
L'HISTOIRE DES FORMES DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE ET LA QUESTION DES SOURCES

Annie TSCHIRHART¹

RÉSUMÉ

Le but de cette étude consacrée aux formes disciplinaires scolaires a pour objectif d'interroger l'histoire et de faire émerger des questions et des réponses susceptibles d'intéresser les problèmes scolaires de ce XXI^e siècle naissant. Elle vise également à apporter un éclairage nouveau aux représentations de la société actuelle qui a reléguée la discipline au rang de pratiques obsolètes et anti-éducatives de ses pères. L'approche historique offre des perspectives nouvelles en abordant l'évolution des « formes disciplinaires » parallèlement à la lente élaboration de l'enseignement secondaire. Elle montre ainsi la complexité des filiations et des ruptures entre les modèles éducatifs et l'influence des forces politiques et culturelles. Ainsi, elle s'appuie à la fois sur la « littérature grise » que constitue le discours prescriptif officiel bien souvent en décalage avec un ensemble de pratiques révélées par les enquêtes, les rapports, la presse, tout un ensemble de sources archivistiques. Elle invite à sortir du silence tabou qui entoure les pratiques éducatives en mettant en évidence le poids des contradictions, des résistances, du contrôle et de la régulation sociale auxquels elles sont soumises. En ce sens, cette étude s'inscrit dans le débat actuel sur l'école et les missions actuelles du système éducatif. Plus que jamais, l'étude du discours officiel du XIX^e siècle demeure indispensable à l'intelligibilité des problèmes éducatifs contemporains et leur set de miroir.

Mots clés

Histoire – France XII^e-XIX^e siècles – Éducation – Formes Disciplinaires – Évolution

Notre choix de travailler sur l'évolution des formes de la discipline scolaire est sans doute justifié à la fois par des préoccupations d'ordre professionnel mais aussi par la nécessité de clarifier un discours médiatisé sur la discipline. Celle-ci, condamnée en bloc, est reléguée au rang des actions anti-pédagogiques, voire barbares appartenant à un passé mal délimité caractérisé par l'existence des châtiments corporels qui confinent l'enfant dans un statut de victime incomprise. Pourtant, si le discours officiel au XX^e siècle lui fait peu de place et l'occulte depuis plus une dizaine d'années au profit des violences scolaires, nous observons, en tant que professionnelle, que les pratiques disciplinaires dans les lycées et collèges en particulier s'appuient sur de nombreuses sanctions et punitions. Nous avons souhaité interroger ce décalage entre discours officiel et praxis et par ailleurs tenter de définir le concept de discipline dont les liens avec l'éducation sont si complexes qu'il nous semble plus juste de parler de « formes disciplinaires » qui se sont manifestées au cours des siècles en même temps que se construisait, ce qui allait devenir notre enseignement secondaire.

Tenter de définir les formes disciplinaires et d'en voir l'évolution, supposait que dans une première phase exploratoire, nous ayons recours à l'étude des textes officiels relatifs au thème et à ceux concernant la mission des spécialistes de la discipline (surveillants généraux puis Conseiller

¹ MCF Université de Rouen, Laboratoire CIVIIC.

Principal d'Éducation). Une première recherche nous conduisit à travailler sur le XIX^e siècle² et la construction de l'Université napoléonienne qui constitue le socle de notre système éducatif actuel. Or, cette approche nous a permis de constater la rareté et l'ambiguïté des textes relatifs à la création du corps des surveillants généraux et à son évolution. Quant au thème disciplinaire proprement dit, s'il a été récurrent dans le discours officiel jusqu'en 1836, il tend à s'effacer progressivement ou à prendre d'autres formes, en particulier avec l'avènement de la Troisième République et se tarit après la réforme pédagogique de 1902. Ce silence institutionnel ne pouvait que nous surprendre en même temps que se succédaient un certain nombre de recherches qui au travers de rétrospective sur la condition enseignante (P. Gerbod, 1965)³, la vie des instituteurs (M. Ozouf, 1982)⁴, les mouvements estudiantins (J.-C. Caron⁵, 1991, A. Thiercé, 1999⁶), les violences institutionnelles (J.-C. Caron, 1999 et B. Defrance⁷, 2001), les recherches sociologiques (V. Isambert-Jamati, 1970)⁸, témoignaient, selon des perspectives différentes, de l'intérêt renouvelé pour le fonctionnement de l'institution scolaire. Seuls J. Contou⁹ dans sa thèse (1980) puis E. Prairat (1994)¹⁰ font de la discipline l'unique thème de leur recherche, tandis que M. Foucault (1975)¹¹ apporte un nouveau regard sur l'acte de punir, et considère qu'à travers lui c'est toute une société qui s'exprime. Ainsi, selon lui, la généralisation de la prison et les dispositifs organisationnels qui l'accompagnent, témoignent d'une transformation de la discipline au sein de la société et des changements relatifs à la hiérarchie de ses valeurs, de ses règles et de ses normes. Au châtiment corporel succède la rationalisation du droit pénal, l'organisation du contrôle et de la surveillance, l'imposition de mécanismes de normalisation. La norme tend à se substituer à la loi et le pouvoir normalisateur, comme l'a écrit Foucault, devient « une des fonctions majeurs de notre société ».

Ainsi la perspective foucauldienne complexifie tout projet éducatif et en fait un outil au service du pouvoir en place. Sans adhérer totalement à cette conception de l'éducation, on peut néanmoins affirmer qu'un projet éducatif a des objectifs politiques. En effet, porté par les aspirations d'une société à un moment précis de son histoire, il est au service d'un modèle de la jeunesse à réaliser. En ce sens, la réalisation de l'homme de demain implique, au sein de la formation scolaire, des processus disciplinaires et des procédures pédagogiques dont il oriente les contenus (programmes, choix des matières à étudier), les méthodes d'apprentissage utilisées,

2 A.Tschirhart, *La fonction de surveillance au XIXe siècle, Maîtres d'études, maîtres répétiteurs, surveillants généraux*, Maîtrise de sciences de l'éducation, XXX

3 P.Gerbod, *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, PUF, 1965.

4 M.Ozouf, *L'École, L'Église et la République, 1871-1914*, Paris, Cana, 1982.

5 J.-C.Caron, *Généralisations romantiques, les étudiants de Paris et le quartier Latin (1814-1851)*, Paris, A.Colin, 1991.

6 A.Thiercé, *Histoire de l'adolescence, 1850-1914*, Paris, Belin, 1999.

7 B.Defrance, *La violence à l'école*, Syros, 1997 et *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros, 2003.

8 V.Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.

9 J.Contou, *Histoire de la punition au XIX^e siècle, dans les lycées et collèges de 1801 à 1860*, Paris, Descartes, Thèse de 3^e cycle, 1980.

10 E. Prairat, *Éduquer et punir*, Presses Universitaires de Nancy, 1994.

11 M.Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.

l'évaluation des savoirs, le type de formation à donner aux professionnels de l'éducation. De même, il investit l'ensemble des règles qui régissent la vie scolaire (distribution spatio-temporelle, emplois du temps, les lieux d'enseignement, la gestion des flux, de l'internat, l'hygiène). Ainsi, la pédagogie n'est pas neutre pas plus que la discipline et toutes deux, impliquées dans une organisation institutionnelle et hiérarchisée concrétisent, à travers l'enseignement, le pouvoir de former, de façonner et de gouverner ce qui sous-entend une direction morale et/ou intellectuelle. Déjà l'idée de « tenir la discipline » ou gouverner est présente dans le *Dictionnaire de l'ancien français* de la Curne de Sainte-Palaye (XIII^e-XVI^e siècle), puis est associée à l'idée « d'instruction » dans le *Dictionnaire* de Furetière (1690). Le *dictionnaire de l'Académie* (1762) lui ajoute le terme « d'éducation ». Enfin le Littré évoque « l'instruction et la direction morale » (1872). On parle de l'action directe d'un maître sur les personnes qu'il instruit, ou de maître à disciple. On est alors « sous la discipline de »¹². D'une manière générale, le terme englobe l'ensemble des règles et des devoirs liés à une profession et imposés aux membres d'un ordre d'une corporation (Littré). Le *Grand dictionnaire universel* précise : « Ensemble de règles tacites ou de règlements écrits, destinés à assurer le bon ordre et la régularité dans un corps, dans une assemblée, une réunion. La discipline d'un collège ».

Si les opinions concernant les modes d'application de la discipline sont à la fois nombreuses et divergentes, il semble, par contre, qu'on puisse retenir comme définition globale celle de F. Buisson qui, à l'instar d'un grand nombre de pédagogues, voit en elle « un ensemble de règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caractères »¹³. Les termes gouverner et former indiquent la double action exercée par la discipline sur l'individu. Le premier fait référence à une action intellectuelle tandis que le second évoque davantage une action morale, que l'on rencontre plus particulièrement dans les relations de maître à disciple. Dans les deux cas, les règles établies ont pour fonction d'adapter l'individu à la société et, comme l'écrit Durkheim, de « faire l'être social »¹⁴. Ainsi, tout comme l'éducation dont elle est un outil, la discipline familiale ou publique, apparaît comme un ensemble de règles imposées à l'enfant et exerçant sur lui une pression régulière et continue, afin de « le façonner à l'image de son milieu social dont les parents et les maîtres ne sont que les représentants et les intermédiaires »¹⁵. Les règles qui servent à conduire, diriger, régir visent à maintenir l'ordre. Elles construisent des exemples de référence, des modèles et instaurent des prescriptions, des ordonnances en vertu de la loi, de la coutume et de l'usage¹⁶.

La discipline a donc un rôle de socialisation puisque ces règles qui **gouvernent, forment, façonnent**, apparaissent comme indispensables à l'adaptation sociale de l'individu ainsi qu'à la cohésion de la société qui les édicte. Plus globalement, la discipline dépasse le simple stade des contraintes nécessaires à la vie collective. Avec l'éducation, dont elle est un

12 *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle*, article « Discipline », Genève/Paris, Slatkine, 1982.

13 F. Buisson, *Nouveau Dictionnaire pédagogique de l'Instruction publique*, article « Discipline », Paris, Hachette, 1911, INRP, Mont-saint-Aignan.

14 E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, réédition 1988, P.100

15 *Ibid.*

16 E. Littré, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1885, pp.1565-1566.

outil, elle s'inscrit dans l'histoire de l'humanité puisqu'elle définit les procédures qui permettent aux individus de passer du stade de l'enfance à celui d'adulte, de l'état de nature à l'état social. Elle sert à imposer des modèles de comportements physiques et moraux, afin d'assurer la socialisation des individus, de lutter contre toute marginalisation et de faire perdurer et/ou de faire évoluer les valeurs et les finalités éducatives de la société à laquelle elle appartient.

La complexité même des champs d'influence de la discipline, nous a décidé à élargir la recherche au concept de **discipline scolaire**, tel qu'il est défini par J. Gaillard dans son article sur la discipline dans le *Nouveau dictionnaire pédagogique*. Entendons par là « l'ensemble des procédés pratiques destinés à assurer le bon ordre des exercices de toute nature dont se compose la vie scolaire »¹⁷. Cette « vie scolaire », présente, pour la première fois, sous cette appellation, dans la circulaire sur la discipline du 15 juillet 1890, est une autre forme pour désigner le **régime intérieur** et le **régime général** qui, bien que présents dans les textes officiels, ne font pas l'objet d'une définition spécifique. Absents du *Dictionnaire pédagogique* et du *Dictionnaire de la langue française* de Littré, ils sont cependant souvent évoqués, dans des articles de la presse corporatiste ou gouvernementale, et surtout dans les rapports d'inspection et les enquêtes, où ils constituent une rubrique spéciale. Le plus souvent, le régime intérieur est associé à tout ce qui est de l'ordre de la réglementation dans l'établissement scolaire, alors que le régime général englobe toute la réglementation relative à l'organisation matérielle et pédagogique de l'acte d'enseigner et d'éduquer. C'est ainsi que l'on peut distinguer :

- **la planification pédagogique** : plan des études, méthodes d'apprentissage, modalités d'évaluation, répartition temps d'études/récréations ;

- **la planification scolaire** : gestion de l'emploi du temps et de l'espace, des flux à l'intérieur de l'établissement, des sorties, de la correspondance avec les parents et de leurs visites, de ce qui est autorisé et interdit au sein de l'établissement, du fonctionnement de la demi-pension, de l'internat, des caractéristiques architecturales et de la fonctionnalité des locaux par rapport aux règlements relatifs à l'hygiène et à la sécurité ;

- **la planification administrative** : organigramme et répartition des tâches, statuts des personnels, politique d'établissement avec : le type de gestion directoriale de l'établissement ; les stratégies de surveillance et de contrôle ; le mode d'application des textes officiels ; la prise en compte des spécificités culturelles de l'établissement, locales et régionales ; les relations avec les autorités locales et les parents.

Erick Prairat, qui utilise plutôt le terme de **régime général de discipline**, le définit comme « l'ensemble des règles (régulation juridique), des rituels (régulation sociale) et des dispositifs (régulation pédagogique), qui organisent à la fois la cohabitation des élèves et la planification des tâches scolaires »¹⁸. Cette définition qui insiste sur les procédures, qu'elles soient organisationnelles ou pédagogiques, nous paraît rendre compte, en partie, de cette notion de régime général telle qu'elle apparaît au XIX^e siècle. Mais, il faut ajouter aux dispositifs pédagogiques,

17 J. Gaillard, article « Discipline » in *Nouveau dictionnaire pédagogique*, Paris, Hachette, 1911, pp.485-490.

18 E. Prairat, *Sanctions et socialisation*, Paris, PUF, 2001, p.53.

les contenus ou plans d'études qui les accompagnent. En effet, il nous paraît important de ne pas limiter le régime général à la réglementation de l'établissement mais d'en élargir le concept au choix des contenus pédagogiques eux-mêmes et à la prédominance de certains sur d'autres. La discipline de l'esprit passe aussi par des choix culturels. Nous en avons de multiples exemples tels que, pendant l'Ancien Régime ou encore au XIX^e siècle, avec la prédominance du latin (langue des érudits) sur le français (langue vulgaire), l'importance de l'enseignement des humanités sur celui des belles-lettres, la méfiance à l'égard des études scientifiques jugées déstabilisatrices voire dangereuses, le mépris à l'égard de l'enseignement « professionnel » et les difficultés, pour les ministres convaincus, à mettre en place et à faire accepter l'enseignement « spécial ». Au cours des siècles, les tribulations de certaines matières dites « modernes », mettent en évidence l'influence du religieux, du politique, sur l'évolution de la place qui leur est attribuée dans les programmes scolaires. Ainsi, l'acte pédagogique est consubstantiel à l'acte de réglementation disciplinaire. Tous deux sont intimement intriqués puisqu'il s'agit à la fois d'instruire, mais selon des normes, des contenus, au nom de valeurs éducatives imposées par des choix politiques, par le jeu des règles, des habitudes, des manières de penser, des comportements. Ce processus d'acculturation et de socialisation conduit à s'interroger sur les formes de contrôle et de régulation exercée par l'Institution pour maintenir, à la fois sa légitimité par l'intermédiaire des fonctionnaires et pour atteindre ses objectifs de formation des élèves.

Ainsi, en évoquant **le régime général des études**, nous faisons référence à un concept qui désigne une pluralité de significations et d'expériences, que l'on peut synthétiser par l'expression « formes disciplinaires », c'est-à-dire structures, constructions concernant tant l'organisation des études et la vie quotidienne de l'élève que les savoirs et la formation de son esprit et de son caractère. Le type d'établissement, le régime intérieur (discipline), le type d'études (niveau, matières enseignées, évaluation), l'hygiène physique et morale, la répartition architecturale à des fins disciplinaires sont des éléments caractéristiques de la forme. L'importance accordée à la naissance de l'enseignement secondaire a permis de mettre en évidence la place occupée par la discipline, au sein de cet enseignement dont elle est partie intégrante. L'ensemble de ce travail constitue toute la première partie intitulée **l'État des lieux**. *A priori*, nous n'avions pas envisagé de lui accorder une place aussi conséquente dans la recherche, persuadée que l'enseignement et la discipline confessionnelles de l'Ancien Régime n'avaient que peu influencé l'Instruction publique du XIX^e siècle. Selon nous, la Révolution française avait opéré une rupture significative entre ces deux périodes et ouvert la voie à un autre type de discipline, celle des Écoles Centrales. L'étude comparative des textes et règlements pré et post-révolutionnaires nous a obligé à revoir le point de vue initial et nous a permis de prendre conscience de l'existence d'une continuité entre eux, non pas linéaire, mais récurrente. Est-ce à dire que la discipline du XIX^e siècle est une pâle copie conforme de celle de l'Ancien Régime ? Certainement pas, et c'est aussi pour en saisir toute l'originalité que le choix a été fait de consacrer la seconde partie au discours prescriptif. Ainsi, au fil du temps, il s'est avéré qu'on ne pouvait pas comprendre l'héritage disciplinaire du XIX^e siècle sans revenir au fondement des **formes disciplinaires**, telles qu'elle se sont créées en même temps que se développait un enseignement qui devait prendre, à la Révolution française, le nom d'enseignement secondaire. Il ne s'agissait pas de faire une rétrospective historique de toute l'histoire de l'enseignement secondaire et de son processus d'enfermement progressif, dans des

lieux spécifiques appelés collèges, mais de montrer comment, sur plusieurs siècles, se sont organisées les formes disciplinaires scolaires, leurs conditions d'émergence et d'exercice, avec leurs ruptures, leur continuité, leur permanence, en vue de l'éducation des élèves.

CHOIX DU TYPE D'ENSEIGNEMENT ET DE LA PERIODE HISTORIQUE

Le choix de l'enseignement secondaire comme objet d'étude s'explique par nos travaux antérieurs et par le fait que cet enseignement présente de multiples intérêts. Contrairement à l'enseignement primaire public qui émerge tardivement en France, il occupe une place fondamentale dans l'évolution de l'enseignement français. Son histoire s'élabore à travers celle des courants de pensée, tels que l'humanisme, les doctrines pédagogiques des institutions diverses, chargées de les mettre en œuvre. Il est aussi le représentant des forces intellectuelles et morales qui ont formé les élites du pays et en constituent la spécificité nationale. Enfin, si le rôle de contrôle et de normalisation de l'enseignement primaire et des salles d'asile a déjà été analysé, il n'en est pas de même pour cet enseignement et cette absence justifie notre choix de recherche.

Pour ce qui est du découpage chronologique, il est apparu nécessaire de distinguer deux grandes périodes :

- la première commence avec l'enseignement dans le Haut Moyen Âge et s'intéresse surtout à l'élaboration des formes disciplinaires, telles qu'elles ont pu se mettre en place, dans les écoles monastiques, épiscopales et presbytérales, puis dans les collèges de l'Université médiévale, avant de s'installer durablement jusqu'à la Révolution française dans les collèges de l'Ancien Régime. Cette période, n'est pas sans présenter des zones d'ombre sur les pratiques disciplinaires, mais elle offre, par l'intermédiaire des plans et traités des études, des projets d'éducation, de nombreux discours prescriptifs et nous apparaît essentielle parce qu'on y voit le rôle fondateur que va jouer l'Église en matière d'instruction, la transformation progressive de la Faculté des arts en collège secondaire, les difficultés pour ce dernier à trouver une forme unifiée correspondant aux finalités issues du courant humaniste, puis les attaques dont il est l'objet au siècle des Lumières de la part de ceux qui, Encyclopédistes, philosophes, parlementaires, ont une autre conception de l'éducation et aspirent à plus d'efficacité, à plus d'utilité, en vue de la réalisation professionnelle de chacun pour le bien de la société.

- La période allant de 1800 à 1870 permet l'étude de l'évolution du discours prescriptif, à partir des textes officiels de l'Instruction publique, depuis la création de l'Université napoléonienne, puis des monarchies de Louis XVIII, de Charles X, de Louis Philippe, auxquelles succèdent la Seconde République et enfin le Second Empire. Elle a pour objectif de mesurer et donner sens aux permanences ou aux changements éventuels apportés par ces différents gouvernements sur la discipline scolaire, le choix des études, la vie dans les établissements scolaires, les moyens coercitifs, mis en place par le ministère de l'Instruction publique, pour répondre à l'instabilité sociale et assurer le monopole de l'enseignement public. C'est donc, l'enseignement secondaire, comme lieu de contrôle et de la régulation sociale qui nous intéresse. Il concerne les fonctionnaires et les élèves, la légitimité des premiers s'expliquant par l'existence des seconds et les deux groupes étant impliqués dans une œuvre commune : la mission éducative de l'Instruction publique.

DIVERSITE DES SOURCES : DOCUMENTS DE SYNTHÈSE ET DOCUMENTS ORIGINAUX

Notre recherche sur la discipline scolaire a porté sur deux niveaux :

– le premier correspond à la première partie, « l'État des lieux » et prend davantage l'aspect d'un travail de synthèse s'appuyant sur des travaux de recherche déjà effectués, à partir desquels nous avons tenté de reconstituer le fondement puis l'évolution des formes disciplinaires au travers du développement de ce qui va devenir l'enseignement secondaire. Ces documents, pour la plupart, ne constituent pas des documents originaux, en particulier pour ceux qui ont trait aux périodes historiques les plus lointaines. Pour cerner la continuité des formes disciplinaires du Haut Moyen Âge¹⁹ à la Révolution, il n'était pas envisageable, pour diverses raisons (accès aux sources, latin etc.), de travailler autrement qu'à partir de compilations et de travaux d'historiens. Néanmoins, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de dégager des formes disciplinaires et scolaires issues de courants pédagogiques, de théories de l'éducation et tenté de voir leurs liens avec les différentes aspirations qui les sous-tendaient, qu'elles soient philosophiques, religieuses, humanistes. Ainsi, se sont dégagés les liens entre les visions de l'homme et de l'enfant telles que les défendaient ces courants, et les types d'éducation prônés, avec leurs finalités éducatives, leurs valeurs morales et la mise en place d'une réglementation pédagogique et disciplinaire spécifique. Des ouvrages pédagogiques proprement dit, des plans d'études, des traités d'éducation, des ouvrages portant à la fois sur l'évolution des idées et structures pédagogiques et des rétrospectives historiques (L. Tarsot²⁰, A.-F. Théry²¹, G. Compayré²²) nous ont servi d'appui. À ce sujet, deux catégories d'historiens ont été consultés : ceux du xix^e siècle, que nous venons de citer, avec leur vision spécifique des périodes antérieures et ceux du xx^e siècle, dont l'approche s'est enrichie et complexifiée, grâce aux études plus récentes. En ce qui concerne les documents originaux, des prospectus de pensions²³, des monographies d'établissements scolaires²⁴, la réédition de plans d'études comme la *Ratio studiorum*, les *Civilités* ou les *Colloques* d'Érasme, la possibilité de faire appel aux œuvres des écrivains de la Renaissance (Rabelais, Montaigne) nous ont apporté une aide non négligeable, ainsi que tous les ouvrages consultés dans différentes bibliothèques, la Bibliothèque Nationale de France (BNF), l'INRP, le Centre d'Information et de Ressources de la Formation des Maîtres (CIRFM) de l'IUFM de Rouen, les bibliothèques municipales du Havre et de Rouen.

19 P. Riché, *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*, Paris, Flammarion, 1968; H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948; E. Gilson, *La philosophie au Moyen Âge*, Paris, Payot, 1962, M. Rouche, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, t.1, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981. INRP, Mont-saint-Aignan.

20 L. Tarsot, *Les écoles et les écoliers à travers les âges*, Paris, Laurens, 1893, INRP, Mont-saint-Aignan.

21 A.-F. Théry, *Histoire de l'éducation en France depuis le cinquième siècle jusqu'à nos jours*, Paris, Dezobry, libr.éditeurs, 1861.

22 G. Compayré, *Éducation et instruction, l'enseignement secondaire*, t.1 et t.2, Paris, Hachette, 1887. INRP, Mont-saint-Aignan.

23 « Prospectus du collège royal de Rumilly » 1775, (cote 1392), « Prospectus du collège de Beaumont en Auge » in *Revue de l'enseignement secondaire et supérieur*, Paris, P. Dupont éditeur, 1886, t.5, « Prospectus des Messieurs de la doctrine chrétienne du collège royal de Nîmes » (ibid). INRP Mont-saint-Aignan.

24 *Le lycée de Rouen, ouvrage collectif*, Rouen, E. Ange et Ch. Borel éditeurs, 1892, INRP, Mont-saint-Aignan.

– le second niveau a trait au discours prescriptif de l'**institution scolaire**. Il correspond à la seconde partie de la recherche et s'appuie essentiellement sur les textes officiels donc des documents originaux, dont la production abondante, tout au long du XIX^e siècle et plus particulièrement jusqu'en 1870, constitue l'ensemble des **Lois et règlements** publié sous la forme du **Bulletin universitaire** puis du **Bulletin Administratif** du Ministère de l'Instruction publique. Ces textes, aux séries souvent incomplètes, ont été consultés dans trois endroits différents : la BNF pour les plus anciens (1598-1828), INRP (le musée de l'Éducation à Rouen) (1829-1863) et le CIRFM de l'IUFM (1864-1871). Ils appartiennent à un vaste ensemble, néanmoins remis à jour régulièrement, qui constitue le *Recueil des Lois et Règlements* (RLR), et font également l'objet depuis 1945, d'une publication au Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN). Ils sont donc une source fondamentale de connaissances sur l'histoire et le fonctionnement de l'Instruction publique dont ils assurent ainsi la mémoire. D'une part, parce qu'ils témoignent de la mise en place des fondements de ce qui devait devenir notre système éducatif actuel. D'autre part, parce qu'ils se font l'écho des idées, préoccupations, courants de pensée, conflits idéologiques *sur* et *autour* de l'école. Ils constituent le Droit de l'éducation et se rapportent à deux grands domaines d'intervention : la police administrative et le service public. Le premier terme désigne un procédé par lequel une autorité publique, ici l'Instruction publique, assure la réalisation d'un besoin collectif selon un choix politique et la mise en place d'une réglementation reposant, unilatéralement, sur des obligations de faire ou des interdictions destinées à une collectivité, un groupe, voire un individu. Avec l'aide de cet intermédiaire, l'État contrôle le fonctionnement de son système d'enseignement et en assure le respect des règles par l'application de sanctions. Le deuxième terme nous renvoie à l'idée de prestations destinées, selon le décideur politique, au bien collectif des administrés ou usagers. Ce service public recouvre globalement plusieurs domaines : le type d'institutions (lycée, université, rectorat etc.), la fonction enseignante et administrative de cet organe, les finalités du service public.

Au discours officiel s'ajoutent des documents originaux des Archives nationales et des Archives départementales, relatifs au fonctionnement de l'Instruction publique rapports de ministres, de recteurs, d'inspecteurs du XIX^e siècle ayant trait à l'état moral de l'Instruction publique, relation de faits disciplinaires se rapportant soit à des cas individuels d'élèves, de fonctionnaires, soit aux actions collectives d'insubordination d'élèves qui se sont produites dans les différents établissements de France de 1800 à 1870 ; enquêtes sur les conditions de travail des élèves ; presse corporatiste, mouvement catégoriel etc. L'étude de certaines séances parlementaires vient compléter les textes officiels en apportant des éléments contextuels historiques et politiques permettant de mieux cerner la complexité des problématiques posées. Les monographies de certains établissements scolaires ont permis de reconstituer la vie quotidienne des lycéens et ont été complétées par quelques récits autobiographiques. Par ailleurs, il a été nécessaire de faire référence, parfois, à l'enseignement primaire pour mieux marquer les finalités de l'enseignement secondaire et ces spécificités ou apporter des informations complémentaires nécessaires à la compréhension du contexte général.

LES ACTEURS : ELEVES ET FONCTIONNAIRES

Bien que le discours disciplinaire s'adresse à ces deux groupes distincts en matière de devoirs et d'obligations, il paraissait difficile de séparer le sort des élèves de celui des

fonctionnaires ou de privilégier l'un plus que l'autre, sachant que la relation éducative exercée par les enseignants et les surveillants, s'inscrit dans un contexte où le discours disciplinaire, sur les conditions de travail, les modes et les difficultés de recrutement, les injonctions en matière éducative mais aussi politique, concerne autant l'éducateur que l'éduqué. Par ailleurs, la dualité de la relation influe sur la manière de se percevoir, sur les comportements respectifs des uns et des autres. Par exemple, peut-on imaginer que les représentations que l'institution avait du métier de maître d'études ou de maître répétiteur n'ont eu aucune incidence sur le comportement de ceux-ci en matière disciplinaire ? Peut-on croire quelles étaient sans influence sur le comportement, des élèves, à leur tour, à l'égard de leurs maîtres ? Il fallait donc envisager un double travail sur les fonctionnaires et les élèves, dans leurs relations spécifiques à la discipline. La création d'un corps de fonctionnaires, au XIX^e siècle, et la richesse des informations qui lui est associée nous a décidée à privilégier surtout cette période, tout en notant, pour les périodes antérieures, à chaque fois que cela était possible, toutes les informations dont nous disposions.

LEGITIMITE DU DISCOURS OFFICIEL

Le discours institutionnel constitue-t-il un bon objet d'étude ? N'est-ce pas après tout qu'un discours, un objet factice uniquement porteur d'une parole officielle volontiers comparée à la « langue de bois » et rarement en adéquation avec la réalité ? En effet, chacun sait que les textes, pour aussi officiels qu'ils soient, ne sont pas forcément appliqués, qu'ils rencontrent des résistances, et sont aussi l'objet d'interprétations diverses qui les éloignent de leur vocation première. Cet aspect est valable aussi bien pour le discours des congrégations que pour l'enseignement des collèges universitaires puis celui des établissements du XIX^e siècle.

Par ailleurs, on peut se demander si le discours institutionnel est bien le reflet réel du rôle décideur de l'État. Une première réponse s'imposait à nous grâce à l'exemple des nombreuses lois votées depuis le XIX^e siècle et qui, s'inscrivant dans la tradition française, procédaient de l'initiative gouvernementale. Qu'elles s'appellent Guizot ou Falloux, ces lois ont été adoptées sous des ministères et portent souvent le nom du ministre qui en est à l'origine ou qui les a défendues devant le parlement. Elles témoignent ainsi de l'engagement du gouvernement en matière de politique éducative. Les autres textes, même s'ils ne relèvent pas de la source législative, témoignent de la présence gouvernementale ; ainsi les décrets sont préparés par le ministère à la demande du ministre et, en dehors des textes individuels (nomination de fonctionnaires), interviennent souvent en application de la loi. Les instructions, circulaires, notes de service et lettres, bien qu'elles n'aient pas le même statut juridique que les arrêtés ministériels ou interministériels, émanent directement du ministre. Il fallait donc, dans un premier temps, tenter aussi de distinguer l'élaboration du texte de son application, de son influence voire de ses conséquences.

De plus, tel qu'il apparaît, le discours institutionnel s'avère souvent être d'une grande richesse, que ce soit sur le plan formel ou du signifié. En effet, à l'intérieur des cadres, juridique, législatif, administratif, pédagogique, qu'il prétend élaborer et présenter, se constitue tout un ensemble langagier de différents types de communication allant du normatif à l'explicatif. Si certaines circulaires sont de brefs rappels à l'ordre, les décrets sont généralement précédés de rapports de longueur variable expliquant, à partir de constats relatifs à la situation antérieure ou présente, le bien fondé des nouvelles mesures à prendre. Parce qu'ils tentent de réparer les imperfections

d'une situation antérieure, ils présentent, généralement, un caractère régulateur. Aussi, bon nombre de décisions officielles viennent-elles entériner des situations existantes ou généraliser des pratiques déjà connues.

Dans un autre domaine, les rapports au roi rédigés par les différents ministres, se font l'écho des divers problèmes posés à l'Instruction publique : la formation des maîtres, en particulier celle des maîtres d'études responsables de la formation morale de la jeunesse, la situation de l'enseignement primaire au regard du vagabondage des enfants en France, les finalités éducatives rappelées aux corps professoral censé ne pas prendre part à la vie politique etc., en constituent quelques exemples. Par ailleurs, tout comme les lettres ministérielles, ils réaffirment les principes éducatifs choisis par le ministère et par là même les valeurs et les finalités éducatives qui sont les siennes. Ainsi, le discours officiel doit-il être considéré, non pas tant comme un langage formel, qu'un mode de communication de l'Institution avec son personnel et le reflet d'une réalité. Car la communication n'a pas pour seul but l'information ; elle rappelle, ordonne, explique, argumente, commente des événements et prend position par rapport à eux.

Enfin, il serait erroné de croire que les ministres ou les hauts fonctionnaires de l'Instruction publique ignorent tout de la réalité du terrain. D'abord, certains sont directement issus du corps universitaire (V. Cousin, V. Duruy) et connaissent très bien la réalité qu'ils ont à gérer ; d'autres savent s'entourer de conseillers compétents, multiplient les enquêtes, développent la surveillance et lorsque l'on constate, par exemple, la minutie avec laquelle la réglementation du ministre Fortoul quadrille les différents champs d'action de l'Instruction publique, on peut alors avancer l'hypothèse que les textes réglementaires ne sont pas éloignés de la réalité et qu'ils en constituent un reflet assez fidèle qui mérite simplement d'être approfondi. C'est pourquoi, s'ils n'offrent pas une description toute faite des réalités scolaires, ils apportent néanmoins de multiples informations sur les politiques scolaires, les formes d'organisation pédagogique, les contenus et les méthodes des régimes disciplinaires et enfin sur les événements eux-mêmes. Les exemples sont nombreux, tels les désordres au collège royal Louis-le-Grand, pendant la Restauration, qui font l'objet d'une circulaire annonçant les sanctions prises par les autorités compétentes de l'Université, le désaveu de ces mêmes autorités à l'égard des élèves, le rappel de la règle (le statut d'élève implique l'obéissance au roi et le respect de ses devoirs d'élève).

SOURCES HISTORIQUES ET METHODE DE RECHERCHE

L'ensemble de ces textes constitue de 1800 à 1870, un corpus homogène (ils sont tous issus de l'Institution) à partir duquel nous avons mené notre étude en prenant soin de les replacer, dans la mesure du possible, dans leur contexte historique, politique et social afin d'en dégager le sens. Leur sélection s'est faite, année par année, selon plusieurs critères :

- Dans un premier temps, les textes se référant à la discipline ont été systématiquement relevés puis comptabilisés et classés selon qu'ils concernaient les élèves ou les fonctionnaires.
- L'organisation interne des établissements scolaires ou discipline scolaire (emploi du temps, régime des sorties et des sanctions. . .) a permis une analyse diachronique qui devait mettre en évidence :

l'évolution du discours sur les typologies disciplinaires,

l'évolution des valeurs et finalités éducatives au nom desquelles l'institution légitime les règles imposées,

leur corrélation éventuelle avec le maintien de l'ordre social et leur fonction de régulation.

Nous nous sommes efforcée de considérer les textes officiels comme l'expression formelle de l'organisation que représente l'Instruction publique. Celle-ci doit être étudiée « du dehors », c'est-à-dire de la manière la plus objective possible, comme un ensemble d'actes, de décisions, dont la discipline constitue un élément constant, inscrit dans un contexte historique et en corrélation avec lui. Il s'agit donc d'identifier la réalité historique de la discipline en utilisant à la fois l'investigation historique et la méthode comparative, pour l'interprétation des faits. Ainsi, l'observation de cette réalité institutionnelle, a-t-elle pour objet de considérer la discipline comme un phénomène social c'est-à-dire, pour reprendre la définition d'É. Durkheim : « *des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils [les faits] s'imposent à lui*²⁵ » Par conséquent, elle n'est pas envisagée comme la traduction de multiples individualités mais comme l'expression de vouloir-être et de vouloir-faire, généralisés, cristallisés comme autant de types de conduites reconnus et imposés par une société, à un moment donné.

À travers cette réalité institutionnelle, la finalité de la recherche est d'atteindre, au plus près, la réalité de la société, les lois ou processus qui la régissent et, c'est la raison pour laquelle la règle fondamentale de l'observation est, comme l'écrit É. Durkheim « *de considérer les faits sociaux comme des choses*²⁶», c'est-à-dire des éléments porteurs d'une réalité objective et capables d'être étudiés comme tels. C'est là l'un des postulats d'É. Durkheim, dont l'objectif « *est d'étendre à la conduite humaine le rationalisme scientifique*²⁷», ce qui signifie que les faits sont intelligibles et gouvernés par des rapports de causalité, et que leur réalité objective se prête à l'utilisation de l'analyse quantitative qui, par les chiffres, les statistiques, permet de débarrasser le phénomène social de tout ce qui lui est étranger et d'en dégager les caractéristiques ou « *propriétés inhérentes*⁷⁰. » Ceci implique donc une démarche qui, si elle n'est pas réellement comparable à la méthode purement expérimentale (on ne peut recréer le passé ni les preuves), tentera d'en garder cependant la logique de pensée.

En conséquence, même si la démarche privilégiée est chronologique, l'objectif n'est pas obligatoirement de mettre en évidence une évolution linéaire des pratiques ou des mentalités. Les bouleversements politiques ne sont pas systématiquement générateurs de changement, même si on peut être tenté impulsivement de croire le contraire ou si des discours de l'époque tendent à nous en persuader. La démarche historique doit se prémunir de l'idée qui consiste à croire, au développement linéaire et logique de l'école depuis l'Antiquité à nos jours, comme l'ont noté, respectivement, V. Isambert-Jamati⁷¹ puis M.-M. Compère⁷² dans leurs travaux.

Pour conclure, notons que cette histoire des formes disciplinaires utilise des références historiques qui jouent le rôle de fonction d'étayage : repères chronologiques, événements, émergence et évolution des idées politiques relatives à l'instruction, construction progressive de l'engagement de l'État en matière d'instruction, rôle de l'Église, telles sont les principales

25 E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988, p.97.

26 E. Durkheim, *op.cit*, p. 108.

27 E. Durkheim, *op.cit*, P.128.

données qui ont jalonné notre recherche. Leur diversité, et parfois les divergences d'interprétation dont elles ont été ou sont l'objet, ont offert l'opportunité d'un questionnement plus complexe et l'occasion d'interroger à plusieurs reprises les représentations dont les textes officiels, les écrits divers se faisaient l'écho. Les formes disciplinaires ne représentent pas un concept de nature historique mais en revanche, s'inscrivent à la fois dans l'histoire des idées pédagogiques et celle des pratiques, c'est-à-dire dans l'histoire de l'éducation.