrons.) *Il est vraisemblable que la majorité des enfants quittaient l'école avant celui-ci. Pourtant, plus encore que*

⁶⁵ Yves Poutet, op. cit. p. 210.

la lecture et l'écriture, il est lié à la vie quotidienne puisqu'il apprend aux enfants « de toutes sortes de conditions... à commercer parmi le monde », selon l'École Paroissiale. »⁶⁶ Dans le même sens Jean de Viguerie affirme : « La classe d'arithmétique couronne l'instruction élémentaire. Lorsque l'écolier sait parfaitement lire et écrire, quand il a déjà commencé l'orthographe, c'est alors seulement qu'il est jugé digne de connaître l'arithmétique. Pour apprendre à compter, il faut persévérer et fréquenter longtemps l'école. Dans certaines écoles l'arithmétique est considérée comme un supplément inutile, mais non comme une partie de l'instruction de base. »⁶⁷

Un apprentissage difficile.

C'était aussi à cause de sa complexité que cet apprentissage était repoussé en fin de scolarité primaire. Le système décimal n'existait pas encore en France. Les unités de poids et mesures variaient souvent d'une région à une autre, ce qui compliquait le calcul des longueurs, distances, surfaces et poids. Il existait quelques ouvrages pour aider les commerçants et artisans dans leurs calculs. Encore fallait-il qu'ils sachent lire. Certains historiens citent quelques titres de la seconde moitié du XVII^e siècle. Les Maîtres d'école auraient sans doute pu s'en inspirer, et peut-être certains le faisaient-ils.

Malgré ces difficultés et le monopole des Maîtres Écrivains, l'enseignement de l'arithmétique semble se développer à la fin du XVII^e siècle et surtout au XVIII^e dans les Petites Écoles. « Surtout satisfaite par des maîtres privés, la demande est cependant progressivement prise en compte, au fur et à mesure que s'accroissent les besoins, et les possibilités d'un nombre croissant d'individus, qui ont appris à lire et à écrire : des notions d'arithmétique apparaissent peu à peu nécessaires, surtout pour les garçons. Batancour dans l'École Paroissiale, Charles Démia dans ses Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon, indiquent précisément la méthode à suivre ; les Frères des Écoles Chrétiennes leur consacrent, quant à eux, deux séances d'une heure chaque semaine. »⁶⁸

⁶⁶ Chartier-Compère-Julia, op. cit. pp. 135-136.

⁶⁷ Jean de Viguerie, op. cit. p. 153.

⁶⁸ Henri Parias et divers, op. cit. p. 154.

Les outils de cet enseignement dans la Conduite.

Dans le chapitre 19, le texte parle de la Table des chiffres et du Tableau noir : « *La Table des chiffres français et romains aura trois pieds huit pouces de hauteur et sept pieds de longueur ; elle sera divisée en deux pans. Dans le premier pan, sera collée une grande feuille de papier, où sera imprimé le chiffre français et romain, et dans l'autre, les voyelles, les consonnes, les ponctuations et abréviations.* » Quant au tableau noir, il comporte aussi deux pans « *sur chacun desquels on puisse mettre deux règles d'arithmétique, hors la division et les règles qui en dépendent, pour lesquelles il faut un pan entier. Cette table doit être attachée à la muraille, à l'endroit le plus commode, le bas élevé de terre de la hauteur de cinq pieds environ, et le haut penché en devant. Il faut aussi que les deux pans de cette table soient peints en huile de couleur noire, en sorte qu'on puisse écrire les règles dessus avec de la craie.* »⁶⁹

Organisation de la classe.

Quand ils commencent l'étude de l'arithmétique, les écoliers continuent leurs activités de lecture, écriture et orthographe. Il faut donc organiser la classe en vue de mener de front ces diverses activités. Un passage du chapitre 23 de la Conduite, relatif aux tâches spécifiques de l'Inspecteur, décrit brièvement l'organisation en arithmétique : « *L'Inspecteur des écoles divisera en cinq ordres les écoliers qui apprennent l'arithmétique ; il mettra dans le 1^{er} ordre ceux qui ne sont capables que d'apprendre l'addition ; il mettra dans le second ceux qui savent bien l'addition et apprendront la soustraction et la preuve de l'addition par la soustraction, et la preuve de la soustraction par l'addition. Il ne mettra dans le 3^{ème} ordre que ceux qui sauront bien l'addition et la soustraction, avec les preuves de l'une et de l'autre, et seront en état d'apprendre la multiplication. Il mettra dans le 4^{ème} ceux qui sauront parfaitement la multiplication, pour apprendre la division. Il mettra dans le 5^{ème} ordre ceux qui, faisant facilement toutes sortes de divisions, pourront apprendre les règles de trois, les parties aliquotes et les fractions.* » (CE 23,4,12).

⁶⁹ Cahier Lasallien 24. pp. 224-225.

Le chapitre suivant précise quelle doit être « *la capacité que doivent avoir les écoliers pour être changés des leçons d'arithmétique* » (CE 24,5).

Les manières anciennes de compter.

Pour apprendre l'arithmétique, au XVII^e siècle, on utilisait beaucoup le système des jetons, un dérivé des abaques et des bouliers du Moyen-Âge. Ce système avait l'avantage de pouvoir être utilisé par des analphabètes, ne nécessitait pas l'écriture et s'adaptait à toutes sortes de calculs, parfois assez complexes. Cependant, il se prêtait davantage à l'addition et à la soustraction. Pour les autres opérations, il valait mieux passer par le calcul écrit. « *Nous avons vu, écrit Philippe Ariès, que les exemples d'écriture soumis aux écoliers étaient des formules d'affaire : quittances, obligations... On se proposait de les « styler aux pratiques et affaires du siècle* ». *Ainsi l'écriture était-elle toujours associée au calcul, qu'on appelait le jet, mot dérivé des jetons sans lesquels on ne pouvait pas compter correctement : « connaître le chiffre et sonner avec les gets », « arithmétique à la plume et par gets »... Dans la Conduite des Écoles chrétiennes, l'arithmétique se propose d'abord de régler les problèmes usuels de la monnaie...* »⁷⁰

Jean de Viguerie va dans le même sens en évoquant les deux manières de compter : « *Longtemps les maîtres enseignent les deux procédés. Au XVIII^e siècle, celui des jetons semble abandonné. Saint Jean-Baptiste de La Salle ne le mentionne pas dans sa Conduite des Écoles Chrétiennes, et les traités d'arithmétique à l'usage des enfants ne connaissent que les chiffres.* »⁷¹

En certains endroits, en des temps plus reculés, on utilisait encore un autre procédé que Pierre Giolitto décrit de la manière suivante : « *Le calcul par le « jet de pierres » devait demeurer longtemps en usage dans les écoles. Progressant quelque peu dans la voie de l'abstraction, on utilise par la suite un système de signes relativement complexe baptisé « comput digital* ». *Ce système attribue les unités aux trois derniers doigts de la main gauche, plus ou moins repliés sur la paume, les dizaines étant figurées par les différentes positions du pouce et de l'in-*

⁷⁰ Philippe Ariès, op. cit. p. 327.

⁷¹ Jean de Viguerie, op. cit. p. 154.

dex de cette même main, les deux mêmes doigts de la main droite indiquant les centaines, les trois autres doigts de la même main représentant les milliers ». ⁷²

Comme on le voit, les techniques utilisées étaient très matérielles et ne préparaient guère à l'abstraction. Ce progrès ne viendra que plus tard.

Un enseignement actif et participatif.

La Conduite des Écoles décrit assez précisément le déroulement d'une leçon d'arithmétique : « *un écolier de chaque leçon étant debout fera la règle de sa leçon, marquant les chiffres l'un après l'autre avec une baguette, et les additionnant, les soustrayant, les multipliant et divisant, en parlant haut.* » (CE 5,0,9). En même temps, comme cela se passait pour la lecture, le Maître questionne l'écolier pour vérifier qu'il comprend bien ce qu'il fait, parfois s'adresse à d'autres écoliers pour maintenir leur attention, demande à quelqu'un de corriger s'il y a erreur, ou le fait lui-même si personne n'en est capable. L'écolier interrogé termine son exercice en faisant la preuve de la règle qu'il vient de faire.

L'activité et la participation des écoliers ne se limitent pas à ces exercices communs. ceux qui sont assez avancés doivent inventer eux-mêmes des exercices nouveaux et doivent pouvoir les justifier afin de témoigner qu'ils ont bien assimilé les règles des quatre opérations. « *Le mardi de chaque semaine ou le premier jour d'arithmétique, tous les écoliers qui l'apprennent et qui sont du nombre des avancés apporteront faite sur leurs papiers la règle de la leçon que le Maître aura faite sur la table pour cette semaine, avec quelques autres qu'ils auront inventées d'eux-mêmes ; et le vendredi, ils apporteront un certain nombre de règles, tant de leur leçon que des leçons inférieures, qu'ils auront faites d'eux-mêmes et que le Maître leur aura marqué à faire selon leur capacité* »... Pendant la correction de ces exercices, le Maître doit faire expliquer à l'écolier sa manière de procéder : « *leur faisant d'autres semblables questions, selon qu'il remarquera qu'ils en auront besoin et leur en donnant une entière intelligence.* » (CE 5,0,22-23).

⁷² Pierre Giolitto op. cit. pp. 383-384.

Un enseignement essentiellement utilitaire.

L'écolier s'habitue à convertir les livres en sols et les sols en deniers. Puis il passe à d'autres exercices, selon la diversité des besoins, afin de déboucher sur un embryon d'enseignement technique en vue d'une qualification professionnelle. Ce type d'activités, que nous venons d'évoquer, vise à faciliter la transposition de la situation artificielle de la classe aux situations réelles de la vie. Donner aux écoliers une « entière intelligence » de ce qu'ils font, c'est leur faciliter les transferts d'apprentissage.

En arithmétique aussi on vise l'utile. « *Si la lecture et l'écriture fournissent des occasions d'étudier l'orthographe, écrit le Frère Yves Poutet, et même de se familiariser soit avec le vocabulaire courant, soit avec des comportements de bienséance et de vie chrétienne, l'enseignement du calcul et de l'arithmétique permet aux maîtres de communiquer aux enfants des notions pratiques indispensables à tous pour leurs achats courants et plus encore pour les commerçants et artisans.* »⁷³

Orthographe.

L'orthographe est la dernière matière profane qui apparaît dans le déroulement du cursus scolaire : « *Le maître d'écriture aura soin d'apprendre l'orthographe à ceux qui seront dans le 7^{ème} ordre des écrivains en ronde et dans le 4^{ème} de la bâtarde, et l'Inspecteur des écoles y aura égard.* » (CE 6,0,1). Le chapitre 6 qui traite de cet apprentissage est le plus court : il ne compte que six alinéas. Ce n'est pas que la matière soit moins complexe que la lecture ou l'écriture, au contraire. C'est parce qu'au XVII^e siècle, l'orthographe française n'était pas encore considérée comme une discipline à part entière : elle était liée à l'écriture. Les règles n'en étaient ni uniformes, ni stables, ni obligatoires. Il y avait place pour quelques fantaisies personnelles, ou pour des variantes. En témoignent certains manuscrits d'écrivains célèbres de cette époque-là.

Enseigner l'orthographe ou non ?

À partir du XVI^e siècle, le mouvement d'enrichissement de la langue française compliqua énormément l'orthographe, presque comme à plaisir. Le

⁷³ Yves Poutet, op. cit. pp. 211-212.

mouvement était plus généreux que réaliste, surtout dans les emprunts à l'étymologie grecque. Enrichissement qui se produisit à une époque où n'existaient pas encore des règles claires. Une comparaison avec d'autres langues latines permet de mesurer à quel point l'orthographe française s'est inutilement compliquée.

Toutefois, la multiplication et la diffusion de textes imprimés imposaient naturellement une certaine uniformité, qui ne deviendra norme sociale qu'au XIX^e siècle et obligation scolaire à partir de 1833.

Apprendre à écrire dans le cadre scolaire, à plus forte raison dans l'enseignement simultané, impliquait une attention à l'orthographe. Il existait d'ailleurs déjà des traités d'orthographe auxquels les Maîtres pouvaient se référer. Certains historiens citent : le *Traité d'orthographe* de Restaud, les dictionnaires d'orthographe, les comptines pour surmonter les pièges de la langue, les « secrétaires » ou recueils de différentes sortes de lettres à écrire selon les circonstances, les « cabinets d'éloquence » qui proposaient des modèles de conversation. Une certaine diversité de matériel accessible, par conséquent.

C'est pourquoi, affirme Jean de Viguerie, « *quoi qu'on ait dit, nos ancêtres apprenaient l'orthographe. Presque toutes les anciennes méthodes d'instruction élémentaire, presque tous les règlements des écoles, comportent des indications relatives à l'enseignement de l'orthographe.* »⁷⁴ L'auteur cite ensuite les exemples de l'École Paroissiale, les Règlements de Charles Démiat et la *Conduite des Écoles chrétiennes*. Mais cela ne prouve pas que tous les Maîtres, ni même la majorité d'entre eux, enseignaient réellement l'orthographe. Les trois références citées constituaient des exceptions dans le paysage scolaire de l'époque. Pierre Giolitto tempère d'ailleurs l'affirmation de Jean de Viguerie quand il écrit : « *L'orthographe, mal fixée, n'est guère enseignée. On la confond habituellement avec l'écriture. Ce n'est qu'au XVII^e siècle qu'elle commence timidement à pénétrer dans les Petites Écoles... Avant-gardiste comme toujours, la Conduite préconise, dès 1720 la pratique de la dictée.* »⁷⁵ En fait, on pourrait dire, dès 1706.

⁷⁴ Jean de Viguerie, op. cit. p. 152.

⁷⁵ Pierre Giolitto, op. cit. pp. 334-335.

Ces divergences entre les historiens reflètent surtout la diversité extrême des situations. Il faudrait plutôt évoquer les capacités différentes des Maîtres.

En tout cas, les écoles des Frères proposaient cette matière à leurs élèves.

La méthode d'apprentissage.

L'acquisition de l'orthographe se faisait essentiellement par la copie de textes. C'était donc, en même temps, un exercice d'écriture. La Conduite des Écoles propose trois formes de copies : « *La manière de leur faire apprendre l'orthographe sera de leur faire copier des lettres écrites à la main, surtout des choses qui leur puissent être utiles d'apprendre à faire, et dont ils auront besoin dans la suite...* » « *Il les obligera aussi en même temps d'écrire ce qu'ils auront retenu du catéchisme qu'on leur aura fait pendant la semaine, surtout des dimanches et des mercredis...* » (CE 6,0,2-3) ; et enfin des exercices de « dictée » qu'un historien décrit brièvement de la manière suivante : « *Chez les Frères des Écoles Chrétiennes, la dictée et sa correction se font simultanément : le Maître dicte une phrase, ou quelques lignes, dont un des élèves préalablement désigné, épelle chaque mot en même temps qu'il l'écrit, ce qui permet de remédier immédiatement aux erreurs commises.* »⁷⁶

La recherche de perfection.

Comme le montre le déroulement de la dictée, ce qui compte c'est la perfection du résultat et non le comptage des erreurs orthographiques, comme cela deviendra la coutume plus tard dans l'école française. C'est ce que souligne Yves Poutet dans les lignes suivantes : « *Ce qui est essentiel, c'est la perfection du résultat. C'est celle-ci que le maître vérifiera en même temps qu'il corrigera l'écriture lorsqu'il passera derrière les bancs. Le souci majeur du maître est de faire en sorte qu'il ne subsiste aucune faute sur aucune copie, car La Salle ne pense pas que fournir des occasions de faire de nombreuses fautes d'orthographe puisse conduire rapidement à ne plus en faire aucune. Il sait, et il le dit trop souvent, que toute faute (morale ou autre) laisse des traces, de même que tout acte peut être le commencement d'une habitude, bonne ou mauvaise. Pour lui, c'est en multi-*

⁷⁶ Henri Parias et divers, op. cit. p. 452.

pliant les occasions de copier ou de transcrire sans faute des textes variés que l'on prend l'habitude d'orthographier correctement. Les répétitions de mots de phrases au cours des dictées enrichissent la mémoire et nourrissent l'intelligence. »⁷⁷

Ajoutons que cette manière de procéder est tout à fait conforme aux conclusions de la pédagogie moderne quant aux processus d'apprentissage. Les erreurs ne favorisent jamais ce processus. Une pédagogie du succès est plus efficace et plus gratifiante qu'une pédagogie de l'échec.

Caractéristiques de ces apprentissages.

Une méthode synthétique.

À y regarder de près, on se rend compte que le processus d'acquisition est le même pour les trois apprentissages de base : lire, écrire, compter. Il s'agit d'aller du plus simple au plus complexe, des éléments préalablement identifiés et ordonnés vers le tout. C'est ce que nous appelons la méthode synthétique.

Pour respecter cette démarche, il faut avoir d'abord identifié les difficultés et les avoir classées dans une succession rigoureuse. En lisant les chapitres de la Conduite relatifs à ces trois matières, on pense spontanément aux « Règles de la méthode » de René Descartes, parues en 1637 et qui connurent une grande influence pendant la seconde moitié du XVII^e siècle. Dans la Conduite des Écoles, on peut noter le même souci de précision et de rigueur que dans le texte du philosophe.

Par imitation et répétition.

Les auteurs de la Conduite ne possédaient pas le vocabulaire technique de la psychopédagogie actuelle. Cependant, leurs observations concrètes répétées et mises en commun leur permirent de mettre en pratique des techniques d'apprentissage bien adaptées et étonnamment modernes. Comme l'objectif visé était l'acquisition de langages fondamentaux et des réflexes qui permettent leur utilisation spontanée, le double choix de la méthode synthétique et du processus d'imitation-répétition semble très judicieux.

⁷⁷ Yves Poutet, op. cit. p. 211.

L'histoire de l'école primaire en France confirme la longévité de la méthode synthétique. D'autre part, l'imitation tenait une place essentielle dans tous les domaines de l'éducation au XVII^e siècle. On la retrouve dans les comportements personnels de la vie courante, dans la pratique chrétienne, aussi bien que dans l'acquisition de la civilité et des rudiments scolaires. Cela met en évidence le rôle moteur de l'exemplarité. L'exemple - celui du Maître - est au point de départ de tout processus d'apprentissage. Le Maître doit donc donner le bon exemple en tout, proposer des modèles en commençant par le sien propre, et contrôler la qualité des imitations.

Des apprentissages de qualité.

Il suffit de relire les premiers et les derniers chapitres de la Conduite pour se rendre compte de la recherche de qualité dans cette longue succession de répétitions et d'exercices. En témoignent abondamment les articles du texte relatifs à ce que chaque Maître doit faire pour préparer ses élèves aux changements d'ordre ou de leçon. On y trouve quantité de détails qui expriment autant d'objectifs précis dans les acquisitions. On relève aussi le nombre important de répétitions conseillées, jusqu'à constituer ce que le langage pédagogique actuel appelle le surapprentissage.

Des apprentissages durables.

Cette recherche du détail, de la qualité, de la perfection, assure à l'élève des acquisitions durables. Déjà privilégiés pour avoir eu la chance d'aller à l'école, les « fils des artisans et des pauvres » ne pouvaient espérer bénéficier ultérieurement de formations complémentaires. L'objectif de l'école était donc à long terme : mettre l'élève en situation d'exercer un métier en lui donnant la chance de l'obtenir et les capacités pour le conserver toute sa vie, grâce à la qualité du travail qu'il pouvait fournir. Il ne fallait guère compter sur la mobilité sociale à cette époque-là.

Dans ce contexte, l'école des Frères recherchait et proposait des apprentissages utiles et pratiques à des personnes appelées à réaliser des tâches d'exécution. Très différents étaient les objectifs, les programmes et la pédagogie des collèges qui, s'adressant à une clientèle aisée et privilégiée, ambitionnaient de

former les cadres de cette société, la classe dirigeante appelée à décider, orienter et commander. Nous avons déjà expliqué qu'il n'existait pas de passerelles entre les deux ordres d'enseignement. Ils fonctionnaient de manière autonome et distincte, reflet d'une société d'Ordres et inégalitaire.

Conditions pour réaliser ces apprentissages.

L'efficacité de cette organisation des apprentissages provenait aussi d'autres mesures que nous voudrions rappeler brièvement, avant d'y revenir dans la suite :

- le rôle irremplaçable de Maîtres bien formés, compétents et fortement engagés ;
- l'adéquation recherchée entre le travail proposé et les capacités de chaque élève ;
- la fréquence et la rigueur des évaluations qui jalonnaient le parcours scolaire de chacun.

La psychopédagogie actuelle ne renierait en rien ces conditions de travail.

Exigences en vue de la réussite.

Au fil du texte de la Conduite des Écoles, on peut relever plusieurs aspects qui soulignent les exigences du travail scolaire. Nous en citons quelques uns :

- L'ordre dans l'école et dans la classe, condition première d'un bon travail.
- La participation attentive et active des écoliers. Tous les membres d'un groupe doivent faire preuve d'une constante attention pendant les exercices. Pour éveiller ou maintenir cette attention, le Maître doit avoir recours aux « ficelles du métier » que connaissent les praticiens de l'enseignement pour éviter la routine. Il était important que l'attention ne faiblisse pas, sinon la méthode simultanée, censée gagner du temps, aurait perdu l'un de ses avantages.
- Une constante attention sur soi, sur sa posture, ses gestes... pour parvenir à la qualité des réalisations en tous domaines. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que cette maîtrise de soi avait d'autres objectifs plus complexes que le résultat des exercices scolaires.

Exigences pour les Maîtres.

Les contraintes n'étaient pas seulement pour les élèves. Parce qu'il était médiateur essentiel dans le processus d'apprentissage, le Maître devait aussi répondre à certaines exigences concernant sa formation, sa compétence, sa manière de procéder. Par exemple :

- une connaissance exacte des difficultés et des pièges dans les acquisitions successives ;
- une constante vigilance sur tous les écoliers afin de soutenir leur attention dans l'effort ;
- de bons réflexes pour relever immédiatement les moindres erreurs à corriger, car cette quasi simultanéité entre l'erreur et la correction contribue efficacement à la qualité des acquisitions ;
- la rigueur nécessaire pour s'assurer que les apprentissages sont bien maîtrisés ;
- la participation active à un travail collectif avec ses collègues, que le langage lasallien appelle travail en association.

Conclusion.

Au-delà des rudiments.

Parlant des Petites écoles de l'Ancien Régime, beaucoup d'historiens parlent de l'école des rudiments, parfois de manière dépréciative et condescendante. Cette expression nous semble inexacte et trop réductrice s'agissant de l'école lasallienne. Le programme décrit dans la Conduite n'a rien de rudimentaire. Les exigences, le niveau visé - et atteint - semblent bien au-dessus de ce qui se fait dans les écoles primaires actuelles.

Certes, les écoles lasalliennes des origines présentaient des lacunes dans les contenus : les sciences, les arts, l'histoire et la géographie, le dessin et la musique, l'éducation physique et sportive, n'y figurent pas. Ces lacunes seront progressivement comblées ultérieurement. Mais dans les domaines des apprentissages instrumentaux le niveau et la qualité restent remarquables. Notre opinion est d'ailleurs partagée par certains historiens. Nous citons l'un

d'entre eux : « À ce niveau de connaissances, on dépasse à coup sûr la simple acquisition des rudiments. À ceux qui ne peuvent entrer dans la clientèle des maîtres privés, cette instruction élémentaire complète est néanmoins accessible, en théorie tout au moins, dans la plupart des villes, c'est-à-dire là où se sont installées les congrégations spécialement consacrées et formées à l'enseignement et surtout à celui des plus pauvres. Symboles du progrès pédagogique, les Frères des Écoles Chrétiennes sont capables de donner aux enfants une formation plus ou moins étendue, mais solide, où l'on se préoccupe des âmes autant que des esprits, et dont un témoignage rouennais nous résume les différents aspects... Chez les Frères des Écoles Chrétiennes, qui, sans rien renier (comme on vient de le lire) de leur fonction religieuse, ont conduit l'école charitable à un développement et à une efficacité maxima, la progression très étudiée des exercices permet à chacun de s'instruire autant que le lui permettent ses possibilités matérielles et intellectuelles. Tous, quelle que soit la durée de leur fréquentation scolaire, sont assurés d'en tirer quelque profit. Ceux qui vont jusqu'au bout des possibilités offertes acquièrent une formation qui n'est plus seulement le vade-mecum du pauvre, le bagage suffisant pour le maintenir dans son état, mais un réel outil de progrès. »⁷⁸

Une chance pour les pauvres.

Dans l'une de ses Méditations, après avoir décrit brièvement les malheurs de l'enfance pauvre non scolarisée, saint Jean-Baptiste de La Salle ajoute : « Dieu a eu la bonté de remédier à un si grand inconvénient par l'établissement des écoles chrétiennes, où l'on enseigne gratuitement et uniquement pour la gloire de Dieu, et où les enfants, étant retenus pendant le jour, et apprenant à lire, à écrire, et leur religion, et y étant ainsi toujours occupés, seront en état d'être employés au travail, lorsque leurs parents les y voudront appliquer. » (MR 194.1).

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, le but et l'ambition de Monsieur de La Salle et des Frères étaient d'offrir à leurs écoliers, par le moyen de l'école gratuite, grâce à une solide formation humaine, un tremplin de promotion. Pour la majorité d'entre eux, là était la chance d'une promotion socioprofessionnelle, le moyen de s'insérer dans le mouvement

⁷⁸ Henri Parias et divers, op. cit. p. 458.

économique généré par le développement de l'emprise étatique et le début de l'industrialisation.⁷⁹

⁷⁹ Nous renvoyons au récent ouvrage de Michel Fiévet : *Les enfants pauvres à l'école. La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*. IMAGO 2001.

Chapitre 5 - L'école lasallienne : chemin de civilité

Introduction.

En publiant son petit *Traité de civilité puérile*, en 1530, Érasme inaugurait une longue tradition d'enseignement de la civilité aux écoliers d'Europe. Certes l'idée de civilité existait bien avant lui puisqu'on la rencontre déjà dans l'Antiquité. Mais on peut dire qu'Érasme lui donna un nouvel élan. Il est le premier d'une longue liste d'auteurs dont les ouvrages sur la bienséance et la civilité jalonnent les XVI^e et XVII^e siècles, en divers pays d'Europe.⁸⁰

Comme le rappelle Jean-Pierre Seguin⁸¹ : « *Jean-Baptiste de La Salle ne fut certes pas le premier à s'être préoccupé de la civilité, c'est-à-dire du comportement de l'individu dans la vie en société, ni à avoir estimé qu'il importait d'en faire l'objet d'un enseignement destiné aux enfants. C'est à Érasme que l'on doit d'avoir pris l'initiative de se servir dans ce but de l'imprimé, et d'avoir trouvé la forme la mieux appropriée. En 1530, dans les dernières années de sa vie, il compose un petit traité de bonne conduite, le « De civilitate morum puerilium » qu'il a écrit à l'intention du fils d'Adolphe, prince de Veere, dans les Pays-Bas. Il réglait ainsi un vieux compte avec la grossièreté de ses contemporains, que la fragilité de son tempérament lui avait rendu particulièrement sensible. Beaucoup d'autres, avant lui, s'étaient préoccupés des fondements d'un comportement convenable et des règles qui devaient y présider.* »

Érasme s'intéresse à divers auteurs de l'Antiquité et du Moyen-Âge qui avaient traité de ce sujet et s'inscrit dans le courant issu de la courtoisie médiévale. « *Il donne à son texte un tour concret, comme une sorte de manuel de*

⁸⁰ On peut se faire une idée du foisonnement de cette littérature en consultant la bibliographie proposée par le Frère Jean Pungier dans le Cahier Lasallien N° 59. On y trouve des ouvrages de civilité, mais aussi des études sur ce sujet.

⁸¹ Seguin Jean-Pierre : *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants*, p.21. L'auteur présente l'ouvrage de Jean-Baptiste de La Salle, celui de Didier Érasme et celui de Henri Bergson.

bonne conduite élémentaire, sous la forme de préceptes relatifs aux comportements les plus ordinaires de la simple vie courante, exprimés dans un langage qui sacrifie l'élégance à une précision souvent brutale... C'est qu'Érasme est persuadé que, quoique le savoir-vivre soit inné chez tout esprit bien réglé, des 'préceptes formels' conviennent à l'enseignement de l'enfant, si l'on veut qu'il s'habitue de bonne heure aux bons usages. »⁸²

Jean-Baptiste de La Salle semble bien d'accord avec Érasme quand il répète que les mauvaises habitudes contractées pendant la jeunesse sont très difficiles à quitter dans un âge plus avancé. Jean-Pierre Seguin ajoute : « *En fait, il (Érasme) écrivait son traité au moment où, comme l'observent en particulier Norbert Elias et Jacques Revel, se développait un intense effort de codification et de contrôle des comportements et où s'instaurait le réseau des 'petites écoles'. Or précisément son texte se présentait sous une forme assimilable par tous les enfants, quelle que fût leur classe sociale, et propre, de par son caractère didactique, à servir à l'apprentissage, dès l'âge de la lecture, d'un code commun de comportements de nature à assurer un consensus social sur des préceptes élémentaires qui pouvaient être pratiqués par tous. De là vint le succès considérable de l'opuscule d'Érasme lorsque, traduit en français, il fut mis à la disposition d'un vaste public composé à la fois d'adultes, intellectuels et bourgeois humanistes ambitionnant une rapide ascension sociale, et d'enfants. »⁸³*

Notre propos n'est pas de retracer l'histoire de la civilité aux XVI^e et XVII^e siècles, ni d'analyser la pensée de Jean-Baptiste de La Salle sur ce point⁸⁴. Son ouvrage parut en 1703. Le contexte était déjà bien différent de celui d'Érasme. Tout le XVII^e siècle était passé par là, avec son insistance sur l'honnêteté. Le titre complet de l'ouvrage de Jean-Baptiste de La Salle indique clairement les intentions de l'auteur : *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne à l'usage des écoles chrétiennes*. La visée éducative est claire. De plus, la

⁸² Seguin Jean-Pierre, op. cit. p. 23.

⁸³ Seguin Jean-Pierre, op. cit. p. 23. La parution de l'ouvrage d'Érasme coïncide avec les débuts de l'humanisme en France, particulièrement orienté vers la promotion de la personne. La civilité constituait naturellement un élément de la dignité sociale.

⁸⁴ On peut se reporter aux trois volumes publiés par le Frère Jean Pungier : Cahiers Lasalliens 58-59-60.

parution de l'ouvrage précède de peu celle de la *Règle des Frères* (1705) et le premier manuscrit de la *Conduite des Écoles chrétiennes* (1706). Il suffit de comparer les trois ouvrages pour se convaincre que la bienséance et la civilité sont des lignes de force de l'éducation comportementale, sociale, relationnelle et spirituelle des écoliers.

L'Honnêteté : notion complexe.

Si l'on en cherche une définition, on n'a que l'embarras du choix, tellement le sujet a été commenté. Parmi les portraits de l'honnête homme, nous retenons ce que dit le Dictionnaire du Grand Siècle : « *L'honnête homme idéal possède beauté et agilité, taille bien prise sans excès, souplesse et disponibilité à autrui, aptitude aux arts et aux lettres, à la conversation et au jeu - en un mot - tout ce qui rend propre à la vie en société. Dès la jeunesse, il s'est instruit, notamment à l'école des Jésuites. Enfin, il a lu des traités de civilité où les auteurs ne craignent pas de descendre jusqu'aux détails les plus infimes de la façon de s'habiller, se tenir à table, ou de saluer une connaissance. Ainsi, en toute circonstance, il sait observer les bienséances, dans lesquelles entre le sens aigu de ce qui convient aux 'état et condition' de chacun. Il ne serait pas 'honnête' à un roturier de s'habiller comme un prince, en eût-il les moyens, ni à un seigneur de ne pas soutenir sa réputation aux jeux d'adresse (encore moins dans les questions d'honneur) non plus qu'à l'honnête femme de perdre la pudeur, la modestie, la retenue, ou de disputer à l'homme les rôles brillants dans la conversation. N'en concluons pas pour autant, comme on a parfois tendance à le faire aujourd'hui, que l'honnêteté se réduit à un code de civilité quelque peu conformiste, voire à un équilibre de sagesse accordé à ce qu'exigeait de tout sujet la 'raison d'État'.* »⁸⁵

Comme on peut le noter dans ce passage, la notion d'honnêteté déborde les domaines de la bienséance et de la civilité. On peut comprendre que, pour des raisons de hiérarchie sociale, les enfants des artisans et des pauvres qui peuplaient les premières écoles des Frères, ne pouvaient prétendre faire partie de cette élite sociale. Ils devaient pourtant en acquérir les comportements essentiels que décrit Monsieur de La Salle dans son ouvrage.

⁸⁵ Louise Godard de Donville, in « Dictionnaire du Grand Siècle », publié sous la direction de François Bluche. Voir article « honnête homme », pp. 728-729.

Dans son ouvrage *La vie quotidienne au temps de Louis XIV*, François Bluche consacre le premier chapitre à la Cour et souligne cet aspect de la formation aux bonnes mœurs, à la civilité. Les règles de l'honnêteté seraient, dit-il : « *La civilité, le goût des bienséances, le bon air, la bonne mine, la bonne grâce, les façons du monde, la science du monde, le savoir-vivre, en un mot la politesse, et ce je ne sais quoi qui fait l'honnêteté...* » « *Ce produit de la Cour, l'honnête homme, est aussi le produit d'une ascèse, la rayonnante illustration d'une discipline qui engage tout l'être.* » « *L'honnête homme est avant tout doté de bonnes manières, sociable avec finesse, homme de bonne compagnie. Il sait ce qui se fait ou non, déteste les malséances, connaît les bienséances...* » « *L'honnête homme peut montrer son instruction et même son intelligence, qu'on nomme alors l'esprit, dans un État où l'esprit est un moyen de faire fortune.* » « *Il n'est pas de véritable honnête homme qui ne soit aussi brave homme, comme écrit Bussy-Rabutin, c'est-à-dire courageux et homme d'honneur, ce qui est en partie pléonasme.* » « *Ce n'est pas tout à fait un hasard si l'honnêteté est à la fois vertu morale et vertu de civilisation et de sociabilité.* »⁸⁶

Cet idéal de l'honnêteté n'est pas apparu brusquement dans la société du XVII^e siècle. Il est le fruit d'un glissement progressif du héros tant loué dans la première moitié du siècle vers l'honnête homme. Dans leur *Lexique historique de la France d'Ancien Régime*, Guy Cabourdin et Georges Viard résument cette évolution dans les termes suivants : « *Au héros de la première moitié, la seconde moitié du XVII^e siècle substitue l'honnête homme. Comme son aîné, celui-ci a besoin de paraître : il lui faut être reconnu honnête homme par les honnêtes gens. Comme le héros, il doit rester maître de lui-même. Mais l'honnête homme vit au milieu de ses semblables et se juge à travers eux. Peu importe la naissance. Plus besoin d'actions d'éclat. 'Le vrai honnête homme est celui qui ne se pique de rien', écrit La Rochefoucauld. Il mène une vie tranquille et sage, limitant ses ambitions aux possibilités de sa condition, en conformité avec le réel... C'est l'idéal d'un monde plus équilibré, mieux ordonné peut-être, plus assujéti sûrement, plus conformiste aussi : 'Toujours au plus grand nombre, on doit s'accommoder'. Bien évidemment, le passage de l'idéal*

⁸⁶ Bluche François, *La vie quotidienne au temps de Louis XIV*, pp. 45-47.

héroïque à celui de l'honnête homme ne se réalise pas brutalement; les deux coexistent longtemps, en chaque individu comme dans la littérature romanesque ou théâtrale. »⁸⁷

La Civilité : un objectif des petites écoles.

À partir de la Renaissance.

Ce n'est pas un hasard si l'on commence à parler davantage de civilité au début du XVI^e siècle, époque charnière entre le Moyen-Âge et les Temps Modernes. Et ce n'est pas dû uniquement à la publication de l'ouvrage d'Érasme. C'est une manifestation de la volonté de changement par rapport aux mœurs et comportements du Moyen-Âge. L'humanisme est aussi une renaissance de la conception de la personne.

Sans renier la courtoisie développée pendant les siècles antérieurs, mais qui était surtout l'apanage d'une élite, on ambitionne de modifier les comportements de tout le peuple, donc le style des relations sociales. « *À l'homme grossier et sans manière des temps barbares, écrit Pierre Giolitto, on se propose en effet de substituer un être raffiné et disert, maîtrisant naturellement les règles de la politesse, et apte à briller dans toutes les circonstances de la vie sociale. »⁸⁸*

Sans bouleverser l'ordre social, ni les hiérarchies établies, on veut apprendre comment vivre et se comporter dans son milieu, grâce à sa vertu et à sa bonne conduite. Cela suppose un certain nombre de normes touchant les bonnes manières, mais aussi la morale et l'honnêteté.

Des objectifs sociaux et pastoraux.

La civilité doit faciliter les relations entre les membres du corps social et favoriser une bonne communication interpersonnelle. Sans se confondre avec la morale, la civilité s'en approche quand même par son côté normatif. Sur ce plan, on relève une analogie entre Érasme et Jean-Baptiste de La Salle : « *C'est le même combat pour la maîtrise du corps, la lutte contre la spontanéité, le gou-*

⁸⁷ Cabourdin Guy et Viard Georges, *Lexique historique de la France d'Ancien Régime*, pp. 162-163.

⁸⁸ Giolitto Pierre, *Abécédaire et Férule*, p. 335.

vernement des passions et l'adoption de normes de bienséance imposées par le haut. »⁸⁹

Surtout après le Concile de Trente (1545-1563), l'Église ne se satisfait pas d'une civilité réservée à une élite, comme les partisans de la civilité courtoisane qui connut une large diffusion en France au début du XVII^e siècle. « *En rupture avec cette optique, la réforme catholique a voulu faire de la civilité un des instruments de la christianisation et lui a donc rendu sa valeur d'universalité. À côté du catéchisme et du prône, son apprentissage est un des moyens pour déraciner les mauvaises mœurs, policer une société encore violente et contrôler les déportements dangereux de l'affectivité. »⁹⁰*

De la famille à l'école.

La bienséance et la civilité ne s'apprennent pas seulement par l'enseignement. Au contraire même : l'exemple et l'imitation semblent plus efficaces et plus importants. Jean-Baptiste de La Salle le répétera, mais c'est déjà une conviction avant lui : la famille est le cadre naturel dans lequel on découvre et assimile les normes du comportement. Philippe Ariès rappelle qu'avant la Renaissance « *il existait une culture laïque, une manière de concevoir l'existence, avec ses règles, sa morale, son raffinement, on disait une 'courtoisie', qui s'apprenait par l'exemple, par la cohabitation des petits et des grands : un élevage ou un apprentissage. »* Et le même auteur rappelle aussi que « *à côté du chant et du rudiment empruntés à la très ancienne école latine, mais ensuite vulgarisés, le programme de la petite école comporte l'étude de la civilité. »⁹¹*

La société et l'Église comptent donc de plus en plus sur les maîtres pour assurer l'éducation des enfants à la bienséance et civilité. « *C'est l'instituteur, confessionnel ou laïque, qui, autant que les parents, aura de plus en plus la fonction implicite ou explicite d'apprendre, au sein de la communauté scolaire, la morale et la bienséance, c'est-à-dire de faire d'un petit animal un être socialisé.*

⁸⁹ Parias Henri et divers, op. cit. Tome II, p. 433.

⁹⁰ Chartier-Compère-Julia, op. cit. p. 138.

⁹¹ Ariès Philippe : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, pp. 323-324.

L'instituteur respecté dans son village sera celui qui apprendra aux enfants l'honnêteté et la politesse autant que la lecture, l'écriture ou le calcul. »⁹²

C'est ainsi que la civilité devint une discipline importante de l'école populaire jusqu'au XVIII^e siècle.

L'aide de l'imprimerie.

Pour favoriser ce dynamisme d'expansion de la civilité, la Société et l'Église recourent aussi aux ressources de l'imprimerie, même si la lecture n'est pas le moyen le plus efficace. Certains manuels de civilité connaissent une large diffusion. C'est déjà le cas avec celui d'Érasme dont les rééditions et les traductions se multiplient en Europe. Ce sera le cas de plusieurs autres pendant le XVII^e siècle, et de celui de Jean-Baptiste de La Salle au XVIII^e, pour nous en tenir à la période antérieure à la Révolution Française.

Il faut y ajouter d'autres publications, comme la Bibliothèque Bleue de Troyes, dont on connaît la grande influence dans la société d'Ancien Régime, et qui diffusa largement ces nouveaux savoir-vivre et savoir-être. Le colportage en assurait le succès. On signale aussi la diffusion des « *Quatrains de Pibrac* », largement connus dans la société et utilisés dans les écoles jusqu'à la Révolution. Ils sont porteurs aussi de judicieux conseils concernant les devoirs envers le prochain et les vertus qui cimentent la vie sociale. Comme les petits ouvrages de la Bibliothèque Bleue, ils véhiculaient une morale approuvée par l'Église et par les élites de la société.

En résumé

Grâce à la civilité, l'enfant apprend à vivre en harmonie dans la société. Les traités ou manuels présentent un contenu complexe mais clairement défini, comprenant la tenue du corps, la démarche, la propreté, les normes de la pudeur, la tenue à table, la manière de parler, etc... D'après Chartier-Compère-Julia, on peut dégager « *trois éléments stables du XVII^e au XIX^e siècle : une 'manière d'apprendre à bien lire, prononcer et écrire', généralement complétée à la fin du livre par un Nouveau traité d'orthographe, les beaux préceptes*

⁹² Parias Henri et divers, op. cit. Tome II, p. 435.

et enseignements pour instruire la jeunesse à se bien conduire dans toutes sortes de compagnies, enfin les Quatrains de Pibrac qui peuvent faire aussi l'objet d'éditions séparées. Trois objets donc dans ce modèle de formation : la maîtrise des rudiments, la connaissance du code des comportements en société, l'apprentissage, par la récitation de maximes en vers, des règles d'une morale chrétienne teintée de stoïcisme. »⁹³

Cette stabilité ne cache pourtant pas une certaine évolution. Pour s'en convaincre, il faudrait établir une comparaison entre le texte d'Érasme et celui de Jean-Baptiste de La Salle, qui constituent comme les deux bouts de la chaîne des publications : 1530 et 1703. On s'aperçoit alors, comme l'écrit Jean de Viguerie, que « *la civilité est humaniste et chrétienne. L'humanisme lui donne une autre raison d'être qui est une certaine conception de l'harmonie... Le christianisme épure la civilité, lui enlève ce qu'elle pourrait avoir d'intéressé. L'enfant chrétien s'évertue à plaire, mais non en vue de la récompense ou de la réussite dans la vie. Il plaît gratuitement pour l'amour de Dieu.* »⁹⁴

L'éducation à la civilité, surtout dans la conception de l'Église post-tridentine, s'efforce de domestiquer la nature, de maîtriser son impulsivité et sa spontanéité. La pudeur chrétienne impose une constante retenue et contrôle tous les sentiments excessifs, tous les penchants naturels. Selon Chartier-Compère-Julia, « *L'évolution des pratiques du XVI^e au XVIII^e siècle, dit l'histoire de la mise en place d'une discipline qui doit se soumettre les corps, les mœurs et les âmes. À l'enfant sauvageon qui ne sait rien des manières du monde et qui passe à l'école le temps d'une caresse, d'un coup de fouet ou d'une leçon... l'Humanisme et les Réformes veulent substituer un sujet policé, instruit et chrétien.* »⁹⁵

Jean-Baptiste de La Salle : une rude expérience d'incivilité.

Lors de ses premiers contacts avec les maîtres d'école, en 1679 et les années suivantes, Jean-Baptiste de La Salle vécut une rude expérience du

⁹³ Chartier-Compère-Julia, op. cit. p. 142.

⁹⁴ Viguerie Jean de, *L'institution des enfants*. p. 260.

⁹⁵ Chartier-Compère-Julia, op. cit. p. 145.

manque de civilité. Élevé dans un milieu familial raffiné, enclin naturellement à respecter les formes de la civilité, il fut profondément choqué par le manque d'éducation de ces maîtres issus de milieux populaires pauvres. Le choc fut même tellement rude que, des années plus tard, il l'évoqua dans le « *Mémoire des commencements* » dans les termes suivants : « ...si même j'avais cru que le soin de pure charité que je prenais des maîtres d'école eût dû jamais me faire un devoir de demeurer avec eux, je l'aurais abandonné, car comme naturellement je mettais au-dessous de mon valet ceux que j'étais obligé, surtout dans les commencements, d'employer aux écoles, la seule pensée qu'il aurait fallu vivre avec eux, m'eût été insupportable. Je sentis en effet une grande peine dans les commencements que je les fis venir chez moi, ce qui dura deux ans. »⁹⁶

Les deux biographes - Blain et Maillefer - commentent ce choc ressenti par Jean-Baptiste de La Salle. Le second, pour être membre de la parenté du saint, relève en particulier les réactions de la famille : « *Quelques uns de ses parents, plus vifs et plus piqués que les autres, lui reprochèrent qu'il déshonorait sa famille et son état en se chargeant ainsi de la conduite d'un nombre de sujets de basse naissance et sans éducation. Qu'il ne faisait aucune distinction de ces étrangers qu'il admettait à sa table, avec ses propres frères qui n'étaient pas nés pour s'assujettir à un genre de vie si extraordinaire, et qui ne leur convenait nullement. Qu'il allait éloigner par là tous les honnêtes gens de sa maison et qu'il se verrait abandonné et méprisé de tout le monde.* »⁹⁷ Jean-Baptiste de La Salle ne se laissa pourtant pas abattre par ces critiques, ni décourager par l'ampleur de la tâche éducative qu'il pressentait. Ayant certainement mesuré l'écart qui le séparait de ces maîtres, il se consacra à leur éducation. « *Il ne laissait échapper aucune occasion favorable pour leur faire sentir leurs défauts, leur parlait avec douceur, étudiait leurs différents caractères, y conformait ses réprimandes et, par cette industrie, il trouvait le moyen de réformer leur extérieur en même temps qu'il réglait leur intérieur.* »⁹⁸

⁹⁶ Blain Jean-Baptiste, Cahier Lasallien N° 7, pp. 167-168.

⁹⁷ Maillefer Élie, p. 75.

⁹⁸ Maillefer Élie, p. 73.

Cette éducation à la bienséance et civilité continua pendant les années suivantes et nous en trouvons l'expression dans les *Règles Communes* des Frères que Monsieur de La Salle rédigea à partir d'une expérience de vie prolongée avec le groupe des maîtres. De nombreux articles touchant les attitudes personnelles, les récréations, la manière de se comporter dans les écoles, les relations avec les autres personnes... constituent la matière de plusieurs chapitres de cette Règle. Le but clairement affirmé étant l'éducation des enfants, à travers le bon exemple des maîtres : « *Ils s'étudieront à donner à leurs écoliers par tout leur extérieur un exemple continuel de la modestie et de toutes les autres vertus qu'ils doivent enseigner et faire pratiquer.* » (RC 7,15).

On peut penser que cette observation initiale du comportement des maîtres lui fit aussi prendre conscience du travail à réaliser dans l'éducation des enfants. Comme il l'écrira dans la Préface des *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes* : « *La bienséance chrétienne est donc une conduite sage et réglée que l'on a fait paraître dans ses discours et dans ses actions extérieures par un sentiment de modestie, ou de respect, ou d'union et de charité à l'égard du prochain, faisant attention au temps, aux lieux et aux personnes avec qui l'on converse, et c'est cette bienséance qui regarde le prochain, qui se nomme proprement civilité.* » (RB 0,0,9).

La conception de Jean-Baptiste de La Salle.

Avant d'en expliquer les modalités dans le cours de son ouvrage sur la bienséance et la civilité chrétiennes, Jean-Baptiste de La Salle résume sa conception générale dans la Préface. Par exemple dans le paragraphe suivant qui nous paraît essentiel : « *C'est une chose surprenante que la plupart des chrétiens ne regardent la bienséance et la civilité que comme une qualité purement humaine et mondaine et que, ne pensant pas à élever leurs esprits plus haut, ils ne la considèrent pas comme une vertu qui a rapport à Dieu, au prochain et à nous-mêmes. C'est ce qui fait bien connaître le peu de christianisme qu'il y a dans le monde, et combien il y a peu de personnes qui y vivent et se conduisent selon l'esprit de Jésus-Christ.* » (RB 0,0,1).

Les raisons profondes et les fondements de la bienséance et civilité dépassent donc largement les codes sociaux de la politesse, du savoir-vivre et de l'hon-

nêteté, pour rejoindre la nature profonde de la personne. Pas de vernis superficiel imposé par une quelconque étiquette, mais une vision anthropologique chrétienne qui fonde la modestie, le respect, l'union et la charité entre les personnes. Voilà l'éclairage intérieur qui donne l'élan, la conviction et finalement la liberté aux comportements sociaux débouchant sur la charité et l'amour du prochain.

C'est donc un regard de foi sur autrui qui peut le mieux justifier le respect inconditionnel à son égard et rendre comme naturelles et incontournables les marques de bienveillance et de civilité que Monsieur de La Salle détaille tout au long de son ouvrage. Ce ne sont pas des pratiques qui s'improvisent à l'occasion de la rencontre avec autrui. Elles doivent découler naturellement du respect que l'on a pour soi-même. La bienséance vécue envers soi-même est « *une conduite sage et réglée* » qui se nomme civilité quand « *elle regarde le prochain* ».

La personne humaine, créature de Dieu, habitée par son Esprit, transcende les apparences et les divisions sociales. Bien que chacun soit invité à rester à sa place dans la hiérarchie sociale, les pauvres comme les riches, les membres du Tiers-État comme ceux de la Noblesse, ceux qui sont peu considérés comme les puissants... tous méritent un égal respect et sont invités à intérioriser les mêmes règles de comportement social. C'est sur cette base d'anthropologie chrétienne que peut se déployer l'action éducative.

Si l'on compare les deux textes les plus diffusés à cette époque, celui d'Érasme et celui de Jean-Baptiste de La Salle, parus à 170 ans d'intervalle, on constate un changement essentiel : on passe d'un humanisme ouvert à une vision chrétienne exigeante. C'est aussi l'image de l'évolution des mentalités entre le XVI^e et le XVII^e siècle.

Il y a cependant des ressemblances. Les deux traités mènent un même combat contre les mouvements impulsifs et irraisonnés de la spontanéité. Ils pensent que l'intériorisation des comportements doit brider les penchants naturels. Se plier aux règles de la bienséance et civilité, c'est contrôler son affectivité. Mais la christianisation de la civilité modifie assez profondément le sens du texte. Chez Jean-Baptiste de La Salle, les règles de bienséance et civilité

ont une justification religieuse. Dans son ouvrage, surtout dans la première partie, la pudeur chrétienne tient une place considérable. Respect de soi et respect des autres vont de pair. À cause de cet apport chrétien, et sans doute parce qu'il venait après beaucoup d'autres sur le même sujet, l'ouvrage de Monsieur de La Salle connut un énorme succès. Dans l'introduction du Cahier Lasallien 19, qui contient l'édition du texte, le Frère Maurice Auguste dénombre 126 éditions entre 1703 et 1875.

Dans la Préface, on perçoit l'insatisfaction de Jean-Baptiste de La Salle devant les seules approches humaine et mondaine de la bienséance. La sociologie ne peut atteindre la hauteur à laquelle il se place d'emblée en portant son regard de croyant sur ces réalités de la vie personnelle et sociale quotidienne. Le succès de l'ouvrage s'explique sans doute par des raisons diverses. Mais l'explication principale se trouve dans la richesse du contenu et dans le fait qu'il servait de base à l'éducation des élèves. Le livre met en évidence les fondements essentiels et permanents de la bienséance et civilité. Au-delà des vicissitudes et des changements de milieu et d'époque, c'est la nature même de l'être humain qui justifie ce type de comportement interpersonnel. On peut même se demander si ce n'est pas précisément lorsque la société perd ses repères anthropologiques que disparaît aussi la civilité.

Bienséance et Civilité dans l'École Lasallienne.

Comme nous l'avons dit plus haut, la destination première de l'ouvrage de Jean-Baptiste de La Salle est très explicite : « *à l'usage des écoles chrétiennes* ». Et l'on sait qu'il avait l'habitude d'appeler « écoles chrétiennes » ses propres écoles. Il se situe donc dans la lignée qui, depuis Érasme, veut faire de l'école un vecteur important d'éducation des enfants à la bienséance et civilité. Comme son ouvrage connut un grand succès, il atteignit naturellement un public plus large que les seules écoles des Frères. Mais ce qui préoccupait d'abord Monsieur de La Salle, c'était la formation des enfants qui venaient à ses écoles.

Le texte de la *Conduite des Écoles chrétiennes* stipule que : « *Lorsque les écoliers sauront parfaitement lire dans le français et qu'ils seront dans le troisième Ordre du latin, on leur apprendra à écrire et on leur enseignera à lire dans le livre de la civilité chrétienne. Ce livre contient tous les devoirs des enfants tant envers*

Dieu qu'envers les parents et les règles de bienséance civile et chrétienne. Il est imprimé en caractères gothiques, plus difficiles à lire que les caractères français. » (CE 3,9,1 & 2).

Cette lecture dans le livre de civilité semble venir tard dans la progression proposée aux élèves. C'est l'avant-dernier des neuf niveaux de lecture, juste avant le travail sur les documents manuscrits. Le passage que nous venons de citer indique la raison de cette apparition tardive : les caractères de civilité sont plus difficiles. Cette place est donc logique dans une progression soigneusement élaborée. Mais il ne faut pas en conclure, comme Bernard Groperrin : « *Stade ultime de l'enseignement des petites écoles, la civilité n'a dû être réellement étudiée que par une minorité de leurs élèves. Réservée en effet à ceux d'entre eux qui étaient avancés dans la lecture du français, elle était au surplus exposée dans des manuels imprimés traditionnellement en 'caractères de civilité', sorte de lettres gothiques particulièrement difficiles à lire.* »⁹⁹

L'extrême diversité des Petites Écoles était telle qu'il est bien difficile de formuler une opinion générale sur le sujet. D'autre part, il ne faut pas oublier que ces écoles apprenaient généralement à lire en latin. La mention des 'avancés en français' n'est donc guère pertinente. Ce qui est sûr, c'est que la seule lecture d'un ouvrage ne constituait pas une éducation à la civilité, sans vouloir en minimiser l'intérêt. D'autre part, nous n'avons guère de documents pour savoir à quel moment chaque maître ou maîtresse d'école faisait lire ses élèves dans un ouvrage de civilité.

En tout cas, le jugement de Bernard Groperrin ne peut s'appliquer aux écoles lasalliennes de cette époque. Car l'éducation à la bienséance et civilité ne commençait ni ne se limitait au huitième niveau de lecture : c'était un processus continu qui commençait dès l'admission de l'élève dans l'école et se continuait tout au long de sa scolarité. C'est ce que nous voudrions illustrer brièvement.

La famille et / ou l'école.

Jean-Baptiste de La Salle considérait la bienséance et la civilité chrétiennes comme l'un des éléments centraux de l'éducation qu'il entendait proposer

⁹⁹ Groperrin Bernard, *Les Petites Écoles sous l'Ancien Régime*, p. 113.

aux enfants des artisans et des pauvres. Certes, comme certains de ses contemporains, il pensait que cette éducation relevait premièrement de la responsabilité des parents : « *c'est ce que les pères et les mères sont obligés de considérer dans l'éducation de leurs enfants, et c'est à quoi les maîtres et maîtresses, chargés de l'instruction des enfants, doivent faire une attention particulière.* » (RB 0,0,4). Mais en ce domaine comme en bien d'autres, il savait que dans le monde des artisans et des pauvres, ils en étaient souvent incapables. L'école devait suppléer à cette carence.

Il est intéressant de s'arrêter aussi sur le § 5 de la Préface où Monsieur de La Salle évoque la manière d'éduquer à la bienséance et civilité. Cette pédagogie ne consiste pas à réprimer, blâmer, mésestimer ou ridiculiser l'enfant, car il n'y aurait là aucune motivation positive. Il vaut mieux une pédagogie de l'encouragement : « *Ils ne doivent jamais en leur donnant des règles de bienséance, oublier de leur enseigner qu'il ne faut les mettre en pratique que par des motifs purement chrétiens, et qui regardent la gloire de Dieu et le salut, et bien loin de dire aux enfants dont ils ont la conduite, que s'ils ne font pas une telle chose on les blâmera, qu'on n'aura pas d'estime pour eux, qu'on les tournera en ridicule, qui sont toutes manières qui ne sont bonnes qu'à leur inspirer l'esprit du monde, et à les éloigner de celui de l'Évangile ; lorsqu'ils voudront les porter à des pratiques extérieures qui regardent le maintien du corps et la seule modestie, ils auront soin de les y engager par le motif de la présence de Dieu, dont se sert saint Paul pour le même sujet en avertissant les fidèles de son temps, que leur modestie doit paraître à tous les hommes, parce que le Seigneur était proche d'eux, c'est-à-dire par respect pour la présence de Dieu devant qui ils étaient ; s'ils leur apprennent et leur font faire des pratiques de bienséance qui ont rapport au prochain, ils les engageront à ne donner ces témoignages de bienveillance, d'honneur et de respect que comme à des membres de Jésus-Christ et à des temples vivants et animés du Saint-Esprit.* » (RB 0,0,5 & 6).

En écrivant les *Règles de la bienséance et de la civilité chrétiennes*, Jean-Baptiste de La Salle ne sacrifiait pas à une mode de son temps et ne se livrait pas à un simple exercice de style. Bienséance et civilité constituaient, en fait, l'épine dorsale de son projet éducatif. On ne s'étonnera donc pas qu'il y ait une étroite convergence entre ce texte et celui de la *Conduite des Écoles chrétiennes*.

Bienséance et civilité dans la Conduite des Écoles chrétiennes.

Même s'il pensait prioritairement à ses écoles, Jean-Baptiste de La Salle destinait ses *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes* à toute la société, sans distinction d'âges et de catégories sociales. Par contre, la *Conduite des Écoles chrétiennes* se limitait bien à ses écoliers. C'étaient des enfants du peuple, qui n'auraient sans doute jamais l'occasion d'expérimenter certains conseils de civilité, comme la manière de monter à cheval, de descendre d'un carrosse, comme ils n'auraient pas souvent la chance et le plaisir d'apprendre comment boire le vin à table, ou découper leur viande, ou tremper leur pain dans des œufs à la coque... toutes situations que nous trouvons dans le livre de la bienséance et civilité.

Pourtant, dit l'auteur, les règles de la bienséance et civilité, il faut les apprendre et en faire l'expérience quand on est jeune, si l'on veut acquérir et conserver les comportements appropriés. Il s'agit donc d'un apprentissage prolongé, tout au long de la scolarité. À la lecture de la *Conduite des Écoles*, on se rend compte que bienséance et civilité constituent une exigence constante dans la posture du corps, les attitudes dans le travail, les déplacements, les relations avec les maîtres et avec les camarades, les comportements dans l'école et au dehors. On vit ces règles avant de les découvrir théoriquement dans la lecture. Il serait facile d'établir un parallèle entre les dispositions de la *Conduite des Écoles* et celles des *Règles de la Bienséance et Civilité chrétiennes*, en ce qui concerne, par exemple, le port et le maintien du corps, le parler et la prononciation, la posture bienséante quand on est assis, le soin, la propreté et la décence des habits, la manière de prendre sa nourriture, la manière de marcher dans la rue et de saluer les personnes rencontrées, etc...

Le modèle humaine proposé.

Grâce à ces éléments de comparaison, on perçoit rapidement le modèle social qui sert de référence et donc le but de ces règles : c'est celui de l'honnête homme du XVII^e siècle. Comme nous l'avons signalé plus haut, celui-ci est rompu aux bonnes manières, fait preuve de modestie, de retenue, de calme et de mesure. Il recherche un juste équilibre en refusant les excès et les extrêmes. C'est un modèle de maîtrise de soi en toutes occasions.

Citer tous les passages de la Conduite des Écoles qui se réfèrent à la bienséance et à la civilité prendrait de nombreuses pages. Disons, en bref, que dès qu'il entre à l'école, l'élève s'engage dans un chemin de civilité. Il en commence l'apprentissage. C'est cet objectif éducatif essentiel qui justifie et permet de comprendre les diverses dispositions contraignantes qui s'imposent à l'élève. Il faudrait lire particulièrement les chapitres suivants :

- L'entrée dans l'école (CE 1,1,1 à 17) : les exigences concernant le rassemblement des écoliers dans la rue avant l'ouverture de l'école et la manière dont ils rentrent dans celle-ci.
- Ce qui est dit dans le chapitre concernant le déjeuner et le goûter (Chapitre 2^{ème}), qui ont précisément pour objectif de leur apprendre à manger civilement : « *Il faut leur faire entendre que si on veut qu'ils mangent dans l'école, c'est afin de leur apprendre à manger avec sagesse, avec modestie et d'une manière honnête.* » (CE 2,1,7).
- Les chapitres concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comportent des pages entières sur la posture qu'il faut adopter, la manière de bien tenir le corps, la manière de bien tenir la plume...
- Évidemment, les chapitres consacrés aux activités religieuses (prières, messe, catéchisme...) insistent encore plus fortement sur les comportements bienséants et civils.
- Le chapitre qui conclut la première partie de la Conduite des Écoles parle de la sortie des écoliers et de la manière dont ils doivent se comporter dans la rue (Chapitre 10^{ème}, CE 10,1,1 à 6). C'est un parallèle saisissant avec ce que disent les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes* sur le même sujet.
- Avant le début des vacances, le maître doit faire à ses écoliers une série de recommandations concernant leur comportement en dehors de l'école (CE 17,3), c'est-à-dire lorsqu'ils échappent à la vigilance des maîtres. Là aussi la ligne de conduite est le respect de la bienséance et de la civilité. Ces conseils étaient-ils suivis ? C'est une autre question.

La vie scolaire est donc régie par la conformité aux règles de la bienséance et civilité, y compris dans des situations particulières comme les « corrections ».

Même dans ces moments délicats, l'élève comme le maître ne peuvent oublier ces règles. Il est significatif de voir aussi de quelle manière on essaie d'éviter ou d'éradiquer toutes formes de violence dans l'école. En effet, les violences physiques (les « batteries » dit la Conduite) constituent l'exact contraire de la bienséance et civilité. Nous y reviendrons.

Civilité et relations humaines.

L'éducation à la bienséance et civilité, avec les contraintes personnelles qu'elle entraîne, ne vise pas seulement, ni essentiellement, la bonne marche de la classe. Elle prétend préparer les élèves à la vie sociale. C'est pour cela que la Conduite des Écoles a tant de ressemblances avec les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*. Dans une société urbaine fortement marquée par une violence fréquente et multiforme, et par un cloisonnement jaloux des corps de métier, il s'agit d'apprendre à vivre ensemble pacifiquement. Les relations interpersonnelles dans l'école sont, de ce fait, marquées par les caractéristiques suivantes :

- Elles excluent totalement toutes les manifestations de violence. Le chapitre 15 de la Conduite des Écoles, consacré aux corrections, est très explicite à ce sujet. Les batteries (ou bagarres) entre jeunes, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe sont sévèrement réprimées. Elles font partie des cinq manquements qu'on ne peut tolérer et qu'il faut toujours sanctionner.
- La violence doit être remplacée par un respect mutuel inconditionnel. C'est une attitude primordiale de la bienséance et civilité. Elle vaut pour tout le monde, jeunes et adultes, et doit être réciproque. Même l'énervement ne peut justifier des gestes ou des comportements irrespectueux. C'est affirmé à plusieurs reprises dans le chapitre des corrections.
- La bienséance - attitude envers soi-même et respect de soi-même - concerne la tenue vestimentaire de l'écolier, le soin qu'il doit apporter à la propreté de ses habits, au soin d'éviter toute indécence, tout manquement à la pudeur. Pour des enfants de familles pauvres, voire miséreuses, vivant dans la promiscuité familiale, c'était une exigence difficile. Mais c'était aussi pour le bénéfice à long terme de ces enfants, à l'intérieur d'une société très soucieuse des apparences.

- On voit bien qu'il s'agit de parvenir le plus rapidement possible à la maîtrise de soi. C'est un passage obligé pour parvenir à des relations pacifiques, plus respectueuses et plus profondes. On peut certainement regretter une certaine spontanéité, mais la maîtrise de soi ne s'oppose pas à la manifestation des sentiments d'attention, d'intérêt réciproque et de cordialité.
- Sous ces apparences se devine le projet d'une société solidaire et fraternelle. Dans ce but, Jean-Baptiste de La Salle recommandait aux Frères un grand respect du nom qu'ils portaient. *« Ce nom leur apprend quelle est l'excellence de leur office, la dignité de leur état, et la sainteté de leur profession. Il leur dit que, Frères entre eux, ils se doivent des témoignages réciproques d'une amitié tendre, mais spirituelle ; et que devant se regarder comme les frères aînés de ceux qui viennent recevoir leurs leçons, ils doivent exercer ce ministère de charité avec un cœur charitable. »*¹⁰⁰ Dans la pensée de Jean-Baptiste de La Salle, la fraternité doit régner dans toutes les relations et devenir la caractéristique première de ses écoles. Il voulait ainsi préparer les enfants à se comporter de cette manière dans leur vie adulte, à devenir artisans d'une société unifiée et pacifique.
- Dans la mesure où ils intériorisaient les règles de la bienséance et civilité, les élèves avaient de plus en plus de chances de s'intégrer dans la société, d'y obtenir des emplois auxquels l'école les préparait. Attitude réaliste s'il en est. parlant des Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes, le Frère Yves Poutet écrit : *« On y voit clairement que les disparités sociales ne sont ni condamnées, ni présentées comme inamovibles. Elles existent et tiennent à la nature des choses dans une société qui reflète les mœurs d'une région et d'une époque. Il faut donc faire avec lorsqu'on désire vivre harmonieusement dans cette société... Dans tous les détails du livre des Bienséances, se fait jour cette volonté d'éduquer les enfants des pauvres de façon à ce qu'ils ne puissent pas rougir de leur condition. Ils sont ainsi initiés à ce qui convient dans le beau monde, ou même, plus simplement dans un monde moins grossier que le leur. »*¹⁰¹

¹⁰⁰ Blain Jean-Baptiste, C.L. 7, p. 241.

¹⁰¹ Poutet Yves, FSC, *Genèse et caractéristiques de la Pédagogie lasallienne*. pp. 85-86.

À la lumière de ces intentions éducatives on peut analyser les relations dans la classe :

- **Entre le maître et les élèves**, ce sont souvent des relations d'autorité et de dépendance. Chacun doit rester à sa place, mais sans dureté ni rigidité. Un groupe social qui fonctionne bien et sereinement devient un lieu d'apprentissage de la fraternité humaine ou, du moins, de la bonne entente sociale. Jean-Baptiste de La Salle, comme beaucoup de ses contemporains, n'est pas un révolutionnaire social. Disciple en cela de saint Paul, il estime que chacun doit demeurer à sa place.

Les relations sont aussi personnalisées et marquées par l'intérêt que le maître porte à la personne, au travail et à l'avenir de ses élèves. Un intérêt bienveillant qui vise à favoriser la réalisation des projets personnels de chacun. Ce souci apparaît dès le moment de l'inscription de l'élève et se manifeste tout au long de sa scolarité par les aménagements qui lui sont consentis dans l'organisation de son travail, quand cela est jugé utile pour lui ou pour ses parents. On peut vivre sans conflits ni agressivité, tout en respectant le rôle de chacun et les fonctions dévolues à chacun dans un groupe. Il y faut de la compréhension et de la bienveillance.

- **Les relations entre les élèves sont de même nature.** Il est intéressant de lire le chapitre de la Conduite consacré aux « Offices ». L'exercice de ces responsabilités, par des élèves désignés par la maître, contribuait à la bonne marche de la classe. Il s'agissait d'une situation réelle, dans laquelle pouvaient s'expérimenter et s'observer diverses formes de relations entre les pairs. Des relations d'autorité de la part de l'Inspecteur et des Surveillants qui détenaient une autorité déléguée par le maître en son absence. Relations de service dans la plupart des offices qui avaient pour but le bon fonctionnement du groupe-classe. Pour l'époque, c'était une forme de participation. Des relations d'entraide pendant le déroulement du travail, chaque fois qu'un écolier rencontrait des difficultés dans la réalisation des exercices. Relations de partage, à l'aspect plus matériel, particulièrement au moment du déjeuner et du goûter, lorsque les élèves étaient invités à donner le surplus de pain ou d'autre nourriture à ceux

qui en manquaient. Geste très significatif en cette époque de grande précarité économique dans les familles très pauvres.

- **La situation d'enseignement simultané et la constitution de groupes stables** permettaient effectivement de développer les relations. L'important était donc de savoir quel type de relations on voulait privilégier et approfondir. Ce n'était pas le cas dans la plupart des petites écoles qui continuaient à utiliser l'enseignement individuel. Encore fallait-il, pour Jean-Baptiste de La Salle et ses maîtres, déterminer le type relationnel que l'on voulait privilégier. Le pari éducatif consistait à croire, à espérer, que les comportements sociaux acquis pendant les quelques années de scolarité seraient suffisamment ancrés dans les personnes qu'ils dureraient pour la vie. Le pari fut-il gagné ? Nous avons peu de documents pour nous en faire une idée.

À l'exemple des Maîtres.

Les intentions ne deviennent réalité que si les maîtres sont à la hauteur de leur tâche. Que ce ne soit pas le cas de tous, on le comprend aisément. La plupart des maîtres n'avaient reçu aucune formation initiale. Dans leur milieu social, la bienséance et la civilité n'étaient guère en honneur. Or l'éducation à la bienséance et civilité ne se fait pas uniquement, ni principalement, par la lecture d'un ouvrage. Certains historiens se trompent en parlant des Frères des Écoles chrétiennes quand ils écrivent, par exemple : « *Au XVII^e siècle, le livre de civilité sert en même temps de livre de lecture courante. Lorsque les élèves déchiffrent suffisamment bien le français, ils lisent dans la civilité puérile et honnête* »¹⁰² Il y a dans cette appréciation quelques illogismes. Nous savons que l'ensemble des petites écoles enseignait en latin, contrairement à celles des Frères. On ne peut donc assimiler les deux situations.

Par rapport à l'ensemble des maîtres, ceux de Jean-Baptiste de La Salle bénéficiaient d'un triple avantage :

- ils avaient à leur disposition l'ouvrage publié par leur « Instituteur » ;

¹⁰² Giolitto P. *Abécédaire et fêrule*, p. 335.

- ils recevaient une formation initiale qui insistait beaucoup sur l'acquisition de la bienséance et de la civilité ;
- leur Règle de vie leur indiquait clairement comment se comporter dans la vie communautaire et scolaire pour être en conformité avec les normes de la bienséance et civilité, et les obligeait à les respecter dans le quotidien de leur vie.

Il serait éclairant de citer de nombreux passages de cette Règle, datée de 1705, pour en montrer la cohérence avec les *Règles de la Bienséance et Civilité chrétiennes*. Cette Règle leur indiquait en effet comment se comporter dans leur attitude générale, dans les conversations pendant les récréations, dans les écoles, dans les rues, ou lorsqu'ils rencontraient et saluaient quelqu'un. Toutes choses que l'on trouve dans les Règles de la bienséance. Les chapitre sur « la chasteté », ou sur « la modestie » les invitent à une grande pudeur, telle qu'elle apparaît dans la Conduite des Écoles et dans la première partie des *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*. L'acquisition personnelle de telles attitudes, de tels comportements, était la condition préalable pour en transmettre le modèle aux écoliers, même à ceux qui ne savaient pas encore lire. Ce processus d'imitation-identification nous paraît beaucoup plus essentiel que la simple lecture, même prolongée, d'un texte, fût-ce celui de Monsieur de La Salle.

Il est facile de vérifier que la préoccupation de la bienséance et de la civilité chrétiennes habitait saint Jean-Baptiste de La Salle pendant les premières années du XVIII^e siècle, lorsqu'il s'ingéniait à structurer et consolider son projet d'école et la « Société des Écoles Chrétiennes ». On en trouve la preuve dans la publication très rapprochée de trois textes majeurs de son œuvre écrite : Les Règles de la Bienséance et 1703, la Règle commune des Frères en 1705 et le manuscrit de la Conduite des Écoles en 1706. Les convergences entre les trois ouvrages sont évidentes et nombreuses. Au cours de sa formation initiale, et si nécessaire après, le Frère (le maître) doit acquérir un comportement « honnête ». Il doit éliminer en lui-même le ridicule, l'extravagance, la nervosité, la négligence et la superficialité. C'est ce qu'explique un autre texte rédigé auparavant et intitulé : *Règle du Formateur des nouveaux*

Maîtres. Ceux-ci doivent veiller sur leur façon de se vêtir, de parler, de marcher, de se tenir et de se présenter devant les élèves. Ils doivent acquérir la bienséance et la civilité.

Il s'agit en effet, en ce domaine comme dans celui des divers apprentissages, que le maître donne l'exemple et serve de modèle. L'exemple, en effet, est plus efficace que le discours, affirme Jean-Baptiste de La Salle lui-même. C'est pour cela que la Conduite des Écoles, à plusieurs reprises, indique clairement comment doit se comporter le maître devant ou envers ses élèves, afin de devenir un modèle à imiter. Il en est ainsi pour tout ce qui touche à la bienséance et civilité. Mais il ne peut servir de modèle que s'il s'est longuement exercé à le devenir. C'est à quoi tendent la plupart des « exercices de communauté », comme les indications qui lui disent comment se comporter dans les rues et dans l'école. « *Ils s'étudieront à donner à leurs écoliers, par tout leur extérieur, un exemple continuel de la modestie et de toutes les autres vertus qu'ils leur doivent enseigner et faire pratiquer.* » (RC 7,15).

Conclusion.

Quand on considère l'énorme écart qu'il y avait, au XVII^e siècle, entre les modes de vie populaires et ceux de la minorité cultivée et riche, on mesure à quel point le projet éducatif lasallien était ambitieux pour les enfants des artisans et des pauvres. Le mener à terme, c'était leur permettre d'entrer et de se trouver à l'aise dans le milieu de la bourgeoisie qui se piquait souvent de bonne éducation. Ceux des élèves qui trouveraient un emploi dans le secteur tertiaire de l'économie - ce à quoi les préparait l'école - devraient s'insérer dans un monde de bienséance et civilité.

Sous cette conception optimiste des possibilités des enfants pauvres et du dispositif mis en place pour les éduquer à la bienséance et civilité, se profile une entreprise difficile ; certainement séduisante, peut-être utopique. Rares mais significatifs sont les témoignages de l'époque qui nous permettent de vérifier que l'entreprise connut un réel succès.

À nos yeux du XXI^e siècle, ce modèle de bienséance et civilité pourrait paraître trop compassé, figé, voire ennuyeux, tellement il diffère des bizarreries,

fantaisies et extravagances qui sont devenues monnaie courante. Pourtant, l'honnête homme n'était pas rébarbatif. Il savait se montrer ouvert, avenant, tout en évitant toute ostentation. Son comportement était basé sur le respect de lui-même et des autres. Il y avait là les conditions nécessaires pour constituer une société pacifique et fraternelle. Pour Monsieur de La Salle et les Frères, un tel comportement se fondait et se justifiait par le regard de foi porté sur la personne humaine.

Chapitre 6 - L'école lasallienne : pépinière de « véritables chrétiens »

Introduction.

L'école de Jean-Baptiste de La Salle est résolument chrétienne. Dès le début (1680), quand il en parle, il la nomme « *école chrétienne* ». Cela peut paraître paradoxal dans la mesure où toutes les écoles, à son époque, dépendaient de l'Église.

Cette finalité chrétienne n'empêche pas l'école lasallienne de proposer une solide formation profane, des finalités sociales et professionnelles - comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents - et une organisation institutionnelle rigoureuse - comme nous le verrons plus loin. La formation du chrétien doit s'appuyer sur une solide formation humaine, sur une personne équilibrée. Mais c'est d'abord une école chrétienne ambitieuse et exigeante. Il ne s'agit pas de former des chrétiens quelconques, mais - comme il l'écrit à de nombreuses reprises - « *des véritables chrétiens* », des « *disciples de Jésus-Christ* », et de les aider à faire « *leur salut* ».

Sur ce point, comme sur d'autres que nous avons déjà vus, Jean-Baptiste de La Salle veut aller plus loin que ce que proposent les petites écoles ou les écoles de charité. Il a une exigence de qualité qui dépasse la formation ordinaire. Pour comprendre son projet, il faut donc en préciser les objectifs et les situer dans le mouvement pastoral de la Réforme Catholique, et voir comment on les mettait en œuvre dans les écoles des Frères.

Enlever à l'école lasallienne sa dimension chrétienne, c'est tronquer gravement le projet de Jean-Baptiste de La Salle. François Furet et Jacques Ozouf le reconnaissent quand ils écrivent : « *Non que la finalité affichée des Écoles Chrétiennes soit différente de celle que lui attribuent les mandements épiscopaux et les statuts synodaux antérieurs : au contraire, il s'agit plus que jamais pour*

Jean-Baptiste de La Salle de la gloire de Dieu et du salut des jeunes âmes confiées à son Institut. »¹⁰³

Il est vrai que Monsieur de La Salle tenait à cet équilibre entre le profane et le religieux, entre la formation humaine et la formation chrétienne. C'est ce qu'il exprime à la fin de sa Méditation pour la fête de saint Louis, roi de France, quand il exhorte les Frères à former simultanément de bons sujets pour l'Église et pour l'État. Nous avons déjà cité ce passage dans un chapitre précédent.

Cette finalité chrétienne s'exprime aussi dans les titres de plusieurs de ses ouvrages : *Règles de la bienséance et de la civilité chrétiennes*, *Devoirs d'un chrétien envers Dieu* ; *Conduite des Écoles chrétiennes*. Et quand il parle de l'ensemble de son œuvre et de ceux qui s'y engagent, il la nomme « *Société des Écoles chrétiennes* ». De là vient aussi le nom de ses disciples : « *Frères des Écoles Chrétiennes* ».

« *Écoles chrétiennes* » : voilà donc le label qu'il a choisi. Très vite il fut suffisamment connu pour que personne ne les confonde avec les autres écoles de son temps. Reconnaître cette dimension essentielle ne signifie en rien minimiser les aspects profanes de ces écoles qui firent aussi leur succès et contribuèrent à leur réputation au XVIII^e siècle.

Objectifs de Jean-Baptiste de La Salle.

Ces objectifs de formation chrétienne ne sont pas explicitement exprimés dans la *Conduite des Écoles*, car cet ouvrage est surtout un descriptif des pratiques et des modalités de la formation des écoliers. Il faut donc les chercher ailleurs, en particulier dans l'ensemble de ses Méditations, où il revient souvent sur l'importance de la formation chrétienne. On en trouve une excellente synthèse dans les seize *Méditations pour le Temps de la Retraite*. C'est donc dans cet ensemble que nous choisirons quelques citations pour illustrer notre propos.

Les deux premières Méditations pour le Temps de la Retraite (MR 193 & 194) nous apprennent plusieurs choses essentielles sur la conception de Jean-Baptiste de La Salle :

¹⁰³ Furet F. et Ozouf J, *Lire et écrire*, tome 1, pp. 92-93.

- Que les Écoles Chrétiennes sont l'œuvre de Dieu. Elles entrent dans son Plan de salut pour TOUS les hommes, en particulier pour les pauvres, souvent plus éloignés du salut par leurs conditions de vie, comme le résume la seconde de ces Méditations. Pour Monsieur de La Salle, c'est donc Dieu qui appelle les Maîtres chrétiens pour qu'ils deviennent ses ministres dans l'œuvre du salut. S'ils répondent à cet appel ils deviennent ses médiateurs. Dieu a besoin des hommes.
- Jean-Baptiste de La Salle s'est toujours considéré comme appelé - progressivement et imperceptiblement - pour travailler à l'œuvre de Dieu. Il affirme qu'il en est ainsi des autres Maîtres chrétiens. Il ne se présente donc pas comme le créateur des Écoles Chrétiennes. Les premiers Frères l'avaient bien compris et le lui rappelèrent dans leur Lettre du 1er avril 1714 en le sommant de reprendre la direction de l'Institut.
- Ces deux Méditations nous apprennent aussi que la formation chrétienne n'est pas déconnectée de la formation humaine. D'ailleurs à quoi servirait d'expliquer et de faire étudier par cœur la doctrine (le catéchisme) si on n'améliorait pas la situation matérielle, morale, sociale et spirituelle des pauvres ; si on ne leur offrait pas de bonnes perspectives d'avenir ? Selon ces deux Méditations, apporter le salut aux enfants pauvres, c'est les sauver d'abord humainement, puis chrétiennement.
- La formation chrétienne ne peut être uniquement théorique. Les « vérités spéculatives », celles qu'il est indispensable de connaître pour être sauvé, selon la doctrine de l'époque, doivent aller de pair avec les « vérités pratiques » exprimées dans les « maximes de l'Évangile ». Jean-Baptiste de La Salle revient sur ce point à diverses reprises.
- Pour être solide et durable, la formation chrétienne doit commencer le plus tôt possible, c'est-à-dire dans la famille. Mais Monsieur de La Salle se rend compte que beaucoup de parents ne sont pas à même de les enseigner à leurs enfants. Par conséquent, dès l'arrivée à l'école, ils doivent étudier la doctrine, mais surtout acquérir de bonnes habitudes et se forger des convictions, tandis qu'ils sont encore dociles à l'action éducative. Ils peuvent ainsi, peu à peu, forger un habitus chrétien.

Former de « véritables chrétiens ».

« *Votre emploi ne consiste pas à rendre chrétiens vos disciples, mais à les faire de véritables chrétiens, et il est d'autant plus utile qu'il leur servirait peu d'avoir reçu le baptême, s'ils ne vivaient selon l'esprit du christianisme. Pour le donner aux autres, il faut le bien posséder soi-même. Voyez à quoi il vous engage, c'est sans doute à pratiquer le saint Évangile ; lisez-le donc souvent avec attention et avec affection et qu'il soit votre principale étude ; mais que ce soit surtout pour le pratiquer* » (MF 171.3). Ce passage de la méditation pour la fête de saint Remi indique clairement la visée centrale de Jean-Baptiste de La Salle dans la formation chrétienne des écoliers. Il reprend assez fréquemment cette expression de « véritable chrétien ». Le devenir implique un effort constant et exigeant. L'image qu'il s'en fait est exprimée dans les termes suivants, dans la méditation pour la fête de saint Ignace, martyr : « *Si vous aimez bien Jésus-Christ, vous vous appliquerez avec tout le soin possible, à imprimer son saint amour dans le cœur des enfants que vous formez pour être ses disciples. Faites donc en sorte qu'ils pensent souvent à Jésus, leur bon et unique maître ; qu'ils parlent souvent de Jésus ; qu'ils n'aspirent qu'à Jésus et qu'ils ne respirent que pour Jésus* » (MF 102.2). L'objectif est fort élevé ! Il ne sera atteint que si les maîtres donnent l'exemple de cette vie centrée sur le Christ. Monsieur de La Salle les y exhorte de nombreuses fois au long de ses Méditations, les invitant à suivre l'exemple du premier martyr, saint Étienne : « *C'est ainsi que la foi vous doit faire agir, et que vous devez faire connaître comme lui par votre conduite que vous êtes de véritables disciples de Jésus-Christ, n'ayant que Dieu en vue dans vos actions, et annonçant avec autant de hardiesse et d'intrépidité que lui les maximes du saint Évangile. Et ce qui doit en cela fortifier votre zèle, aussi bien que votre foi, c'est que vous les annoncez en qualité de ministres de Dieu* » (MF 87.1).

Le véritable chrétien c'est celui qui s'acquitte de ses devoirs envers Dieu, que Jean-Baptiste de La Salle présente dans sa Préface aux Devoirs d'un chrétien envers Dieu : « *Nous devons à Dieu quatre choses dont on s'acquitte dans la religion chrétienne : nous devons le connaître, l'adorer, l'aimer et lui obéir. Nous connaissons Dieu par la foi. Nous l'adorons par la prière et par le sacrifice. Nous lui obéissons en observant ses saints commandements et ceux de son Église, et en évitant le péché qu'il nous défend. Nous ne pouvons l'aimer qu'en possédant sa*

grâce qui nous rend agréables à lui et cette grâce ne nous est donnée que par la prière et par les sacrements. Ces quatre choses comprennent tout ce qui se pratique et ce qui s'apprend dans la religion chrétienne et catholique. » Il ajoute immédiatement après : « *Tous ceux cependant qui font profession d'être chrétiens ne sont pas des véritables chrétiens disciples de Jésus-Christ : il y en a beaucoup qui n'ont que le nom et l'apparence de chrétiens et dont la mauvaise conduite déshonore Jésus-Christ et la sainteté de sa religion* » (Préface. DA 0,0,4 & 5).

Le véritable chrétien, c'est celui qui s'efforce de pratiquer les conseils évangéliques :

« Nous ne devons pas nous contenter, si nous voulons vivre en véritables chrétiens, de pratiquer les vertus qui sont d'obligation, et qui sont opposées aux vices que nous sommes obligés d'éviter ; nous devons aussi nous exercer à plusieurs qui ne sont que de conseil, dont la pratique nous servira à nous éloigner du péché, et à nous mettre en état de n'y pas tomber » (DA 216,2,1).

« Vous n'avez pas, il est vrai, des infidèles à convertir, vous êtes cependant obligés par votre état d'apprendre aux enfants les mystères de la religion et de leur donner l'esprit du christianisme, ce qui n'est pas un moindre bien que la conversion des infidèles » (MF 109.3, saint Grégoire, pape). Il est important de souligner cette double tâche : instruire des mystères et donner l'esprit du christianisme. On retrouve dans cette double orientation chez Jean-Baptiste de La Salle, cette association entre la théorie et la pratique. Le premier chapitre de la Règle des Frères, qui présente « *la fin et la nécessité de cet Institut* », le rappelle aussi : « *La fin de cet Institut est de donner une éducation chrétienne aux enfants et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles, afin que les enfants y étant sous la conduite des Maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces Maîtres puissent leur apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre religion, en leur inspirant les maximes chrétiennes et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient* » (RC 1,3).

« Vous devez, en lisant l'Évangile, étudier la manière et les moyens dont il (Jésus-Christ) s'est servi pour porter ses disciples à la pratique des vérités de l'Évangile ; tantôt leur proposant comme un bonheur tout ce que le monde a en horreur, comme la pauvreté, les injures, les affronts, les calomnies, et toutes sortes de per-

sécutions pour la justice ; leur disant même qu'ils devaient être ravis de joie lorsqu'elles leur arriveraient ; tantôt leur donnant de l'horreur pour les péchés auxquels les hommes ont coutume de tomber, d'autres fois leur proposant des vertus à pratiquer comme la douceur, l'humilité et ainsi d'autres ; d'autres fois leur faisant connaître que si leur justice n'était plus abondante que celle des scribes et des pharisiens (qui ne se mettaient en peine que de l'extérieur), ils n'entreraient point dans le Royaume des cieux ; enfin il voulait que les riches et ceux qui ont leurs plaisirs en ce monde passassent dans leurs esprits pour malheureux. C'est selon ces pratiques et toutes les autres de Jésus-Christ que vous devez enseigner la jeunesse chrétienne qui vous est confiée » (MR 196.2).

Dans l'Église et pour l'Église.

Un mouvement catéchétique.

« Considérez que comme vous devez travailler dans votre emploi à l'édification de l'Église, sur le fondement qu'ont posé les saints Apôtres, en instruisant les enfants que Dieu a confiés à vos soins, et qui entrent dans la structure de l'édifice, il faut que vous exerciez votre emploi comme les Apôtres s'acquittaient de leur ministère, dont il est dit dans les Actes des Apôtres qu'ils ne cessaient d'enseigner tous les jours et d'annoncer Jésus-Christ dans le Temple et dans les maisons, ce qui faisait que le Seigneur augmentait tous les jours le nombre des fidèles et l'union de ceux qui se sauvaient » (MR 200.1)

« C'est aussi ce qui vous doit engager à avoir une estime toute particulière pour l'instruction et l'éducation chrétienne des enfants, parce qu'elle est un moyen de les faire devenir des véritables enfants de Dieu et des citoyens du ciel, et que c'est proprement le fondement et le soutien de leur piété et de tous les autres biens qui se font en Église » (MR 199.3).

Quand il parle de la formation du chrétien, Jean-Baptiste de La Salle se situe d'abord dans le cadre de la Réforme Catholique issue du Concile de Trente (1545-1563). Ayant pris conscience de l'ignorance religieuse des chrétiens, et même des pasteurs, ce Concile voulait y porter remède. Il décida, entre autres choses, de présenter l'essentiel de la doctrine catholique sous forme résumée, accessible à tout le monde, y compris les écoliers. Cela donna nais-

sance aux « Catéchismes » qui connurent une étonnante floraison dans toute l'Église, y compris en France au XVII^e siècle. L'école populaire devint ainsi le vecteur principal de cette instruction religieuse. La finalité essentielle de ces écoles était l'étude du catéchisme et, pour ce faire, l'apprentissage de la lecture. À la suite du Concile de Trente, d'une certaine manière, toute l'Église devint « catéchiste » : les parents dans la famille, les maîtres dans les écoles, les pasteurs dans les paroisses et les diocèses.

Le but : d'abord instruire les chrétiens, éclairer et purifier leurs connaissances religieuses souvent mélangées avec diverses croyances et superstitions ; faire baisser le taux d'ignorance du peuple. Car l'ignorance est néfaste. Un chrétien qui ne connaît pas l'essentiel de la doctrine - ce dont se plaint aussi Monsieur de La Salle au début de sa Préface aux Devoirs d'un chrétien envers Dieu - ne peut faire son salut. L'ignorance religieuse devient ainsi cause de damnation, tandis que l'instruction permet de faire son salut. Ce dernier terme est très fréquent dans les écrits de Jean-Baptiste de La Salle. Dans son étude intitulée *Jean-Baptiste de La Salle : le message de son catéchisme*, le Frère Jean Pungier schématise clairement les ravages que peut occasionner l'ignorance religieuse¹⁰⁴. Cette ignorance était très répandue dans une société très majoritairement analphabète. Jean Pungier rappelle aussi que l'ignorance religieuse était considérée comme « *le mal du siècle* », à la fois cause de damnation et plaie sociale dans la mesure où elle devenait source de libertinage, de violence, d'insubordination, de péché. L'intention de sortir de l'ignorance se justifie quand on considère le contexte religieux de l'époque, fait de superstitions, magie, diableries, sorcelleries... Résultat d'une insuffisante évangélisation, d'une formation chrétienne déficiente ou inexistante du clergé lui-même et de l'analphabétisme du peuple.

Comment sortir de cette ignorance ? La doctrine chrétienne est trop complexe pour que chaque fidèle puisse l'appréhender dans son ensemble, la comprendre et la vivre. Le Concile de Trente eut donc l'idée d'en résumer l'essentiel et de le condenser en phrases courtes et denses, souvent sous forme de questions et réponses, afin d'en faciliter la présentation et la mémorisa-

¹⁰⁴ Pungier J, *Jean-Baptiste de La Salle : le message de son catéchisme*, p. 19.

tion. Le Concile en donna lui-même l'exemple en publiant le « *Catéchisme de Trente* ». Très vite, au cours du XVI^e siècle, d'autres auteurs se signalèrent dans ce domaine, comme saint Pierre Canisius, saint Charles Borromée, etc... Le genre littéraire débordait d'ailleurs les frontières de l'église catholique, comme en témoignent les catéchismes de Luther, de Calvin, etc...

En France, il fallut attendre le XVII^e siècle pour voir l'Église entrer dans le mouvement de réforme impulsé par le Concile de Trente et pour assister à une floraison de catéchismes. C'est ainsi que chaque diocèse avait son catéchisme officiel, approuvé par l'évêque. Parfois aussi certaines paroisses. Jean-Baptiste de La Salle contribua aussi à cette expansion en publiant le *Petit* et le *Grand Abrégés*, ainsi que les trois volumes des *Devoirs d'un chrétien envers Dieu*.

Les Petites Écoles faisaient donc étudier le catéchisme, faute de savoir toujours l'expliquer. Jean-Baptiste de La Salle était bien conscient de l'importance de l'enseignement catéchétique : « *Vous donc qui avez succédé aux Apôtres dans leur emploi de catéchiser et d'instruire les pauvres, si vous voulez rendre votre ministère, autant qu'il peut l'être, utile à l'Église, vous devez tous les jours leur faire le catéchisme en leur apprenant les vérités fondamentales de notre religion, suivant en cela leur exemple, qui est celui de Jésus-Christ même, lequel s'appliquait tous les jours à cette fonction* » (MR 200.1).

Connaître Dieu : le catéchisme

Membre du clergé, profondément imprégné du sens de l'Église, Jean-Baptiste de La Salle se situe dans le courant catéchétique issu du Concile de Trente, même si cela ne lui paraît pas suffisant pour former de véritables chrétiens. Il suffit de lire la *Conduite des Écoles*, et en particulier le chapitre 9 consacré à la leçon de catéchisme, pour voir combien il veut être conforme aux souhaits de l'Église. Dans l'école lasallienne, on réserve chaque jour un temps à la leçon de catéchisme : 30 minutes les jours ordinaires, 60 minutes la veille du jour de congé hebdomadaire, 90 minutes les dimanches et jours de fête.

Pour écrire ses cinq ouvrages relatifs au catéchisme, Monsieur de La Salle, à son habitude, s'inspire de plusieurs de ses devanciers ou contemporains, quit-

te à adapter ce qui ne lui convient pas. Les Frères qui ont étudié ses écrits catéchétiques ont clairement mis en évidence ses sources. Mais, très respectueux de la hiérarchie et soucieux d'intégrer les écoliers dans l'Église locale, Jean-Baptiste de La Salle leur fait étudier le catéchisme officiel du diocèse dans lequel se situe l'école, et non ses propres Abrégés. Dans le déroulement de la journée scolaire, on voit donc les écoliers étudier, réviser ou réciter le catéchisme. C'est même l'activité la plus essentielle de l'école et la « *principale fonction* » des Frères.

La Conduite des Écoles met en évidence cette priorité du catéchisme de diverses manières :

- Quand elle prévoit des « absences autorisées » de certains élèves, afin de tenir compte des situations et besoins particuliers de certaines familles, elle rappelle cependant qu'il n'est pas permis de s'absenter l'après-midi, moment du catéchisme. Les écoliers en sont informés dès le moment de leur inscription et on en fait même une condition d'admission.
- Des élèves extérieurs à l'école peuvent être admis au catéchisme du dimanche, afin de leur offrir la chance de rattraper une formation religieuse qu'il n'ont pas eue.
- En vue d'aider les écoliers à comprendre ce qu'ils étudient, la leçon de catéchisme se déroule sous forme de questions et réponses. C'est la méthode socratique qui est généralement utilisée et qui constitue un enseignement en elle-même. Pour cela, les Maîtres doivent soigneusement préparer les séries de questions, en communauté, et les soumettre à l'approbation du Frère Directeur. Cette prudence s'explique en partie par la situation religieuse difficile de la France à cette époque-là avec les affrontements entre gallicanisme, jansénisme, protestantisme, quiétisme et ultramontanisme. Jean-Baptiste de La Salle veillait à préserver une réelle orthodoxie.
- Cette méthode change les dimanches et jours de fête, où le catéchisme porte sur les mystères de la religion chrétienne et le sens de la fête du jour. Ces jours-là le Maître utilise la méthode discursive et est invité à préparer quelques histoires illustratives plaisantes pour susciter l'intérêt des auditeurs.

- Chaque semaine, les écoliers doivent étudier une partie du catéchisme. Ils peuvent le faire chez eux, bien que les conditions matérielles ne s'y prêtent guère, mais un temps est réservé à cela en début de journée, en attendant l'arrivée du Maître.
- Pour renforcer la mémorisation, les écoliers sont invités à mettre par écrit, en guise d'exercices d'orthographe, ce qu'ils ont retenu du catéchisme de la semaine.

Pour que ce dispositif fonctionne bien et soit efficace, il faut évidemment des Maîtres bien préparés. S'agissant des Frères, ils se formaient d'abord pendant le temps du Noviciat. Mais ils devaient continuer cette formation tout au long de leur vie, pendant les exercices de communauté prévus à cet effet. C'est là qu'ils mettaient au point les batteries de questions qu'ils pensaient utiliser, qu'ils enrichissaient leurs connaissances religieuses à l'aide de lectures recommandées, parmi lesquelles les trois volumes des Devoirs d'un chrétien. « *Vous êtes établis de Dieu pour succéder aux saints Apôtres dans l'exposition de la doctrine de Jésus-Christ et dans l'affermissement de sa sainte loi, dans l'esprit et dans le cœur de ceux à qui vous l'enseignerez, lorsque vous faites le catéchisme, qui est votre principale fonction.* » « *Que vous êtes heureux d'avoir pour fin d'apprendre aux enfants leur religion, et pour cela de leur faire tous les jours le catéchisme* » (MF 145.3, pour la fête de saint Jacques le Majeur et 150.3, sur saint Dominique).

Voilà comment les élèves peuvent accomplir leur premier devoir envers Dieu : le connaître. Mais cela ne suffit pas pour former de véritables chrétiens. Il faut aussi l'adorer, l'aimer et lui obéir. C'est-à-dire entraîner l'adhésion de toute la personne. Plusieurs moyens peuvent y contribuer que nous voudrions présenter brièvement.

Comment former de véritables chrétiens.

« Pour porter les enfants que vous instruisez à prendre l'esprit du christianisme, vous devez leur apprendre les vérités pratiques de la foi de Jésus-Christ, et les maximes du saint Évangile, pour le moins avec autant de soin que les vérités de pure spéculation. Il est vrai que de celles-ci il y en a un nombre qu'il est absolument nécessaire de savoir pour être sauvé, mais que servirait de les savoir si on ne

se mettrait en peine d'un bien qu'on doit pratiquer, puisque la foi, dit saint Jacques, sans les bonnes œuvres, est morte » (MR 194.3)

« Il aurait été peu utile que les saints Apôtres eussent instruit les premiers fidèles des vérités essentielles de notre religion, s'ils ne leur avaient fait prendre une conduite chrétienne et conforme à celle qu'ils avaient eue avec Jésus-Christ ; aussi ne se contentaient-ils pas de leur apprendre les choses spéculatives, mais ils avaient un soin merveilleux de les faire entrer dans la pratique ; et Dieu bénissait tellement leurs soins, qu'il est dit que ceux qui reçurent les premiers la foi, persévéraient dans la doctrine des Apôtres, dans la communion de la fraction de pain et dans les prières, qu'ils continuaient d'aller tous les jours au Temple dans l'union d'un même esprit, c'est-à-dire qu'après avoir été baptisés, ils vivaient conformément à la doctrine des Apôtres » (MR 200.2).

Réaliser une véritable imprégnation religieuse.

En ce domaine comme dans tous les apprentissages, l'imprégnation est plus efficace et durable que les exercices. Elle agit de façon constante et profonde, presque inconsciemment. La recherche pédagogique l'a mis en évidence. Elle atteint toute la personne et contribue à créer des habitudes et à modifier des comportements. C'est ce qui se passait dans l'école lasallienne des origines. Bien qu'il occupe chaque jour un temps substantiel, le catéchisme n'est pas le seul élément de formation chrétienne. Au long de chaque journée de classe, il est prévu diverses activités de nature religieuse ou chrétienne. Elles jalonnent le temps scolaire et réalisent cette imprégnation.

Une imprégnation implicite faite de multiples éléments. À commencer par l'ornementation de la classe, même si elle nous paraît bien austère aujourd'hui. Elle se limite à un crucifix, des images pieuses de la Sainte Vierge, saint Joseph et les Anges gardiens, ainsi que quelques sentences pieuses fixées sur les murs. On est bien loin des classes d'aujourd'hui, surtout dans les écoles primaires, parfois très décorées, variées, agréables, colorées... et davantage profanes que religieuses. Dans la Conduite des Écoles, au contraire, rien ne semble distraire l'élève et tout le ramène à des pensées pieuses.

S'y ajoutent des gestes et des signes pieux, que les écoliers doivent répéter au long de la journée : le signe de la croix, dont Jean-Baptiste de La Salle

explique l'importance dans la Préface des Devoirs envers Dieu, les inclinaisons respectueuses devant le crucifix en plusieurs circonstances de la journée, les formules d'adoration ou les prières récitées en posture agenouillée, la récitation permanente du chapelet pour laquelle les élèves se remplacent régulièrement. Et même les visites au Saint Sacrement qu'on recommande aux élèves pendant les vacances.

S'y ajoutent encore des attitudes et des moments de recueillement, qui visent à développer le sentiment de la présence de Dieu. D'ailleurs, celle-ci est rappelée régulièrement pendant la journée et cela interrompt le travail en cours. Cette atmosphère de recueillement caractérise cette école où l'on garde le silence, où la parole est étroitement réglementée. Pour y suppléer on a mis au point une série de signes. On peut y ajouter : l'obligation d'écouter le catéchisme les bras croisés ou l'invitation à remercier Dieu avant et après chaque correction pour ceux qui ont mérité une sanction.

Mais l'imprégnation religieuse se réalise aussi à travers les exercices scolaires profanes :

- Les livres qu'on utilise pour l'apprentissage de la lecture doivent être des livres pieux et d'instruction chrétienne. La lecture en latin se fait dans le psautier.
- En écriture, les exemples proposés aux écoliers doivent être tirés de la Sainte Écriture, des maximes chrétiennes, des Pères de l'Église ou d'ouvrages de piété, comme l'indique la Conduite : « *Tous les exemples en ligne seront des sentences de la Sainte Écriture ou des maximes chrétiennes tirées ou des saints Pères ou de livres de piété* » (CE 4,2,24).
- En orthographe, les exercices demandés consistent à transcrire ce qu'on a retenu du catéchisme de la semaine. « *Il les obligera en même temps d'écrire ce qu'ils auront retenu du catéchisme qu'on leur aura fait pendant la semaine, surtout des dimanches et des mercredis, veilles des congés et du jour de la fête, s'il y en a dans la semaine* » (CE 6,0,3).

Nul doute que de telles activités, répétées pendant plusieurs années, avaient un retentissement durable dans la personne des élèves.

Une imprégnation explicite recherchée à travers diverses activités précises.

« Il ne suffit pas d'être instruit des vérités chrétiennes qui sont purement spéculatives, pour être sauvé, puisque, comme nous l'avons déjà dit, la foi sans les oeuvres est morte, c'est-à-dire qu'elle est comme un corps sans âme et que, par conséquent elle n'est pas suffisante pour aider à faire notre salut. Ce n'est donc pas assez de procurer aux enfants l'esprit du christianisme, et de leur enseigner les mystères et les vérités spéculatives de notre religion : il faut, de plus, que vous leur appreniez les maximes pratiques qui sont répandues dans le saint Évangile. Mais comme ils n'ont pas encore l'esprit assez fort pour pouvoir d'eux-mêmes les concevoir et pour les pratiquer, vous devez leur servir d'anges visibles dans ces deux choses :

1. *Leur faire concevoir ces maximes, telles qu'elles sont proposées dans le saint Évangile ;*
2. *Diriger leurs pas dans le chemin qui les conduise à la pratique de ces mêmes maximes.*

C'est ce qui fait qu'ils ont besoin d'anges visibles, qui les animent à les goûter et à les pratiquer, tant par leurs instructions que par leurs bons exemples, afin que par ces deux moyens, ces maximes saintes fassent une forte impression dans leurs esprits et dans leurs cœurs.

Telle est la fonction que vous devez exercer à l'égard de vos disciples. Il est de votre devoir de faire en sorte, comme les anges gardiens le font à votre égard, de les engager à la pratique des maximes du saint Évangile, et de leur en donner les moyens faciles et proportionnés à leur âge, afin que s'y étant insensiblement accoutumés dans leur enfance, ils puissent, lorsqu'ils seront plus avancés en âge, en avoir acquis une espèce d'habitude et les mettre en usage sans beaucoup de peine. » (MR 197.2).

Ce passage de la Méditation 197 résume l'essentiel de la pensée de Jean-Baptiste de La Salle à propos de la formation chrétienne des jeunes.

Il faut noter, en particulier, son insistance à joindre toujours la pratique à la théorie, se référant plusieurs fois à la pensée de l'Apôtre saint Jacques qui affirme que la foi sans les oeuvres est une foi morte. Monsieur de La Salle recommande donc : *« Inspirez-leur aussi de la piété et de la modestie dans l'église et dans les exercices de piété que vous leur faites faire dans les écoles ; insinuez-*

leur encore la simplicité et l'humilité que Notre-Seigneur recommande si fort dans l'Évangile. N'oubliez pas de leur faire acquérir la douceur, la patience, l'amour et le respect pour leurs parents et enfin tout ce qui convient à un enfant chrétien et tout ce que notre religion exige d'eux. » (MR 200.3).

En plus du catéchisme, les élèves participent quotidiennement à divers exercices religieux :

- Les prières communes du matin et du soir, auxquelles peuvent s'ajouter certains jours de fête, des litanies ou la lecture de psaumes.
- La réflexion du matin et l'examen de conscience du soir, qui encadrent la journée. Nous y reviendrons.
- L'assistance quotidienne à la messe, dans une église proche de l'école. Et le dimanche ou les jours de fête l'intégration dans les diverses célébrations liturgiques de la communauté paroissiale.

On ne se contente donc pas d'étudier le catéchisme. Ce n'est que l'accomplissement du premier devoir envers Dieu : le connaître. Mais c'est toute la personne de l'élève qu'il faut évangéliser en vue de former de véritables chrétiens. Jean-Baptiste de La Salle fixe d'autres objectifs, par exemple dans le passage suivant : *« Vous ne devez pas vous contenter d'empêcher les enfants qui sont confiés à vos soins, de faire le mal, il faut aussi que vous les engagiez à faire le bien et les bonnes actions dont ils sont capables... Faites-leur pratiquer ce que dit Notre-Seigneur qui vous commande d'aimer vos ennemis, et de faire du bien à ceux qui nous font du mal, qui nous persécutent et nous calomnient, bien loin de rendre le mal pour le mal, injures pour injures, et de se venger. Il faut les exciter, selon la doctrine de Jésus-Christ, à ne pas se contenter de faire des bonnes oeuvres, mais aussi à ne pas les faire devant les hommes, afin d'en être regardés et honorés, parce que ceux qui en usent ainsi ont déjà reçu leur récompense. Il est de conséquence que vous leur appreniez à prier Dieu... Et comme la plupart sont nés pauvres, il faut les animer à mépriser les richesses et à aimer la pauvreté, parce que Notre-Seigneur est né pauvre et a aimé les pauvres avec qui il se plaisait d'être...*

Ce sont ces sortes de maximes et de pratiques que vous devez sans cesse leur inspirer si vous avez quelque zèle pour leur salut, et ce sera particulièrement en cela que vous paraîtrez zélés pour la gloire de Dieu : car ces maximes ne pouvant venir

que de Dieu, puisqu'elles sont contraires aux inclinations des hommes, c'est être zélé pour l'honneur et la gloire de Dieu, que d'animer les enfants à les mettre en pratique. » (MR 202.2).

Évangéliser le cœur : la relation éducative.

« Plus vous aurez de tendresse pour les membres de Jésus-Christ et de l'Église qui vous sont confiés, et plus Dieu produira en eux d'admirables effets de la grâce » (MF 134.2, sur saint Barnabé).

Être chrétien ne se limite pas à l'intelligence, même si elle est importante pour parvenir à une foi éclairée. L'adhésion doit être de toute la personne symbolisée familièrement par « le cœur ». C'est le signe d'un engagement plus complet. D'où l'insistance de Jean-Baptiste de La Salle sur la nécessité de « *gagner les cœurs des élèves, de toucher les cœurs* ». Ce sont des expressions que l'on rencontre au moins 35 fois dans ses écrits. Or, à son époque le verbe « *toucher* » quelqu'un signifiait le mettre en mouvement, le faire changer. C'était une acception dynamique du verbe, et pas seulement affective ou sentimentale. Cette nuance est importante lorsqu'il s'agit de la vie chrétienne. Comme le dit le Frère Jacques Goussin : « *L'idée qui se dégage de ces textes est celle d'une action exercée sur quelqu'un en vue d'un changement de vie et notamment d'une reprise de la vie chrétienne. Et l'analyse des deux membres de l'expression confirme bien cette lecture. « Toucher » au sens fort du terme ne signifie pas seulement « atteindre », « effleurer », « entrer en contact », mais « pénétrer », conformément à son emploi dans le domaine du maniement des armes blanches, d'où la puissance de l'image quand on passe au plan moral. Quant au mot « cœur », il désigne ce qu'il y a de plus intime chez l'homme, de plus profond et de plus personnel, surtout dans le registre de la volonté : l'intention, la résolution et le passage à l'acte. »¹⁰⁵*

« Mais si l'école lasallienne se donne pour but de former des chrétiens, on ne peut se satisfaire de concevoir son règlement interne comme seulement borné à y établir une bonne organisation ou à y maintenir un déroulement serein de la classe. Il est pensé comme participant à la formation sociale, morale et religieuse des élè-

¹⁰⁵ Goussin J, Thème Lasallien N° 12.

ves. Et lorsque ceux-ci manquent à l'ordre, ce n'est jamais sans quelque péché : paresse, colère, orgueil... »¹⁰⁶

Jean-Baptiste de La Salle attache tellement d'importance à cette relation qu'il la considère comme un miracle. Toucher les cœurs est un miracle. Bien sûr, Dieu seul, ou son Esprit, peuvent convertir les personnes, donc vraiment toucher les cœurs, comme il le dit en plusieurs passages de ses écrits : « *Mon Dieu qui êtes le seul qui puissiez véritablement toucher et convertir un cœur* ». « *Demandez souvent à Dieu la grâce de toucher les cœurs comme lui.* » « *C'est ce que ce saint a fait effectivement par la prédication de la parole de Dieu et par l'oraison fréquente et assidue qu'il faisait pour exciter Dieu à toucher les cœurs* » « *Il savait que c'est à Dieu à toucher et à convertir les cœurs.* » (MD 81.2 ; MF 159.2, pour la fête de saint Barthélémy, apôtre ; 168.2, pour la fête de saint Yon).

Jean-Baptiste de La Salle insiste sur une relation éducative forte, comme moyen de former ou de changer profondément les dispositions d'une personne et pour l'orienter vers Dieu. C'est cette action éducative qui permet d'acquérir des convictions, des désirs et le courage de vivre en chrétien. Ce qui pourrait sembler a priori étranger à la formation chrétienne en devient ainsi le ressort essentiel, celui qui aura une action durable. Pour toucher les cœurs, il faut donc instaurer d'abord une relation personnelle forte. Et ce qui caractérise la pédagogie voulue par Jean-Baptiste de La Salle, c'est une relation éducative riche et exigeante. « *Vous pouvez faire plusieurs miracles, et à votre égard et dans votre emploi. À votre égard, par une entière fidélité à la grâce, n'en laissant échapper aucun mouvement sans y correspondre ; dans votre emploi en touchant les cœurs des enfants libertins qui sont confiés à vos soins, et les rendant dociles et fidèles aux maximes du saint Évangile et à leurs prières, et appliqués à leur devoir dans l'école et dans leurs maisons. Ce sont là les miracles que Dieu vous donne pouvoir de faire et qu'il demande de vous.* » (MF 180.3, saint Hilarion).

Développer des motivations de foi : l'intériorité.

Le plus intéressant peut-être de cette formation du jeune chrétien se trouve dans les motivations que l'on veut inspirer à l'écolier, afin qu'il les intériori-

¹⁰⁶ Goussin J. Thème Lasallien N° 12.

se et en fasse une habitude. Ce souhait est présent dans les passages qui concernent les prières, la messe, le catéchisme, le silence et même les corrections. « *On leur inspirera d'entrer dans leur classe avec un profond respect dans la vue de la présence de Dieu* » indique la Conduite des Écoles dès le premier chapitre. « *À chaque heure du jour on fera quelques courtes prières qui serviront aux Maîtres pour renouveler leur attention sur eux-mêmes et à la présence de Dieu, et aux écoliers pour les habituer à penser à Dieu de temps en temps pendant le jour et les disposer à lui offrir toutes leurs actions, pour attirer sur elles sa bénédiction* » (CE 7,1,4).

Plusieurs « exercices » de l'école visent directement à développer la richesse de l'intériorité chez les élèves. Nous voudrions les rappeler brièvement.

La Réflexion du matin et l'Examen de conscience du soir invitent quotidiennement l'élève à réfléchir et à prendre de bonnes résolutions touchant sa conduite. Ces deux exercices peuvent orienter sa pensée et ses sentiments, forger peu à peu des convictions, découvrir et comprendre les valeurs pour les intérioriser, former le jugement et la conscience morale. Il s'agit donc d'une formation de fond de la personne. Une formation qui prépare à la vie en fournissant des critères de jugement et de choix libre, qui est utile pour plus tard, pour la vie entière, surtout sur le plan chrétien ou ecclésial, et qui rend plus apte à la liberté personnelle.

La Réflexion du matin est l'une des modalités de la formation chrétienne, une des trois seules occasions dans lesquelles le Maître prend la parole pour s'adresser à l'ensemble de la classe. Il doit s'y montrer chaleureux, convaincu, afin d'exhorter les élèves. Car il choisit de former la conscience personnelle, le jugement, tout en invitant à choisir les comportements moraux chrétiens. C'est dans ce but que l'on recommande à l'adulte de se mettre à la portée des écoliers. Formidable instrument d'éducation aux valeurs de justice, de dignité, et de beaucoup d'autres valeurs. Moment privilégié de formation de la conscience, excellent moyen de « toucher les cœurs » et chemin d'éducation à la liberté personnelle. Un élément important de la pastorale scolaire.

L'Examen de conscience termine la journée scolaire, en lien avec la réflexion du matin. Celle-ci invitait à orienter sa journée. L'examen devient un

moment d'introspection, un regard récapitulatif sur sa journée. On doit apprécier son propre comportement, s'évaluer soi-même par rapport à ses devoirs de chrétien : l'accomplissement des commandements de Dieu, le respect de la bienséance et de la civilité, le comportement dans la classe et au dehors de l'école...

En fait, ces deux exercices constituent une approche éducative de toute la personne. On vise une éducation intégrale de l'élève, une véritable intériorité, une conscience de soi dans la lucidité. Ils renforçaient le sens de ses propres responsabilités dans la conduite de sa vie. Dans la mesure où les écoliers entraient sincèrement dans ce processus de discernement, ils développaient leur propre maturité et leur liberté intérieure.

C'était aussi un itinéraire de découverte et d'appropriation des valeurs morales. Dans le cadre socio-religieux de la Réforme Catholique, les élèves pouvaient découvrir progressivement une certaine manière de vivre, d'être chrétiens et donner un sens à leur vie. L'intériorisation des valeurs visait à modeler le comportement social des écoliers, donc à développer leur bienséance et civilité.

Le rappel régulier de la présence de Dieu. Pour Jean-Baptiste de La Salle, l'éducation chrétienne des élèves se fonde autant sur des motivations et convictions que sur la répétition de comportements extérieurs. Le plus important, c'est la richesse de l'intériorité.

Le rappel de la présence de Dieu, à chaque heure de la journée, était un moment collectif de recueillement. Impossible de savoir, bien sûr, ce qui se passait dans la tête des élèves à ce moment-là. Cela devait varier selon les personnes et les moments. Le premier chapitre de la Conduite des Écoles, qui parle de « l'entrée dans l'école », rappelle qu'en attendant l'ouverture de la porte, les écoliers doivent se tenir « *dans une si grande retenue que ceux qui passent en puissent être édifiés* », puis d'entrer dans les classes sans faire aucun bruit, « *de marcher si légèrement et si posément qu'on ne les entende pas* », bref on leur inspire « *d'entrer dans leurs classes avec un profond respect dans la vue de la présence de Dieu* » (CE 1,1,4 & 7 & 9). C'est donc finalement toute la journée scolaire qui doit être imprégnée de ce recueillement.

Dans un climat permanent de silence. À la lecture de la *Conduite des Écoles*, on est frappé par l'importance qui est donnée au silence. La prise de parole du Maître et celle des écoliers sont rigoureusement déterminées. On peut souligner au moins trois dimensions de ce silence :

- Une dimension fonctionnelle qui vient du principe d'organisation de la classe, du souci de discipline et de la volonté d'efficacité dans des groupes d'élèves si nombreux (autour de 60 élèves par classe). C'est une donnée constante de la pédagogie : plus le groupe est nombreux, plus les normes de fonctionnement doivent être précises.
- Une dimension sociale : le respect du travail des autres impose le silence de la langue, mais aussi le silence de tout le corps, surtout dans les déplacements.
- Une dimension spirituelle : la maîtrise de soi et l'attention permanente à son corps, est une introduction à la dimension d'intériorité déjà évoquée, donc à la composante spirituelle du silence.

Ce n'est pas une apologie du silence pour lui-même ou une contrainte étroitement disciplinaire, mais un silence qui se situe au point de convergence de l'anthropologie de Jean-Baptiste de La Salle et de ses conceptions éducatives. *« Le Maître fera concevoir aux écoliers qu'ils doivent garder le silence, non parce qu'il est présent, mais parce que Dieu les voit et que c'est sa sainte volonté »* (CE 11,3,2).

La « correction-conversion ». Pour Monsieur de La Salle, tout manquement au règlement est d'abord un manquement envers Dieu. C'est ce qui justifie la correction. Mais celle-ci ne doit pas être systématique. Dans sa Méditation 203, on peut suivre la logique de sa réflexion. Un enfant qui s'installe dans son mauvais comportement *« a perdu en quelque façon sa liberté et s'est lui-même rendu captif et malheureux »*, écrit-il. L'éducateur doit donc *« le mettre dans cette liberté des enfants de Dieu, laquelle Jésus-Christ nous a acquise. »* Si nécessaire, on peut recourir aux corrections, mais de préférence *« se servir de deux moyens à leur égard, le premier est la douceur et la patience. Le second est la prudence dans les répréhensions et dans les corrections. »* (MR 203.1). Ce serait un manquement aux devoirs d'éducateur que de ne pas reprendre et

corriger les élèves, car l'éducateur est responsable de leur conduite devant leurs parents, leurs pasteurs et Dieu lui-même. Voilà ce qui ressort des deux Méditations 203 et 204.

La correction n'a donc pas d'abord une fonction répressive. Elle recherche un changement intérieur susceptible de rejaillir sur le comportement extérieur. On se rend compte que ce revirement - littéralement une conversion - ne peut se produire que si l'élève a atteint un niveau suffisant de maturité et d'intériorité. Car intériorité et sens des responsabilités sont indissociables et constituent le moteur de la conversion. La correction-conversion ne vise pas seulement le présent scolaire, mais prépare à la vie en société et en église. Changer de conduite par conviction personnelle, après réflexion, c'est l'exercice de la liberté, c'est agir en adulte. C'est témoigner qu'on a atteint le cœur même de l'intériorité. Il n'est donc pas incongru d'associer intériorité, liberté, correction et formation du véritable chrétien.

Bienséance et civilité du chrétien.

Puisque la bienséance et la civilité chrétiennes sont « *une vertu qui a rapport à Dieu, au prochain et à nous-mêmes* » (Préface des *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*), elle coïncide globalement avec les éléments constitutifs de la spiritualité chrétienne, comprise comme l'ensemble des relations que le chrétien entretient avec Dieu, le prochain et l'environnement, à l'imitation de Jésus-Christ. Les « vertus » que Jean-Baptiste de La Salle met en évidence dans son ouvrage sur la civilité font entièrement partie du comportement chrétien.

Dans le Thème Lasallien N° 7, intitulé « Bienséance et Civilité chrétienne », le Frère Jean Pungier écrit : « *Jean-Baptiste de La Salle souligne, en plusieurs endroits de ses « Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne », que l'ouvrage est adressé à des chrétiens vivant dans le monde leur vocation de baptisés. « Les passages les plus significatifs des Règles de la Bienséance - et les plus beaux - concernent la conscience qu'a de sa dignité tout chrétien... Une dignité commune à tous les chrétiens et qui fonde, en définitive, la nature des rapports sociaux... » « L'appel à la sainteté retentit dès la première page de la Préface. Une sainteté à vivre dans ce qui fait la vie des hommes et des femmes engagés dans le*

*monde, dans le quotidien des conduites individuelles et sociales : du lever au coucher, à table, au jeu, dans les conversations et les visites, les voyages et la correspondance. C'est un appel à la sainteté personnelle et un appel à travailler à la sanctification des rapports sociaux et de la culture »¹⁰⁷. Jean Pungier commente ensuite les deux aspects : appel à la sainteté personnelle et appel à travailler à la sanctification des rapports sociaux et de la culture. D'où les liens très étroits entre la formation à la civilité chrétienne et la formation chrétienne en général. C'est un même mouvement. « *Les Règles de la Bienséance, un manuel de spiritualité à l'usage des séculiers du début du XVIII^e siècle ? Pourquoi pas ? En tout cas, il n'est sans doute pas sans nous interpeller* ».*

C'est pour cela que l'ouvrage sur la civilité insiste principalement sur quatre vertus : la modestie, le respect, l'affection et l'union de la charité.

La modestie, « *c'est la règle de conduite d'un chrétien dans tout ce qui regarde l'extérieur* ». C'est une vertu exigeante, qui règle tout le comportement extérieur. C'est un art de mesure et d'équilibre. Tous doivent s'y former. Elle règle aussi nos conversations. C'est donc la vertu de l'intimité chrétienne, un témoignage silencieux qui concourt à une édification mutuelle. Nous voilà en plein dans le domaine religieux chrétien.

Le respect, pour Jean-Baptiste de La Salle, offre deux aspects : le respect comme comportement exigé par la loi morale ; et le respect qui naît de la prise de conscience du mystère que tout chrétien porte en lui-même. Le respect comme devoir, on peut l'exiger socialement dans l'attitude, le langage, l'habillement, le comportement, en fonction des situations concrètes dans lesquelles on se trouve. Le respect est une dimension du savoir-vivre chrétien, car il procède de la conviction que nous sommes « enfants de Dieu », « temples vivants de l'Esprit-Saint », « tabernacles vivants de Jésus-Christ ». Autant d'affirmations de Monsieur de La Salle qui sont des affirmations de foi conformes à sa théologie et capables de nourrir une culture et une civilisation du respect mutuel, « *tout chrétien devant se conduire selon les règles de l'Évangile doit porter honneur et respect à tous les autres, les regardant comme les enfants de Dieu et les frères de Jésus-Christ* » (RB 101,1,21).

¹⁰⁷ Pungier J, Thème Lasallien N° 7.

L'**affection** est présentée par Jean-Baptiste de La Salle non comme un mouvement affectif, mais comme un sentiments spirituel.

L'**union et la charité** nous rappellent qu'il faut toujours lier l'amour de Dieu et l'amour du prochain, comme le demande l'Évangile.

Les Règles de la Bienséance et de la Civilité sont chrétiennes. Elles nous demandent de convertir notre sensibilité. Jean-Baptiste de La Salle nous invite à contempler des modèles : Jésus-Christ en tout premier lieu, les saints... Il faut faire attention, réfléchir, discerner, afin de savoir quelle attitude adopter en chaque circonstance.

Un chrétien en Église.

« ...vous devez regarder votre emploi comme une fonction des plus considérables et des plus nécessaires dans l'Église, dont vous êtes chargés de la part des pasteurs et des pères et mères... C'est ce qu'on appelle poser le fondement de l'édifice de l'Église que d'instruire les enfants du mystère de la Très Sainte Trinité et de ceux que Jésus-Christ a accomplis lorsqu'il était sur la terre. » (MR 199.1). Dans la même Méditation, Jean-Baptiste de La Salle exhorte les Maîtres à se sentir honorés d'exercer un si important ministère et rappelle que cela mérite une grande application.

On peut dire que la société française du XVII^e siècle faisait partie des pays de vieille chrétienté. La réalité ne correspondait pourtant pas toujours à cette image, bien que la vie quotidienne de la population fût rythmée par les événements du calendrier liturgique et par les pratiques chrétiennes. Il était difficile d'échapper à l'emprise de l'Église. Mais Monsieur de La Salle souhaitait préparer des chrétiens conscients et actifs. Il fallait donc qu'ils intériorisent leurs connaissances religieuses et les manifestent dans leurs comportements, leurs attitudes et leurs mentalités. L'école devait se fixer cela comme but. Était-ce réalisable ? *« Si vous êtes, comme saint Barnabé, pleins de foi et de l'esprit de Dieu, comme vous le devez être dans votre emploi, vous serez cause que ceux que vous instruisez seront chrétiens, non seulement de nom, mais aussi qu'ils en auront l'esprit et la conduite, et qu'ils se feront admirer par leur piété. »* (MF 134.2, saint Barnabé).

L'école lasallienne travaille ainsi à l'édification de l'Église. L'enfant doit donc vivre, dès le temps de l'école, en vrai chrétien, par les bonnes habitudes qu'il acquiert, par son comportement habituel conforme aux attentes de l'Église. Il doit s'insérer concrètement dans la vie de la communauté chrétienne locale : la paroisse. Il le fait en assistant quotidiennement à la messe, si possible dans l'église paroissiale. Il étudie le catéchisme dans le manuel officiel du diocèse. Il est invité à participer aux fêtes et liturgies de la paroisse, il est autorisé à se joindre aux processions et pèlerinages propres au corps de métier dont il est originaire car cela fait partie du tissu ecclésial local. Il prend ainsi l'habitude de vivre en Église.

En conclusion.

Comme le soulignent la plupart des historiens, les petites écoles d'Ancien Régime avaient toujours comme visée essentielle la formation chrétienne des écoliers. Les textes officiels de l'Église le rappelaient fréquemment et les créateurs d'écoles le redisaient. « *Trois exercices doivent permettre d'atteindre ce but (rappellent Chartier-Compère-Julia) : le catéchisme demandé au maître dans toutes les ordonnances..., la messe quotidienne où il doit accompagner ses élèves... les prières. Ces dernières ont pour mission d'exprimer que l'école est d'abord une petite communauté chrétienne où l'essentiel, au commencement comme à la fin d'un jour, est la révérence au Tout-Puissant* »¹⁰⁸. Ces prières donnent leur sens aux exercices scolaires qu'elles marquent du sceau de la piété. Mais l'essentiel réside dans l'instruction de la doctrine chrétienne.

« *La religion, ajoute Jean de Viguerie, est un élément essentiel de l'instruction élémentaire. Les enfants apprennent en même temps à prier et à lire. Le premier texte lu est le Pater. La religion et les bonnes mœurs : le premier livre de lecture s'appelle Civilité. Il est important d'apprendre à lire afin d'accéder à la science de Dieu et à la règle des mœurs.* »¹⁰⁹

¹⁰⁸ Chartier-Compère-Julia, op. cit. p. 123.

¹⁰⁹ Jean de Viguerie, op. cit. p. 157. En fait l'ouvrage de Civilité venait souvent en dernier lieu dans l'apprentissage de la lecture.

Tous les moyens mis en oeuvre ont pour but de créer chez l'enfant un habitus chrétien.

Jean-Baptiste de La Salle est convaincu que l'école peut y parvenir : *« Regardez-vous le bien que vous tâchez de leur faire comme le fondement de tout le bien qu'ils pratiqueront dans la suite de leur vie ? Les habitudes des vertus qu'on a cultivées en soi dans la jeunesse, trouvant moins d'obstacles dans la nature corrompue, jetant de plus profondes racines dans les cœurs de ceux en qui elles ont été formées. »* (MR 194.3).

C'est une tâche de première importance et qui est toute à l'honneur des ministres de l'Évangile. *« Remerciez Dieu de ce qu'il a la bonté de se servir de vous pour procurer aux enfants de si grands avantages et soyez fidèles et exacts à la faire sans recevoir aucun salaire, afin que vous puissiez dire avec saint Paul : le sujet de ma consolation, c'est d'annoncer l'Évangile gratuitement, sans qu'il en coûte rien à ceux qui m'entendent »* (MR 194.1).

L'école lasallienne s'efforce donc de développer chez les élèves toutes les dimensions constitutives d'une véritable foi chrétienne :

- le contact direct avec Dieu dans la prière et la contemplation,
- l'intelligence de Dieu par l'étude de la doctrine,
- la dimension communautaire par l'insertion dans l'Église locale,
- l'engagement dans la société et le monde par la civilité.

Dans la mesure où elle y parvient, elle devient effectivement pépinière de véritables chrétiens.

TROISIÈME PARTIE
« *QUE VOTRE ÉCOLE AILLE BIEN* »

« *Ayez soin que l'école aille toujours bien aussi bien que la régularité dans la maison* » (Lettre de Jean-Baptiste de La Salle au Frère Robert, le 26 février 1708 ; LA 57,12) « *Je suis bien aise que votre école aille bien et que vous ayez un nombre suffisant d'enfants ; ayez soin de les bien instruire.* » (Lettre au Frère Robert du 26 avril 1709 ; LA 58,20)

Le projet éducatif et pastoral de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères était ambitieux. Nous venons de le rappeler. La lecture de la première partie de la *Conduite des Écoles* trace les axes de cette formation humaine et chrétienne que l'école veut impartir.

Encore fallait-il passer des intentions à la réalisation. C'est de quoi Monsieur de La Salle et les Frères étaient préoccupés. Ils avaient conscience que l'école constituait une chance unique pour les enfants pauvres, que les parents attendaient que l'école soit efficace. Nous l'avons expliqué dans le premier volume de cette étude. Dans quelques unes de ses Lettres, Jean-Baptiste de La Salle utilise l'expression : « *que l'école aille bien* ».

Cette préoccupation trouve un début de réponse dans la deuxième partie de la *Conduite des Écoles* intitulée : « *Des moyens d'établir et de maintenir l'ordre dans les écoles.* » Les neuf chapitres qui constituent cette seconde partie présentent les modalités de ce fonctionnement. Elles sont au nombre de neuf : la vigilance, les signes, les catalogues, les récompenses, les corrections, le contrôle des absences, les congés, les offices et l'uniformité.

Ces chapitres sont d'inégale longueur. Certains aspects vont de soi : les récompenses ou les congés, par exemple. D'autres traitent de sujets plus complexes ou plus délicats comme : l'organisation du suivi et de l'accompagnement des écoliers (les catalogues), le maintien de l'ordre dans le respect des personnes et de la bienséance (les corrections) ; les exigences de l'assiduité et

de la ponctualité, gages de progrès, dans un contexte d'absentéisme important (les absences) ; et l'implication des élèves dans la marche de la classe et de l'école (les offices).

Pour comprendre les intentions des auteurs de la Conduite, il n'est pas indispensable d'analyser successivement chacun de ces neuf chapitres. Il est préférable, croyons-nous, de les regrouper sous quelques intentions pédagogiques essentielles :

- l'organisation interne en vue d'un enseignement simultané, encore balbutiant à l'époque, par l'instauration de l'ordre dans les classes ;
- l'établissement d'une relation éducative forte et personnalisée en vue d'éduquer tout en instruisant ;
- le maintien ou la restauration de la discipline, au bénéfice du groupe, lorsque se produisent des manquements au règlement ;
- la mise en place de formes de participation pour permettre aux élèves d'expérimenter des valeurs sociales importantes et pour motiver les élèves dans leur comportement.

Mais le plus important et qui permettait ou garantissait le bon fonctionnement, c'était la qualité des Maîtres, garantie par leur formation, leur engagement personnel et leur travail en association.

Ce sont ces différents aspects de l'école lasallienne que nous voudrions étudier dans cette troisième partie.

Chapitre 7 - Travailler avec ordre

Le principe d'ordre.

Quand ils se réunirent pour un « *très grand nombre de conférences... les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école...* » - comme dit la Préface de la Conduite des Écoles (CE 0,0,2), - avaient des intentions bien précises qu'explicite la même Préface : « *...afin que tout fût uniforme dans toutes les écoles et dans tous les lieux où il y a des Frères de cet Institut, et que les pratiques y fussent toujours les mêmes* » (CE 0,0,1). Pas seulement par volonté d'uniformité, mais essentiellement pour éviter les erreurs et les errements pédagogiques fantaisistes et peu efficaces, au détriment des élèves, pour faciliter les remplacements de Maîtres en cas de défaillance de certains d'entre eux, particulièrement pour cause de maladie, et surtout pour permettre la mobilité des membres de l'Institut dans un esprit associatif et un fonctionnement en réseau.

C'est pourquoi il était recommandé : « *Les Frères cependant s'appliqueront avec un très grand soin à se rendre fidèles à les observer toutes* (les pratiques) *persuadés qu'il n'y aura de l'ordre dans leurs classes et dans leurs écoles qu'autant qu'on sera exact à n'en omettre aucune* » (CE 0,0,3). Les deux alinéas suivants de la Préface reviennent sur cet objectif : avoir de l'ordre. En annonçant la division en trois parties, il est précisé que « *la seconde donne les moyens nécessaires et utiles dont les Maîtres doivent se servir pour établir et maintenir l'ordre dans les écoles* » (CE 0,0,4). L'alinéa suivant exhorte les Supérieurs de l'Institut à veiller à ce que tous les Maîtres connaissent parfaitement les dispositions de la Conduite « *afin de procurer par ce moyen un grand ordre dans les écoles* » (CE 0,0,5).

Cette insistance sur l'importance de l'ordre préfigure ce que l'on trouve dans l'ensemble de l'ouvrage. On y relève le terme « ordre » au moins 144 fois. Mais il ne faut pas se laisser abuser par ce chiffre, car nous savons que la

Conduite utilise ce mot dans une acception particulière pour désigner les sous-divisions des niveaux d'apprentissage. Oublions donc les 83 fois où le mot apparaît dans ce sens-là, même si cela concerne évidemment l'organisation des études et leur progressivité. Il reste 61 emplois du mot dans le sens de la discipline scolaire, du bon ordre dans les activités du groupe classe ou dans le sens du commandement.

Pour Jean-Baptiste de La Salle et les Frères, il est évident que l'ordre paraissait un élément essentiel dans le fonctionnement de l'école. Il était la condition indispensable du progrès des élèves, de l'efficacité de l'école. Un ordre presque sacralisé parce que voulu par Dieu lui-même : dans le cosmos, dans le monde, dans la société. Pas étonnant donc que toute la seconde partie de la Conduite soit intitulée : « *Des moyens d'établir et de maintenir l'ordre dans les écoles* » (CE 11). On peut d'ailleurs y ajouter la troisième partie de l'ouvrage qui décrit les « *les devoirs de l'Inspecteur des Écoles* », dont le principal devoir, précisément, est de veiller sur le respect de l'ordre dans l'école. Même si le mot n'apparaît guère dans les chapitres de cette troisième partie, c'est bien la préoccupation essentielle qui affleure.

L'Inspecteur veille à ce que tout fonctionne bien. Il est le gardien de l'ordre et si quelque chose se dérègle, il doit y porter remède. C'est sa responsabilité. C'est pourquoi le texte précise que l'Inspecteur doit vérifier, en début d'année scolaire, que tout est bien en ordre pour que la classe se déroule normalement. Il doit faire attention aux moindres détails. Et le chapitre 21, qui énumère les points à vérifier, se termine de la façon suivante : « *La vigilance que l'Inspecteur des écoles doit avoir sur toutes ces choses n'empêchera pas celle que les Maîtres doivent avoir pour les observer ou faire observer. Les uns et les autres doivent s'appliquer à maintenir le bon ordre dans leurs écoles, unanimement, dépendamment et par esprit de régularité et d'exactitude à ce qui leur est prescrit et que Dieu demande d'eux* » (CE 21,3,9).

Tout le chapitre 21 résume, à l'intention de l'Inspecteur, ce qui doit être fait pour maintenir l'ordre. Il s'agit d'éliminer l'imprévu, l'à-peu-près et l'interdit. La prévision, l'organisation soigneuse, la prévention, apparaissent comme les meilleurs garants de l'ordre. Le paragraphe cité ci-dessus rappelle quelques unes des exigences ou conditions nécessaires de l'ordre :

- *unanimentement* : c'est un rappel du travail en équipe ou en association. Il suffirait que quelqu'un manque de vigilance pour que l'ensemble se défasse.
- *dépendamment* : les Maîtres sont effectivement dépendants les uns des autres, chacun à sa place et sous la responsabilité de l'Inspecteur.
- *par esprit de régularité et d'exactitude* : car c'est Dieu lui-même qui le leur demande par la voix de l'obéissance et de la Règle. C'est le côté sacralisation de l'ordre.

Disciple en cela de saint Paul, Monsieur de La Salle pense que l'ordre des choses est voulu par Dieu, ce qui le rend intangible et sacré. C'est donc en fonction de cette conviction que l'ordre dans l'école, une fois établi, doit être respecté. Sinon, c'est un devoir pour le Maître de le restaurer, y compris par la correction. Dans une Méditation pour la Temps de la Retraite, Jean-Baptiste de La Salle écrit : « *Ce qui vous doit plus animer à reprendre et à corriger les fautes de vos disciples, c'est que si vous y manquez, vous serez vous-mêmes répréhensibles devant Dieu, qui vous punira de votre lâcheté et négligence à leur égard, parce qu'étant substitués à leurs pères, à leurs mères et à leurs pasteurs, vous êtes obligés de veiller sur eux, comme devant rendre compte de leurs âmes* » (MR 203.3).

Fonctions pédagogiques de l'ordre.

L'ordre élimine le hasard et l'imprévu dans le déroulement de la vie scolaire. Avec l'ordre, on reste dans le domaine du familier, du rassurant, du prévu, du connu, sans à coups ni accroc. Le système est bien huilé et fonctionne. Il y a donc une satisfaction, un plaisir esthétique à voir les choses se dérouler dans l'ordre.

C'est pourquoi, dans la Conduite des Écoles, l'ordre n'est pas seulement dans la discipline ou la contrainte : il est aussi dans la succession des activités, dans la progression des difficultés dans les apprentissages, dans la constitution des petits groupes homogènes d'élèves, auxquels le texte donne le nom *d'ordres* : les commençants, les médiocres (c'est-à-dire moyens) et les avancés. René Descartes avait émis des idées analogues dans ses « Règles de la Méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences. » (1637).

L'ordre est aussi une garantie contre les humeurs changeantes du Maître, donc une protection contre l'arbitraire subjectif, au bénéfice des élèves. En soi, il est neutre et objectif, et ses modalités sont connues et affichées. En ce qui concerne les écoles des Frères, le fonctionnement et les exigences étaient présentés aux parents dès le moment de l'inscription des élèves. Il y avait une sorte d'accord initial, un engagement, un contrat réciproque.

L'ordre permet d'éviter, chez les élèves comme chez les Maîtres, les hésitations génératrices d'insécurité et d'agressivité. Cela facilite le fonctionnement du groupe, dans une plus grande sérénité. Quand on sait quoi faire, quand et comment, l'efficacité est meilleure et la satisfaction aussi.

Dans le contexte particulier du XVII^e siècle, l'ordre avait aussi comme motif l'observance des règles de la bienséance et de la civilité. Il en était un élément constitutif. Même si on conteste la rigueur de l'ordre imposé par la Conduite des Écoles, on ne peut oublier cette dimension essentielle de la pensée de Jean-Baptiste de La Salle et de l'éducation des élèves, comme nous l'avons expliqué ci-dessus.

Bien sûr, l'ordre a une fonction de conservation, car il ne laisse pas, ou guère, de place à la fantaisie et à l'inédit. C'est sans doute un reproche qu'on peut lui faire s'agissant de l'épanouissement des personnes. Il risque même de freiner la novation pédagogique. C'est ce que nous avons noté déjà dans la Préface de la Conduite. On y perçoit comme une excessive prudence, un refus a priori de l'inconnu ou de l'inédit.

En même temps, l'ordre a une dimension psychologique bénéfique quand il devient une sécurité et une protection pour le Maître faible et incertain ou pour l'élève insécuré et hésitant. On peut y voir une béquille de l'autorité défaillante. C'est aussi dans ce sens qu'il peut constituer un verrou de sécurité contre les dérapages qui risquent de dégénérer et devenir incontrôlables dans un groupe. L'expérience pédagogique est là pour en témoigner. Dans ce sens, il est souvent plus facile - ou moins risqué - de maintenir l'ordre que de le rétablir. Mieux vaut prévenir que guérir, dit un adage très ancien. L'ordre était un élément important de la pédagogie préventive lasalienne.

Dans l'école lasallienne des XVII^e et XVIII^e siècles, l'ordre peut être aussi compris comme une réaction - un antidote ? - au désordre de la société urbaine d'Ancien Régime. Une société populaire spontanée, bruyante, indisciplinée, imprévisible et violente, comme l'ont expliqué de nombreux historiens. Une société dépourvue de bienséance et de civilité, sauf chez une minorité privilégiée. Un antidote aussi au désordre qui régnait bien souvent dans les Petites Écoles, comme l'attestent l'histoire de l'enseignement et l'iconographie de l'époque. Dans l'école, l'ordre concourt à l'éducation sociale des élèves, selon les normes de la civilité de l'époque.

Dans l'école lasallienne, l'ordre relevait de la responsabilité collective des Maîtres. Ils s'entraidaient pour assurer la vigilance sur les élèves, ils intervenaient éventuellement pour aider un collègue en difficulté ou pour soutenir un Maître inexpérimenté. C'est ce qui apparaît dans plusieurs passages de la Conduite et dans le fonctionnement ordinaire des écoles. Cette solidarité dans le maintien de l'ordre était une forme naturelle du travail en association.

« L'école des Frères, c'est le règne de la Norme, écrivent François Furet et Jacques Ozouf... Quant à sa manière de faire l'école (Il s'agit du Frère) l'uniformité doit être égale pour tous, sans s'écarter en rien des usages reçus ; ainsi, mêmes signes pour les leçons, même méthode pour la lecture, écriture et arithmétique ; même manière de faire le Catéchisme, de dire et de faire répéter les Prières, d'assembler et de renvoyer les enfants ; la Conduite des Écoles doit être pour tous la règle invariable. Un Maître trouvera dans sa fidélité à s'y conformer l'espoir de ses succès. Les classes ont lieu désormais dans le silence, et le Maître s'exprime par signes, sans avoir besoin d'ordonner pour être compris et obéi. L'assiduité des écoliers est soigneusement contrôlée par l'inscription des présents sur des registres, par classe ; le système des punitions et des récompenses minutieusement mis au point ; les emplois du temps identiques pour toutes les écoles de l'Institut. Sur cette organisation méticuleuse et quasi militaire du détail, sur l'inculcation précoce de ce consensus autour de codes abstraits, M. Foucault a écrit récemment des pages brillantes et justes, où il met en relief l'optimisation opérationnelle sous-jacente à cette manipulation consentie qu'il appelle la discipline. »¹¹⁰

¹¹⁰ Furet F. et Ozouf J, op. cit. p. 93.

En quelques lignes, ces deux auteurs rassemblent les caractéristiques essentielles de l'organisation d'une école selon la Conduite. Chacune mérite des commentaires plus détaillés et c'est pourquoi nous allons y revenir. Il faut d'autre part expliciter l'esprit dans lequel ces structures étaient mises en place et animées. La référence à Michel Foucault appelle cependant quelques commentaires et des nuances. L'ouvrage qu'il publia en 1975¹¹¹ a connu un succès certain. Il y analyse l'évolution de la société à partir de la fin du XVIII^e siècle et perçoit une convergence entre le système judiciaire, l'industrialisation, l'organisation scolaire, le système de santé et le monde militaire. Dans tous ces domaines, le but serait d'assurer le pouvoir sur les individus de la société, de manière de plus en plus subtile et de moins en moins coûteuse, tout en prévenant les échecs et les lacunes. Ses commentaires tendent à montrer qu'il s'agit chaque fois d'une manière nouvelle et plus subtile de connaître et de contrôler les individus afin d'assurer une meilleure emprise sur eux.

Sans nous prononcer sur la pertinence de son analyse, nous voudrions mettre en garde sur la confusion qu'il introduit à propos de la Conduite des Écoles. S'agissant de l'organisation de l'école, Michel Foucault s'appuie, en effet, sur certains textes fondateurs de l'époque, comme *L'École Paroissiale* de Jacques de Batencour, les *Règlements* de Charles Démià et la *Conduite des Écoles Chrétiennes* de Jean-Baptiste de La Salle. On trouve huit citations de la Conduite dans son ouvrage. Deux seulement sont empruntées au Manuscrit de 1706, celui qui nous occupe dans notre étude. Cinq citations viennent de l'édition de 1828, soit plus de 120 ans plus tard. Entre temps la Conduite des Écoles avait connu plusieurs rééditions et subi de nombreuses modifications. Il ne peut donc être question d'attribuer à Jean-Baptiste de La Salle la paternité du texte de 1828, même si son nom figure encore sur la couverture.

Principales conditions de l'ordre.

Même s'il est un objectif des Maîtres, l'ordre est par nature un état fragile, sans cesse à préserver ou à rétablir, dans un groupe de jeunes élèves, nombr-

¹¹¹ Foucault M, *Surveiller et Punir : Naissance de la prison*. NRF - Gallimard 1975.

eux, peu habitués aux règles de la vie scolaire et entassés dans un espace exigü. C'est pour cela que le mot lui-même, comme nous l'avons dit, apparaît dans presque tous les chapitres de la Conduite, comme un rappel aux Maîtres de leur devoir.

Il y a trois moyens particuliers, présentés par la Conduite, pour instaurer et maintenir l'ordre dans les classes. Ces trois moyens, énumérés dans la courte introduction à la seconde partie du texte sont : **la vigilance du Maître, le silence et les signes**. Ils font l'objet des chapitres 11 et 12 de la Conduite.

La vigilance du Maître.

Jean-Baptiste de La Salle voulait des Maîtres constamment attentifs à leurs élèves, des Maîtres « vigilants ». Mais le terme vigilance ne se réduisait pas aux étroites limites de la surveillance et de la discipline, comme semble le penser Michel Foucault. Il contenait la richesse d'une préoccupation éducative. Comme l'exprime la définition du Nouveau Dictionnaire Français de Pierre Richelet, en 1709 : « *Grande application d'esprit qu'on a pour prendre garde à quelque chose. Action de la personne qui est alerte, et qui a l'oeil à quelque chose, afin que tout aille bien selon qu'on le souhaite.* »

C'est bien ce que Jean-Baptiste de La Salle attendait des Frères ou des Maîtres. Il faisait d'ailleurs de la vigilance l'une des douze « *vertus d'un bon Maître* », donc une composante de l'esprit de zèle qui, avec l'esprit de foi, constituait l'esprit de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes.

La vigilance n'est pas uniquement dirigée vers les élèves. L'éducateur - le bon Maître - doit exercer sa vigilance d'abord sur lui-même, sur l'environnement éducatif (la classe et l'école) et aussi, bien sûr, sur les élèves. Elle n'est pas un regard de défiance ou de suspicion, mais d'abord un regard de foi sur une personne, en vue de la maintenir dans le droit chemin. C'est une attitude spirituelle. Ce n'est pas une vigilance inquiète, sinon elle deviendrait injurieuse pour les élèves et incommode pour les Maîtres.

Si c'était le cas, comment établir des relations cordiales et confiantes ? Commentant les douze vertus d'un bon Maître, quelques décennies plus tard, le Frère Agathon parlait de la vigilance dans les termes suivants : « *cette*

application doit donc être paisible, sans agitation, sans trouble, sans contrainte et sans affectation. Elle n'en est alors que plus parfaite. »¹¹²

C'est donc une attitude tournée vers l'exercice de la tâche éducative. C'est la conscience de sa responsabilité par l'éducateur. C'est un engagement lucide et généreux dans la relation éducative. On peut donc souligner quelques dimensions essentielles de la vigilance.

Elle a une dimension éducative. Selon Jean-Baptiste de La Salle, la vigilance s'étend à l'ensemble du comportement de l'élève : attitudes en classe, comportements dans le travail, fréquentations à l'extérieur. Car elle constitue un devoir du Maître dans et hors de l'école, pendant le temps de présence des élèves, mais aussi en vue de leur avenir personnel, professionnel et chrétien. La vigilance est une condition de la bonne marche de l'école. Le 21 mai 1708, Monsieur de La Salle écrivait au Frère Robert : « *Ayez bien de la vigilance sur les enfants car il n'y a de l'ordre dans l'école qu'autant qu'on veille sur les écoliers, et c'est ce qui fait qu'ils avancent. Ce ne sera pas votre impatience qui les fera corriger, ce sera votre vigilance et votre bonne conduite* » (LA 55, 16 & 17).

Elle a une dimension spirituelle et pastorale. Jean-Baptiste de La Salle avait une vive conscience des dangers moraux encourus par les enfants/écoliers. Il voulait les en protéger. Pour lui, la vigilance s'enracine dans une théologie du salut. Le Maître chrétien doit devenir un « bon pasteur » vigilant, afin d'éloigner les enfants du péché, les amener à se convertir, donc à se sauver. C'est Jésus-Christ lui-même, dans l'Évangile, qui nous exhorte à la vigilance constante sur nous-mêmes et sur ceux qui nous sont confiés.

Elle a un rôle préventif. Vigilance et correction constituent les deux faces d'une même volonté pédagogique : assurer l'ordre dans l'école. Bien exercée, la vigilance doit prévenir les désordres dans la classe et les difficultés dans les apprentissages, donc éviter le recours aux sanctions. Jean-Baptiste de La Salle prône donc la présence continue des adultes auprès des élèves, car elle a des effets bénéfiques sur les apprentissages eux-mêmes. La vigilance permet :

- d'assurer la qualité et la solidité des acquisitions,

¹¹² Frère Agathon, *Explication des douze vertus d'un bon Maître*.

- d'éveiller ou de soutenir l'attention,
- de créer une ambiance de silence propre au travail de tous,
- de mettre en œuvre un travail à la mesure de chacun.

C'est pourquoi, la Conduite des Écoles propose une vigilance qui va au-delà de la surveillance. Elle en fait un élément essentiel de l'exercice du ministère d'éducation chrétienne. Plus que simple instrument de pédagogie préventive, elle devient une attitude pastorale par excellence. Elle ne vise pas seulement à protéger l'élève par ses effets dissuasifs, mais à l'inviter et à l'aider dans une croissance spirituelle de qualité. C'est un chemin royal d'éducation à la vraie liberté personnelle et à l'autonomie responsable, dans un climat de confiance réciproque et de sérénité.

– Le silence.

Le même chapitre 11 de la Conduite des Écoles - qui traite de la vigilance - parle dans son article 3, « *Du soin que le Maître doit avoir de faire garder un très profond silence dans l'école.* » Aujourd'hui, la lecture de ce troisième article a de quoi surprendre. Les conditions de l'enseignement et l'ambiance des classes ont bien changé. Nous vivons l'ère de la communication, du dialogue, de la participation, des médias... Et de la libre expression en pédagogie. Aussi faut-il s'interroger sur la signification et la pertinence d'un « *très grand silence* ». En nous replaçant dans les conditions de l'école lasallienne des origines, on peut relever trois dimensions du silence dans la classe.

Une dimension fonctionnelle. « *Le silence est un des principaux moyens d'établir et de maintenir l'ordre dans les écoles ; c'est pourquoi, chacun des Maîtres fera observer exactement le silence dans sa classe, ne souffrant pas qu'aucun parle sans permission.* » (CE 11,3,1). Les effectifs pléthoriques des classes, la cohabitation de plusieurs niveaux d'apprentissage, dans un espace réduit, rendaient nécessaire un silence rigoureux. Sinon, comment s'entendre et comment travailler ? Le simple bon sens et l'expérience pédagogique viennent à l'appui de cette mesure.

C'était aussi un souci de discipline. Pas de bonne éducation de la personne sans une bonne discipline. Celle-ci dépend en partie de l'usage de la parole

dans la classe. C'est une observation constante de la sagesse pédagogique. La prise de parole maîtrisée ou réglementée garantit l'ordre, l'écoute et le respect mutuels, la discipline dans un groupe. Plus ils parlent et moins les enseignants sont écoutés.

C'était enfin une volonté d'efficacité, préoccupation constante de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères, comme cela apparaît clairement en divers endroits de la Conduite. La préoccupation des urgences des pauvres leur en faisait un devoir. Nous l'avons expliqué dans le premier volume de cette étude. Le silence était d'abord une condition d'un processus scolaire cohérent : organisation-discipline-efficacité.

Une dimension culturelle et sociale. Les relations entre enfants et adultes sont devenues aujourd'hui beaucoup plus spontanées, plus libres. Il en allait tout autrement au XVII^e siècle. En famille, comme en société, les enfants ne prenaient la parole qu'après autorisation ou sur demande des adultes. C'était une règle de civilité. C'était ce qui se passait aussi dans la classe, selon la Conduite des Écoles. Il ne faut donc pas s'en offusquer. Il s'agit là d'un élément culturel.

Dès le premier chapitre de la Conduite, nous voyons les écoliers se rassembler en silence dans la rue en attendant l'ouverture de l'école, et ensuite pénétrer dans celle-ci avec calme et retenue, afin de se disposer à travailler en silence. Le texte les décrit s'occupant silencieusement en attendant l'arrivée du Maître. Et la même retenue est exigée pendant toute la durée de la classe : « *Lorsque les écoliers marchent dans l'école, le Maître aura égard qu'ils soient découverts, les bras croisés, qu'ils marchent posément, sans traîner les pieds sur le plancher ou faire du bruit avec leurs sabots s'ils en ont, afin de ne pas nuire au silence qui doit être continu dans l'école* » (CE 11,3,11). Le silence comporte donc une dimension sociale en ce qu'il manifeste une attention aux autres, en créant une ambiance favorable à leur travail, en manifestant un véritable respect pour leur personne.

On évite les taquineries, provocations et amusements... parce qu'ils constituent des invitations à rompre le silence ou diminuent la qualité d'un recueillement nécessaire. En fait, il s'agit de la maîtrise de soi dans les regards,

les gestes, les comportements et les déplacements, bref un silence de tout le corps et pas seulement de la langue.

Une dimension spirituelle. « *Le Maître fera concevoir aux écoliers qu'ils doivent garder le silence, non parce qu'il est présent, mais parce que Dieu les voit et que c'est sa sainte volonté.* » « *On leur inspirera d'entrer dans leurs classes avec un profond respect dans la vue de la présence de Dieu* » (CE 11,3,2 et 1,11,9). C'est cet aspect de maîtrise de soi, d'attention permanente à son corps, qui nous introduit directement à la composante spirituelle du silence. Il ne s'agit pas d'une apologie du silence pour lui-même, mais d'un silence qui se situe au point de convergence entre l'anthropologie chrétienne de Jean-Baptiste de La Salle et ses conceptions éducatives.

– **Les signes : un langage non verbal.**

Le chapitre 12 de la Conduite s'intitule : « *Des signes qui sont en usage dans les écoles chrétiennes* ». Si on ne communique pas par la parole, il faut bien le faire d'autre manière. Les occasions se présentent naturellement dans la vie de la classe. Les auteurs de la Conduite avaient donc mis au point un code de signes que ce chapitre détaille. C'est une conséquence naturelle du silence.

« *Il serait peu utile que le Maître s'appliquât à faire garder le silence, s'il ne le gardait lui-même ; il leur enseignera mieux cette pratique par exemple que par parole, et le silence même d'un Maître produira plus que toute autre chose un très grand ordre dans l'école, en lui donnant moyen de veiller sur lui-même et sur les écoliers. Ça été pour cette raison qu'on a institué l'usage des signes dans les écoles chrétiennes* » (CE 12,0,1 & 2).

Les conseils relatifs au silence des élèves s'appliquent aussi au Maître. Toujours selon cette idée que le Maître doit donner l'exemple et que l'efficacité de son action vient davantage de l'exemple que des paroles. Le chapitre des signes nous rappelle opportunément que la communication interpersonnelle n'est pas uniquement verbale. Il y a d'autres façons de se faire comprendre, surtout si le code des signes est bien connu de tous, comme c'était le cas dans la Conduite des Écoles.

L'utilisation de signes (et du signal dont parle la Conduite) n'est pas aussi rigide ou déshumanisée qu'on pourrait le penser. Lorsque le Maître et les élèves y sont habitués, cela devient un mode de communication simple et familier, accompagné de regards, de mimiques, d'une gestuelle, donc un langage du corps. L'usage du signal a perduré au moins jusqu'au milieu du XX^e siècle dans les écoles lasalliennes.

Ce n'est pas un refus du recours au langage. C'est plutôt une nécessité pratique imposée par la situation particulière d'une classe à plusieurs divisions. Quand il s'adresse à un groupe en particulier, le Maître ne doit pas perturber les travail des autres, ce qui arriverait inmanquablement s'il parlait à voix haute.

C'est une contrainte pratique analogue qui explique le regroupement des élèves de même niveau - d'une même division - en un endroit précis de la classe. La Conduite des Écoles en parle aussi : « *Il y aura, dans toutes les classes, des places assignées pour tous les écoliers de toutes les leçons, en sorte que tous ceux de la même leçon soient tous placés en un même endroit, et toujours fixe, à moins que cette leçon ne soit transférée dans une autre classe* » (CE 23,1,2). Cela ne peut surprendre que ceux qui ignorent les impératifs - parfois opposés - de l'enseignement simultané dans une classe hétérogène.

Le simple bon sens permet de comprendre que, pour respecter le travail de chaque division, le silence de tous s'impose et que, pour faire travailler chaque groupe, le Maître doit en regrouper les membres en un même endroit de la classe.

Chapitre 8 - Créer une relation éducative forte

L'importance donnée à l'organisation et à l'ordre dans la classe pourrait inciter à penser que l'ambiance devait être froide, les relations tendues. Loin de là ! Jean-Baptiste de La Salle et les Frères étaient convaincus que l'essentiel de l'éducation passe par la qualité des relations entre les Maîtres et les élèves. À de nombreuses reprises dans ses écrits, Monsieur de La Salle insiste donc sur la nécessité de créer des relations personnelles fortes et chaleureuses dans l'école. En particulier, nous l'avons vu, quand il exhorte les Frères à « gagner les cœurs ».

Car il n'envisage jamais d'en rester à la seule acquisition des connaissances ou des capacités personnelles qu'apportent les apprentissages. Il veut réaliser une éducation humaine et chrétienne intégrale que la Règle des Frères exprimait ainsi : « *La fin de cet Institut est de donner une éducation chrétienne aux Enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les Écoles, afin que les Enfants y étant sous la conduite des Maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces Maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre Religion en leur inspirant les maximes chrétiennes et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient.* » (RC 1,3). La croissance humaine et spirituelle des personnes passe nécessairement par les relations avec d'autres personnes, en particulier avec les éducateurs.

Établir et maintenir l'ordre dans les classes permet de réunir les conditions favorables au travail des élèves et à la vie du groupe. C'est très important, mais ce n'est pas l'essentiel. Car ce qui importe le plus pour réaliser l'éducation des enfants, c'est la relation éducative qui se noue entre les Maîtres et les enfants.

C'est grâce à cette relation, pensent Jean-Baptiste de La Salle et les Frères, que le processus éducatif permet l'humanisation et l'évangélisation des élèves. Un processus qui passe par le cœur. Selon une expression utilisée récemment

dans le Projet Éducatif Lasallien, la pédagogie lasallienne va du cœur au cœur : elle est spirituelle.

Cela ne peut se faire qu'en instaurant des contacts étroits et des liens fraternels, dans lesquels chacun des élèves se sent reconnu, accepté tel qu'il est, pris en compte et invité à grandir et à se convertir. La qualité des relations avec ceux qui nous entourent est un signe sûr de l'amour dont nous vivons.

Telle est la visée de la pédagogie lasallienne. Comment la rendre effective ?

Une connaissance personnalisée.

Commentant la Parole du Bon Pasteur racontée dans l'Évangile de saint Jean, Jean-Baptiste de La Salle rappelle que l'une des caractéristiques essentielles du Bon Pasteur est de connaître distinctement ses brebis. L'analogie vaut pour le Maître. Cette Méditation 33 est un intéressant condensé de ce que doit être la relation éducative du Maître lasallien.

Une relation éducative authentique se fonde d'abord sur une connaissance personnalisée qui permet de se situer par rapport à l'autre. Quand elle atteint le cœur de la personne, elle permet d'arriver au discernement des esprits, c'est-à-dire à une connaissance originale qui découle d'une véritable empathie. Elle ne se limite pas à une approche superficielle, à une observation globale, mais elle recherche une compréhension intérieure, en vue de nouer un dialogue authentique. Elle dépasse les seules données empiriques ou scientifiques des sciences humaines, et procède par intuition, par illumination intérieure. Jean-Baptiste de La Salle ajoute que c'est une compréhension que nous pouvons demander et obtenir dans la prière, grâce à la lumière de l'Esprit-Saint : « *C'est une des qualités qui vous est des plus nécessaires pour la conduite de ceux dont vous êtes chargés.* » (MD 33.1). C'est donc une connaissance spirituelle, une connaissance qui vient du cœur.

Pour développer une telle relation, une connaissance personnelle approfondie de chaque élève s'impose. La Conduite des Écoles propose différents moyens pour y parvenir : le recueil d'informations sur chaque élève, sa famille, sa situation sociale, ses antécédents, ses acquisitions, ses projets... au moment de l'inscription ; la rencontre des parents ou tuteurs chaque fois que

nécessaire en cours de scolarité ; la présence prolongée du Maître auprès de ses élèves (« *du matin jusqu'au soir* ») ; des supports concrets pour traduire les résultats de cette observation, comme les Catalogues qui offrent une sorte de radiographie du parcours scolaire de chacun ; la collaboration constante avec l'Inspecteur de l'école qui apporte un autre regard sur l'élève...

Une relation efficace.

Il s'agit bien de moyens simples et concrets, mais surtout efficaces et permettant d'objectiver une observation qui pourrait tomber dans les pièges de la subjectivité. L'objectif de ces différentes procédures est de nouer une relation empreinte de lucidité, de confiance, de cordialité et d'affection. Dans la mesure où cette connaissance est précise, le Maître peut adapter ses attitudes, son aide, sa pédagogie, aux besoins et à la personnalité de chacun. Il peut lui confier des responsabilités, (des Offices) avec l'assurance qu'il est à même de les exercer. Il peut nuancer ses exigences à son égard. Cette connaissance débouche ainsi sur une pédagogie différenciée. C'est ce qu'exprime la même Méditation 33 : « *Ce doit être aussi une des principales attentions de ceux qui sont employés à l'instruction des autres, de savoir les connaître et discerner la manière dont on se doit conduire à leur égard : car il faut plus de douceur à l'égard des uns et plus de fermeté à l'égard des autres ; il y en a qui demandent qu'on ait beaucoup de patience, d'autres qu'on les pousse et qu'on les anime ; il est nécessaire à l'égard de quelques uns qu'on les reprenne et qu'on les punisse pour les corriger de leurs défauts ; il s'en trouve sur lesquels il faut continuellement veiller pour les empêcher de se perdre ou de s'égarer.* » (MD 33.1).

Jean-Baptiste de La Salle ajoute deux facettes importantes à la relation éducative. Ce sont deux exigences professionnelles qui peuvent en garantir l'efficacité : l'adaptation aux jeunes - ou capacité à se mettre à leur portée - et la crédibilité de l'enseignant. Se mettre à leur portée est une préoccupation souvent exprimée dans ses écrits. Il recommande d'utiliser un langage accessible à tous, de mettre en œuvre des méthodes adaptées, de proposer à chacun un travail à sa mesure. C'est ce qui permet de se faire entendre. Pour parler avec autorité, il faut remplir les conditions de compétence nécessaires. On devient alors crédible.

Une connaissance personnalisée suppose donc une grande capacité d'écoute et de discernement, une proximité créée par la relation cordiale, le témoignage qui convainc et entraîne, la compétence professionnelle qui rassure. La relation pédagogique est donc globale : elle implique toute la personne des éducateurs et des éduqués. On ne saurait exagérer son importance en éducation. C'est une affaire de personnes. Les techniques de transmission des connaissances, même sophistiquées, ne peuvent remplacer entièrement le contact vivant et prolongé.

Un essai de psychologie différentielle.

Science très ancienne - on la trouve dans l'Antiquité - la caractérologie permet une certaine approche des particularités individuelles de la personne et peut aussi suggérer des comportements pédagogiques appropriés. Cette analyse des caractères connaissait une certaine vogue à la fin du XVII^e siècle, comme le rappellent, par exemple, les écrits de La Fontaine et de La Bruyère. Leur souci d'une connaissance personnalisée des élèves et surtout d'un traitement approprié des besoins, conduit aussi les auteurs de la Conduite à tenter une approche caractérologique. Il faut relire, en particulier, les chapitres suivants :

- Chapitre 15, *Des corrections* : on s'interroge sur les élèves qu'il faut ou ne faut pas corriger ;
- Chapitre 16, *Des absences* : on analyse les causes des absences et les remèdes qu'il faut y apporter.
- Chapitre 18, *Des Officiers* : on détaille les critères de choix pour confier tel office à un écolier.
- Chapitre 23, *Du rangement des écoliers* : L'article qui traite de la distribution des écoliers dans les classes note le souci que l'on a de faciliter l'entraide entre écoliers, sur le plan des acquisitions comme du comportement, afin que tous progressent plus facilement.

Et surtout le chapitre 13 qui parle des *Catalogues*. Le plus intéressant des six est le **Catalogue des bonnes et mauvaises qualités des écoliers**, sorte de synthèse des observations faites par le Maître pendant l'année scolaire. Chaque Maître, dans sa classe, devait rédiger cette synthèse pendant le dernier mois

de l'année scolaire (le mois d'août à cette époque-là). Il y portait une appréciation sur la personne de l'élève telle qu'il pouvait la cerner au terme de l'année : son caractère, sa conduite en classe, sa piété, ses défauts apparents, sa ponctualité, ses qualités, les offices qu'il avait occupés pendant l'année et comment il s'y était comporté, ses relations avec ses parents...

Dans la présentation que donne la Conduite des Écoles, ce sont seize rubriques différentes qui guident le Maître dans la rédaction de ce portrait de l'élève. Et le but de ce travail est clairement indiqué : « *pour apprendre à connaître les écoliers et de quelle manière il devra se conduire à leur égard.* » Il est intéressant de noter aussi le passage suivant : « *Le Directeur les conservera tous et aura soin de confronter ceux des années précédentes avec ceux des années suivantes, et ceux d'un Maître à ceux d'un autre de la même classe et des mêmes écoliers, pour voir s'ils sont conformes ou différents, soit en tout, soit en quelque chose.* » (CE 13,4,3). Le texte de la Conduite donne ensuite deux exemples fictifs de tels portraits, afin de faciliter le travail des Maîtres moins expérimentés dans un exercice si délicat.

Une relation chaleureuse et cordiale.

« *Cette conduite dépend de la connaissance et du discernement des esprits : c'est ce que vous devez souvent et instamment demander à Dieu, comme une des qualités qui vous est des plus nécessaires pour la conduite de ceux dont vous êtes chargés.* » (MD 33.1).

Il s'agit bien d'une connaissance profonde qui dépasse les simples données de l'observation extérieure. Parvenir au discernement des esprits, c'est atteindre une compréhension intérieure, une forme d'empathie. Cela va au-delà des données empiriques ou scientifiques que les enseignants ont à leur disposition. Il s'agit d'une forme d'intuition ou d'illumination intérieure que l'on peut demander dans la prière, mais qui suppose beaucoup de sympathie a priori envers les élèves.

Le Maître lasallien doit porter un certain regard sur ses élèves. C'est un regard fait à la fois d'observation lucide et réaliste des personnes et de leur situation familiale, de confiance profonde qui ne désespère jamais des capacités de pro-

grès, d'un optimisme qui persévère dans les sollicitations à l'effort malgré les difficultés, d'une relation cordiale et affectueuse qui cherche à « toucher les cœurs » et pas seulement les intelligences, d'un service désintéressé des jeunes et de leurs projets d'avenir, d'une exigence sans laquelle on ne peut les aider à croître en humanité puisque sans elle il n'y a pas d'action éducative ni de dépassement de soi.

Cette qualité de la relation éducative était exprimée avec force dans la Règle des Frères qui affirmait : « *Ils aimeront tendrement tous leurs Écoliers. Ils ne se familiariseront cependant avec aucun d'eux et ne leur donneront rien par amitié, mais seulement par récompense. Ils témoigneront une égale affection pour tous leurs Écoliers, plus même pour les pauvres que pour les riches parce qu'ils sont beaucoup plus chargés par leur Institut de l'instruction des uns que des autres.* » (RC 7, 13 & 14).

Jean-Baptiste de La Salle utilise des termes forts : amour, affection, tendresse... pour caractériser cette relation. Il écarte en même temps toute faiblesse, sensiblerie ou compromission, afin que la relation devienne un lieu où se réalise le processus d'identification. Cela suppose, chez le Maître, un réel équilibre affectif et relationnel.

La relation éducative est donc constamment sous-tendue par l'amour des élèves, par la douceur, par une constante vigilance et une proximité effective. Une présence prolongée est un élément important de la relation éducative, car elle permet une connaissance précise, une sorte d'appivoisement réciproque. C'est un aspect très pertinent. La pédagogie contemporaine a souvent fait appel aux découvertes des sciences humaines pour les mettre au service de la relation pédagogique, car celle-ci est centrale et déterminante dans le processus éducatif et de croissance de la personne. Mais, au XVII^e siècle, ces sciences humaines n'existaient pas encore. Jean-Baptiste de La Salle et les Frères devaient se fonder essentiellement sur une observation empirique et une longue expérience pédagogique.

Les expressions suivantes, extraites de la Conduite des Écoles illustrent bien la nature chaleureuse et cordiale de cette relation : « *Joindre la douceur avec la fermeté dans la conduite des enfants.* » « *Il se faut comporter à leur égard d'une*

manière douce et ferme en même temps. » « Que faut-il donc faire afin que la fermeté ne dégénère point en dureté et la douceur en langueur et en mollesse ? » « On peut aisément connaître par toutes ces choses, en quoi consiste la trop grande dureté et la trop grande douceur. Ce qu'il y a à éviter dans l'une et dans l'autre de ces deux extrémités, afin qu'on ne soit point trop dur, ni trop mou, en sorte qu'on soit ferme pour obtenir la fin et doux dans la manière d'y parvenir, et faire paraître une grande charité accompagnée de zèle. » « Il faut avoir une longue persévérance, sans permettre cependant que les enfants aspirent à l'impunité et qu'ils fassent tout ce qu'ils veulent... car on ne doit pas mettre la douceur en cela ; mais il faut savoir qu'elle consiste en ce que dans les répréhensions qu'on fait, il ne paraisse rien de dur, ni qui ressente la colère ou la passion, mais qu'on y voie éclater une gravité de père, une compassion pleine de tendresse et une certaine douceur qui soit cependant vive et efficace, et qu'il paraisse dans le Maître qui reprend ou punit, que c'est une espèce de nécessité et par zèle du bien commun qu'il use de la sorte. » (CE 15,0,2 ; 15,0,3 ; 15,0,6 ; 15,0,22 & 23).

On peut trouver de nombreux passages analogues dans les Méditations de saint Jean-Baptiste de La Salle. Retenons l'un des plus significatifs, extrait de la Méditation pour la fête de saint François de Sales : *« Avez-vous ces sentiments de charité et de tendresse pour les pauvres enfants que vous avez à élever ? Et profitez-vous de l'affection qu'ils ont à votre égard pour les porter à Dieu ? Si vous avez envers eux la fermeté d'un père pour les retirer et les éloigner du désordre, vous devez aussi avoir pour eux la tendresse d'une mère pour les recueillir et leur faire tout le bien qui dépend de vous. » (MF 101.3).*

L'amour et la tendresse comme moteurs de conversion et de salut, c'est facile à admettre, car c'est la découverte du Dieu-Amour à travers l'amour humain manifesté et accueilli. On pourrait compléter ce passage par un autre de la Méditation pour le Jour de Noël, dans lequel Jean-Baptiste de La Salle explique aux Frères qu'ils peuvent devenir « sauveurs » des enfants pauvres par leur amour de la pauvreté et de l'humilité.

Mais il ne faut pas se méprendre sur le sens de cet amour et de cette tendresse. Afin d'éviter tout malentendu ou toute équivoque, une remarque s'impose : le mot amour est employé par Monsieur de La Salle dans son sens large et général. Cela n'empêche pas qu'il soit fort et authentique. Mais cer-

tainement pas purement sentimental ou affectif. On peut expliciter cela en énonçant quelques attitudes ou comportements qu'il implique naturellement. Cet amour s'exprime ou se démontre dans l'intérêt véritable pour les personnes des élèves, le dévouement à leur égard, l'engagement - parfois difficile et courageux - à leur service, l'attention à la personne, à sa situation, à ses besoins, ainsi que par la confiance envers la personne, une affection authentique qui doit être ferme et sans faiblesse, l'enthousiasme devant ses capacités et ses réussites, une véritable gratuité économique, affective et spirituelle à son service, un désintéressement total, la rigueur et l'exigence qui permettent l'éducation et la croissance.

Jean-Baptiste de La Salle résume tout cela en une formule claire : associer la tendresse d'une mère et la fermeté d'un père. Nous pouvons le lire dans le chapitre de la Conduite consacré aux corrections. Il s'agit de « *joindre la douceur avec la fermeté dans la conduite des enfants* » ou encore « *que la fermeté ne dégénère point en dureté et la douceur en langueur et en mollesse* » (CE 15,0,2 ; 15,0,6.).

Il s'agit donc d'une recherche d'équilibre dans la relation, un équilibre qui se défie des extrêmes. Cet amour prôné par Monsieur de La Salle, exclut chez le Maître la faiblesse, la démission de ses responsabilités, la compromission, l'abandon ou l'indifférence, l'instabilité, les déviations relationnelles de toutes sortes. Car de telles attitudes seraient anti-éducatives, ne proposant pas les repères, les modèles humains, dont le jeune a besoin pour structurer sa personnalité, pour devenir libre, pour reconnaître et accepter l'amour de Dieu.

Une relation réciproque.

Cette fréquentation prolongée, en école, expose aussi le Maître à l'observation ou au regard des élèves. C'est nécessaire, estime Jean-Baptiste de La Salle, qui ajoute dans la Méditation sur le Bon Pasteur, citée plus haut : « *Il faut, dit Jésus-Christ, que les brebis connaissent leur pasteur, pour le pouvoir suivre* ». La relation pédagogique n'est pas à sens unique. C'est un échange, verbal ou non, entre le Maître et des élèves. Elle est naturellement, nécessairement et heureusement réciproque. À l'intérêt nécessaire, à la curiosité légitime, aux efforts persévérants de l'éducateur pour connaître ses élèves, doivent

répondre des attitudes analogues des élèves envers leurs éducateurs. Cette réciprocité était essentielle pour Jean-Baptiste de La Salle qui demandait aux Maîtres de servir en tout de modèles aux écoliers. Il attribuait beaucoup d'importance et d'efficacité éducative à l'exemplarité, donc à l'imitation. On a plus d'influence par l'exemple que par la parole, écrit-il plusieurs fois. Témoignage d'un côté, identification de l'autre, sont les deux ressorts fondamentaux du processus éducatif.

« Secondement, on doit reconnaître en eux une grande tendresse pour les âmes qui leur sont confiées » (MD 33.2). Le témoignage n'existe que si le courant passe. Car, comment s'identifier à quelqu'un qu'on ne connaît pas ? Pourquoi vouloir ressembler à quelqu'un qu'on n'aime pas ? Pour le Maître, se laisser connaître par les élèves, c'est baisser les masques de la fonction, de l'autorité, du savoir ou de l'âge, afin de créer plus de proximité, de transparence et de fraternité, *« et c'est ce qui porte les brebis à aimer leur pasteur et à se plaire en sa compagnie, parce qu'elles y trouvent leur repos et leur soulagement »* (MD 33.2).

La relation pédagogique s'enrichit lorsque la connaissance est mutuelle, quand elle permet des échanges et développe une confiance et une estime réciproques. C'est un appel à la transparence, à l'authenticité, à la proximité. Ce sont des conditions préalables à ce que Jean-Baptiste de La Salle considérerait comme essentiel et qu'il rappelle très souvent : il faut donner le bon exemple aux autres. Il le redit aussi dans la Méditation 33. Une fois de plus nous nous retrouvons au cœur de la personne : *« Vous les persuaderez beaucoup mieux par l'exemple d'une conduite sage et modeste que par toutes les paroles que vous pourrez leur dire »* (MD 33.2).

L'action éducative n'agit en profondeur qu'à travers une relation affectueuse, une attention constante aux élèves, une sensibilité spontanée à ce qui les touche, une compréhension de leurs attitudes, de leurs intérêts, de leurs attentes et difficultés. On comprend aisément que si on parvient à une telle relation réciproque, c'est se donner la possibilité de « gagner les cœurs », « de toucher les cœurs ». En d'autres termes, on crée les conditions optimales de confiance, de dialogue, et on rend possible un véritable accompagnement éducatif.

Dans le respect de la Bienséance et Civilité.

Pour comprendre la nature et les formes de la relation éducative et des relations entre les élèves eux-mêmes, il faut revenir aux *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*. C'est-à-dire à la conception de la personne chez Jean-Baptiste de La Salle. Ces relations doivent être imprégnées d'un respect inconditionnel et d'une composante religieuse éclairée par la foi.

Dans le chapitre des Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes sur les entretiens et les conversations, le premier article traite « *Des conditions dont la bienséance veut qu'on accompagne ses paroles* ». « *La bienséance veut qu'un chrétien ne profère jamais aucune parole qui soit contraire à la vérité ou à la sincérité, qui manque de respect et qui ne soit ou nécessaire ou utile, et dite avec prudence et avec discrétion. Ce sont là les conditions dont elle exige que toutes nos paroles soient accompagnées* » (RB 207,1,480). Dans le même chapitre, article 3, l'auteur énumère les « *différentes manières de parler qui expriment en nous plusieurs différentes passions et inclinations. Ces manières de parler sont : louer, flatter, interroger, répondre, contredire, dire son avis, disputer, interrompre, reprendre* » (RB 207,3,542). Ces différents verbes, qui expriment des attitudes inciviles, sont ensuite développés et expliqués assez longuement.

« *La douceur, l'humilité et le respect pour le prochain doivent toujours se faire paraître dans notre conduite* » (RB 111,1,109). Voilà un principe général qui semble bien résumer l'ensemble des conseils et interdits de ces chapitres sur la civilité et la bienséance. Malgré ce qui est dit dans la Préface de l'ouvrage, à propos de la distinction entre bienséance et civilité, on constate que les deux sont inséparables quand on se trouve en présence d'autrui. Et encore faut-il inclure Dieu toujours présent dans toute communication. Les relations entre les personnes sont naturellement marquées par ce que rappelle Jean-Baptiste de La Salle : « *Comme nous ne devons considérer nos corps que comme des temples vivants où Dieu veut être adoré en esprit et en vérité, et des tabernacles que Jésus-Christ s'est choisis pour sa demeure, nous devons aussi dans la vue de ces belles qualités qu'ils possèdent, leur porter beaucoup de respect ; et c'est cette considération qui nous doit particulièrement engager à ne les toucher et à ne les pas même regarder sans une nécessité indispensable* » (RB 113,1,122).

« Il est bien malhonnête, et c'est même une chose honteuse, de donner des coups de pied à d'autres, en quelque partie du corps que ce soit ; cela ne peut être permis à personne, non pas même à un père à l'égard de ses domestiques. Cette sorte de punition est d'un homme violent et passionné, et non pas d'un chrétien qui ne doit avoir ni faire paraître que de la douceur, de la modération et de la sagesse dans toute sa conduite » (RB 114,1,134). La relation éducative éclairée par la foi exige un respect total de l'autre et exclut la familiarité, le laisser-aller, tout ce qui est messéant, dans son comportement envers autrui.

Dieu présent dans la relation.

La relation éducative, selon Jean-Baptiste de La Salle, est toujours placée sous le regard de Dieu. C'est la foi qui nous l'assure. C'est aussi cette dimension de foi qui amène naturellement le Maître à avoir une préférence pour les plus pauvres de ses élèves. Ce sont ceux qui ont le plus besoins d'une relation humaine forte : « Reconnaissez Jésus sous les pauvres haillons des enfants que vous avez à instruire : adorez-le en eux, aimez la pauvreté et honorez les pauvres, à l'exemple des mages ; car la pauvreté doit être aimable à vous qui êtes chargés de l'instruction des pauvres. Que la foi vous le fasse faire avec affection et zèle, puisqu'ils sont les membres de Jésus-Christ » (MF 96.3).

La passage suivant, tiré de la Méditation pour la fête de sainte Marguerite, reine d'Écosse, est aussi explicite : « Cette sainte est un grand exemple de ce que vous devez faire à l'égard des enfants dont Dieu vous a chargés. C'est une reine qui fait son premier emploi de ce qui fait l'essentiel de votre état. Faites-vous-en un honneur, et regardez les enfants dont Dieu vous a chargés, comme les enfants de Dieu même. Ayez beaucoup plus de soin de leur éducation et de leur instruction que vous n'en auriez des enfants d'un roi » (MF 133.1).

Relation éducative et sociabilité.

Les caractéristiques de la relation Maître-Elèves servent de référence et de modèle aux relations que l'on veut développer entre les élèves. Et celles-ci préparent et préfigurent les relations que l'on veut voir dans la société, selon les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*.

Dans la marche de la classe et de l'école, certains chapitres de la Conduite évoquent plus particulièrement la nature des relations entre les élèves. Par exemple : le moment du rassemblement dans la rue et de l'entrée dans l'école (chapitre 1) ; le temps du déjeuner et du goûter (chapitre 2) ; la sortie de l'école pour aller à l'église ou pour retourner à la maison (chapitres 8 et 10) ; les corrections (chapitre 15) et surtout les offices (chapitre 18). À travers ces différents passages, on voit apparaître les attitudes essentielles dans les relations : le respect mutuel, la solidarité et le partage, la maîtrise de soi, le refus de la violence, le dévouement désintéressé au service du bon fonctionnement collectif, et la modestie en tout. Dans le langage du XVII^e siècle - et de Jean-Baptiste de La Salle - le terme « modestie » exprime un condensé du comportement de l'honnête homme, fait de retenue, de simplicité, de sérieux et de maîtrise de soi, qui convient à une personne empreinte de bienséance et de civilité.

Dans l'une de ses *Méditations pour le Temps de la Retraite*, Monsieur de La Salle résume le but à atteindre dans cette formation relationnelle des écoliers : « *Qu'ils soient doux et qu'ils aient de la tendresse les uns pour les autres, se pardonnant mutuellement comme Dieu leur a pardonné par Jésus-Christ. Et qu'ils s'aiment les uns les autres de même que Jésus-Christ les a aimés. Est-ce ainsi que vous avez jusqu'à présent instruit vos disciples ? Sont-ce là les maximes que vous leur avez inspirées ? Et avez-vous eu assez de vigilance sur eux et un zèle assez ardent pour les leur faire pratiquer ? Faites tous vos efforts pour y être fidèles à l'avenir* » (MR 198.3).

Ce résultat n'est certainement pas facile à obtenir. Apprendre aux élèves à bien vivre est une tâche longue. La même Méditation, dans le passage qui précède celui que nous venons de citer, invite les Frères à faire pratiquer aux écoliers les maximes de l'Évangile, à reprendre les déréglés, animer ceux qui manquent de courage, soutenir les faibles, être patient envers tous. Quelques éléments de la tâche éducative.

En conclusion.

Dans la Conduite des Écoles, comme dans l'ensemble de ses écrits, Jean-Baptiste de La Salle ne considère jamais les élèves comme de simples « appre-

nants ». Ce sont des personnes qui méritent considération et respect. Le respect mutuel est l'attitude qui caractérise le mieux les rapports interpersonnels de bienséance et civilité, dans l'école comme dans la société. Une attitude basée sur une anthropologie chrétienne qui sous-tend l'ensemble du projet lasallien. La relation éducative devient ainsi l'élément moteur pour centrer l'école sur l'élève. Face aux besoins sociaux, affectifs et spirituels de l'élève, cette attitude exemplaire du Maître constitue un moyen privilégié d'humanisation, de libération et d'évangélisation des jeunes, surtout des pauvres, car ce triple objectif éducatif ne peut être atteint que par l'expérience de l'amour humain véritable.

Chemin d'humanisation : par sa maîtrise de lui-même, son équilibre, sa richesse intérieure, son engagement généreux au service des écoliers, le Maître lasallien donne l'exemple d'une personne adulte et suscite chez les écoliers le désir de grandir, le désir de s'identifier et donc de parvenir à sa propre croissance vers l'équilibre.

Chemin de libération : par une relation imprégnée de tendresse et de fermeté, le Maître peut réveiller la confiance et permettre à l'élève de briser les chaînes qui l'enferment - qui l'aliènent - dans des sentiments ou des attitudes de méfiance, d'amertume, d'agressivité, de découragement. C'est par un amour humain authentique, fait de compréhension, d'échanges, de bonté, de miséricorde, qu'on peut débloquent des êtres enfermés en eux-mêmes et mal socialisés.

Chemin d'évangélisation : c'est l'amour humain et lui seul, qui, devenant « bonne nouvelle » pour ceux qui en sont bénéficiaires, constitue le chemin naturel de la découverte et de l'expérience de l'amour de Dieu, donc de Dieu lui-même. Gagner les cœurs pour les amener à Dieu, c'est ce que conseille Jean-Baptiste de La Salle. C'est comme cela, avons-nous dit ci-dessus, que le Maître peut devenir « sauveur » des enfants pauvres. C'est cela, au sens littéral, évangéliser. Car, être évangélisé, pour n'importe quel croyant, c'est avoir découvert l'amour de Dieu pour soi-même - grâce aux médiations humaines - en vivre et le partager avec d'autres.

Chapitre 9 - Stabiliser et motiver les élèves

L'intérêt effectif pour les élèves conduit naturellement le Maître lasallien à se préoccuper du déroulement de leur scolarité. Et en premier lieu, il veille sur leur assiduité et leur ponctualité, gages de meilleure réussite scolaire.

Si un élève s'absente ou arrive en retard - surtout de manière répétée - cela révèle une grande difficulté ou un problème dont il faut se préoccuper. Sinon l'élève perd en grand partie le bénéfice de ses efforts et de ses acquisitions ; il gâche la chance que lui offre l'école de se préparer à un meilleur avenir social et professionnel. C'est la conviction de Jean-Baptiste de La Salle qui trouve cela regrettable.

Au cours des premières années des écoles lasalliennes - et sans doute pendant assez longtemps puisque le manuscrit de la Conduite date de 1706 - les Frères durent se heurter à ce phénomène de l'absentéisme scolaire, véritable fléau aux XVII^e et XVIII^e siècles. Le chapitre 16 de la Conduite des Écoles est l'un des plus longs et des plus travaillés de l'ouvrage. Signe du soin qu'ils apportèrent à résoudre ce problème.

Le fléau de l'absentéisme scolaire.

En 1698, le roi Louis XIV publia une « Déclaration » dans laquelle il enjoignait à tous les parents d'envoyer leurs enfants à l'école jusqu'à l'âge de 14 ans. Nous savons qu'à cet âge commençait l'apprentissage dans les corps de métiers. Ceux qui se montraient négligents devaient être punis d'amende ou de peines plus lourdes par les juges.

L'intention était bonne, mais l'autorité du roi, dans ce domaine comme en beaucoup d'autres, s'avérait limitée. La Déclaration de 1698 ne suffit pas à changer la réalité. Nous savons qu'à cette date à peine 20% des enfants du peuple étaient scolarisés, et parmi eux, certains se montraient assez instables et s'absentaient facilement. Le roi promulguait des décrets mais l'État n'aidait

en rien l'enseignement. Faute de ressources, il était bien difficile aux communes et aux paroisses d'ouvrir des écoles. Là où on tentait quelque chose, les résultats demeuraient bien modestes, comme nous l'avons rappelé dans le premier chapitre de cet ouvrage.

En pratique, rien ne contraignait les parents à envoyer leurs enfants à l'école. Eux-mêmes n'avaient généralement pas bénéficié de la scolarisation. Comment auraient-ils pu en apprécier la nécessité et les bienfaits ? Malgré les injonctions royales, le contrôle de la scolarisation était quasi inexistant. L'absentéisme scolaire était donc un problème grave et généralisé, auquel il n'y avait guère d'autre remède que l'attrait de l'école sur les enfants et la preuve de son efficacité. Mais cela ne pouvait être qu'un mouvement à moyen ou long terme.

Plusieurs éléments du contexte scolaire et social de l'époque peuvent expliquer cet absentéisme :

- L'absence effective d'obligation scolaire, en dépit de certains édits royaux ou locaux, qui encourageaient la création d'une école dans chaque commune. Nous avons rappelé que c'était aussi la volonté du Concile de Trente, sur le plan ecclésiastique. L'Église voyait dans les Petites Écoles le moyen de catéchiser tous les enfants.
- Le mauvais fonctionnement de certaines Petites Écoles n'encourageait guère les parents à y envoyer leurs enfants. Elles n'attiraient pas la clientèle et ne pouvaient la retenir.
- Le besoin de main-d'œuvre enfantine dans les familles les plus pauvres. Cela semble même avoir été la cause principale. Dès l'âge de sept ans, l'enfant pouvait contribuer, à sa faible mesure, au budget familial. Au contraire, dans les Petites Écoles - excepté les Écoles de Charité et celles des Frères, s'agissant des garçons - il fallait payer les Maîtres, donc grever un budget familial déjà très juste.
- L'impression de certains parents que leurs enfants perdaient leur temps à l'école ou ne progressaient guère, qu'ils demeuraient trop longtemps économiquement improductifs pour la famille. On peut aisément compren-

dre que ces parents étaient incapables d'apprécier les progrès scolaires de leurs enfants.

- Les effets bénéfiques de l'école étaient pour plus tard. Il fallait patienter et espérer. Mais on voit bien que c'était difficile pour ces parents incapables de se projeter dans l'avenir, tellement les besoins immédiats de survie étaient prégnants.

On peut donc dire que, chez les écoliers et chez leurs parents, il s'agissait souvent d'une inconscience des avantages réels ou de la nécessité de la scolarisation et de l'assiduité à l'école, inconscience aussi des risques pris par rapport au bon déroulement de la scolarité et pour l'avenir des enfants, lorsque les parents toléraient ou encourageaient trop facilement l'absentéisme de leurs enfants. Terrible aberration mais triste réalité !

Position de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères.

Jean-Baptiste de La Salle et les Frères prirent très vite conscience de la réalité de l'absentéisme et de ses inconvénients. Ils en firent sans doute l'expérience eux-mêmes. Et ils en furent d'autant plus préoccupés que cela allait exactement à l'encontre de leurs intentions éducatives. L'éducation humaine et chrétienne qu'ils entendaient offrir à leurs élèves demandait du temps, de l'assiduité, de la ponctualité. Cela fit l'objet de leurs échanges. Ils ne se contentèrent pas de constater le phénomène, mais tentèrent d'en analyser les causes et d'y apporter des solutions. C'est pourquoi le sujet de l'absentéisme apparaît dans plusieurs chapitres de la Conduite : le 13 qui parle du « *Catalogue des visiteurs des absents* » ; le 14 qui traite des « *récompenses d'assiduité* » (CE 14,1,2 & 3) ; le 18 qui présente le rôle des « *visiteurs des absents* ». Mais le chapitre le plus important est le 16, entièrement consacré au problème « *Des Absences* ».

À cela il faudrait ajouter les passages de la troisième partie de la Conduite, dans lesquels on rappelle les responsabilités de l'Inspecteur par rapport à l'absence des écoliers. Il est clair que l'absentéisme posait problème. En même temps, les auteurs de la Conduite étaient bien conscients des besoins des familles, de la nécessité de certaines d'entre elles de recourir à l'aide de leurs

enfants. C'est pour cela qu'ils avaient prévu les dérogations nécessaires pour permettre à des élèves de s'absenter à certains moments de la semaine.

Le chapitre 16 commence d'ailleurs par une explication concernant « *les absences réglées et avec permission* » (CE 16,1,1 à 6). Le texte explique que certains élèves peuvent s'absenter les jours de marché ou tous les matins, ou au début de la journée et de l'après-midi. La seule limite mentionnée c'est l'obligation d'assister au catéchisme et à la prière. De manière occasionnelle, on peut aussi autoriser les élèves à s'absenter pour participer à certains pèlerinages, à certains processions spéciales, à la fête du saint patron de la paroisse ou du saint patron du corps de métier auquel ils appartiennent. Bref, c'est une manière de respecter et renforcer l'insertion ecclésiale et corporative des familles. Par contre, les prétextes ne sont pas admis, comme faire des achats personnels, garder la maison, faire des commissions. Toutefois, un examen précis de chaque cas peut amener à accorder certaines autorisations d'absence. La flexibilité était donc assez grande et aurait dû supprimer les absences non autorisées. Pourtant, ce n'était pas le cas.

Analyse des causes des absences.

Ce problème des absences, il faut le cerner, donc analyser les causes. Le chapitre 16 de la Conduite propose une très intéressante analyse psycho-sociologique, parfois même pédagogique, du phénomène. Les auteurs estiment que l'absentéisme peut concerner, selon les cas, les différents acteurs de l'école : les élèves eux-mêmes, leurs parents, les Maîtres, les responsables de l'école ou les visiteurs des absents.

Causes imputables aux élèves.

Les motifs peuvent varier selon les individus. Le texte souligne particulièrement quatre motifs : la légèreté, le libertinage, le dégoût de l'école et le peu d'affection pour le Maître.

La légèreté est un comportement naturel chez certains enfants et il semblait assez fréquent à l'époque, à cause des situations d'abandon dans lesquelles vivaient les enfants de milieux pauvres. Occupés toute la journée à leur travail - leur gagne-pain - les parents ne pouvaient s'occuper sérieusement de

leurs enfants. Il est bien naturel que ceux-ci aient parfois envie de faire l'école buissonnière : « *Considérez que c'est une pratique qui n'est que trop ordinaire aux artisans et aux pauvres, de laisser vivre leurs enfants à leur liberté comme des vagabonds, qui errent çà et là pendant qu'ils ne peuvent encore les employer à quelque profession, n'ayant aucun soin de les envoyer aux écoles, tant à cause de leur pauvreté qui ne leur permet pas de satisfaire des maîtres, qu'à cause qu'étant obligés de chercher du travail hors de chez eux, ils sont comme dans la nécessité de les abandonner* » (MR 194.1).

Libertinage et dégoût de l'école. Réalités que nous pouvons observer encore aujourd'hui, même si nous les habillons de mots différents. Au XVII^e siècle, à cause du faible taux de scolarisation, l'école apparaissait à beaucoup de gens du peuple comme une institution étrange par son organisation, ses horaires, ses contraintes, son règlement et ses sanctions. Autant d'éléments étrangers à la vie ordinaire des familles. Il est normal que des enfants n'aient pas envie de se plier à tant de contraintes ou essaient de s'en débarrasser provisoirement. Rien d'intéressant ne les retenait chez eux, non plus. Le peu d'intérêt pour les tâches contraignantes de l'école les incitait au vagabondage, d'où naissait souvent le libertinage. Le texte de la Conduite se demande donc comment faire pour attacher les jeunes à l'école : « *Il sera très utile de donner quelques offices à ces écoliers, si on les juge capables ; cela attirera en eux de l'affection pour l'école, et quelquefois même sera cause qu'ils seront l'exemple des autres* » (CE 16,2,9). Sans tomber dans la faiblesse, car leur comportement n'est pas tolérable, il faut « *leur témoigner beaucoup d'affection pour le bien qu'ils font, et les récompenser pour peu de chose, ce qu'il ne faut faire qu'à ces sortes d'esprits et aux esprits légers* ». (CE 16,2,10).

Des relations difficiles avec les Maîtres. S'ils se dégoûtent de l'école, « *cela peut provenir de ce que c'est un nouveau Maître qui tient l'école, et qui n'est pas assez formé, et ne sait pas bien la manière de se conduire dans une école, de se rendre maître de ses écoliers ; ou de ce que c'est un Maître trop mou, qui n'a point d'ordre et dont la classe est sans silence* » (CE 16,2,11). Cela peut exister partout et à toute époque, mais cela se comprend plus aisément dans le système scolaire du XVII^e siècle. Finalement, c'étaient les parents - et peut-être parfois les enfants - qui choisissaient le Maître auquel ils demandaient un ensei-

gnement, comme cela s'était passé au Moyen-Âge dans l'enseignement universitaire, avant l'organisation des Collèges au XVI^e. Si le Maître ne convenait pas, s'il ne savait pas attirer et retenir les élèves, ceux-ci allaient voir ailleurs. Cette instabilité est évoquée dans la troisième partie de la Conduite des Écoles, quand elle parle de la réception des écoliers qui ont déjà été dans d'autres écoles. C'était un phénomène certainement connu de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères. En plusieurs de ses écrits, Monsieur de La Salle insiste précisément sur la nécessité pour les nouveaux Maîtres de se rendre sympathiques aux élèves.

La mollesse ou la dureté excessives, l'inexpérience ou l'incompétence génératrices d'échecs, le manque de maîtrise de soi en classe... autant de motifs d'absentéisme : « *ce qui fait que les écoliers ne veulent plus venir à l'école et qu'il faut même les y traîner de force* » (CE 16,2,15).

Causes imputables aux parents.

Pour les auteurs de la Conduite des Écoles, la négligence des parents par rapport à l'assiduité de leurs enfants, voire plus gravement de leur scolarisation, était « *assez ordinaire chez les pauvres* ». Et le texte justifie cette affirmation en ajoutant que ces parents ont généralement « *de l'indifférence et de la froideur pour l'école* », qu'ils ont l'impression que leurs enfants n'apprennent rien ou trop peu de choses, « *ou parce qu'ils les font travailler* » (CE 16,2,17).

Les premiers Frères avaient donc une première tâche essentielle : conscientiser les parents, les persuader des bons effets de l'école, voire de la nécessité de sacrifier le court terme au long terme. « *Le moyen de remédier à la négligence des parents, surtout des pauvres, sera premièrement de parler aux parents, et leur faire concevoir l'obligation qu'ils ont de faire instruire leurs enfants, et le tort qu'ils leur font de ne leur pas faire apprendre à lire et à écrire ; combien cela peut leur nuire ; qu'ils ne seront presque jamais capables de rien pour un emploi, faute de savoir lire et écrire, et c'est ce qu'il faut bien plus s'appliquer à leur faire comprendre que non pas le tort que leur peut faire le défaut d'instruction des choses de leur salut, dont les pauvres sont ordinairement peu touchés, n'ayant pas eux-mêmes de religion* » (CE 16,2,18). Encore fallait-il réussir à les convaincre !

La Conduite des Écoles envisage donc le recours à des moyens plus drastiques. Pour les familles qui émargeaient au Bureau des pauvres de la paroisse, on demandait à « *Messieurs les curés des paroisses et aux Dames de la Charité, de ne leur donner, ni procurer aucune aumône qu'ils n'envoient leurs enfants à l'école* » (CE 16,2,19). Les paragraphes suivants font davantage appel à la réflexion et à la persuasion, en expliquant aux parents les avantages de la scolarisation : « *il faut pour cela leur représenter de quelle conséquence il est à un artisan de savoir lire et écrire, puisque pour peu d'esprit qu'il ait, sachant lire et écrire, il est capable de tout* » (CE 16,2,21) Encore faut-il que les parents constatent les progrès de leurs enfants. Si ce n'est pas le cas, l'école doit se remettre en cause, et particulièrement examiner s'il n'est pas opportun de changer certains Maîtres.

Causes imputables aux Maîtres.

Ce qui vient d'être évoqué traite déjà de la troisième cause des absences : « *parce que l'Inspecteur des Écoles ou les Maîtres sont trop faciles à tolérer les absences et à recevoir et excuser les élèves, lorsqu'ils se sont absentés sans permission, ou que les Maîtres donnent trop facilement permission de s'absenter* » (CE 16,2,25). Le laxisme ne paye pas !

Dans les paragraphes suivants, la Conduite indique brièvement aux Maîtres comment se comporter selon les différents motifs d'absence. Le but est de stopper le phénomène, car il devient facilement contagieux : « *Il s'en trouvera trois ou quatre au plus dans une école qui demanderaient ainsi à s'absenter, et que si on leur accorde, seront cause que les autres s'absenteront facilement. Il vaut mieux renvoyer ces écoliers, et en avoir cinquante bien assidus que d'en avoir une centaine qui s'absentent à tout moment ; ou en cas de besoin, qu'ils s'absentent plutôt certains jours par semaine, ou qu'ils ne viennent tous les jours qu'à certaines heures. C'est à quoi l'Inspecteur aura égard et sera très exact et très ferme à faire observer cet article* » (CE 16,2,34). Car on ne veut pas renvoyer les écoliers. Ce serait dramatique pour leur avenir. En tout cas, avant d'en arriver à cette extrémité, il faut rencontrer les parents pour leur faire comprendre « *qu'il est presque impossible (si leurs enfants ne sont pas assidus) qu'ils apprennent quelque chose, oubliant en un jour ce qu'ils ont appris en plusieurs* » (CE 16,2,35).

Il faut donc placer les Maîtres dans la classe qui leur convient, dans laquelle ils peuvent réussir. « *Il faut proportionner le nombre des écoliers à la capacité des Maîtres, afin qu'ils puissent bien apprendre ceux dont ils sont chargés* » (CE 16,2,23) « *Les Directeurs des maisons ou Inspecteurs des écoles doivent veiller avec une très grande exactitude, sur tout les maîtres auxquels ils ont égard, particulièrement sur ceux dont la capacité est moindre, et prendre garde qu'ils s'appliquent soigneusement à enseigner les écoliers dont ils sont chargés, qu'ils n'en négligent aucun, et que l'application qu'ils ont soit égale envers tous, et plus grande même à l'égard des plus ignorants et des plus négligents ; que tous les maîtres fassent observer l'ordre dans les écoles, et que les écoliers ne s'absentent pas facilement, la liberté qu'on leur donne de s'absenter étant la cause qu'ils n'apprennent rien* » (CE 16,2,24).

Les Maîtres sont invités à s'examiner en vue de déterminer dans quelle mesure leur négligence, leur faiblesse, leur laxisme, dans le contrôle des absences peut devenir cause d'absentéisme. Mais cela peut provenir aussi d'un excès de sévérité qui rebute les élèves, ou du manque de relation chaleureuse et sympathique avec eux. Dans les conditions scolaires de l'époque, cet attachement au Maître pouvait devenir attachement à l'école et donc facteur d'assiduité.

Causes imputables aux « *visiteurs des absents* ».

Parmi les quatorze offices présentés dans le chapitre 18 de la Conduite, figure celui des « *visiteurs des absents* ». Deux ou trois élèves dans chaque classe, chacun devant visiter les absents de son quartier, sont chargés de cet office. Si des élèves sont encore trop petits pour s'acquitter d'une telle tâche, on fait appel à des élèves des grandes classes. Mais ces « *visiteurs* » peuvent se révéler incapables, négligents, faibles jusqu'à se laisser corrompre par les absents ou leurs parents. Peut-être ne sont-ils pas assez perspicaces pour démêler les vrais motifs d'absence des fallacieux prétextes. S'ils ne sont pas à la hauteur de leur tâche, on les remplace par d'autres. C'est pourquoi, dit la Conduite, le Maître et l'Inspecteur doivent prendre grand soin dans le choix des visiteurs. Si le choix ne s'avère pas judicieux, on peut les changer. Comme il s'agit d'un office difficile, on invite les Maîtres à encourager et récompenser les titulaires. Si des doutes existaient quant à la capacité des visiteurs, le Maître peut s'informer auprès de voisins ou d'autres élèves plus fiables.

Plus que les modalités de fonctionnement, c'est le souci des absents qui est intéressant, la volonté de ne pas les laisser se couper de l'école, le sens de la responsabilité du Maître envers tous les élèves qui lui sont confiés. En même temps que le souci du progrès scolaire de ces élèves. Cela fait partie de la relation éducative. C'est aussi un moyen de préparer et de faciliter le retour des absents et leur réinsertion dans le groupe-classe.

L'analyse de l'absentéisme fut donc l'occasion d'une bonne réflexion qui concernait tous les partenaires de la communauté éducative. Et tout s'organisait à partir de rencontres et des relations interpersonnelles, plutôt que par l'application stricte d'un règlement.

Dispositif contre l'absentéisme.

Dans l'action de l'école par rapport aux absents, on peut distinguer un traitement immédiat et une action préventive à long terme. Nous allons envisager successivement ces deux aspects.

Le traitement immédiat.

Quelques verbes peuvent résumer l'ensemble des mesures prévues dans le chapitre 16, pour éviter ou supprimer les absences : prévenir, s'informer, contrôler, réintégrer, sanctionner et connaître les élèves. Ces verbes expriment surtout un processus chronologique et logique, plutôt qu'un descriptif.

Prévenir. Les deux premiers chapitres de la troisième partie de la Conduite, rappellent à l'Inspecteur des Écoles qu'il doit, lors de l'inscription, insister auprès du nouvel élève et de ses parents, sur l'importance de la ponctualité et la nécessité de l'assiduité. « *Qu'il soit assidu à l'école et qu'il n'y manque jamais sans permission. On ne pourra recevoir aucun écolier pour lequel on demande qu'il se dispense quelquefois de l'école pour garder la maison ou les enfants* » (CE 22,3,2). Mais les promesses d'assiduité du premier jour peuvent perdre de leur vigueur avec le temps.

S'informer. Puisqu'ils sont désignés pour cela et qu'il est évident que le Maître ne peut matériellement pas visiter tous les absents, les « visiteurs des absents » doivent devenir les meilleurs agents de cette information recueillie

auprès des absents eux-mêmes, de leurs parents, voire de leurs proches ou voisins. La Conduite parle même de personnes d'âge raisonnable qui auraient quelques informations. Pratiquement quotidiennes - le visiteur « *aura soin d'aller chez tous à la fin de l'école, sans que le Maître soit obligé de l'en avertir* » (CE 18,9,5) - ces visites font chaque fois l'objet d'un compte rendu au Maître.

Contrôler. Si l'on se réfère au chapitre « *Des Catalogues* », deux élèves au moins sont chargés de tenir à jour le registre des absents dans chaque classe. Ceux qui sont chargés des « *Catalogues des premiers de bancs* » indiquent ceux qui sont arrivés en retard et ceux qui sont absents. Les visiteurs des absents ont sur leur propre catalogue la liste des élèves à visiter et chaque visiteur marque tous les jours les absents. Dans la mesure où ces visiteurs s'acquittent bien de leur tâche, « *on aura soin de leur donner de temps en temps des récompenses... afin de les animer à continuer de s'y rendre fidèles, on leur donnera même ordinairement tous les mois.* » On leur demande aussi « *pour témoigner leur affection et leur zèle pour l'école, d'engager les libertins qui s'absentent facilement et légèrement, de se rendre assidus, et même lorsqu'ils rencontreront quelques enfants vagabonds et inutiles qui ne viennent pas à l'école, ils les exciteront à y venir* » (CE 18,9,13 et 18,9,15).

Réintégrer. L'article 3 du chapitre sur les absences précise la procédure à respecter pour admettre les absents à réintégrer leur classe. Le plus délicat concerne évidemment le retour de ceux qui se sont absentés sans permission. On souligne cette importance en décidant que l'élève doit absolument venir accompagné par l'un de ses parents, ou par une personne qui a autorité sur lui, faute de quoi il est renvoyé chez lui, jusqu'à ce qu'il revienne accompagné. La seule excuse valable d'absence est la maladie. On solennise aussi ce retour en confiant au Directeur ou à l'Inspecteur la tâche de réadmission et en stipulant que la décision ne peut être prise sans un dialogue avec l'adulte accompagnateur. « *Celui qui excusera les absents aura égard de terminer avec les parents en peu de mots et si les parents ont contribué à l'absence de leurs enfants, de leur parler d'une manière ferme, afin que ce qu'il dira leur fasse impression, et de ne pas excuser facilement. Il donnera cependant aux parents les avis nécessaires pour empêcher les absences de leurs enfants* » (CE 16,3,8). Et le paragraphe

suivant revient sur l'idée que les parents causent du tort à leur enfant en lui permettant de s'absenter.

Sanctionner. Évidemment, la réintégration de l'élève ne l'exempte pas de quelque sanction, puisque l'absentéisme est chose aussi grave. Le dernier article du chapitre traite donc « *des punitions qui seront faites aux écoliers qui se seront absentés sans permission* ». Ces sanctions se passent en classe. Il faut mériter sa réintégration dans un groupe que l'on a volontairement abandonné. Le processus de réinsertion peut durer plusieurs jours, en fonction de la longueur de l'absence. Il existe pour cela un « *banc des négligents* » sur lequel ils prennent place. Si l'absence a porté préjudice aux acquisitions scolaires, pas de changement de niveau en fin de mois. Dans certains cas, surtout pour les retardataires, obligation de venir les premiers à l'école « *pendant huit ou quinze jours, dès qu'on ouvrira la porte* ».

Connaître. Tout au long du chapitre des absences apparaît un autre élément, sans doute le plus important : le dialogue nécessaire entre le Maître - mais aussi l'Inspecteur - et l'élève qui s'est absenté. C'est d'autant plus significatif que la Conduite des Écoles prohibait les conversations particulières avec les élèves. Il est cependant des circonstances dans lesquelles il faut passer outre. C'est dire l'importance que l'on donnait aux absences et à la volonté d'en cerner les raisons, grâce à une meilleure connaissance de l'élève. N'était-ce pas un excellent moyen de résoudre les difficultés ?

Le traitement à long terme.

Le traitement de l'absentéisme par la méthode douce paraît être le choix des auteurs de la Conduite. Celle-ci témoigne amplement du caractère utilitaire de l'école lasallienne. Il faut que l'école obtienne de bons résultats pour que les enfants, et surtout les parents, soient convaincus que fréquenter l'école n'est pas du temps perdu. Les succès évidents, faciles à vérifier, la préparation effective des enfants à des métiers pour la vie, sont des garanties de l'utilité de l'école. Et si certains écoliers ont quand même besoins d'être aidés et encouragés, ne pas hésiter à le faire. Voici quelques moyens concrets pour parvenir à ce résultat.

L'aide individuelle aux élèves. La Conduite des Écoles recommande d'aider les élèves dans leur travail, de les encourager - le texte dit habituellement : animer - de les récompenser, surtout ceux qui ont davantage de difficultés, de ne pas les accabler ou rebuter par un excès de travail ou de paroles. Il faut viser en tout une **pédagogie du succès**. On sait l'importance du succès et de l'encouragement dans les progrès et la réussite des élèves. L'organisation des enseignements et les méthodes utilisées dans les écoles lasalliennes des origines permettaient d'assurer normalement ce succès. Voici deux passages significatifs : « *Ils prendront très particulièrement garde de ne présenter aucun écolier à l'Inspecteur pour être changé, qu'il n'en soit très capable. Les écoliers se rebutent facilement lorsqu'ils ont été admis par le Maître et qu'ils ne sont pas changés par l'Inspecteur.* » À propos de ceux qui ne sont pas changés, un autre passage sur les procédés d'encouragement : « *Ils les y engageront même par quelque récompense, soit en leur donnant quelque office, comme, par exemple, celui de premier de banc, leur faisant entendre qu'il vaut bien mieux être le premier ou des premiers d'une plus basse leçon que des derniers d'une plus avancée* » (CE 3,1,26 et 3,1,31).

L'évaluation fréquente. On souligne également aujourd'hui l'incidence sur les acquisitions et sur les motivations des élèves, des évaluations fréquentes et positives. Selon la Conduite des Écoles, la façon de procéder dans les écoles lasalliennes permettait une évaluation constante et immédiate. Nous y reviendrons. Elle prenait cependant un relief et une solennité plus éclatants au moment des changements mensuels d'Ordre ou de Leçon. Cela constituait non seulement un repère dans les acquisitions de l'écolier, mais aussi une forte émulation et un renforcement positif des apprentissages.

L'émulation directe. Elle joue dans la différence et non dans la recherche de l'égalitarisme. Pour créer plus de dynamisme dans la classe on a recours à l'entraide, à l'attirance des modèles. Les plus avancés aident leurs camarades. Certains sont invités à faire preuve de solidarité avec le groupe. « *Les Maîtres conviendront avec l'Inspecteur de ceux qui pourraient être changés et qu'il ne sera pas à propos de changer cette fois, ou parce qu'il en faut laisser quelques uns dans chaque leçon qui sachent assez bien lire, pour animer les autres et leur servir de modèle, pour les former à bien prononcer et bien exprimer distinctement ou les*

lettres ou les syllabes, ou les mots, ou à bien faire les pauses. » « Les Maîtres auront soin avant le jour où l'on change de leçons de prévoir ceux que le Frère Directeur ou Inspecteur aura convenu avec eux ne pouvoir être changés, soit pour leur bien particulier parce qu'il sont trop jeunes, soit pour le bien de la classe et de cette leçon, afin qu'il y en reste quelques uns qui puissent soutenir les autres, et le feront en sorte que ces écoliers soient contents de rester dans la leçon ou dans l'ordre de la leçon dans lequel ils sont. » (CE 3,1,29 & 30).

Les récompenses. Elles occupent une place plutôt restreinte dans la Conduite - deux pages seulement - comme pour indiquer que le recours à des moyens extérieurs et artificiels d'émulation ou de motivation doit être limité. D'ailleurs, ces récompenses visent plutôt le comportement général de l'enfant dans l'école que son travail proprement dit, ce comportement étant désigné, dans le langage de l'époque, par les « devoirs » : « *Les Maîtres donneront de temps en temps des récompenses à ceux de leurs écoliers qui se rendront le plus exacts à faire leurs devoirs, afin de les engager à le faire avec affection, et d'y exciter les autres par l'espoir de la récompense. » « Il y a trois sortes de récompenses qu'on donnera dans les écoles : 1° des récompenses de piété ; 2° des récompenses de capacité ; 3° et des récompenses d'assiduité » (CE 14,1,1 et 14,1,2).*

Il est précisé ensuite que les récompenses de piété seront toujours les plus belles et de plus grand prix. Vient ensuite l'assiduité et enfin la capacité. Et les objets donnés en récompense se classent également en trois catégories : des livres, des images de vélin ou des figures de plâtre, et enfin des images de papier ou des sentences écrites. Les livres dont il est fait mention sont toujours des livres de piété, et constituent parfois un moyen de compenser certaines inégalités financières, car on les donne seulement aux plus nécessiteux. « *On pourra donner aux pauvres seulement des Cantiques spirituels, les prières de l'École, le Catéchisme du Diocèse, et d'autres livres dont on se sert dans les écoles, qu'on ne donnera point à ceux qui en peuvent acheter » (CE 14,1,9).*

Ce dispositif de lutte contre l'absentéisme dut porter rapidement des fruits, puisque dans l'édition de 1720 de la Conduite des Écoles, l'office de « *visiteur des absents* » disparaît et plusieurs modifications sont introduites dans le chapitre des absences. On peut aussi supposer une évolution positive de l'attitude des parents. Ils voyaient sans doute mieux l'intérêt de la scolarisation

de leurs enfants et de leur assiduité. Sans doute aussi les élèves se coulaient-ils plus naturellement dans les comportements scolaires et se soumettaient-ils aux contraintes de la ponctualité et de l'assiduité.

Jean-Baptiste de La Salle et les Frères voulaient que les élèves aient plaisir à venir à l'école. Le traitement des absences ne pouvait être seulement immédiat et répressif. Il fallait d'autres moyens pour rendre l'école attrayante. Comment intéresser les enfants à l'école, les fixer au travail, malgré les exigences que l'on avait à leur égard ? En constatant les modifications dans le texte de la Conduite, on peut estimer qu'ils résolurent ce problème complexe.

Chapitre 10 - Accompagner l'élève

Lorsque le Directeur et l'Inspecteur acceptent un nouvel élève, il est clair pour eux que l'école le prend en charge et s'engage moralement - et explicitement envers les parents - à l'accompagner jusqu'au terme de sa scolarité. Seuls le départ volontaire de l'élève ou la nécessité de le renvoyer pour motifs graves, peuvent délier l'école de cet engagement.

Cette conscience de la responsabilité est souvent rappelée par Jean-Baptiste de La Salle dans l'ensemble de ses écrits. Le Frère - le Maître chrétien - devra rendre compte à Dieu de la manière dont il aura exercé cette responsabilité. C'est l'objet des 13^{ème} et 14^{ème} Méditations pour le Temps de la Retraite (MR 205 & 206). De manière générale et résumée, on peut dire que le Maître lasallien doit se considérer comme responsable : vis-à-vis de Dieu car il a été choisi pour aider les enfants à faire leur salut ; vis-à-vis de l'Église pour laquelle il doit préparer de véritables chrétiens ; vis-à-vis des parents qui attendent que leurs enfants se forment pour de futurs emplois ; et bien sûr vis-à-vis des enfants eux-mêmes comme il est naturel à tout éducateur. C'est dans le cadre de l'école que s'exerce cette quadruple responsabilité, à la fois individuelle et collective : chaque Maître en ce qui le concerne et tous ensemble travaillant en solidarité et en association. Un accompagnement personnalisé de la scolarité de chaque élève permet de vérifier comment s'exerce cette responsabilité.

Prise en charge initiale.

Les modalités d'inscription des nouveaux élèves, telles qu'elles apparaissent dans la troisième partie de la Conduite des Écoles - chapitre 22 - s'expliquent à la fois par les conditions sociales et scolaires de l'époque et par le projet éducatif de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères.

Dès qu'il était admis dans l'école, le nouvel écolier se trouvait engagé dans un processus éducatif à la fois professionnel, social et ecclésial, c'est-à-dire dans

un projet d'éducation intégrale de sa personne. Pour que ce processus éducatif démarre sur de bonnes bases et pour lui donner des chances de réussite, il fallait recueillir des informations précises sur l'enfant. La Conduite énumère donc les « *choses dont il faut s'informer en recevant les écoliers* » dans le second article du chapitre 22. Cinq grandes préoccupations apparaissent dans ce texte : cerner le contexte familial, connaître déjà la personnalité de l'enfant, s'informer de ses antécédents scolaires, le situer dans la vie chrétienne en Église, et avoir une idée des projets d'avenir du candidat ou de ses parents.

Le contexte familial. Comme nous l'avons rappelé dans le premier volume de cette étude (Cahier Lasallien 61) les conditions de vie des artisans et des pauvres étaient souvent déplorables. La société en général était victime de maladies ou d'épidémies particulièrement sévères. La pauvreté contraignait beaucoup de familles à vivre dans de mauvaises conditions d'hygiène et de nutrition. Le manque d'instruction et d'éducation ne permettait pas à ces pauvres d'accéder à la bienséance et civilité. L'ignorance et l'analphabétisme de ces milieux défavorisés s'étendaient souvent au domaine religieux. L'exiguïté des maisons obligeait les familles à vivre dans une dangereuse promiscuité.

Autant de domaines qu'il fallait clarifier afin de pouvoir déterminer le type de scolarité à offrir à chacun. En inscrivant l'élève, l'école le prenait en charge et voulait assumer sa responsabilité.

Connaître déjà la personnalité de l'enfant, afin de lui fournir un accompagnement approprié pendant le temps de sa présence à l'école. Si l'on cherche à savoir « *quelles sont les bonnes ou mauvaises mœurs et qualités de l'enfant* » c'est en vue de sa formation humaine et religieuse. Éducation à l'autonomie, à la responsabilité, à l'intériorité, à la bienséance et civilité, comme nous l'avons expliqué dans les chapitres antérieurs. Certes, au moment de l'inscription, il ne pouvait s'agir que d'une connaissance partielle et superficielle qui devrait être approfondie par la suite. On devait se fier surtout à ce que les parents disaient de leur enfant.

S'informer de ses antécédents scolaires. L'instabilité régnante faisait que nombre de ces candidats à l'école des Frères avaient déjà connu une scolarisation ailleurs. Comme le dit la Conduite, c'étaient parfois d'anciens élèves

de l'école qui souhaitent revenir. Cet entretien d'inscription comportait donc un test de capacités. Les renseignements sur la scolarité antérieure permettaient de jauger succinctement son comportement scolaire, son assiduité ou son instabilité, son attitude devant les exigences ou les méthodes des Maîtres, peut-être même sa volonté réelle de consentir les efforts nécessaires pour progresser. L'accompagnement de l'élève devait tenir compte de son attitude devant le travail et pas seulement les acquisitions réalisées. Un exemple ou « modèle » - car il s'agit d'un cas théorique (la date de réception est identique à la date de sortie) - est riche de détails significatifs sur ce qui pouvait se présenter. Il s'agit d'une admission à l'école de Reims.

« Jean Mulot, reçu le 31 août 1706, âgé de 16 ans. Confirmé depuis deux ans. Communié depuis Pâques dernier. Fils de Joseph Mulot, cardeur, demeurant rue de Contray, paroisse de Saint-Etienne, à la Croix d'Or, dans une boutique. À été mis au 3^e Ordre des écrivains et au 1^{er} de la Civilité, doit venir à neuf heures et à trois heures. À été deux ans à l'école chez M. Caba, rue Saint-Etienne, 8 mois chez M. Ralot, un an chez M. Huysbecq, et 4 mois chez M. Mulot, maître d'école. Il les a quittés, ses parents croyant qu'il apprendrait mieux ailleurs. De ce qui est écrit en dessus, de ce qu'il en aura appris soit par lui-même, par sa première expérience, soit par le rapport des maîtres, particulièrement par le Catalogue des bonnes et mauvaises qualités de leurs écoliers qu'ils feront à la fin de chaque année. Il a l'esprit volage, il s'absente environ deux fois par mois pour quelque besoin de sa mère ; il s'applique médiocrement ; il apprend facilement, il a manqué rarement à être changé de Leçon, il sait le catéchisme et peu les prières, il est adonné au mensonge et à la gourmandise, il n'a qu'une médiocre piété et point de modestie, il a quitté l'école pendant trois mois de l'hiver, il a quitté entièrement l'école le 31 août 1706 pour apprendre le métier de sculpteur, ou pour être laquais, ou pour aller à... » (CE 13,1,13 à 16). Cela ressemble étrangement à un condensé des éventualités qui pouvaient se présenter : âge exceptionnel, instabilité scolaire, horaire aménagé, conduite surprenante, scolarité brève dans l'école de Reims, entrée en apprentissage.

Les informations relatives à la vie chrétienne s'expliquent aussi par le contexte de l'époque. Avec ces renseignements, l'école pouvait se faire une idée du chemin à parcourir pour en faire un véritable chrétien.

Ses projets d'avenir. « *Si c'est un grand garçon, ce que ses parents veulent en faire, s'ils veulent lui faire apprendre un métier et dans combien de temps* », (CE 22,2,3) dit la Conduite. Dans le milieu des artisans et des pauvres, l'ambition était naturellement de préparer l'enfant à un métier manuel, et dans le meilleur des cas, à l'entrée dans un corps de métier. Généralement cela se faisait par une entrée en apprentissage à partir de 14 ans. Dans le texte de la Conduite, l'expression « *si c'est un grand garçon* » signifiait que le nouvel élève avait autour de 12 ans. À cet âge beaucoup d'enfants non scolarisés étaient déjà au travail. Quelques uns avaient peut-être la chance d'être en apprentissage. Les autres y entreraient sous peu. La perspective de scolarité était courte. L'école lasallienne voulait s'adapter simultanément au niveau scolaire déjà atteint et à la durée probable de la scolarité. À partir de là, l'école pouvait proposer aux parents et à l'élève une scolarité adaptée, grâce à un horaire et un programme conformes à ces données. En particulier, commencer directement l'écriture - que les élèves ne commençaient pas avant 12 ans - afin de profiter du peu de temps envisageable.

Par conséquent, le recueil des informations au moment de l'inscription ne procède ni de l'indiscrétion, ni d'une défiance a priori envers la famille, mais d'une lucidité par rapport à la société de l'époque et du souci d'offrir à chaque écolier une scolarité sur mesure. Mais pour cela, il fallait que l'école trouve des répondants adultes - parents, tuteurs, personnes de confiance - qui découvriraient ainsi le projet de l'école et y souscrivaient. C'est pourquoi l'article suivant de ce chapitre traite « *des choses qu'il faut exiger des parents et des écoliers en les recevant* » (CE 22,3). Il s'agissait bien d'une sorte de contrat entre l'école et les parents, d'une responsabilité partagée.

Une fois le candidat accepté, l'accompagnement se mettait en marche, comme on le constate dès le premier article du chapitre suivant qui traite « *de la distribution des écoliers dans les classes et dans les places qui leur conviennent* » (CE 23,1). La situation était un peu plus compliquée qu'aujourd'hui, car les nouveaux élèves pouvaient se présenter : à des âges différents, à divers niveaux de scolarisation et à des dates variées de l'année scolaire. Il fallait bien déterminer dans quelle Leçon et dans quel Ordre les introduire. C'est pourquoi : « *L'Inspecteur ayant reçu un écolier et examiné de quoi il est capable, ainsi*

qu'il a été dit dans le chapitre ci-dessus, lui assignera la classe, la leçon et la place où il doit être » (CE 23,1,1). Pour que l'intégration du nouveau dans son groupe de travail se fasse dans de bonnes conditions, on lui assigne aussi une sorte de parrain : *« En plaçant un écolier nouvellement reçu, il aura égard de le placer auprès de quelqu'un qui puisse lui apprendre à suivre facilement, et qui ne se laisse pas aller à causer avec lui »* (CE 23,1,2). Sage précaution sans doute car le nouvel élève, entrant dans une école d'enseignement simultané, peu courante à l'époque, devait se familiariser avec un fonctionnement très différent de celui des Petites Écoles.

La Conduite des Écoles met donc en évidence, par toutes sortes de mesures, l'importance que l'on accordait aux premiers contacts entre l'école et les nouveaux élèves et leur famille.

Accompagnement administratif.

Si précis soit-il, l'accueil des nouveaux élèves ne suffit pas pour réaliser l'accompagnement qui doit se poursuivre tout au long de la scolarité. L'école lasallienne se donne donc les moyens de suivre personnellement chacun des élèves dans son comportement. C'est à cela que concourent les six Catalogues décrits dans le chapitre 13 : *« Une chose qui peut contribuer beaucoup à maintenir l'ordre dans les écoles, est qu'il y ait des Catalogues bien réglés ; il doit y en avoir de six sortes »* (CE 13,0,1). Nous avons déjà évoqué deux de ces Catalogues : celui des qualités bonnes ou mauvaises des écoliers et celui des visiteurs des absents. L'inscription des nouveaux élèves donne lieu, elle aussi, à la tenue des Catalogues de réception, dont la Conduite donne les deux exemples suivants :

« Jean-Baptiste Gribouval : âgé de 6 ans, demeurant chez Pierre Gribouval, serger, son père, rue de la Couture, dans une boutique ; a été admis pour l'école de la rue de Thillois, le 19 octobre 1706, pour être à la première ligne de la première carte. »

« François Richard : âgé de 12 ans, demeurant chez Simon Richard, son père, contrôleur, ou chez la veuve Richard, sa mère, revendeuse, ou chez Jean Richard son oncle, greffier, rue de l'Oignon, chez un chirurgien, 2^{me} chambre sur le devant

ou sur le derrière ; a été admis pour l'école le 1^{er} Mai 1706, pour écrire au sixième Ordre d'écriture ronde » (CE 22,1. 7 & 8).

Quoique théoriques, ces deux exemples comportent quelques éléments significatifs : l'âge des candidats, la date de leur arrivée, leur situation familiale, leur placement dans la structure scolaire. Six et douze ans représentent les âges extrêmes auxquels les enfants se présentaient à l'école.

Le Catalogue de réception et celui des qualités bonnes et mauvaises, encadrent l'année scolaire. Le second est une sorte de bilan des résultats du processus éducatif chez les élèves. Quatre autres Catalogues permettent de suivre le parcours de l'élève pendant l'année, sa progression, son assiduité et sa ponctualité. Ce sont les Catalogues : des changements de Leçon, des Ordres de Leçon, des premiers de bancs et des Visiteurs des absents.

Ces Catalogues peuvent paraître assez simples. Ils avaient le mérite d'être précis et efficaces. Certains d'entre eux ont d'ailleurs des équivalents dans les écoles actuelles. Ils permettaient en effet d'organiser le travail, de connaître la personnalité et le comportement de chacun.

- **L'organisation de la classe.** C'est à cela que tendent les trois premiers : registre des présences, suivi de l'évolution du cursus scolaire de chaque élève, changements de Leçon ou d'Ordre. Si le premier est d'une évidence nécessaire, les deux autres se justifient par la volonté d'organiser une forme d'individualisation de l'enseignement, dans des classes nombreuses et composées de plusieurs niveaux. Cela permettait d'informer aussi le Directeur ou l'Inspecteur de la composition évolutive de la répartition de la population scolaire.
- **La connaissance personnalisée de chacun.** Particulièrement grâce à l'observation prolongée qui permet d'analyser le caractère, le comportement dans le travail, les attitudes générales dans la classe, les relations avec les camarades et avec le Maître, l'évolution des résultats scolaires... Il s'agit bien d'un accompagnement, car le but est d'adapter le travail à chacun, mais aussi le comportement du Maître à son égard.
- **Le comportement scolaire de l'élève.** Les deux derniers Catalogues servent à contrôler la ponctualité et l'assiduité des élèves. Cela nous renvoie

à la question des absences que nous avons déjà étudiée, et témoigne aussi d'une double préoccupation de la part des éducateurs lasalliens. Les premiers de bancs repèrent les absents et les retardataires. Les visiteurs des absents vont se renseigner sur les motifs. Par conséquent, on est rapidement informé des absences et de leurs motifs et on peut essayer d'éviter que ces élèves ne compromettent leur avenir professionnel en s'absentant.

Ces Catalogues apportaient des renseignements précis et objectifs sur le fonctionnement de l'école. On pouvait y suivre les résultats et l'efficacité des enseignements, comme le cheminement de chaque élève. Dans les classes aussi peuplées et complexes, ces traces visibles suppléaient les possibles défaillances de la mémoire.

Un travail sur mesure.

Un enseignement simultané mais différencié.

L'organisation en Leçons et en Ordres permettait de constituer, dans des classes hétérogènes nombreuses, des groupes homogènes dans chacune des matières d'apprentissage. À l'intérieur de chaque groupe et entre eux, existait une réelle mobilité qui se vérifiait chaque mois au moment des évaluations et des changements.

Il convient donc de se représenter une classe, non comme un groupe d'élèves soumis à un même travail collectif - sauf pour le catéchisme, les prières, la réflexion et l'examen de conscience - mais comme l'ensemble des groupes distincts appelés à coexister et à travailler simultanément. Ces groupes se différençaient par leur niveau d'acquisition et par les rythmes individuels de progression.

Le nombre variable d'élèves dans les classes et dans ces groupes, la différence des âges - de six à douze ans - parfois les dates d'entrée à l'école pendant l'année scolaire, étaient autant de facteurs qui introduisaient de la souplesse et de la diversité dans ces regroupements.

Un double objectif d'ordre et d'efficacité.

La rigueur des progressions et de la répartition des élèves dans les différents Ordres et Leçons, permettaient d'assurer l'ordre dans la classe. C'était aussi,

sans doute, un moyen préventif en vue d'éviter le recours aux sanctions et corrections.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'ordre permettait d'atteindre à l'efficacité d'un enseignement simultané. Les auteurs de *L'Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France* résument bien cette recherche d'un enseignement sur mesure : « Outre la priorité donnée au français, qui équivaut pour la plupart à une exclusivité, d'autres innovations pédagogiques expliquent le succès et l'efficacité des Frères des Écoles Chrétiennes. Installés dans les villes, et toujours par groupes de deux ou trois au minimum, ils peuvent ainsi répartir leurs nombreux élèves en classes et en groupes distincts, en fonction de leur niveau. L'homogénéité qui en résulte permet de rompre avec la méthode individuelle en occupant tous les enfants d'un groupe à une même activité. Cette méthode simultanée expérimentée dès le XVI^e siècle, s'était déjà développée au XVII^e siècle dans l'Est de la France, où l'on distinguait, dans les écoles de Pierre Fourier, trois niveaux de lecture, celui de l'abécédaire, celui du livre imprimé, et le niveau supérieur où les élèves apprennent à lire des registres manuscrits. Mais c'est chez les Frères des Écoles Chrétiennes qu'elle est systématiquement appliquée à tous les niveaux de l'apprentissage des rudiments. »¹¹³

Une visée individualiste.

Au-delà de l'efficacité et de l'ordre, on perçoit dans cette organisation l'attention à la personne de l'enfant, car elle permet de tenir compte des capacités et des progrès de chacun. C'est une approche personnalisée de l'enseignement, même s'il ne faut pas confondre ce fonctionnement avec celui de ce que nous appelons aujourd'hui la pédagogie personnalisée qui a ses méthodes et ses outils de travail bien caractérisés.

Assurer l'ordre et l'efficacité, c'est aussi témoigner du respect que l'on a pour les enfants, en particulier pour les plus pauvres qui n'ont pas de temps à perdre dans une école inefficace, tellement sont urgents les besoins des familles. Les différences d'âge et de niveau permettaient aussi de mettre en œuvre plusieurs formes d'entraide entre les élèves, soit dans le déroulement des activi-

¹¹³ Parias H et divers, op. cit. Tome II, pp. 440-441.

tés, soit pendant le temps - une demi-heure matin et après-midi - qui précédait l'arrivée du Maître.

Ce ne sont peut-être pas les modalités concrètes d'organisation qui retiennent le plus notre attention aujourd'hui, mais nous pouvons réfléchir sur les orientations essentielles et permanentes qui les sous-tendaient. Parce qu'il était à la mesure de l'élève, le travail débouchait naturellement sur le succès, et celui-ci constituait le principal facteur d'encouragement.

Une évaluation régulière et fréquente.

Accompagner l'élève au long de son cursus scolaire, c'est aussi lui permettre de vérifier régulièrement ses progrès. La recherche pédagogique récente a mis en évidence que cette information régulière et précise constitue en soi un facteur supplémentaire de progrès. Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, cette information était aussi très importante pour les parents des élèves. Elle devait attester que l'enfant ne perdait pas son temps à l'école. L'avancement d'un Ordre ou d'une Leçon à l'autre en témoignait.

Dans la Conduite des Écoles, on peut distinguer : une évaluation continue dans le cours même du travail, et une évaluation mensuelle plus importante et plus solennelle qui décidait du changement éventuel de niveau.

L'évaluation continue.

Elle se réalisait dans le cours du travail dans chacune des matières d'apprentissage :

- Par des interrogations de stimulation ou de contrôle pendant la séance de lecture. Elle servait à vérifier si tous les élèves étaient attentifs ou s'ils avaient maîtrisé les acquisitions nouvelles.
- Par la correction individuelle pendant les temps d'écriture, le Maître passant successivement auprès de chaque élève, autant de temps que nécessaire, pour corriger la position du corps, la tenue de la plume, la manière de former les lettres ou les mots.
- Par des exercices d'application des règles d'arithmétique, des exercices de calcul effectués en groupe devant le tableau introduit à cet effet dans les

classes des Frères. Grâce aussi aux problèmes que les élèves devaient inventer chez eux et présenter au Maître et à leurs camarades en classe, quand ils étaient assez avancés dans cette matière.

- Par la dictée et par le contrôle orthographique des phrases que l'élève devait écrire chez lui, en particulier en résumant ce qu'il avait retenu du catéchisme.
- Par les questions posées aux élèves durant la leçon de catéchisme pour ce qui est de la compréhension, et par la récitation pour ce qui est de la mémorisation du catéchisme du Diocèse.

Ces différentes formes de contrôle continu semblent naturelles et familières aux Maîtres d'école. Le souci de vérifier que les élèves comprennent et assimilent ce qui leur est proposé, habite tous les éducateurs. Cela indique aussi quand il faut modifier le rythme de travail ou les procédés didactiques. C'est une sorte d'obligation de l'enseignement simultané.

L'évaluation périodique.

Elle se traduisait par une sorte d'examen mensuel dont parle la Section 3 du chapitre sur la lecture. Cette évaluation revêtait une forme plus solennelle car elle était assurée par l'Inspecteur de l'école et décidait si l'élève pouvait ou non changer d'Ordre ou de Leçon. C'étaient les seuls « examens » que connaissait l'élève, car il n'existait aucun examen officiel pour clore l'année scolaire ou l'ensemble de la scolarité.

C'était donc une évaluation qui revêtait une certaine solennité et nécessitait un petit dispositif : révisions préalables des acquisitions du mois, établissement de listes des candidats présentés à l'examen de l'Inspecteur ; discernement des capacités des élèves afin de ne pas les tromper sur leurs chances de succès... Cette évaluation n'était possible que grâce au travail d'élaboration des progressions qui découpait les matières en difficultés graduelles. Ce travail avait été réalisé en concertation, à partir de leur expérience, par les Frères qui avaient élaboré la Conduite des Écoles. Nous en trouvons les résultats dans la première partie de la Conduite et à la fin de la troisième, quand on indique les critères d'évaluation des acquisitions.

Cet examen mensuel permettait au Maître de distinguer parmi les élèves de chaque Leçon et de chaque Ordre ceux qui étaient capables de passer au niveau supérieur, ceux dont le niveau semblait douteux, ceux qui ne pouvaient être changés. Il ne fallait pas se tromper dans le diagnostic et la Conduite rappelle aux Maîtres : « *Ils prendront garde de ne présenter aucun écolier à l'Inspecteur pour être changé, qu'il n'en soit très capable. Les écoliers se rebutent facilement lorsqu'ils ont été admis par le Maître et qu'ils ne sont pas changés par l'Inspecteur* » (CE 3,1,26). C'était l'Inspecteur (le Frère Directeur le plus souvent) qui avait le dernier mot.

Un dispositif important.

Ces changements réguliers et fréquents introduisaient une importante mobilité dans l'organisation interne des classes. Chaque mois il fallait recommencer les listes des Ordres et des Leçons, les porter sur les Catalogues ad hoc et les communiquer à l'Inspecteur. C'était la tâche du Maître pendant le temps de ses exercices de communauté.

Comme nous l'avons dit, aucun examen officiel, aucun concours d'admission dans un autre établissement, aucune norme extérieure, n'obligeaient les Frères à procéder ainsi. Cela ne s'explique et ne se justifie que par le double souci de l'élève lui-même et de l'efficacité de l'enseignement dispensé. Souci aussi, et ce n'était pas le moindre, d'informer régulièrement l'enfant et ses parents des progrès accomplis. On imagine facilement que la fréquence des changements constituait aussi une forte stimulation pour beaucoup d'élèves.

Impliquer les parents.

Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, le bon déroulement de la scolarité est difficile si les parents n'y mettent pas du leur. Pour les convaincre des bienfaits de la scolarisation et de l'efficacité de l'école, il faut les associer régulièrement au déroulement de la scolarité. C'était évidemment un des rôles des évaluations mensuelles. Même si bulletin scolaire, carnet de notes, carnet de correspondance... n'existaient pas encore, il était facile pour l'écolier d'informer ses parents de ses changements d'Ordre ou de Leçon, ou de ses redoublements. Selon le cas, cela rassurait ou inquiétait les parents.

Dans le contexte professionnel et scolaire de l'époque, il n'était pas possible d'organiser des réunions de parents. À priori, rien n'empêchait les Directeurs ou Inspecteurs des écoles de convoquer individuellement des parents ou de leur faire parvenir des messages, mais cela n'était pas facile à cause des obligations des uns et des autres. Il fallait quand même que les parents soient informés des résultats de leurs enfants.

Le Frère Nicolas Capelle rappelle très justement que « *Jean-Baptiste de La Salle a compris d'instinct que l'école utile et efficace est le meilleur allié des familles du milieu populaire. Il sait que ces parents-là aiment beaucoup leurs enfants, plus peut-être que dans d'autres catégories sociales ; mais il sait aussi que les soucis de la vie, le tracassant continuel dans lequel ils sont pour trouver du travail, pour se maintenir dans un petit artisanat ou commerce, pour faire rentrer quelque argent pour eux et leurs enfants... combien tout cela leur confisque l'attention nécessaire à l'éducation de leurs garçons, au contrôle normal de leurs fréquentations, de leur assiduité à quelque école. Cela est si difficile que l'on pourrait croire qu'ils ont démissionné et que leurs fils sont en état d'abandon. Jean-Baptiste de La Salle s'en rend compte. Aussi les écoles de garçons qu'il organisera seront une réponse au souci de ces familles des artisans et des pauvres qui ont besoin d'être soutenues et aidées pour éduquer leurs enfants et leur donner les moyens de faire leur place dans le jeu social par une insertion professionnelle correcte. L'école lasallienne est conçue, dès l'origine, pour être ce partenaire qui se met au service des enfants mais aussi de leurs parents.* »¹¹⁴

L'école lasallienne était exigeante aussi envers les parents, mais c'était pour mieux les servir et leur donner satisfaction. Les Frères voulaient assurer au fonctionnement des écoles une efficacité telle que les parents soient contents de voir leurs enfants progresser. Aussi la Conduite des Écoles manifeste-t-elle un souci constant des familles et par de nombreuses notations, elle montre la nécessaire connivence qui doit exister entre l'école et les parents. Les exemples ne manquent pas, surtout dans la troisième partie de l'ouvrage. On constate, par exemple, que les parents doivent être présents à l'inscription de leurs enfants, qu'ils se mettent d'accord avec le Directeur sur la durée de la scola-

¹¹⁴ Capelle N, article dans La Salle Liens International.

rité, qu'ils sont informés de la manière dont on travaille dans les écoles des Frères, des méthodes employées car nous ne sommes pas dans l'enseignement individuel des Petites Écoles ; ils comprennent qu'il est essentiel qu'ils se sentent concernés et qu'ils collaborent volontiers avec l'école.

Toujours dans la troisième partie de la Conduite, on trouve énumérées les exigences envers les parents : que l'enfant soit bien propre quand il vient à l'école, qu'il soit ponctuel et assidu, qu'il se procure les ouvrages nécessaires au travail, qu'il respecte l'horaire particulier qu'on aura convenu pour lui éventuellement, qu'il ne critique pas l'école dans la famille...

En même temps, le Directeur essaie de comprendre quelles sont les relations des parents avec leur enfant. En lisant les chapitres des Corrections et des Absences, on se rend compte de la grande diversité dans les attitudes parentales et dans leurs attentes. Certains parents ne veulent pas qu'on réprimande leurs enfants, encore moins qu'on les corrige. D'autres semblent trop protecteurs, trop faibles envers leurs enfants et leur passent tous leurs caprices, ce qui en fait des élèves difficiles. D'autres, au contraire, se montrent sévères et comptent sur l'école pour mater leurs enfants et les corriger assez souvent.

Mais l'essentiel se situe dans le souhait d'entretenir un dialogue permanent entre l'école et la famille, afin que les parents comprennent que l'école ne peut réussir sans leur franche collaboration. Il arrive même que le Directeur ou l'Inspecteur soient amenés à donner des conseils aux parents sur la manière de se comporter envers leurs enfants, soit au moment de l'inscription, soit surtout quand ils viennent pour excuser leurs enfants de leurs absences. Et si quelque chose ne va pas bien dans le comportement scolaire de l'enfant, on peut toujours convoquer les parents pour essayer de résoudre ensemble les difficultés.

Il s'agit donc d'un accompagnement concerté de l'élève. Concerté entre le Directeur ou l'Inspecteur et tous les Maîtres de l'école ; concerté entre celle-ci et la famille. Cette concertation devrait permettre un accompagnement de meilleure qualité.

Chapitre 11 - Susciter la participation

Le mot participation, au sens scolaire et pédagogique du terme, ne figure pas dans la Conduite des Écoles. Cependant, la lecture du texte montre clairement que les écoliers, de diverses manières, étaient constamment associés à leur propre formation et à la marche de leur classe ou de l'école.

On peut souligner au moins quatre formes de participation :

- Une participation naturelle et permanente qui s'exprime dans la méthode de travail elle-même mise en œuvre dans toutes les matières de l'école lasallienne.
- Une forme inopinée qui surgit pendant le déroulement des exercices scolaires collectifs, sous forme d'aide immédiate apportée à des camarades en difficulté.
- Une forme régulière qui concerne certains élèves désignés par le Maître pour prendre en charge un ou plusieurs élèves : une forme de monitorat.
- Une forme instituée, la plus importante, qui consiste en « Offices » confiés à certains élèves par le Maître pour le bon fonctionnement de la classe ou de l'école.

Participation dans le travail scolaire.

Comme on a pu s'en rendre compte dans les chapitres précédents, l'école lasallienne des origines ne proposait pas aux élèves un programme aussi complet que l'école primaire d'aujourd'hui. C'était une de ses limites. Il y manquait l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences d'observation, ainsi que les activités physiques et artistiques. Il en allait de même dans les autres Petites Écoles de l'époque et même dans les Collèges secondaires. Les programmes se réduisaient donc à ce que nous appelons les langages instrumentaux : lire, écrire, compter et orthographier. Du moins pour ce qui concerne les apprentissages profanes.

Hier comme aujourd'hui, ces langages de communication étaient des apprentissages réalisés par chacun des élèves, et non des enseignements théoriques dispensés par le Maître. Par conséquent, l'élève devait s'adonner à de multiples exercices individuels ou dans un petit groupe homogène, afin de progresser jusqu'à ce qu'il arrive à la maîtrise de ces techniques d'expression et de communication. Cette pédagogie ne nécessitait pas de longues explications. Juste le minimum nécessaire pour commencer l'apprentissage, et parfois quelques conseils pour redresser des erreurs dans le travail. Pas étonnant, par conséquent, que le silence des élèves et des Maîtres fût la caractéristique dominante du fonctionnement de la classe. Le Maître ne pouvait se substituer - par la parole - à l'indispensable activité de l'élève. Celui-ci était donc constamment actif et participait à sa propre formation.

Par souci ou respect du travail des autres, surtout dans les classes à plusieurs divisions - les Ordres et les Leçons - l'élève était invité à travailler en silence. Mais il était constamment actif et devait tenir son attention en éveil. Celui qui adoptait un rythme lent ou se laissait distraire ralentissait ses progrès et se pénalisait lui-même. L'examen mensuel lui permettait de s'en rendre compte.

Participation inopinée : l'entraide.

À de nombreuses reprises, en parlant des exercices communs de lecture, arithmétique, orthographe ou du catéchisme, la Conduite des Écoles indique qu'en cas d'erreur ou d'hésitation d'un élève questionné, le Maître doit faire appel à d'autres écoliers pour lui venir en aide. C'est une manière de procéder habituelle dans le déroulement de la classe. **La méthode naturelle de la didactique lasallienne, dans la Conduite des Écoles, est celle de l'entraide.** Certes, il serait plus facile ou plus rapide que le Maître intervienne directement pour aider l'écolier, mais il est plus efficace et plus significatif éducativement de faire appel aux compétences ou connaissances d'autres élèves. Cela permet d'entretenir l'attention de tous, mais surtout de développer des attitudes altruistes qui seront utiles pour toute la vie et font partie de la civilité. Pour illustrer ce propos, voici quelques citations de la Conduite.

À propos de l'apprentissage de la lecture, pour les débutants dans les cartes de l'alphabet et des syllabes : « *Lorsqu'un écolier ne saura pas lire une lettre, si*

c'est la petite (la minuscule), le Maître lui montrera la grande qui se nomme de même (la majuscule). S'il ne sait ni l'une ni l'autre, le Maître la fera dire par un qui la sache bien, et quelquefois même qui ne soit pas de la même leçon, et il ne souffrira pas qu'un écolier nomme plus de deux fois une lettre pour une autre... » (CE 3,2,10).

« Si l'écolier qui lit par syllabe manque à bien prononcer une des syllabes d'un mot, et qu'il ne puisse se reprendre de lui-même, le Maître fera signe à un autre écolier de le reprendre, et celui-ci ne dira pas seulement la syllabe que l'autre aura mal dite, mais il répétera le mot tout entier, lisant séparément les syllabes l'une après l'autre, comme si celui qui lit au lieu de dire semblable avait dit semblabe » (CE 11,1,7). Cette citation est extraite du chapitre sur la vigilance du Maître : *« Du soin que le maître doit avoir de reprendre tous les mots dans la leçon, et de la manière de le bien faire »*. Le Maître ne doit intervenir qu'en tout dernier ressort, lorsqu'aucun élève ne peut corriger son camarade.

Cette implication des camarades s'étend même à l'extérieur de l'école, en particulier au moment où les élèves retournent chez eux. On sait que l'école lasallienne voulait que ses élèves soient des modèles de bienséance et de civilité pour l'ensemble de la population. D'où les exigences envers le comportement des élèves dans les rues. *« Un bon moyen pour leur faire observer toutes ces choses très facilement sera d'obliger les compagnons de ne pas se quitter jusqu'à ce qu'ils soient arrivés à la maison de l'un des deux, de les engager à dire le chapelet dans le chemin. » « Comme le Maître ne peut voir que ce qui se passe dans la rue de l'école, le Directeur ou l'Inspecteur des écoles, conjointement avec les Frères, donnera ordre à quelques uns des écoliers de remarquer tout ce qui se passera dans les rues suivantes, surtout dans celles où demeurent beaucoup d'écoliers, et de rapporter fidèlement au Maître ce qu'ils auront remarqué »* (CE 10,3,7 & 8).

Si le cloisonnement corporatif de l'époque ne facilitait pas le développement des attitudes d'entraide, les procédés utilisés par l'école pouvaient y parvenir, peut-être même jusqu'à créer des réflexes de solidarité entre camarades. On pourrait multiplier aussi les citations relatives pendant les activités scolaires.

Ce souci de l'aide aux camarades plus faibles pouvait prendre des formes plus durables et supposait une solidarité avec le groupe. La Conduite des Écoles

en parle explicitement aux chapitres 3 et 24 quand il s'agit des changements d'Ordre ou de Leçon en fin de mois. Des élèves éventuellement aptes à changer de niveau, mais relativement jeunes, étaient invités à redoubler afin d'aider leurs camarades, « *pour animer les autres et leur servir de modèle...* » « *et le feront en sorte que ces écoliers soient contents de rester dans la leçon ou dans l'ordre de la leçon dans lequel ils sont.* » « *... leur faisant entendre qu'il vaut bien mieux être le premier ou des premiers d'une plus basse leçon que des derniers d'une plus avancée.* » (CE 3,1,29 à 31). La situation était délicate et la décision difficile, comme peuvent l'être toutes les décisions de redoublement. Il fallait que ces écoliers soient d'accord. Pas sûr que les récompenses suffisaient à les convaincre. Et les parents !

« *L'Inspecteur des écoles avertira les Maîtres sur la fin de chaque mois, du jour auquel ils devront examiner les écoliers qui pourront être changés ; ensuite ils conviendront avec eux de ceux qui ne seront pas changés, soit pour incapacité, soit pour cause d'absence, ou manquement de piété ou de modestie, ou à raison de leur paresse et négligence, soit parce qu'ils sont trop jeunes, ou enfin pour aider à maintenir la leçon et à l'entretenir dans le bon ordre.* » (CE 24,1,1). C'est à cette dernière catégorie de redoublants que nous nous intéressons. Le texte ajoute qu'il faut veiller à ce que l'enfant « *soit très content* » et pour que ce soit le cas : « *Ils les y engageront même par quelque récompense, soit en leur donnant quelque office, par exemple celui de premier de banc...* » (CE 3,1,31).

Le recours au monitorat.

L'aide à des camarades moins avancés donnait lieu parfois à la désignation de responsables qui apparaissaient comme des moniteurs. Il faut rappeler que le Frère, à cause de ses obligations communautaires, arrivait en classe une demi-heure après ses élèves, matin et après-midi. Mais les élèves savaient à quoi s'occuper pendant ce temps. Certains d'entre eux, ne sachant pas encore lire, avaient besoin de l'aide de leurs camarades. Le Maître désignait donc ceux qui les prenaient en charge et devenaient ainsi leurs moniteurs.

Cet accompagnement assuré par des élèves prenait aussi une autre forme dont parle la Conduite à plusieurs reprises : « *D'abord (i.e. dès que) qu'un écolier sera mis à cette leçon, afin qu'il puisse s'accoutumer à suivre dans son livre*

pendant que les autres lisent, le Maître aura soin de lui donner pendant quelques jours, selon qu'il jugera qu'il en aura besoin, un compagnon qui lui apprenne la manière, en suivant et le faisant suivre, tenant tous deux le livre par le bout, l'un d'un côté et l'autre de l'autre » (CE 3,3,5). L'influence du bon exemple ne valait pas seulement pour le Maître par rapport à ses écoliers, mais aussi entre les élèves eux-mêmes. C'était une conviction assez généralisée parmi les éducateurs chrétiens de l'époque. Un autre passage de la Conduite des Écoles est très explicite sur ce point : *« On s'abstiendra de corriger les enfants dans le commencement qu'ils viennent à l'école. Il faut commencer par connaître leur esprit, leur naturel et leurs inclinations. Il les faut avertir de temps en temps de ce qu'ils ont à faire, les placer auprès de quelques uns qui s'acquittent bien de leur devoir, afin qu'ils apprennent le leur par exemple et par pratique. Il faudra laisser un écolier environ et au moins un mois dans l'école avant que de le corriger. Les corrections faites aux nouveaux venus ne peuvent que les rebuter et les éloigner de l'école » (CE 15,6,39).*

S'agissant d'écoliers qui apprennent à écrire, il est demandé à l'Inspecteur qui place les élèves d'avoir : *« ...aussi égard de les placer de telle manière qu'il mette, autant qu'il le pourra, un qui commence d'être dans un ordre d'écriture auprès d'un qui s'y perfectionne, ou auprès d'un qui soit de l'ordre suivant et immédiatement supérieur, un écolier qui a peine à se donner les mouvements auprès d'un qui a le mouvement facile, un qui a peine à bien tenir le corps et la plume auprès d'un qui tient bien l'un et l'autre, et ainsi des autres, afin qu'ils se puissent former sur eux » (CE 23,2,8).*

Le bon exemple s'apparente donc à une forme de parrainage ou de moniteur que l'on retrouve très clairement pendant les temps d'absence du Maître : *« Pendant ce temps, il y aura deux écoliers dans la première classe qui seront chargés de la part du Maître de marquer sur les deux cartes (alphabet et syllabes) tantôt une lettre ou une syllabe et tantôt une autre en différents endroits afin que les écoliers qui les apprennent puissent y étudier leurs leçons » (CE 1,1,14).* *« Dans la classe des écrivains, le Maître étant pendant ce temps occupé à l'écriture, un écolier ayant la charge d'inspecteur fera ce que le Maître devrait faire, à l'égard de cette répétition seulement, le Maître ne devant nullement se dispenser de veiller sur tout l'ordre de la classe pendant ce temps » (CE 2,2,10).*

Autre situation de monitorat. Les élèves qui auront été excusés au terme d'une absence non autorisée, ou ceux qui sont arrivés en retard doivent s'asseoir sur « *le banc des négligents, qui est pour les absents sans permission et les venus tard. Ils resteront sur ce banc le double du temps qu'ils auront manqué à l'école... et pendant qu'ils resteront sur ce banc, ils ne seront point avec les autres de leur leçon, mais un écolier les fera lire pendant le déjeuner et goûter, et, s'ils apprennent à écrire, ils n'écriront point* » (CE 16,4,1).

La participation instituée : les officiers de l'école.

Le chapitre 18 de la Conduite des Écoles est consacré aux « officiers de l'école » et commence de la manière suivante : « *Il y aura plusieurs officiers dans les écoles, pour faire plusieurs et différentes fonctions que les Maîtres ne peuvent ou ne doivent pas faire eux-mêmes...* (vient ensuite l'énumération des quatorze offices prévus dans la Conduite) *Tous ces officiers seront nommés par le Maître dans chaque classe, le premier jour qu'on tiendra l'école après les vacances. Chaque Maître prendra avis là-dessus du Directeur ou de l'Inspecteur des écoles et s'il est besoin dans la suite de les changer ou d'en changer quelqu'un, la nomination de l'autre ou des autres se fera de la même manière* » (CE 18,0,1 & 2).

La phrase qui ouvre ce chapitre est riche d'intentions pédagogiques. Il est facile de comprendre comment ces offices pouvaient concourir à la bonne marche de la classe et de l'école. Ils constituaient la forme la plus importante et la plus organisée de la participation des élèves, même si ce n'était pas la seule.

Ces quatorze offices mobilisaient un total de 30 à 40 élèves, soit une proportion importante de la classe. En fait, il est difficile d'en préciser le nombre exact parce qu'intervenaient quelques variables comme : le nombre de bancs dans une classe (et cela déterminait le nombre de premiers de banc) ou le nombre de quartiers d'où provenaient les élèves (ce qui pouvait modifier le nombre de visiteurs des absents)... Comme certains offices pouvaient changer de titulaires en cours d'année ou d'une année à l'autre, on peut imaginer que presque tous les écoliers, à un moment donné, avaient la possibilité d'exercer ces responsabilités. C'est important, car les offices étaient l'occasion de l'apprentissage de valeurs essentielles pour la formation des enfants :

la responsabilité, la solidarité, la conscience professionnelle. De plus, comme l'explique le texte de la Conduite en présentant chacun des offices, les élèves devaient présenter certaines qualités spécifiques pour offrir une garantie de bonne exécution de leur tâche. On ne peut reprendre ici le descriptif de chacun des quatorze offices que donne la Conduite des Écoles.

S'agissant des qualités requises, voilà ce qu'on dit de l'élève « inspecteur » : *« Il faut choisir pour inspecteur le plus vigilant et le plus exact à venir des premiers, qui soit vigilant pour remarquer ce qui se passe dans l'école ; qu'il soit silencieux et retenu, qu'il ne soit ni léger, ni dissimulé, ni menteur, et qui ne soit pas capable d'avoir acception de personne, qu'il accuse aussi bien ses frères, ses amis, ses compagnons, c'est-à-dire ceux qu'il fréquente, que les autres et surtout qu'il ne reçoive jamais aucun présent de qui que ce soit... »* (CE 18,7,8).

Dans un registre différent, le « clavier » : *« On doit le choisir entre ceux qui sont des plus assidus à l'école et qui n'y manquent point »* (CE 18,14,4) car son rôle est important : *« Il y aura dans chacune des écoles qui sont hors de la maison, un écolier chargé de la clef de la porte par laquelle on entre. Il sera très exact à se trouver tous les jours à l'heure à laquelle la porte doit être ouverte, et à laquelle les écoliers commencent à entrer, c'est-à-dire le matin avant sept heures et demie et après-midi avant une heure. On aura égard pour cette fin qu'il ne demeure pas trop loin de l'école »* (CE 18,14,1).

Le choix ne se faisait donc pas au hasard. Il y en allait du maintien du bon ordre dans l'école, dont nous avons dit qu'il était essentiel. Le Maître devait bien connaître ses élèves et faire preuve de discernement dans le choix des officiers. Il avait aussi l'avantage de s'entourer de l'avis de l'Inspecteur ou du Directeur.

« Ce qu'ils ne peuvent faire eux-mêmes ». L'effectif pléthorique des classes explique la nécessité pour le Maître de recourir à l'aide de certains écoliers, pour des tâches parfois simples, parfois très sérieuses, afin d'assurer la bonne marche de l'ensemble. Car il s'agissait de la dévolution de certaines responsabilités à des élèves. Chaque classe, formée de plusieurs groupes homogènes, était d'une telle complexité que le Maître, dont le premier devoir était de veiller sur tous, ne pouvait s'occuper de tous les détails d'organisation.

« **Ce qu'ils ne doivent pas faire eux-mêmes** ». Au-delà de la nécessité matérielle de faire tourner la classe, l'institution des officiers répondait à des visées éducatives. Certaines tâches constituaient des éléments de formation des élèves, en particulier leur formation relationnelle et sociale en vue de l'acquisition du sens de l'entraide, du souci des autres, de la solidarité dans le groupe. Impliquer des écoliers dans la marche du groupe était particulièrement important dans le contexte d'une société urbaine fortement cloisonnée par les particularismes corporatifs, la topographie urbaine et toutes sortes de barrières sociales, qui caractérisaient la clientèle scolaire des écoles des Frères.

La maîtrise de soi s'acquiert par la prise de responsabilités. Chacun de ces offices était présenté comme un exercice de véritables responsabilités envers les camarades et à l'égard du Maître qui répartissait les offices, en surveillait l'exécution et en demandait compte. Certains de ces offices - inspecteur, surveillants, visiteurs des absents - s'exerçaient en l'absence du Maître. C'était une responsabilité encore plus forte. D'autres, qui se résumaient à l'exécution de tâches matérielles, paraissent plus simples, mais supposaient aussi une attention au groupe et un réel dévouement.

Quelques conséquences de cette pratique.

Pour atteindre ces objectifs de formation, les offices devaient concerner un nombre significatif d'écoliers et pas seulement un petit nombre, ou une élite, comme semblent de suggérer certains historiens. Ils se trompent sur ce point.

Le sérieux accordé aux offices transparait dans le texte de la Conduite : après une brève description des tâches afférentes à chaque office, le texte esquisse le profil des écoliers auxquels on pouvait le confier. Tentative de psychologie pratique et d'observation - une fois de plus - qui requérait observation et discernement de la part du maître. S'il se trompait dans ses choix, c'est la marche de la classe qui en souffrait. Il lui restait la possibilité de destituer le titulaire. Les conseils de l'Inspecteur ou du Directeur n'étaient pas de trop.

Mais il faut souligner aussi l'attitude de confiance envers les écoliers que suppose la pratique des offices, à une époque où la connaissance de la spécificité de l'enfance était à peine balbutiante. Si le terme de participation n'était pas utilisé à l'époque, c'est bien de cela qu'il s'agissait.

Il est important d'ajouter que cette pratique n'était pas une exclusivité de l'école lasallienne. Pour en rester à des écoles comparables, rappelons que, dès avant le texte de la Conduite des Écoles, Jacques de Batencourt dans « l'École Paroissiale » et Charles Démià dans ses « Règlements » en parlaient, même si le nombre des offices et leur dénomination étaient différents.

Cette forme de participation avait naturellement ses limites : elle se faisait dans des conditions précises, sous le contrôle des Maîtres, et laissait peu de marge d'initiative aux élèves. Les officiers n'étaient pas volontaires - cependant le texte ne dit pas s'ils pouvaient refuser - mais choisis par le maître, et avaient un rôle surtout fonctionnel, jamais décisionnel.

En résumé :

Si l'on s'en tient à l'organisation du temps, de l'espace et des contenus - dont nous avons parlé dans des chapitres antérieurs - on peut penser que les élèves des écoles lasalliennes étaient essentiellement passifs, corsetés dans tous ces règlements. En fait, il en allait tout autrement. Bien que maintenus dans une atmosphère de silence, ils étaient constamment actifs parce qu'associés à leur propre formation et à la marche du groupe. Pour que cette activité se déroule dans de bonnes conditions, et non dans l'agitation ou le désordre, il fallait que l'organisation soit bien pensée.

L'important n'est donc pas la liste, ni même la nature, des offices et des autres formes de participation, mais plutôt les intentions pédagogiques que tout cela exprime : instaurer des relations pacifiques dans la classe, assurer la fonctionnalité et la solidarité de l'ensemble, y compris dans le travail et les progrès de chacun, se préoccuper des autres, spécialement des élèves en difficulté, en retard ou absents, se dévouer au service de tous. L'absence de classements et d'examens officiels, permettait d'évacuer les formes agressives de compétition. C'était un comportement social qui pouvait ainsi se mettre progressivement en place.

Chapitre 12 - Si nécessaire : restaurer l'ordre

L'instauration de l'ordre crée les conditions d'un travail efficace. Le développement de relations personnalisées, la motivation entretenue, la stabilité assurée, le suivi régulier de la scolarité de chacun et les diverses formes de participation... ont pour but d'attacher l'élève à l'école, à ses Maîtres et à ses camarades. Qu'il ait envie de venir à l'école, qu'il s'y sente heureux et qu'il y expérimente le succès : tels sont les objectifs.

Cet ensemble de mesures contribue au bon fonctionnement de l'école. Mais cela ne suffit pas toujours. Malgré la vigilance des Maîtres et la règle du silence, il est bien difficile de préserver un ordre aussi parfait que l'on souhaite. Les élèves sont les élèves. Même si on les considérait à l'époque comme de jeunes adultes, ils avaient des mentalités et des comportements de garçons de 10 à 14 ans. Ils étaient rassemblés en grand nombre dans un espace exigu. On connaît les effets inévitables d'une telle situation. Et l'on ne saurait oublier les influences extérieures à l'école, celle de nombreux jeunes non scolarisés - la majorité - ni les sollicitations des libertins que redoutait tant Jean-Baptiste de La Salle.

Il est donc naturel et normal que se produisent de temps en temps des dérapages qui affectent ceux qui s'en rendent coupables, mais aussi tout le groupe. Si l'ordre est perturbé, il faut le restaurer. Le Maître intervient donc et il le fait en infligeant des pénitences ou des corrections. Le respect des règles établies, en tous domaines, est la condition de l'ordre et, par là, de l'efficacité et du succès de l'école. Par respect pour les besoins et les attentes des artisans et des pauvres, l'école lasallienne cherche à être efficace.

Mais c'est un sujet délicat et qui mérite réflexion. Le chapitre 15 de la Conduite des Ecoles, qui traite de ce problème, a été particulièrement étudié par les Frères et Jean-Baptiste de La Salle. C'est le plus long de l'ouvrage et il

est tout en nuances. Son contenu témoigne d'une longue réflexion et, sans doute, de multiples expériences analysées ensemble.

Héritage et environnement.

« *L'acte de punir*, écrit Eirick Prairat, est sans doute contemporain de l'acte même d'éduquer, comme si l'un et l'autre s'étaient pensés et compris dès l'origine, dans une inévitable et intime complémentarité. »¹¹⁵

L'histoire de l'école confirme effectivement que les corrections, les châtiements, les pénitences, ont existé à toutes les époques et dans toutes les civilisations. En 1931, dans la Revue Belge de Pédagogie, le Frère Martial André publiait un long article intitulé « *À propos de la Férule* » dans lequel il passait brièvement en revue les systèmes disciplinaires d'Orient et d'Occident, depuis l'antiquité jusqu'au XX^e siècle. En 1949, le Bulletin de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes (N^o 119) publiait à son tour un article sur « *Les punitions corporelles et saint Jean-Baptiste de La Salle* ».

Ce ne sont que deux petits exemples d'une littérature pédagogique abondante sur le sujet. Pour rester proche de la Conduite des Écoles, il suffit de reprendre les ouvrages d'auteurs récents qui traitent des Petites Écoles aux XVII^e et XVIII^e siècles. Parmi ces contemporains, l'un des premiers, Philippe Ariès¹¹⁶, consacre un chapitre entier aux « *Progrès de la discipline* » entre les XV^e et XVIII^e siècles. Il y retrace les grandes étapes de l'instauration de la discipline scolaire et les moyens mis en œuvre pour y parvenir. Parmi ces moyens, les châtiements corporels en usage dans les Universités et les Collèges tiennent une bonne place. C'est ainsi que les Petites Écoles du XVII^e siècle se trouvèrent prises dans ce courant répressif. Très récemment, Eirick Prairat¹¹⁷ s'est intéressé particulièrement à ce sujet, publiant trois ouvrages et divers articles qui en parlent. Dans *Éduquer et Punir*, il consacre la première partie

¹¹⁵ Eirick Prairat, *Éduquer et punir*, p. 7.

¹¹⁶ Ariès P, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, pp 265-297. Chartier-Compère-Julia, pp. 57-58 et 120-13. Giolitto Pierre, pp. 192-197 et 289-332. Groperrin Bernard, pp. 105-107 et 110-113. Parias H et divers, Tome 2, pp. 504-507.

¹¹⁷ Eirick Prairat, En plus de l'ouvrage cité ci-dessus, l'auteur a publié : *La Sanction : Petites méditations à l'usage des éducateurs. Penser la Sanction : les grands textes*.

de son étude à un tableau des « Pratiques et instruments punitifs », passant en revue : le fouet, le martinet, la férule, les verges, le pensum, la mise au piquet, le bannissement, l'exclusion et les pénitences. L'intérêt de cette étude réside aussi dans les nombreuses citations des principaux éducateurs de l'époque montrant qu'avec quelques nuances, il y avait unanimité sur le sujet.

Rappelons brièvement qu'à la fin du XV^e siècle et au début du XVI^e, commença une réaction face aux excès divers provoqués par l'indépendance des étudiants des Collèges et Universités depuis le Moyen-Âge. Les documents d'époque signalent des comportements - habituellement collectifs - violents, antisociaux, menaçants... qui suscitaient la réprobation, puis la riposte, de la population et des autorités. Cette réaction-riposte prit diverses formes : interventions de la police et de la justice, règlements plus stricts dans les universités et surtout les collèges, engagement de personnels de surveillance, de discipline et de correction, justification théorique - basée sur la morale - de la répression et correction.

Les moyens de cette discipline peuvent nous surprendre ou nous choquer aujourd'hui. Autre temps, autres mœurs. Mais ces moyens étaient en cohérence avec les mœurs de l'époque, la législation en vigueur, la violence dans la société, la dureté du monde étudiant et la gravité des exactions. Pour comprendre réellement le dispositif disciplinaire mis en place, il faut le situer dans son arrière fond culturel et théologique, selon lequel :

- la nature humaine est spontanément inclinée au mal ;
- les enfants sont particulièrement vulnérables, faute de réflexion et de raison, et se laissent facilement entraîner ou tromper ;
- les actes répréhensibles sont des péchés et la correction doit donc extirper le mal de la personne. Elle revêt une valeur expiatoire et doit provoquer une conversion.

Ces éléments, on les trouve dans de nombreux textes de moralistes et d'éducateurs chrétiens de l'époque. On peut les relever dans les écrits de grands personnages comme François de Sales, Vincent de Paul, Bossuet, les Jansénistes de Port-Royal, des Jésuites ou des Sulpiciens. Et aussi chez Jean-Baptiste de La Salle, comme nous le verrons plus loin.

Selon Philippe Ariès, les principaux moyens disciplinaires mis en oeuvre dans les institutions scolaires s'articulent autour de trois termes essentiels :

- la surveillance constante ;
- la délation réciproque conçue comme un devoir pour les témoins des manquements ;
- le recours à des châtiments corporels.

Trois éléments que nous trouvons aussi dans la Conduite des Écoles, car elle fut élaborée dans le contexte social et scolaire que nous venons d'évoquer. On peut se reporter, par exemple, aux chapitres sur la vigilance du Maître ou sur les officiers de l'école.

Mais un héritage encombrant !

Pour Jean-Baptiste de La Salle et les Frères, le sujet des corrections était embarrassant à plus d'un titre. Si les châtiments corporels étaient encore de pratique courante, au début du XVIII^e siècle, dans la société et dans les écoles, les années 1680 avaient marqué un changement essentiel dans la manière de considérer l'enfant : c'est l'époque où apparut la notion d'enfance. D'autre part, l'intention de Monsieur de La Salle était d'introduire dans ses écoles une relation éducative basée sur le respect, l'amour des élèves, la tendresse à leur égard. Si nous prenons l'ensemble de ses écrits, les termes suivants y apparaissent souvent : bonté (222 fois), tendresse (79), toucher les cœurs (25), douceur (56).

Pour lui, en effet, ce sont les sentiments et les attitudes de bonté-douceur-tendresse qui permettent de rencontrer les élèves dans ce qu'ils ont de plus profond et de plus personnel en eux : le CŒUR. La tâche essentielle de l'éducateur lasallien est donc de « toucher et gagner les cœurs », comme nous l'avons déjà dit, c'est-à-dire de les mettre en mouvement vers une véritable conversion. Comme il l'écrit dans sa Méditation 139 : « *c'est le plus grand miracle que vous puissiez faire* ».

C'est donc dans le contexte du XVII^e siècle qu'il faut lire et comprendre le chapitre des corrections. Le dilemme devant lequel se trouvaient Jean-Baptiste de La Salle et les Frères peut être schématisé de la manière suivante :

- Comment établir et maintenir dans l'école une discipline suffisante pour instaurer l'ordre et l'efficacité dans le travail ?
- tout en évitant les abus dans les corrections qui risquent de décourager les élèves, voire les inciter à quitter l'école ?

Nous verrons que dans ce dilemme entraînent aussi diverses considérations touchant la personnalité de l'enfant : le respecter comme enfant de Dieu (*Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*), gagner et toucher son cœur (relation éducative), faire en sorte qu'il trouve les sanctions justes et les accepte comme venant de Dieu (formation de la conscience morale). La question était complexe et appelait une sérieuse analyse. Sur les 40 pages du chapitre des corrections, 35 constituent une réflexion sur le problème.

Jean-Baptiste de La Salle fut conduit à une triple réflexion : professionnelle, éducative, pastorale.

- **Réflexion professionnelle sur le Maître.** Celle qu'il développe dans l'avant-propos et les articles 2-3-4-6 du chapitre sur les Corrections, ainsi que dans de nombreux passages de ses Méditations, et dans le chapitre 8 de la Règle des Frères intitulé : « *De la manière dont les Frères doivent se comporter dans les corrections qu'ils pourront faire à leurs écoliers.* » Le Maître doit respecter un certain nombre de conditions pour que la correction soit valable et ne jamais se départir de la maîtrise de soi si nécessaire en un tel domaine. Il ne s'agit pas de corriger pour essayer de restaurer une autorité personnelle compromise, mais de s'interroger sur les situations qui ont conduit à la nécessité de corriger. On voit bien que le Maître est fautif lorsqu'il est amené à corriger fréquemment, ce qui justifie les limitations imposées au droit de corriger. Des limites d'expérience - pendant la première année d'enseignement - d'âge - pas avant d'avoir 21 ans, de fréquence, de sévérité, d'autorisation préalable nécessaire...
- **Réflexion éducative sur l'écolier.** Elle est abondamment illustrée par l'article 5 du Chapitre 15 : « *Des enfants qu'il faut ou qu'il ne faut point corriger* ». Cet essai de typologie caractérologique invite le Maître à s'interroger sur l'opportunité et l'efficacité de la correction sur certains caractères. Cela montre bien que le but n'est pas la répression immédiate de quelques

abus ou manquements, mais le changement intérieur de la personne de l'écolier et de son comportement.

- **Réflexion pastorale sur le jeune chrétien.**¹¹⁸ Il faut effectivement lire le chapitre des corrections dans la ligne de l'Écriture Sainte, comme il a été rappelé ci-dessus. Pour un éducateur chrétien, le but et la justification de toute correction, c'est la conversion de l'écolier. Son principal effet doit être spirituel, même si son caractère public a aussi une finalité de dissuasion et d'exemplarité, deux éléments permanents du système correctif de l'époque, selon Philippe Ariès. Il faut ajouter que cette visée pastorale n'est pas une exclusivité de Jean-Baptiste de La Salle, qui se situe ici dans le droit fil de ses prédécesseurs. Mais cela n'enlève rien à la noblesse de ses objectifs.

Nécessité oblige.

Si l'on s'en tient à la longueur du chapitre de la Conduite, on pourrait penser que les corrections et les pénitences représentent le moyen essentiel pour assurer l'ordre, la discipline et le travail dans les classes. D'ailleurs, selon les historiens, n'était-ce pas le cas dans de nombreuses Petites Écoles de l'époque ? Mais la lecture du texte montre qu'il n'en était rien pour Jean-Baptiste de La Salle. L'école marche bien lorsqu'elle peut se passer de corrections, sinon de toutes pénitences.

Dans sa Méditation 203, par exemple, Monsieur de La Salle rappelle la faiblesse de la nature humaine, des enfants en particulier. C'était une opinion généralement répandue à son époque.

Il écrit : « *L'homme est si porté naturellement au péché, qu'il semble ne prendre de plaisir qu'à le commettre ; c'est ce qui paraît particulièrement dans les enfants qui n'ayant pas encore l'esprit formé, et n'étant pas capables de grandes et sérieuses réflexions, semblent n'avoir d'inclination que pour contenter leurs passions et leurs sens, et pour satisfaire leur nature* » (MR 203.2). Le texte continue en

¹¹⁸ On lira avec intérêt et profit, dans le Cahier Lasallien 46, aux pp. 263-289, les commentaires beaucoup plus développés du Frère Miguel Campos sur les Méditations 203-204 pour le Temps de la Retraite.

affirmant que corriger l'enfant c'est le libérer des faiblesses de sa nature, des mauvaises habitudes qu'il a peut-être déjà acquises. Cela justifie les réprimandes et les sanctions. Car, « *en effet, on peut dire avec raison qu'un enfant qui s'est habitué dans le péché a perdu en quelque façon sa liberté, et s'est lui-même rendu captif et malheureux, selon ce que dit Jésus-Christ, 'que celui qui commet le péché est esclave du péché'* » (MR 203.2).

Il revient aux Maîtres de libérer ces enfants de leurs aliénations, en se servant des deux moyens suivants : « *Le premier est la douceur et la patience. Le second est la prudence dans les répréhensions et dans les corrections* » (MR 203.2). Le troisième point de cette Méditation affirme que c'est une importante responsabilité dont le Maître devra rendre compte devant Dieu : « *Vous devez être persuadés que ces enfants n'étant pas en état de se conduire eux-mêmes, vous rendrez compte à Dieu pour eux des fautes qu'ils auront faites, comme si c'était vous qui les eussiez commises* » (MR 203.3). Et la suite de ce troisième point de la Méditation explicite cette affirmation.

Une utopie : une école sans correction.

Comme tous les éducateurs de leur époque - et les éducateurs de tous les temps - Jean-Baptiste de La Salle et les Frères étaient confrontés au problème de la sanction. Le chapitre 15 de la Conduite des Écoles commence par la phrase suivante : « *La correction des écoliers est une des choses des plus de conséquence qui se fassent dans les écoles, et à laquelle il faut avoir plus d'égard pour la bien faire à propos et avec fruit, tant pour ceux à qui on la fait que pour ceux qui la voient faire* » (CE 15,0,1). Dans cette phrase apparaissent déjà au moins quatre dimensions de la correction selon Jean-Baptiste de La Salle : c'est un moment délicat dans le fonctionnement d'une école ; elle doit être efficace ; elle doit aboutir à la conversion du coupable ; et elle doit avoir valeur d'exemplarité pour devenir dissuasive.

Cela explique pourquoi ce chapitre est si long, rempli de nuances, d'analyses psychologiques et d'expériences concrètes, tout en maintenant les objectifs éducatifs : ramener les fautifs dans le droit chemin, améliorer le comportement de ces élèves et les convertir - au sens étymologique du terme. Pour cela, il fallait s'appuyer sur des principes communs clairs, parvenir à la maî-

trise de soi - chez le Maître et chez l'élève - susciter une prise de conscience qui seule peut assurer un changement de conduite durable. L'obligation de sanctionner est considérée comme un échec pédagogique, un échec du Maître dans sa manière de conduire sa classe. Comme ces ratés peuvent être plus fréquents chez les Maîtres jeunes et inexpérimentés, on leur interdit de corriger eux-mêmes.

Mais l'idéal, c'est une école sans corrections. Comme cela semble utopique ou au moins irréaliste, on essaie d'en diminuer le plus possible le nombre, la fréquence et la dureté. Finalement, on veut éduquer par l'amour et non par la contrainte. Car Jean-Baptiste de La Salle envisage toujours la correction dans une perspective spirituelle. C'est ce que disait aussi le Dictionnaire de Trévoux, au début du XVIII^e siècle, quand il rappelait que la correction fraternelle recommandée dans l'Évangile doit éviter les excès, si elle veut produire l'amendement et la conversion de la personne, qui sont ses buts et sa légitimation.

C'est la perspective que propose Monsieur de La Salle dans ses Méditations 203-204, que nous avons citées plus haut : « *Une des marques et un des effets du zèle qu'on a pour le bien et pour le salut des âmes, est de reprendre et de corriger ceux dont on a la conduite lorsqu'ils tombent dans quelque faute* » (MR 203.1). Les exemples auxquels se réfère Jean-Baptiste de La Salle dans cette Méditation, sont : Jésus-Christ avec les pharisiens ou les vendeurs du Temple ou saint Paul qui admoneste les Corinthiens. Cependant, Monsieur de La Salle estime que les enfants ont quelques excuses quand ils se conduisent mal : « *Ils font beaucoup de choses sans faire réflexion, et comme les répréhensions et les corrections qu'on leur fera leur donnent lieu de faire réflexion à ce qu'ils ont à faire, elles sont cause qu'ils veillent sur eux-mêmes pour ne pas tomber dans les mêmes fautes. Soyez donc exacts à ne pas souffrir en eux de fautes considérables sans y apporter remède.* » (MR 203.1).

La Conduite des Écoles suggère aussi cette utopie, dans certains passages du chapitre 15 : « *Si on veut qu'une école soit bien réglée et dans un bon ordre, il faut que les corrections y soient rares ; il ne faut se servir de la férule que quand il sera nécessaire ; et il faut faire en sorte que cette nécessité soit rare* » ; « *La correction ordinaire par verges ou du martinet doit être beaucoup plus rare que celle des férules... Elle ne doit être faite que trois ou quatre fois au plus en un mois* »...

« *Les extraordinaires doivent être par conséquent très rares pour la même raison.* » ; « *Ce doit être une chose extraordinaire de chasser hors de la classe* » (CE 15, 2, 1 & 4 à 6).

Un conseil pour diminuer la fréquence des corrections : « *Ce sont le silence, la vigilance et la retenue d'un Maître qui établissent le bon ordre dans une école, et non pas la dureté et les coups.* » ; « *Il faut beaucoup s'étudier à agir par adresse et par industrie, pour maintenir les écoliers dans l'ordre, sans user presque de correction* » (CE 15,2,7-8). C'est le savoir-faire pédagogique qui importe et qui s'acquiert sans doute par expérience. Ce que le texte de la Conduite appelle « *se servir de plusieurs moyens que l'industrie d'un Maître vigilant et réfléchissant lui feront facilement trouver dans les occasions* » (CE 15,2,9).

Alterner menaces, corrections, pardons. Le Maître ne peut introduire des procédures nouvelles sans l'accord du Directeur.

Dans le chapitre 15, il faut donc lire les « **conditions que doivent avoir les corrections** ». Ces conditions sont au nombre de 10 ! Il est difficile de les résumer sans en édulcorer le contenu. On peut cependant dire qu'elles expriment une recherche d'équilibre entre :

- une approche subjective de l'écolier fautif, afin de tenir compte de sa personne et de ses faiblesses.
- et une approche objective qui permet au Maître de rester neutre et d'apprécier sereinement la situation de l'élève et de la classe.

Orientations communes et objectifs.

L'avant-propos du chapitre 15 donne déjà la philosophie de l'ensemble. Dans un sujet si délicat et complexe, il faut « *joindre la douceur avec la fermeté dans la conduite des enfants* » (CE 15,0,2). Ce pourrait être un principe éducatif de tous les temps, un élément de la philosophie de l'éducation. Et ce principe, dit la Conduite, se fonde sur « *la doctrine constante des saints et les exemples qu'ils nous ont montrés, et prouve suffisamment que pour perfectionner ceux que l'on conduit, il se faut comporter à leur égard d'une manière douce et ferme en même temps.* » (CE 15,0,3) Il y a cependant des Maîtres qui ne voient pas comment faire pour trouver cet équilibre. Ce principe général est le fil

conducteur du chapitre. Il est corroboré par la psychologie et la pédagogie modernes, aussi bien dans le cadre familial que dans le milieu scolaire.

Si on exagère dans la fermeté, on oublie l'infirmité humaine, surtout chez les enfants, et l'autorité devient insupportable. On n'atteint donc pas son objectif et on n'éduque pas. L'éducateur doit être capable de compassion, surtout à certains moments. Mais l'excès de compassion peut devenir faiblesse et on aura alors « *des écoliers méchants, libertins et déréglés* » (CE 15,0,5). Il faut donc éviter à la fois la dureté et la mollesse, expliquent les alinéas suivants. Pour trouver l'équilibre, il faut remarquer ce qui conduit à la rigueur et à la dureté d'une part, et ce qui dégénère en relâchement et désordre d'autre part. Les considérations qui suivent, dans le texte, constituent un bon moment de sagesse pédagogique. L'écolier qui est traité trop mollement manque de repères, de hiérarchie dans ses obligations, et le Maître n'est plus un modèle qu'on peut admirer et imiter. C'est le processus d'identification qui en souffre. « *Ce qu'il y a à éviter dans l'une et l'autre de ces deux extrémités, afin qu'on ne soit point trop dur, ni trop mou, en sorte qu'on soit ferme pour obtenir la fin et doux dans la manière d'y parvenir, et faire paraître une grande charité accompagnée de zèle* » (CE 15,0,22). Le Maître doit avoir une bonne maîtrise de lui-même et beaucoup de sérénité.

Cet avant-propos se termine par une exhortation à « *une longue persévérance* ». Mais avec mesure. Ne pas laisser paraître la dureté, la colère, la passion, « *mais qu'on y voit éclater une gravité de père, une compassion pleine de tendresse et une certaine douceur qui soit cependant vive et efficace, et qu'il paraisse dans le Maître qui reprend ou punit, que c'est une espèce de nécessité et par zèle du bien commun qu'il use de la sorte* » (CE 15,0,23). Ces quelques lignes résument clairement l'esprit dans lequel on doit sanctionner. Il faut dépassionner, dédramatiser la situation, ce qui ne peut se faire que si le Maître est parvenu à une grande maîtrise de lui-même. Évacuer le ressentiment. Ne pas se sentir outragé personnellement par le comportement fautif de l'élève. Dans la Conduite des Écoles, inévitablement c'est le Maître qui intervient, mais ceux qui sont directement concernés par la situation, c'est d'abord Dieu, puis l'élève fautif et enfin ses camarades. Ce qui devrait éliminer tout subjectivisme de la part du Maître.

La sanction peut ainsi être curative pour le coupable et préventive pour la classe. Mais elle ne doit pas altérer la relation pédagogique instaurée entre le Maître et chacun de ses élèves. Une relation - nous l'avons dit - basée sur la cordialité, le respect, la tendresse. La sanction ne peut donc s'appliquer automatiquement, sans discernement préalable. Il faut instaurer un dialogue particulier.

La sanction doit être formatrice. D'abord formatrice de la conscience personnelle qu'il s'agit d'éveiller au sens des responsabilités et de sensibiliser aux implications de sa propre conduite. En effet, la sanction n'aurait guère de sens si l'élève fautif ne prenait pas conscience d'avoir manqué en quelque chose. Et on voit bien dans le chapitre 15 que cette prise de conscience n'était pas toujours facile. Il suffit de relire les passages qui parlent des écoliers rebelles, ceux qui refusent d'être corrigés. Dans ce cas-là, il faut surseoir. Cela n'efface pas la faute mais permet de réfléchir, de prendre conscience. Cette prise de conscience ne vise pas seulement le fautif en lui-même, mais aussi la conscience de sa responsabilité par rapport aux autres élèves. Car c'est l'ordre commun qui a été égratigné. Il y a un espace de réparation à combler par rapport aux autres.

Cette tentative de psychologie différentielle apparaît particulièrement dans les chapitres 15-16-18 de la *Conduite des Écoles*, qui traitent respectivement des corrections, des absences et des offices de l'école. Ce sont les chapitres les plus intéressants de l'ouvrage. Ils prouvent que l'école est vraiment pensée pour l'élève, centrée sur lui. C'est une approche de psychologie concrète encore pertinente aujourd'hui.

Le premier but de la sanction est une recherche d'équilibre entre la douceur et la fermeté, entre l'attitude de la mère et celle du père, dit Jean-Baptiste de La Salle. Car l'une sans l'autre ne peut être vraiment éducative, n'aide pas le jeune à changer, à grandir. C'est dans cet équilibre que se situe la solution au dilemme évoqué plus haut. Car la fermeté n'exclut pas l'amour : elle le rend plus authentique. La *Conduite* explique qu'il faut être doux et ferme à la fois, et comment éviter les excès de la dureté et ceux de la mollesse.

Cette recherche du juste milieu amène les auteurs de la *Conduite* à analyser ce qui peut rendre le Maître insupportable, comme :

- Imposer un joug trop pesant : pénitences trop rigoureuses qui accablent les écoliers. Cela révèle un manque de jugement et de discrétion.
- Commander ou exiger avec des paroles trop dures, trop impérieuses. Surtout si on le fait avec impatience et colère.
- Hâter excessivement l'exécution de quelque chose, lorsque l'enfant n'est pas disposé, ni prêt. Il faut lui laisser un loisir suffisant, le temps nécessaire au changement intérieur. C'est la chance d'une conversion.
- Agir sans beaucoup de discernement en exigeant avec la même ardeur les petites et les grandes choses. Il faut savoir apprécier, relativiser, sinon l'écolier aura l'impression d'un manque d'équité et se découragera.
- Refuser d'écouter les explications de l'écolier, et refuser le dialogue ou rejeter a priori les raisons et les excuses. Il est important de distinguer les intentions ou motivations de la personne de la matérialité de ses actes.
- Refuser de compatir ou de prendre en compte les infirmités des enfants. Se comporter envers eux comme avec « *des instruments insensibles* » et non comme envers des « *créatures capables de raison* ».

Mais les faiblesses du Maître rendent aussi les enfants « *négligents et relâchés* » :

- quand le Maître se limite aux choses considérables qui génèrent le désordre tout en négligeant le reste ;
- quand il n'insiste pas assez pour faire exécuter et observer les pratiques de l'école ;
- quand il veut s'attirer l'amitié des enfants en leur témoignant trop d'affection et de tendresse, ou en faisant des différences en faveur des plus intimes et en leur accordant quelque chose de particulier ou plus de liberté ;
- quand il est excessivement timide et ne manifeste pas assez son autorité ;

- quand il fait preuve d'une excessive familiarité avec les élèves, au lieu de garder une bonne gravité qui attire le respect et la retenue.

On peut noter le réalisme de ces réflexions. On y retrouve les faiblesses possibles de la nature humaine. Il s'agit donc de ne pas verser dans une douceur excessive, et de ne faire paraître ni colère ni passion. Comme dit la Conduite, il faut faire éclater la gravité du père, la compassion pleine de tendresse d'une mère, bref une douceur assez vive et efficace. Jean-Baptiste de La Salle figure parmi les éducateurs qui voulurent adoucir les pratiques correctives de son époque. Pour s'en rendre compte, il ne faut pas se contenter de lire la Conduite des Écoles, mais se référer aussi à l'ensemble de ses écrits spirituels, aux passages dans lesquels il évoque le problème des sanctions. Traitant des corrections dans la Conduite, il cherche manifestement à concilier une tradition scolaire répressive avec l'idée qu'il se fait de l'enfance écolière et l'image que doit donner l'école qu'il crée. Il faut donc rapprocher le chapitre 15 de la Conduite des nombreux passages dans lesquels il parle de l'affection et de la tendresse que le Maître doit avoir envers tous ses écoliers, d'une école qui doit être attirante et accueillante pour l'enfant si elle veut garder sa clientèle et assurer l'assiduité, de l'ordre imposé par les contraintes d'effectif, d'espace et de conditions de travail.

L'article 6 du chapitre 15 parle « *Des enfants qu'il faut ou qu'il ne faut pas corriger* ». C'est ici qu'apparaît cette analyse psychologique des comportements et des caractères des élèves. La Conduite rappelle qu'il y a cinq types de fautes qu'il faut toujours sanctionner : le mensonge, les batteries (bagarres), le larcin, l'impureté et l'immodestie dans l'église.

Par contre, parmi ceux qu'il ne faut pas corriger, il y a par exemple les enfants dont les parents ont très peu de soin, qui les laissent agir à leur guise. Il vaut mieux d'abord les gagner, avant de penser à les corriger. Il est intéressant de noter le passage suivant : « *S'ils ont l'esprit hardi et hautain, il faut leur donner quelque emploi dans l'école, comme d'inspecteur, si on les en juge capables, ou de collecteurs de papiers, ou les avancer en quelques choses, comme dans l'écriture, l'arithmétique... afin de leur donner de l'affection pour l'école, et d'ailleurs les corriger et s'en rendre maître, sans les laisser en quoi que ce soit selon leur volonté. Si ces écoliers sont jeunes, il y a moins de mesures à prendre. Il faut les corri-*

ger tandis qu'ils sont jeunes, afin qu'ils ne continuent pas dans leur mauvaise conduite. » (CE. 15,6,13).

Autres types d'enfants qu'il ne faut pas corriger :

- Les enfants naturellement hardis et insolents : pas d'attitude toute faite à leur égard. Il faut juger, apprécier au cas par cas, mais toujours les traiter avec gravité, avec sérieux.
- Les enfants éventés et légers : les corriger peu, car c'est inutile. Ils récidiveront par légèreté et non par malice. Il faut les surveiller, les attirer et les récompenser, « *les rendre assidus et affectionnés à l'école, parce que ce sont eux qui s'en absentent le plus facilement, et pour les engager pendant qu'ils y seront à s'y tenir en repos et en silence.* » (CE 15,6,17) Du miel plutôt que du vinaigre, comme dirait saint François de Sales.
- Les opiniâtres : les corriger, ne pas céder malgré les résistances. Mais bien examiner la faute auparavant, et attendre que leur refus passe, « *et puis il le corrigera exemplairement, lui faisant auparavant demander pardon à Dieu à genoux, au Maître et aux écoliers qu'il a scandalisés* » (CE 15,6,19). Puis l'amener à reconnaître sa faute. Il ne faut pas transiger avec cette sorte d'écoliers, bien qu'il soit parfois difficile d'apprécier les limites à respecter. Parfois, il vaut mieux faire semblant de ne rien voir.
- Les enfants « *élevés doucement et mollement, qu'on nomme enfants gâtés, de ceux qui ont l'esprit doux et timide, des stupides, des incommodés, des petits enfants et des nouveaux venus* » (CE 15,6,28). Il vaut mieux essayer de prévenir leurs fautes, leur donner quelques pénitences faciles, prévenir adroitement leurs défauts, parfois faire semblant de ne pas les apercevoir, ou les avertir doucement en particulier. Mais ne pas les renvoyer.

Dispositifs et modalités.

Quant au choix des types de corrections, les auteurs de la Conduite n'eurent rien à inventer. Il leur suffit de puiser dans l'arsenal des moyens répressifs qui avaient cours à leur époque. Dans la Conduite, ce qui revient le plus souvent, ce sont les pénitences et la correction par fêrule. Encore faut-il relever les res-

trictions importantes dans l'utilisation de cette dernière, restrictions dictées par le souci de préserver la capacité de travail et la santé des élèves, surtout en écriture, car la fêrule se donnait dans la paume de la main. Il est recommandé de ne pas frapper un élève dans la main qui lui sert à écrire, ni dans une main qui pourrait être infectée. Et le nombre de coups est très limité : un ou deux, exceptionnellement trois.

Pour atteindre ces objectifs de rareté et d'efficacité :

- Il faut encadrer le Maître, mettre des bornes et des repères, lui indiquer les conditions d'une bonne correction et les défauts à éviter en l'appliquant.
- Il faut agir avec discernement, faire preuve de psychologie.
- Il faut privilégier habituellement le groupe par rapport à l'individu, car c'est le groupe qui constitue le milieu éducatif et facilitateur pour l'individu.

Comme le rappelle Eirick Prairat, « *plus crainte que les pénitences, plus facilement utilisable que le fouet, la fêrule a été l'instrument disciplinaire de prédilection des Frères* »¹¹⁹. Quelques citations de la Conduite permettent de comprendre l'esprit dans lequel cela se passait : « *Afin que les corrections soit des fêrules, des verges et du martinet, puissent être utiles, il en faut donner peu de coups et les bien appliquer* » (CE 15,1,15). « *Toutes les corrections, surtout celles des verges et du martinet, doivent être faites avec une grande modération et présence d'esprit* » (CE 15,1,18).

Mais la pire sanction c'était le renvoi de l'école. Elle reste possible, mais en dernière extrémité et sur avis ou ordre du Directeur. Cela peut concerner : les libertins, les absentéistes récidivistes, ceux qui s'absentent pendant le catéchisme ou la messe, les incorrigibles. C'est la sanction suprême, car cela peut remettre en cause les perspectives d'avenir de l'élève, et nous avons dit plusieurs fois combien cela était important.

¹¹⁹ Eirick Prairat, op. cit. pp. 24-25.

L'article 4 traite « *Des défauts qu'il faut éviter dans les corrections* ».

- Éviter les corrections que ne sont utiles ni à l'élève, ni aux spectateurs. Sauf cas exceptionnels, le premier aspect passe avant le second. Si nécessaire, on peut différer la sanction, prendre conseil, rendre compte au Directeur. Cela dépassionne la situation.
- Jamais de correction qui soit nuisible à celui qui la reçoit, « *car ce serait agir directement contre la fin des corrections, qui ne sont établies que pour faire du bien* » (CE 15,4,5).
- Ne faire aucune correction qui puisse causer du désordre dans la classe ou dans l'école. Donc ne pas crier, ne pas rebuter l'élève ni l'aigrir contre le Maître, ni lui faire quitter l'école, ni susciter de l'aversion envers le Maître, ni entraîner les plaintes de la part des parents « *qui pourraient causer les mêmes rebuts à d'autres et les empêcher d'y envoyer leurs enfants* » (CE 15,4,6).
- Ne jamais corriger par sentiment d'aversion ou de peine contre un élève. Ce sont des sentiments humains et non une attitude de foi.
- Ne pas corriger parce qu'on a eu quelque déplaisir avec l'élève ou ses parents. Il faut raisonner l'élève et l'inviter à se corriger. Pas de ressentiment ni de vengeance.
- Ne pas se servir du tutoiement en corrigeant. C'est contraire à la civilité qui ne perd jamais ses droits. Pas de paroles injurieuses ou meséantes, qui manquent de dignité. Mais conserver toujours un grand respect.
- Respecter aussi la pudeur : « *Ainsi on ne doit jamais frapper les écoliers de la main, du pied, ni de la baguette, et il est tout à fait contre la bienséance et la gravité d'un Maître de tirer le nez, les oreilles ou les cheveux, et beaucoup plus de les pousser rudement ou de les tirer par les bras* » (CE 15,4,12).
- Ne pas corriger si on se sent ému ou impatient : « *Cela seul étant capable d'y empêcher le fruit et de mettre obstacle à la bénédiction que Dieu y donnerait* » (CE 15,4,17).

Conclusion.

À la fin du XVII^e siècle, Jean-Baptiste de La Salle et les Frères essaient de concilier leur visée éducative avec la coutume généralisée du recours aux châtiments corporels. Cette préoccupation nous permet de mieux comprendre la minutie de leur analyse et de leurs propositions dans le chapitre 15 de la Conduite. L'important n'est pas dans le rappel d'un arsenal répressif, mais dans le discernement psychologique préalable à tout recours à la correction et cela leur permet d'affirmer : « *Si on veut qu'une école soit bien réglée et dans un bon ordre, il faut que les corrections soient rares* » (CE 15,2,1).

D'ailleurs, l'ardeur répressive se calme progressivement, dans l'ensemble des Écoles et Collèges, dès la fin du XVII^e siècle et surtout au début du XVIII^e. Cela aboutit même à une sérieuse remise en question des châtiments corporels infligés aux enfants. Un changement est intervenu dans les mentalités et l'enfant est davantage aimé, choyé, éduqué et préservé. C'est l'apparition du « mignotage » dont parlent plusieurs historiens de l'enfance.

Décrire n'est pas approuver. Il est évident que les conceptions et les réalités sont bien différentes aujourd'hui. S'indigner des pratiques du XVII^e siècle relève de la méconnaissance des réalités en ce domaine. Ce que l'histoire et la sociologie nous apprennent, c'est que le système répressif ou disciplinaire de n'importe quel système scolaire est directement dépendant de celui de la société globale. Il suffit d'observer et analyser ce qui se pratique aujourd'hui dans divers pays, ou ce que nous apprend l'histoire de l'éducation, pour se rendre compte que la conception de la discipline scolaire et le recours à telles ou telles sanctions dépendent essentiellement de ce qui se pratique dans les familles et dans la société. Car l'école, en ce domaine tout particulièrement, n'est qu'un reflet des mentalités et pratiques sociales. C'est un constat, non un jugement de valeur. Sur le plan éducatif, et pour que l'école ou la famille ne deviennent pas un recours ultime ou un épouvantail, auquel on recourt en cas d'incapacité à établir son autorité sur l'enfant, il est important qu'il y ait homogénéité entre les pratiques de l'une et de l'autre. Sinon l'enfant ou l'adolescent sont enclins à utiliser l'une contre l'autre.

Une société permissive engendre une école à la discipline très libérale ; une idéologie libertaire génère une école du laisser-aller. C'est donc un domaine où se révèle la conception de l'autorité et des modalités de son exercice. La Conduite des Écoles n'échappe pas à cette inter-relation école-société. L'histoire et l'iconographie scolaires du XVII^e siècle nous présentent souvent les Maîtres comme ceux qui détiennent l'autorité et doivent l'exercer sans faiblesse. À leur disposition, tout un ensemble de sanctions : réprimandes, punitions, renvois et aussi recours à des châtiments corporels. Dessins et tableaux de l'époque montrent complaisamment le Maître armé d'un fouet, de verges, ou d'une baguette, symboles et instruments de l'autorité. Il semble d'ailleurs que certains aient parfois abusé de ces instruments, jusqu'à décourager certains élèves. C'est ainsi que des écoliers quittaient leur école pour tenter d'en trouver une autre plus accommodante. On peut d'ailleurs trouver quelques excuses à ces Maîtres : les caractères rebelles de certains élèves, la mauvaise organisation des Petites Écoles, l'entraînement mutuel des enfants, et d'autres motifs pouvaient expliquer ces comportements. Il serait hypocrite de s'offusquer de leurs attitudes. Elles devaient paraître bien anodines à ces enseignants, à la majorité des parents et sans doute à beaucoup d'élèves.

C'est donc dans un tel contexte qu'il faut lire et comprendre le chapitre « Des corrections » de la Conduite des Écoles. Le sujet était certainement délicat pour que l'on y consacre une quarantaine de pages, alors que deux pages avaient suffi pour parler « Des récompenses » ! La responsabilité du Maître est grande quand il s'agit de corriger. S'il a trouvé la bonne manière de conduire ses élèves - et la Conduite lui en donne les moyens - il ne sera pas obligé d'y recourir. Au contraire, ses attitudes et son comportement peuvent devenir causes de comportements répréhensibles. Si l'ouvrage s'attarde si longuement sur les corrections, c'est pour bien montrer comment s'y prendre pour ne pas avoir à corriger.

La fréquence des corrections est révélatrice du style éducatif d'un établissement, du climat qui y règne. C'est aussi un sujet de réflexion que les Frères continuèrent après la mort de saint Jean-Baptiste de La Salle, dès le XVIII^e siècle. Cette réflexion et leur riche expérience pédagogique mise en commun,

conduisirent le Chapitre Général des Frères de 1787 à prendre l'arrêté suivant : « *L'édition de la Conduite des Écoles étant épuisée, on en retranchera, avant de la faire réimprimer, ce qui regarde les corrections afflictives, dont le Chapitre interdit l'usage aux Frères, vu les inconvénients de cette espèce de correction. Les Frères Directeurs auront d'ailleurs attention que les écoles soient tenues, pour le bon ordre et l'enseignement, conformément à ladite Conduite.* »¹²⁰

Deux ans plus tard, la Révolution Française mettant un terme aux activités des Frères en France, cette mesure sera rappelée au début du XIX^e siècle, par le Frère Gerbaud, Supérieur Général.

¹²⁰ Chapitres Généraux de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes, Historique et Décisions, Paris 1902.

Conclusion : Les maîtres au cœur de l'école

Dans le premier volume de cette étude - Cahier Lasallien 61 - nous avons consacré le dernier chapitre aux Maîtres des Petites Écoles au XVII^e siècle et à ceux de « Monsieur de La Salle » (selon l'expression de l'époque). Après avoir évoqué la diversité des Maîtres et Maîtresses, leur manque de formation et la précarité de leur condition, nous avons brossé à grands traits l'œuvre novatrice de Jean-Baptiste de La Salle en ce domaine. Ce fut sa principale tâche pendant 40 ans (1679-1719) et il y consacra tous ses efforts et sa créativité.

Sans redire ce que nous avons déjà écrit, il faut souligner qu'il est impossible d'étudier le texte de la *Conduite des Écoles chrétiennes* sans parler du rôle des Maîtres qui devaient le mettre en œuvre. On les voit d'ailleurs toujours présents dans l'ouvrage, agissant pour le meilleur service de leurs écoliers, avec compétence, générosité et oubli d'eux-mêmes.

Si on ne saisit pas bien les particularités de ces Maîtres par rapport à l'ensemble des autres Maîtres des Petites Écoles, on ne peut comprendre véritablement le texte de la *Conduite* et l'originalité de ces Maîtres lasalliens.

Les Maîtres artisans de la Conduite des Écoles.

En premier lieu, il convient de rappeler fortement que la *Conduite des Écoles* est leur œuvre. La Préface de l'ouvrage le rappelle. S'ils ne sont pas les rédacteurs - cette tâche étant dévolue à Jean-Baptiste de La Salle - ils l'enrichirent de leurs expériences respectives, minutieuses et concrètes, au cours « *d'un très grand nombre de conférences* » qui, pendant des années, en période de vacances, réunirent « *les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école, et après une expérience de plusieurs années* » (CE 0,0,2).

L'école qui apparaît dans l'ouvrage, c'est leur projet, c'est le type d'école qu'ils veulent développer ensemble. Ce n'est donc pas un projet théorique, élaboré dans le secret d'un bureau et imposé par Jean-Baptiste de La Salle lui-

même. Ce n'était d'ailleurs pas la manière de procéder de celui-ci, comme en témoignent plusieurs épisodes essentiels de leur cheminement commun. Monsieur de La Salle était très attentif à recueillir d'abord l'avis des Maîtres, des Frères, avant de formuler ou d'arrêter quelque chose concernant la vie de la Société des Écoles Chrétiennes.

C'est une démarche inductive, enracinée dans la pratique : « *On n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on a pu les bévues ou les mauvaises suites* » (CE 0,0,2). Nous parlerions aujourd'hui de recherche-action.

C'est un travail collectif et concerté, fruit du dynamisme communautaire et associatif, voulu dès le début par Jean-Baptiste de La Salle, et auquel ils adhéraient. Étant partie prenante, ils sont naturellement disposés à s'y engager. Si le texte de la Conduite des Écoles est exigeant pour les Maîtres comme pour les élèves, ils l'ont bien voulu. Pourquoi s'en plaindraient-ils ? Il ne se sentent pas enfermés dans un texte invariable, car on voit qu'il a évolué du vivant même de Jean-Baptiste de La Salle, comme l'attestent les modifications introduites dans la première édition de 1720, par rapport au Manuscrit de 1706 que nous étudions ici. Des changements suggérés par la pratique et l'expérience entre ces deux dates.

Quelques exigences de ce projet.

Des structures soigneusement pensées, une organisation précise, une discipline exigeante, ne suffisent pas pour assurer la bonne marche et le succès de l'école. Cela dépend avant tout de la qualité des Maîtres et des Responsables qui travaillent dans l'école. Jean-Baptiste de La Salle était fortement convaincu de cela. Il en donna la preuve dès les premiers moments où il accepta de s'occuper d'écoles et il l'exigea constamment de ses Maîtres. Quelques unes de ces exigences apparaissent dans ses écrits et se retrouvent dans la Conduite des Écoles.

La compétence : Jean-Baptiste de La Salle se préoccupait d'abord d'une bonne formation initiale et continue des Maîtres. Il y insiste à de nombreuses reprises dans ses écrits spirituels à l'usage des Frères. La compétence n'est

pas seulement une obligation de qualité, c'est avant tout un devoir envers les écoliers et leurs familles, particulièrement dans les milieux pauvres et défavorisés de sa clientèle scolaire.

Certains livres d'histoire de l'école reproduisent une gravure du XVII^e siècle qui proclame que « *la bonne correction fait la bonne éducation* » ! Jean-Baptiste de La Salle, au contraire, pense et écrit qu'une école marche bien lorsque la correction y est rare ou inutile, ce qui ne peut être atteint que par des Maîtres de grande qualité. Très vite, il a perçu le rôle central des Maîtres dans le double processus de l'apprentissage des rudiments et de l'éducation humaine et chrétienne de la personne. C'est à ce type de Maîtres qu'il souhaitait confier les enfants des artisans et des pauvres.

Ses premiers biographes attestent du succès rapide des premières écoles des Frères. Ce succès explique leur rayonnement et leur extension du nord au sud de la France en l'espace de deux décennies. L'image de ces écoles auprès des familles, les demandes de prise en charge d'écoles en diverses localités, le transfert de clientèle des Petites Écoles vers les « Écoles chrétiennes »... sont autant de témoignages de l'efficacité du travail et de la qualité de l'éducation proposés par celles-ci. Grâce à leur formation, les Frères avaient acquis assez de compétence et de savoir-faire pour rivaliser avec les Maîtres des autres écoles, y compris les mieux préparés d'entre eux, les Maîtres Écrivains. Ils l'apprirent d'ailleurs à leurs dépens lors des procès, des saccages d'écoles, des condamnations devant les tribunaux, dont ils furent les victimes.

L'excellence des Maîtres de Jean-Baptiste de La Salle permettait de mettre en place une solide organisation des écoles et des enseignements, d'instaurer l'ordre et d'assurer la stabilité des écoliers, tout en développant un nouveau type de relation éducative basée sur la connaissance personnelle et une saine tendresse envers les enfants. Cette forte conviction de Jean-Baptiste de La Salle à propos du rôle des Maîtres explique la ténacité avec laquelle il exhortait les Frères à parfaire sans cesse leur formation personnelle. Devenir sans cesse plus compétents, être soucieux de mieux faire : telles étaient quelques unes de leurs responsabilités comprises comme un devoir de justice envers les écoliers et leurs parents.

L'exemplarité. Pour La Salle et certains de ses contemporains, l'éducation des enfants est essentiellement transmission de modèles. Le Maître doit donner l'exemple en tout, comme le répète à plusieurs reprises la Conduite des Écoles. Citons seulement la phrase suivante, dont on trouve l'équivalent à plusieurs reprises : « *Le Maître fera pendant les prières, aussi bien qu'en toutes autres occasions, ce qu'il veut que les écoliers fassent.* » (CE 7,4,1).

Ce qu'il exige de ses écoliers, le Maître doit donc d'abord en donner l'exemple et le faire lui-même. Les apprentissages scolaires, les comportements humains, les attitudes relationnelles et religieuses... selon la Conduite des Écoles, se font essentiellement par imitation. La compétence professionnelle ne suffit pas. C'est donc le ressort psychologique de l'identification que le Maître lasallien doit susciter, en tout et toujours. Pour reprendre une expression récente, Jean-Baptiste de La Salle pense que les enfants ont davantage besoin de témoins que de maîtres.

Cette insistance sur le rôle du modèle ne diminuait en rien l'exigence de compétence professionnelle dans les aspects scolaires, car ceux-ci constituent une condition pour que le témoignage personnel soit perçu et efficace. C'est pourquoi le texte de la Conduite des Écoles se montre parfois sévère envers les Maîtres qui ne dominent pas leurs obligations professionnelles et sont obligés de recourir trop souvent aux châtiments, ou dont l'incompétence devient cause de désordre ou d'absentéisme.

L'engagement. L'engagement dans le Projet Éducatif, dans le mouvement éducatif qu'ils initient, doit être total. Ils s'engageaient à la fois dans des tâches éducatives, dans un style de vie particulier proposé par Jean-Baptiste de La Salle. Dans le Mémoire sur l'Habit, il avait écrit : « *les exercices de la communauté et l'emploi des écoles demandent un homme tout entier* » (MH 0,0,10). Les Maîtres (les Frères) s'engageaient plus ou moins fortement et au moment où ils se sentaient prêts à le faire : certains exprimaient cet engagement par une consécration, d'autres continuaient à travailler et à vivre communautairement sans prononcer cet engagement public. Ils pouvaient aussi se désengager, s'ils ne se sentaient pas à l'aise dans la Société des Écoles Chrétiennes, comme le montrant divers documents d'archives de l'Institut.

Mais il s'agissait d'un engagement radical. Ces maîtres ne cherchaient pas dans cet engagement un gagne-pain et ne voulaient pas faire carrière. Ils s'engageaient dans un projet éducatif qu'ils avaient eux-mêmes - ou leurs collègues - élaboré. Cependant la formule de leur engagement contient des paroles fortes. La formule des vœux de 1694 dit, par exemple : « *Je promets et fais vœu de m'unir et demeurer en société avec les Frères... pour tenir ensemble et par association les écoles gratuites, en quelque lieu que ce soit, quand même je serai obligé pour le faire de demander l'aumône et de vivre de pain seulement.* » Il faut souligner au passage l'esprit d'association et de solidarité qu'exprime le texte, ainsi que la disponibilité et la mobilité à l'intérieur du réseau entier des écoles des Frères.

Ils s'engageaient donc simultanément dans le projet d'écoles gratuites, dans le corps social de l'Institut des Frères et dans la manière de vivre de cette communauté. Ils étaient préparés et formés de manière homogène et uniforme pour contracter de tels engagements. Grâce à cette formation commune et aux dispositions concrètes de la Conduite des Écoles, ils devenaient interchangeables à l'intérieur du réseau, pour le bénéfice des élèves. L'histoire des prises d'écoles montre aussi qu'ils entraient dans la perspective d'une ouverture au-delà d'une école particulière, d'un diocèse, ou du pays lui-même.

La solidarité vécue au quotidien. À une époque où les Maîtres des Petites Écoles travaillaient seuls et isolés, il est significatif de voir avec quelle conviction, quel acharnement même, Jean-Baptiste de La Salle plaide pour la constitution d'équipes, de communautés. Il le faisait d'abord pour le bénéfice des écoliers qu'il pouvait ainsi répartir en groupes plus homogènes, en fonction des progressions scolaires établies et dans le cadre de l'enseignement simultané qu'il voulait systématiser. C'était aussi pour permettre les enrichissements réciproques qui jaillissent naturellement du travail en équipe. Le dispositif de formation mis en place - maître accompagnateur des jeunes maîtres, premier maître, inspecteur ou directeur, remplacement automatique d'un maître absent... - permettait ce travail en équipe qui devint officiellement, à partir de 1694, un travail en association, caractéristique essentielle de l'Institut des Frères dès cette date.

En lisant la *Conduite des Écoles*, on se rend compte que le fonctionnement habituel de l'école impliquait un travail d'équipe, diverses formes d'entraide entre Maîtres, bref le travail normal d'une communauté éducative, même si le terme n'était pas utilisé à l'époque. C'était l'esprit d'association vécu dans le concret de la vie et du travail scolaires.

Naissance d'un courant pédagogique.

De ce projet élaboré ensemble et exprimé dans la *Conduite des Écoles*, naît un courant éducatif particulier, clairement identifié dans les écrits de Jean-Baptiste de La Salle, particulièrement dans la *Conduite des Écoles*. Mais aussi dans le *Mémoire sur l'Habit*, la *Règle des Frères*, les *Règles de la Bien-séance et de la Civilité chrétiennes*, l'ensemble des Méditations.

Quand ils parlent de l'homogénéité et de l'uniformité affirmées dans la Préface de la *Conduite des Écoles*, certains historiens semblent étonnés, voire légèrement condescendants. Il n'y a pourtant pas de quoi être surpris. Il en va ainsi de tous les courants pédagogiques qui ont surgi au cours des derniers siècles. Comme nous venons de le rappeler, depuis le début, les Frères se forment pour cette pédagogie, puis entrent dans l'association parfois par une consécration publique et s'engagent à travailler dans le type d'école décrit dans la *Conduite*. C'est pourquoi on ne peut juger l'école de Jean-Baptiste de La Salle avec les seuls critères que l'on applique aux Petites Écoles de son époque.

Dès sa rencontre avec Adrien Nyel, en 1679, il est clair que Jean-Baptiste de La Salle n'envisageait pas de se couler dans le système existant des Petites Écoles, ni même dans celui des Écoles de Charité. L'histoire des 40 années suivantes le démontre abondamment. Avec ses premiers Maîtres, il a mis en place un projet éducatif et un projet scolaire qui les distinguaient nettement des écoles existantes, par l'organisation, les contenus, les méthodes, le style des relations, les exigences. Ainsi naquit, à partir de 1679, un courant éducatif et pédagogique nettement identifié. Un courant qui prit le temps de clarifier et exprimer son identité. On ne peut oublier que le premier texte manuscrit de la *Conduite des Écoles chrétiennes* - celui que nous analysons ici - n'apparut qu'après 25 ans de réflexion et de pratique.

Il fallut d'abord structurer et identifier le groupe des Maîtres porteurs de ce projet, un groupe que Jean-Baptiste de La Salle appelle tantôt « Société des Écoles Chrétiennes », tantôt « Communauté », et parfois « Institut ». Cette structuration ne se fit pas sans difficultés ni crises. Ses premiers biographes en témoignent. Les années 1683-1686-1691-1694-1706 constituent des étapes importantes de cet itinéraire d'élaboration et de consolidation de ce projet éducatif et pastoral. C'est ce projet qui s'est continué, rénové, enrichi et diversifié en s'adaptant jusqu'à aujourd'hui.

Fécondité du travail associatif.

Dans la même logique se place le choix du travail en association. Celui-ci permet de rendre un meilleur service éducatif aux jeunes, grâce en particulier à la diversité des modèles que l'élève peut observer et imiter. Un meilleur service aussi grâce à l'entraide, à la coopération entre les enseignants. C'est bien ce souci du meilleur service éducatif qui explique le choix de Jean-Baptiste de La Salle et son obstination à mettre en oeuvre le travail en association. Certes, ce travail en équipe offrait également des avantages aux Maîtres eux-mêmes, mais plutôt comme un effet secondaire, l'essentiel étant ce qu'en retiraient les élèves.

Grâce à cette réflexion et à ce travail en association, les risques de sclérose que l'on peut percevoir dans la Préface de la Conduite des Écoles, ne se sont pas vérifiés. Pendant 200 ans, le texte de la Conduite s'est modifié, adapté aux évolutions de la société, comme en témoignent les éditions successives. Certains événements de l'histoire de France - en particulier la Révolution de 1789 et les Lois de 1905 - pouvaient faire craindre une disparition du courant éducatif lasallien. Il n'en a rien été. Au contraire, pourrait-on dire ; ces vicissitudes ont été l'occasion d'une internationalisation de l'Institut des Frères et de ses écoles. D'abord modeste à la fin du XVIII^e siècle - implantation renforcée en Italie - l'expatriation de Frères français au début du XX^e siècle réalisa une véritable mondialisation, déjà fortement avancée pendant le XIX^e.

C'est pourquoi aujourd'hui, dans le respect de la diversité culturelle et scolaire du monde, les orientations essentielles du projet éducatif lasallien ser-

vent de référence aux établissements lasalliens de 80 pays. Ces orientations tirent leur inspiration des écrits de Jean-Baptiste de La Salle, et particulièrement du Manuscrit de la Conduite de 1706. Bel exemple de fidélité créatrice et preuve de la richesse pérenne des orientations de ce texte.

Une association actuellement élargie aux Laïcs, hommes et femmes, qui souhaitent s'engager dans le courant lasallien. Depuis 300 ans, le travail en association a rendu possibles des créations éducatives nouvelles, comme réponses aux besoins des jeunes. C'est aussi l'esprit et le travail en association qui conservera au courant lasallien sa vitalité et sa créativité.

Bibliographie sommaire

Dans le premier volume de cette étude (Cahier Lasallien 61) nous avons proposé une longue bibliographie sur les différents aspects des XVII^e-XVIII^e siècles.

Dans le présent volume, nous nous limitons à quelques ouvrages plus directement en relation avec la Conduite des Écoles.

1. **DE LA SALLE**
Œuvres complètes, FSC ROME 1994.
Les citations des écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle sont tirées de cet ouvrage.
2. **POUTET Y.**
Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne.
Éditions Don Bosco, Paris, 1995.
3. **PUNGIER J.**
Jean-Baptiste de La Salle : le message de son catéchisme.
FSC, Rome, 1984.
4. **ARIÈS PH.**
L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.
Seuil, Paris, 1973.
5. **BECCHI E. et JULIA D.**
Histoire de l'enfance en Occident.
Seuil, Paris, 1996.
6. **BLUCHE F. et divers**
Dictionnaire du Grand Siècle.
Fayard, Paris, 1990.

7. **CHARTIER R. - COMPÈRE MM. - JULIA D.**
L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle.
SEDES, Paris, 1976.
8. **FIÉVET M.**
Les enfants pauvres à l'école : la révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle
IMAGO, Paris, 2001.
9. **FOUCAULT M.**
Surveiller et punir : naissance de la prison.
Gallimard, Paris, 1975.
10. **FURET F. et OZOUF J.**
Lire et écrire.
Éditions de Minuit, Paris, 1977.
11. **GIOLITTO P.**
Abécédaire et Férule.
IMAGO, Paris, 1996.
(ouvrage réédité en 2003 sous le titre « Histoire de l'École », même éditeur).
12. **GROSPERRIN B.**
Les petites écoles sous l'Ancien Régime.
Ouest-France Université, Rennes, 1984.
13. **MERCIER L-S.**
Tableau de Paris I.
Mercure de France, Paris, 1994.
14. **PARIAS H. et divers.**
Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France, Tome 2.
NLF, Paris, 1981.
15. **PRAIRAT E.**
– Éduquer et Punir
Presses Universitaires de Nancy, 1994.

-
- La Sanction : Petites méditations à l'usage des éducateurs.
L'Harmattan, Paris, 1997
 - Penser la Sanction : les grands textes.
L'Harmattan, Paris, 1999.
16. **RENAUT A.**
La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance.
Calmann-Lévy, Paris, 2002.
17. **SEGUIN J-P.**
La Bienséance, la Civilité et la Politesse enseignée aux enfants.
Le Cri, Bruxelles, 1992.
18. **de VIGUERIE J.**
L'institution des enfants : l'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle.
Calmann-Lévy, Paris, 1978.
19. **VINCENT G.**
L'École primaire française : étude sociologique.
CRDP de Lyon.

Table des matières

Préface	5
Introduction	15
Première partie : Plantons le décor	17
Chapitre 1 : La misère des Petites Écoles	23
– Des locaux de fortune	23
– Un apparent désordre et le mélange des âges	25
– Une discipline difficile	28
– « De tous sexes et de tous âges » ?	29
– Absence d'organisation spatio-temporelle	30
– Pas d'espace loisirs	32
– En conclusion	33
Chapitre 2 : L'école lasallienne : une institution novatrice	35
– Une équipe de Maîtres	36
– De véritables maisons d'école	37
– Aménager l'espace et le temps	40
– Assurer l'ordre dans la classe	42
– Le mélange des âges	43
– La répartition des programmes	44
– Unification du matériel didactique	47
– En conclusion	49

Deuxième Partie : Un projet d'éducation intégrale	53
Chapitre 3 : L'éducation du corps	59
– Le corps respecté	60
– Le corps favorisé	64
– Le corps châtié	66
– Le corps maîtrisé	69
– Conclusion	71
Chapitre 4 : La préparation au métier	75
– Lire en français	79
– Autre nouveauté essentielle : la méthode simultanée	85
– La lecture, moyen de formation	90
– Écrire et calligraphier	94
– Compter	103
– Orthographe	108
– Caractéristiques de ces apprentissages	111
– Conclusion	114
Chapitre 5 : L'école lasallienne, chemin de civilité	117
– Introduction	117
– Honnêteté, notion complexe	119
– La civilité : un objectif des Petites Écoles	121
– Jean-Baptiste de La Salle : une rude expérience d'incivilité	124
– La conception de Jean-Baptiste de La Salle	126
– Bienséance et civilité dans l'école lasallienne	128
– Civilité et relations humaines	133
– À l'exemple des maîtres	136
– Conclusion	138

Chapitre 6 : L'école lasallienne, pépinière de « véritables chrétiens »	141
– Introduction	141
– Objectif de Jean-Baptiste de La Salle	142
– Former de « Veritables Chrétiens »	144
– Dans l'Église et pour l'Église	146
– Comment former de Veritables Chrétiens	150
– En conclusion	163
 Troisième partie : « Que votre école aille bien »	 165
Chapitre 7 : Travailler avec ordre	169
– Le principe d'ordre	169
– Fonctions pédagogiques de l'ordre	171
– Principales conditions de l'ordre	173
– La vigilance du Maître	175
• le silence	177
• les signes : un langage non verbal	179
 Chapitre 8 : Créer une relation éducative forte	 181
– Une connaissance personnalisée	182
– Une relation efficace	183
– Un essai de psychologie différentielle	184
– Une relation chaleureuse et cordiale	185
– Une relation réciproque	188
– Dans le respect de la bienséance et civilité	190
– Dieu présent dans la relation	191
– Relation éducative et sociabilité	191
– En conclusion	192

Chapitre 9 : Stabiliser et motiver les élèves	195
– Le fléau de l’absentéisme scolaire	195
– Position de Jean-Baptiste de La Salle et des Frères	197
– Analyse des causes des absences	198
– Dispositif contre l’absentéisme	203
Chapitre 10 : Accompagner l’élève	209
– Prise en charge initiale	209
– Accompagnement administratif	213
– Un travail sur mesure	215
– Une évaluation régulière et fréquente	217
– Impliquer les parents	219
Chapitre 11 : Susciter la participation	223
– Participation dans le travail scolaire	223
– Participation inopinée : l’entraide	224
– Le recours au monitorat	226
– La participation instituée : les officiers de l’école	228
– En résumé	231
Chapitre 12 : Si nécessaire, restaurer l’ordre	233
– Héritage et environnement	234
– Mais un héritage encombrant !	236
– Une utopie lasallienne : une école sans corrections	239
– Orientations communes et objectifs	241
– Dispositif et modalités	246
– Conclusion	249

Conclusion : Les maîtres au cœur de l'école lasallienne	253
Bibliographie sommaire	261

CAHIERS LASALLIENS.

TEXTES, ÉTUDES, DOCUMENTS :

Publiés en collection non périodique ;

Centrés sur la personne de saint Jean-Baptiste de La Salle, son œuvre écrite et les origines de la Congrégation des Frères des Écoles chrétiennes ; préparant la publication de deux ouvrages définitifs : une biographie critique et le corpus de ses œuvres.

Les Cahiers lasalliens sont jusqu'à présent publiés en français et, sauf indication contraire, ne font pas l'objet de traduction. Les Œuvres complètes de Jean-Baptiste de La Salle sont publiées en français 1993, traduites en espagnol 2001, en anglais 2002, et en italien 2005.

Ont paru :

- 1 F. FLAVIEN-MARIE (Michel SAUVAGE, FSC), *Les citations néotestamentaires dans les Méditations pour le temps de la retraite*, Présentation, examen critique, introduction et notes. XLVIII-106 p. - 1959.
- 2-3 F. MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS, FSC), *Les vœux des Frères des Écoles chrétiennes avant la Bulle de Benoît XIII*, Première partie : Les faits et les textes. 141 p. (épuisé) - 1960. Deuxième partie : Les documents, 93 p. (épuisés) - 1960.
- 4 F. BERNARD, *Conduite admirable de la divine Providence, en la personne du vénérable Serviteur de Dieu, Jean-Baptiste de La Salle...*, Édition du manuscrit de 1721. XXV-105 p. - 1965.
- 5 COLLECTIF, *Frère Maurice HERMANS (1911-1987) et les origines de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, Présentation de Michel Sauvage, FSC. 468 p. - 1991.
- 6 MAILLEFER, François-Élie, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, prêtre, docteur en théologie, ancien chanoine de la cathédrale de Reims, et Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes...*, Édition comparée des manuscrits de 1723 et de 1740. 313 p. - 1966.

- 7-8 BLAIN, Jean-Baptiste, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes*, Reproduction photomécanique de l'édition originale : 1733.
Tome I. 444 p. - 1961.
Tome II. 502 p. Suivi de : *Abrégé de la vie de quelques Frères de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes morts en odeur de sainteté*. - 1961.
- 9-10 COLLECTIF, *Bernard, Maillefer, Blain : Index cumulatifs des noms de lieux et des noms de personnes*. 288 p. - 1974.
Index analytique cumulatif; II. *Relevé des dits et écrits attribués à Jean-Baptiste de La Salle*. 215 p. - 1979.
- 11 F. MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS, FSC), *L'Institut des Frères des Écoles chrétiennes à la recherche de son statut canonique : des origines (1679) à la bulle de Benoît XIII (1725)*. VI-414 p. (épuisé) - 1962.
- 12 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Méditations pour tous les Dimanches de l'année avec les Évangiles de tous les Dimanches*. Première partie. 236 p.
Méditations sur les principales Fêtes de l'année. 274 p. Reproduction anastatique de l'édition originale : [1731]. - 1962.
- 13 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Méditations pour le Temps de la Retraite, à l'usage de toutes les personnes qui s'emploient à l'éducation de la jeunesse ; et particulièrement pour la retraite que font les Frères des Écoles chrétiennes pendant les vacances*. Reproduction anastatique de l'édition originale : [1730]. 84 p. (épuisé) - 1963.
- 14 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Explication de la Méthode d'oraison*. Reproduction anastatique de l'édition de 1739. 130 p. - 1963.
- 15 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Recueil de différents petits traités à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes*. Reproduction anastatique de l'édition de 1711. Introduction, notes et tables, XVI-132 p. - 1963.
- 16 MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS), FSC, et JOSE-ARTURO (Arturo GAREIS), FSC, *Contribution à l'étude des sources du "Recueil de différents petits traités"*. 105 p. - 1964.

- 17 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Instructions et prières pour la Sainte Messe, la Confession et la Communion, avec une Instruction Méthodique par demandes et réponses pour apprendre à se bien confesser*. Reproduction anastatique de l'édition de 1734. VI-284-IV p. - 1963.
- 18 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Exercices de piété qui se font pendant le jour dans les Écoles chrétiennes*. Reproduction anastatique de l'édition de 1760. XIII-140 p. - 1963.
- 19 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne, à l'usage des Écoles chrétiennes*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. XII-252-258 p. (épuisé) - 1964.
- 20 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Les Devoirs d'un Chrétien envers Dieu et les moyens de pouvoir bien s'en acquiter*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. Tome I, XVIII-504 p. (exposé en discours suivi) - 1964.
- 21 Tome II. 312 p. (par demandes et réponses) - 1963.
- 22 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Du culte extérieur et public que les Chrétiens sont obligés de rendre à Dieu et des moyens de le lui rendre. Troisième partie des Devoirs d'un Chrétien envers Dieu*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. VI-308 p. Suivi de : *Cantiques spirituels*. Reproduction anastatique de l'édition de 1705. 124 p. - 1964.
- 23 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Grand abrégé [...] ; Petit abrégé des Devoirs du chrétien envers Dieu*. Reproduction anastatique des éditions de 1727. IV-172 p. - 1964.
- 24 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Conduite des Écoles chrétiennes*. Édition comparée du manuscrit dit de 1706 et du texte imprimé de 1720. VII-230-292 p. - 1965.
- 25 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Pratique du Règlement journalier ; Règles communes des Frères des Écoles chrétiennes ; Règle du frère Directeur d'une Maison de l'Institut*. D'après les manuscrits de 1705, 1713, 1718 et l'édition princeps de 1726. 164 p. - 1965.

- 26-27 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les actes d'état civil de la famille de saint Jean-Baptiste de La Salle, Transcription et commentaire accompagnés de quelques documents qui les expliquent et les complètent.*
Tome I. 523 p. - 1966.
Tome II. 281 p. - 1966.
- 28-31 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Compte de Tutelle de Marie, Rose-Marie, Jacques-Joseph, Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy, ses sœurs et ses frères, fils mineurs de Louis de La Salle (1625-1672) et de Nicolle Moët de Brouillet (1633-1671).* Transcrit, annoté et présenté par Léon de Marie AROZ, FSC.
Première partie, Volume I. LXX-236 p. - 1967.
Première partie, Volume II. 296 p. - 1967.
Deuxième partie, Volume III. 264 p. - 1967.
Troisième partie, Volume IV. 194 p. (épuisé) - 1967.
- 32 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Gestion et administration des biens de Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy de La Salle, frères cadets de Jean-Baptiste de La Salle, d'après le compte de tutelle de Maître Nicolas Lespagnol, leur tuteur, 1687.* L-358 p. - 1967.
- 33-34 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les titres de rente de la succession de Maître Louis de La Salle, conseiller au Présidial de Reims (1625-1672).*
Volume I. 337 p. - 1969.
Volume II. 262 p. - 1969.
- 35-37¹ AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les Biens-fonds des Écoles chrétiennes et gratuites pour les garçons pauvres de la Ville de Reims au XVIII^e siècle.* Biens acquis par Jean-Baptiste de La Salle et ses successeurs immédiats.
Volume I : *Titres de propriété. Répertoire numérique détaillé.* XXXIX-286 p. - 1970. (épuisé).
Volume II : *Documents.* 409 p. - 1971. (épuisé).
Volume III : *Aux sources de la Vie et de l'Esprit : Rue Neuve - Rue de Contrai (1682-1972).* 195 p. - 1973. (épuisé).
Volume IV : *Titres de propriété. Documents.* 338 p. - 1973. (épuisé).

- 38 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Nicolas Roland, Jean-Baptiste de La Salle et les sœurs de l'Enfant-Jésus de Reims*. 388 p. - 1972.
- 39 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Étude de M^e Claude Thiénot. Inventaire numérique détaillé des minutes notariales se rapportant à la famille de La Salle et ses proches apparentés (1593-1792). Une lettre inédite de saint Jean-Baptiste de La Salle*. 195 p. - 1972.
- 40¹⁻² AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1583-1950)*.
Volume I : *Inventaire analytique*. 328 p. (presque épuisé) - 1975.
Volume II : *Archives centrales de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. Inventaire des Séries A, B, C, D, M, R, T et V*. 332 p. - 1976.
- 41¹⁻² AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1625-1758)*.
Volume I, *Parmi les siens*. 571 p. - 1977.
Volume II, *Les années d'imprégnation (1661-1683)*. 669 p. (épuisé) - 1979.
- 42 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1670-1715)*. Volume I : *L'administrateur comptable*. 579 p. (épuisé) - 1982.
- 43-44 POUTET, Yves, FSC, *Originalité et influence de Jean-Baptiste de La Salle. Recueil d'études lasalliennes*.
I et II. 310 p. - 1999.
III et IV. 463 p. - 1999.
- 45-46 CAMPOS MARINO, Miguel-Adolfo, FSC, *L'itinéraire évangélique de saint Jean-Baptiste de La Salle et le recours à l'Écriture dans ses "Méditations pour le Temps de la Retraite". Contribution à l'étude sur les fondements évangéliques de la vie religieuse*.
Volume I. XII-392 p. - 1974.
Volume II. 392 p. - 1974.
- 47 RODRIGUE, Jean-Guy, FSC, *Contribution à l'étude des sources des "Méditations sur les principales Fêtes de l'année"*. XI-587 p. - 1988.

- 48 POUTET, Yves, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle aux prises avec son temps. Recueil d'études lasalliennes*. XI-362 p. - 1988.
- 49 CORNET Joseph-Aurélien, FSC, et ROUSSET Émile, FSC, *Iconographie de saint Jean-Baptiste de La Salle, des origines à la béatification (1666-1888)*. 368 p. (épuisé) - 1989.
- 50 CAMPOS, Miguel, FSC, et SAUVAGE, Michel, FSC, "*L'Explication de la Méthode d'Oraison*" de saint Jean-Baptiste de La Salle. *Présentation du texte de 1739. Instrument de travail*. XXV-668 p. - 1989.
- 51 AROZ, Louis-Marie, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle, exécuteur testamentaire de feu M^e Louis de La Salle, son père*. 493 p. (épuisé) - Paris, 1989.
- 52 AROZ, Louis-Marie, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle, Dix Années de Prétoire*. Tome I : Reims (1676-1685). 541 p. - 1993.
- 53 AROZ, Louis-Marie, FSC, *La succession de Nicolas Roland, chanoine théologal de l'église Notre-Dame de Reims*. 238 p. - 1995.
- 54 AROZ, Louis-Marie, FSC, *La famille de Jean-Baptiste de La Salle de Reims. Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy de La Salle. Nouveaux documents d'Archives*. 422 p. - 1998.
- 55 SAUVAGE, Michel, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle et la fondation de son Institut ("Frères consacrés" en Église pour le Monde)*. 355 p. - 2001.
- 56 POUTET, Yves, FSC, *Charles DEMIA (1637-1689) : Journal de 1685-1689, Présenté, transcrit et annoté*. 439 p. - 1994.
- 57 BURKHARD, Leo, FSC, avec la collaboration de SAUVAGE, Michel, FSC, *Parménie. La crise de Jean-Baptiste de La Salle et de son Institut (1712-1714)*. 282 p. - 1994.
- 58-60 PUNGIER, Jean, FSC, *La Civilité de Jean-Baptiste de La Salle : Ses sources. Son message. Une première approche*.
 Première partie (les « sources »). 358 p. - 1996.
 Deuxième partie (les choix). 358 p. - 1997.
 Troisième partie (synopse des textes). 504 p. - 2000.

- 61 LAURAIRES, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, Approche contextuelle*. 253 p. - 2001.
- 62 LAURAIRES, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, Approche pédagogique*. - 2006.
Ouvrage préfacé par le Professeur Dominique JULIA, Paru également en anglais et en espagnol.

À paraître:

- 63 LAURAIRES, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, texte critique*. **Date indéterminée.**
- 64 PUNGIER, Jean, FSC, *Le Catéchisme des Mystères et des Fêtes de Jean-Baptiste de La Salle. Ses Sources - Son Message*. (fin 2006).

ÉTUDES LASALLIENNES

Cette collection, non périodique, vise l'approfondissement et la divulgation de la tradition vivante issue de saint Jean-Baptiste de La Salle ; elle pourra recouvrir des domaines divers du monde lasallien : éducation et catéchèse, pédagogie et spiritualité, société et Église, histoire et interrogations... Ont paru :

- 1 - Georges RIGAUT, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914*, Rome, 1991, 307 pp.
- 2 - Divers, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914. Notes et Réflexions*, Rome, 1991, 206 pp.
- 3 - Robert TRONCHOT, FSC, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914. La liquidation des biens de la Congrégation des Frères des Écoles chrétiennes*, Rome, 1992, 272 pp.
- 4 - Pedro M^a GIL, FSC, *Tres siglos de identidad lasaliana : la relación mision-espiritualidad a lo largo de la historia* FSC, Rome, 1994, 395 pp. (traductions en anglais, 1998, et en français, 1999).

- 5 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, Origines : 1651-1726*, Rome, 1994, 190 pp. (traductions en anglais, 1998, et en espagnol, 1997).
- 6 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XVIII^e siècle : 1726-1804*, Rome, 1997, 243 pp. (traductions en anglais, 1998, et en espagnol, 2001).
- 7 - Bruno ALPAGO, FSC, *El Instituto al servicio educativo de los pobres*, Rome, 2000, 469 pp. (texte en français, en espagnol et en anglais).
- 8 - Michel SAUVAGE, FSC, *Vie religieuse laïque et vocation de Frère*, Rome, 2001, 313 pp. (traduit en espagnol, Colombie, 2003, 364 pp.).
- 9 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XIX^e siècle : 1805-1875*, Rome, 2001, 207 pp. (traductions en espagnol 2004 ; en anglais : 2006).
- 10 - Michel SAUVAGE, FSC, *La Vie religieuse: esprit et structure. Recueil d'articles*. Rome, 2002, 175 pp.
- 11 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XIX^e-XX^e s. : 1875-1928*, Rome, 2004, 252 pp. (traductions en espagnol : 2006 ; en anglais : en cours).
- 12 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, 1928 - 1946. Parution prévue fin 2006*.
- 13 - Conseil International des Études Lasalliennes (CIEL), Ouvrage collectif dirigé par SCHNEIDER Jean-Louis, FSC, *Le Charisme Lasallien*. En Français et en Espagnol : 2005 ; en Anglais : 2006.

THÈMES LASALLIENS

99 mots ou expressions présentés : ce que cela représentait à l'époque du Fondateur, comment celui-ci a vécu, exprimé et compris ce que représente ce terme, et comment on peut comprendre cela aujourd'hui. Un nombre considéra-

ble d'auteurs ont collaboré à cette publication. Les notices vont de 4 pages à plus de 20 quand le thème s'y prête.

Ont paru :

THÈMES LASALLIENS 1. 32 articles, 283 pp. français, espagnol, anglais, 1993.

THÈMES LASALLIENS 2. 33 articles, 282 pp. français, 1993, espagnol 1994, anglais 1995.

THÈMES LASALLIENS 3. 34 articles, 321 pp. français, 1996, anglais 1997, espagnol, 1998.

À paraître :

THÈMES LASALLIENS N° 4. 49 articles prévus.

ESSAIS LASALLIENS

Publie des études brèves dont l'appareil critique est plus réduit que dans les Cahiers lasalliens.

N° 1 SCHNEIDER, Jean-Louis, FSC, *Un certain air d'élévation et de grandeur. Société, Civilité, École et Culture dans les Méditations pour le temps de la retraite de Jean-Baptiste de La Salle.* 102 p. Rome - 2002.

Pour toute commande de ces ouvrages, s'adresser au :

Frère Secrétaire Général
Casa Generalizia FSC
Via Aurelia, 476 CP 9099
00100 ROMA. ITALIE
lgkipper@lasalle.org

