

bien vivre

Domaine d'étude de master « Soutenabilité et hospitalité : bien vivre »

Séminaire « (In-)hospitalité des lieux ? »

Mémoires 2018-2019



Évolutions et permanences de la salle de classe



Mémoires 2018-2019

Séminaire « (In)hospitalité des lieux ? »,
département de master « Soutenabilité et hospitalité : bien vivre »,
École nationale supérieure d'architecture de Marseille,
184, avenue de Luminy, case 924,
FR-13288 Marseille Luminy, CEDEX 9

Équipe encadrante :
Claire Bullen, David Mateos Escobar, Julie Métais,
Nadja Monnet, Julia Rostagni et Arnaud Sibilat.

© textes et photos : auteur-e-s, sauf mentions.
© photo de couverture : d'après Mirella Caccia.

Voir les autres travaux du séminaire :

<https://www.marseille.archi.fr/enseignements/productions-pedagogiques-de-lensam/de4/in-hospitalite-des-lieux/>

Kim CLERC

Sous la direction de Nadja Monnet et Julie Métais

SOMMAIRE

Introduction.....	7
1. La salle de classe, un modèle historique contraint ?	10
1.1. Émergence du mode d'enseignement simultané en France	
1.2. L'avènement de l'École pour tous, obligatoire en France	
2. La scolarisation des corps des enfants.....	19
2.1. L'incorporation du rôle d'élève	
2.2. Une violence faite au corps ?	
3. Évolution des idéaux pédagogiques et permanence d'un modèle institutionnel scolaire	24
3.1. Émergence de l'École moderne en Europe	
3.2. L'autocontrainte et les marges de manœuvres des pédagogies alternatives dans le cadre scolaire	
Conclusion.....	32
Bibliographie	34

RÉSUMÉ / L'espace de la classe est un ensemble de dispositifs issu de modèles historiques. De la création du modèle d'enseignement simultané en France au 17^e siècle, jusqu'aux courants des pédagogies alternatives dans toute l'Europe au 20^e siècle, cette recherche a pour but de comprendre les évolutions de l'espace scolaire.

Quels changements sont apparus au cours des ces trois siècles d'école ? La forme de la salle de classe a-t-elle changé ? La loi de 1882 rendant l'Instruction publique obligatoire – autrement dit « l'École pour tous » – est-elle une avancée dans les droits de l'Homme, ou la reproduction d'un système hiérarchique au service de l'État républicain ? Cette loi ancre un lieu pour l'enfance dans la société : sa place est à l'école. Quels sont les effets de cette scolarisation du corps des enfants ? La discipline scolaire et les exercices propre au rôle d'élève seront l'occasion de questionner la spatialité de la classe d'école, et des rapports pédagogiques qu'elle instaure.

Les pédagogies alternatives du début du 20^e siècle, se revendiquant d'une écoute de l'enfant, apportent-elles des changements dans l'espace scolaire ? Les méthodes pédagogiques qu'elles expérimentent permettent-elles à l'enfant de s'exprimer librement ? Ou sont-elles une nouvelle forme d'autocontrainte ?

MOTS-CLÉS

Pédagogie

Éducation

Corps

Espace

Psychomotricité

Histoire de l'école

INTRODUCTION / La forme de la classe peut nous paraître comme allant de soi ; le tableau, le bureau du maître, le pupitre d'élève, tous ces éléments quasiment inconditionnels de la salle de classe occidentale. Pourtant, loin d'être sans âge, l'École est historiquement datée : elle apparaît dans l'Europe du 17^e siècle. La notion de *forme scolaire* a été théorisée par le sociologue Guy Vincent¹ : il la définit comme une forme socio-historique de transmission (2012 : 113), qui entraîne la séparation de l'écolier par rapport à la vie adulte, la séparation du savoir et du faire, et qui exige la soumission à des règles, et un emploi du temps strict (2012 : 112). Pour Guy Vincent, toutes les formes sont liées entre elles, ainsi la forme scolaire inclut des questions de formes d'éducation, formes politiques, formes de transmission, formes économiques, sociales, religieuses, spatiales... « Les formes incluent les rapports puisque une forme c'est un espace, un temps et une relation. L'espace scolaire, le temps scolaire, la relation pédagogique » (2012 : 117).

Le terme *forme* dans la discipline architecturale se réfère à la forme concrète et physique d'un objet, à son aspect extérieur. M'insérant dans le domaine de l'architecture scolaire, et afin d'éviter toute confusion sur l'emploi de ce terme, je préférerais le terme d'*espace* à celui de *forme*. Tout le long de cette recherche, j'entendrais par *espace scolaire*, le dispositif spatial et moral au sein duquel évolue l'élève.

Cette question de l'espace scolaire et de ses dispositifs vient d'un questionnement personnel au cours de mon parcours scolaire : d'où vient cette lassitude scolaire, que tous les écoliers et instituteurs ressentent de manière plus ou moins persistante ?

¹. Guy Vincent (1933-2017) est un sociologue français. Il était professeur à l'Université Lumière-Lyon II, et responsable du Groupe de recherche sur le procès de la socialisation.

Les enseignants se plaignent souvent d'avoir une classe molle, et les élèves se plaignent d'ennui ; peut-être cela viendrait-il de la sensation d'enfermement, comme le suggère Guy Vincent « L'écolier [...] vit la forme scolaire comme un enfermement. Il la vit sur le mode de l'ennui. » (2012 : 113). L'obligation de rester assis, de manière passive et silencieuse est vécue par de nombreuses personnes comme une posture contraignante, voire contre nature. Pourrions-nous penser un apprentissage par le faire ?

Au travers de cette recherche, j'aimerais m'intéresser à la question de la posture de l'élève dans l'espace scolaire, que j'entendrais comme posture physique (position du corps) et posture intellectuelle (avec les qualificatifs que l'enseignement lui associe : passif, actif, volontaire, rêveur...). À cela j'associe plusieurs questionnements, à savoir ; dans quels buts l'Éducation nationale impose-t-elle aux enfants d'aller à l'École selon un planning strict et chronométré et dans une disposition spatiale bien ordonnée ? Et est-ce que le dispositif architectural de la classe d'école a un effet sur les relations entre enseignant et élève et sur les apprentissages de l'enfant ? Par dispositifs, j'entend l'ensemble des dispositions qui constitue l'espace scolaire. Le dispositif peut se décomposer en dispositif architectural (la structure physique), en dispositif moral (l'assujettissement à un ordre scolaire), en dispositif politique (l'ensemble des lois régissant l'espace scolaire).

La recherche sur l'architecture scolaire est très récente (Châtelet, 2004), les acteurs majeurs en sont Anne-Marie Châtelet², Marc Le Coeur³, Dell Upton⁴, ou encore Florence Mazzella pour l'architecture scolaire de Marseille. À cette liste non exhaustive, je tiens à ajouter Guy Vincent, dont les recherches comportent des questionnements sur la forme spatiale, ainsi que la sociologue Anne Querrien pour les mêmes raisons. M'appuyant sur leurs recherches, je m'intéresserai particulièrement à la salle de classe de l'école

2. Anne-Marie Châtelet est architecte DPLG et professeure en histoire et culture architecturales à l'ENSA Strasbourg.

3. Marc Le Coeur est un historien de l'art, spécialiste de l'architecture.

4. Dell Upton est un historien de l'architecture américain, directeur du département d'histoire de l'art à l'Université de Californie à Los Angeles et professeur émérite d'architecture à l'Université de Californie à Berkeley.

primaire en France, pour tenter de comprendre comment s'est mis en place un paradigme de l'enfance scolarisée. Ma méthode s'appuie sur une approche historique afin de comprendre à quel moment l'espace scolaire est apparu, comment cet espace a évolué et à quels grands enjeux de société la forme scolaire a-t-elle permis de répondre. Je proposerais une schématisation de la salle de classe et de son aménagement, qui permettra d'apporter un éclairage sur son évolution spatiale. Aussi, je chercherai, dans le format de cet article, à répondre à la problématique suivante : comment se joue l'articulation entre les dispositifs spatiaux de la classe et les enjeux politiques et sociaux, au regard de l'histoire de l'éducation, depuis le 17^e siècle en France ? L'évolution des méthodes d'enseignement constituera la première partie de cette recherche, et permettra de voir l'organisation de l'espace scolaire depuis le 17^e siècle. Dans un second temps, sera posée la question de la scolarisation du corps des enfants, c'est-à-dire comment le « droit à l'éducation » a mené à l'internement des enfants. Cette partie sera l'occasion d'explorer les effets des dispositifs spatiaux sur les individus. La troisième partie se concentrera sur les mouvements de l'École moderne et de l'Éducation nouvelle, afin de voir si les changements d'idéaux éducatifs qui ont eu lieu au début du 20^e siècle ont un impact sur l'espace scolaire. Mes recherches se concentrent entre le 17^e et le début du 20^e siècle. Le 20^e siècle marquant une profusion de recherches sur l'éducation, j'ai choisi de ne pas approfondir cette partie dans le cadre de cet article, afin de poser dans un premier temps des bases de réflexion solides. En vue du prolongement de cette recherche, je conclurai sur des ouvertures possibles. L'approfondissement de mes recherches sur la période du 20^e siècle sera primordiale en terme d'architecture scolaire car elle constitue un patrimoine physique important et hétérogène.

1. La salle de classe, un modèle historique contraint ?

Avant l'avènement des lois « Ferry », en 1882, l'enseignement prenait lieu dans la « maison d'école », qui réunissait tous les établissements maternels et élémentaires (Mazzella, 2006). Au cours du premier tiers du 19^e siècle, trois modes d'enseignement coexistent : le mode individuel, le mode mutuel et le mode simultané. Quelles sont les distinctions entre ces derniers ?

1.1. Émergence du mode d'enseignement simultané en France

La méthode individuelle qui s'articulait sur le modèle un instituteur/un élève, était le mode d'enseignement le plus ancien et le plus répandu. Ses racines s'inscrivent dans le préceptorat, ainsi que le souligne Vincent Faillet⁵ (2017 : 24), et, en cela, ce mode ne fait pas l'objet de normes précises sur l'organisation de la salle de classe. L'enseignement prenait lieu là où c'était possible : dans le domicile du maître, ou dans une salle ou une grange qui avait plusieurs fonctions, et pouvait se transformer en cuisine, chambre à coucher, réfectoire... (Faillet, 2017 : 26). Le maître faisait venir auprès de lui successivement chaque élève pour le faire travailler quelques instants. Les élèves étaient de tous âges et de tous niveaux mélangés ; l'enseignement n'était pas encore structuré et se déroulait dans des conditions peu favorables à l'apprentissage. De la sorte, « les élèves sont souvent abandonnés à eux-mêmes, se dissipent et chahutent. » (Faillet, 2017 : 26). Cette méthode, nommée individuelle, était simplement la méthode pédagogique la plus ancienne.

La méthode d'enseignement simultané apparaît au 17^e siècle avec les innovations de Jean-Baptiste de La Salle⁶, et constitue le modèle d'enseignement



FIG. 1. *Le maître d'école*, Egbert van Heemskerck, 1687. © Musée national de l'Éducation (Rouen).

Au milieu de ses nombreux élèves d'âges et de niveaux très différents, le maître n'a d'autre ressource que de consacrer successivement quelques minutes de son temps à chaque écolier. Cette pédagogie est la seule pratiquée dans les petites écoles jusqu'à la fondation des Frères des écoles chrétiennes par Jean-Baptiste de La Salle, en 1680 (Archives lasalliennes [en ligne] : sp).

5. Vincent Faillet est un professeur agrégé en lycée, et docteur en Sciences de l'éducation à l'Université Paris-Descartes.

6. J.-B. de La Salle (1651-1719) est un ecclésiaste français et innovateur dans le domaine de la pédagogie qui a consacré sa vie à éduquer les enfants pauvres. Il fonde à Reims, en 1680, l'institut des Frères des écoles chrétiennes.

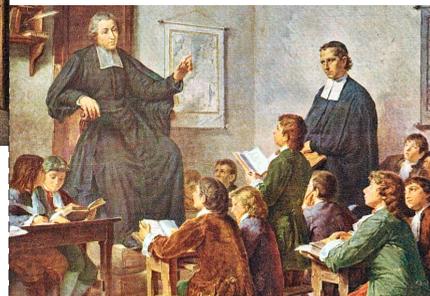


FIG. 2. J.-B. de La Salle donnant un cours © Archives lasalliennes.

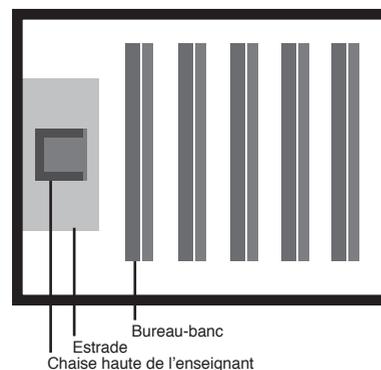


FIG. 3. Schématisation de la salle de classe lasallienne.

7. Brigitte Dancel est docteur en Sciences de l'éducation.

dominant aujourd'hui, soit un instituteur pour 30 à 40 élèves. La Salle, avec cette méthode, opère une révolution dans l'enseignement : c'est l'apparition des cycles d'enseignements. En regroupant les élèves par niveau, il permet à un enseignant de donner cours à un grand nombre d'élèves simultanément. Il écrit de nombreux ouvrages sur les règles de bonne conduite de l'école, avec des exercices de piété, des instructions, etc. dans lesquels il décrit la pédagogie à adopter, les récompenses et punitions adaptées en fonction du type d'élève. Brigitte Dancel⁷ précise les principes de châtiments du pédagogue : « Au mot punition, La Salle préfère celui de "correction" qui remet l'élève sur la voie du salut ; les corrections ne visent d'ailleurs que des attitudes contraires à la morale et à la religion. » (2002 : 424). Les châtiments avaient ainsi pour but de maintenir l'ordre, réguler la classe, et d'inculquer la morale chrétienne à l'élève. Selon V. Faillet, l'usage de cette méthode « aura créé des conditions favorables à l'unification du matériel pédagogique et scolaire. » (2017 : 32). La Salle rédige en effet un ensemble d'ouvrages de méthode pédagogique à l'attention des maîtres. Dans son ouvrage *Conduite des écoles chrétiennes*, paru en 1706 (et sur lequel s'est appuyé l'organisation de l'enseignement primaire jusqu'au début du 20^e siècle), il préconisait déjà l'usage du tableau noir à craie, qui permettait à l'enseignant d'expliquer une leçon à son groupe d'élèves simultanément. Mais pour Faillet, cette méthode « impose aux élèves d'une même classe de travailler et d'apprendre au même rythme et astreint ces derniers à de nouvelles règles et notamment – et cela est essentiel – à l'immobilité et au silence. » (2017 : 32). Il oppose à cette méthode dite simultanée la méthode mutuelle.

L'enseignement mutuel ou *monitorial system* s'organisait avec un directeur/instituteur et des moniteurs/re-

fonctionnait sur une organisation spatiale très spécifique. Cette méthode naît en Angleterre au début 19^e siècle, avec le pédagogue Joseph Lancaster⁸, qui définit un plan-type de la classe mutuelle. Dans une seule grande salle, les élèves étaient divisés en groupes de niveaux, encadrés par des moniteurs. Ces derniers étaient élèves d'un niveau supérieur, et l'ensemble était orchestré par l'enseignant qui décidait quel élève aurait l'honneur d'être gradé au rang de moniteur. À n'importe quel moment d'une leçon, l'enseignant pouvait déqualifier un moniteur et placer un autre élève à sa place. Les leçons prenaient place dans des emplacements en demi-cercle autour de tableaux, disposés le long des murs de la salle de classe.

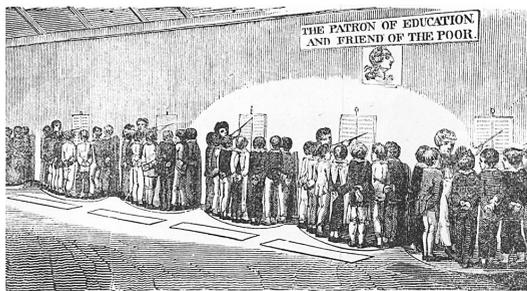


FIG. 4. Royal Free School Borough Road, Londres. J. Lancaster : *The British System of Education*, Londres, 1810.

La classe lancastérienne idéale était un espace sans cloisons : plus il était grand, mieux cela valait. Lancaster conseillait un long rectangle ou parallélogramme avec un rapport de proportion de 3/5. Le bureau du maître devait être placé sur une estrade, à l'un des bouts de la salle, et les bureaux et bancs des élèves, fixés sur le sol en pente, devaient tous faire face à l'estrade pour permettre au maître de voir et d'être vu de tous, à tout moment (Upton, 2004 : sp).

8. Joseph Lancaster (1778-1839) développe sa méthode à la fin des années 1790, à Londres, dans la Royal Free School. Il s'agissait d'une école de charité.

Le principe de la méthode mutuelle s'est diffusé en Europe et aux USA. En France, cette méthode a pu se développer car il fallait une solution pour sortir les enfants de la rue. En effet, le nombre d'orphelins était devenu un problème majeur après le règne de Napoléon Bonaparte. La classe mutuelle permettait de construire de nombreuses écoles à moindre coût, dans un contexte économique difficile, et qui, de surcroît, nécessitait peu d'enseignants.

Cette méthode, louée par Failliet (qui s'appuie sur *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?* d'Anne Querrien), est analysée par Dell Upton sous un regard plus critique. Ce dernier voit dans l'école mutuelle un dispositif qui permettait « d'encadrer » les pauvres : « À l'anarchie des rues, le système mutuel opposait la discipline militaire et la hiérarchie. » (2004 : sp). Cette méthode fonctionnait en effet sur un système de gestuelle et de déplacements très codifiés, chacun ayant une place bien définie en fonction de son niveau. L'école mutuelle selon Dell Upton, était un outil de contrôle et de surveillance des pauvres qui échoua parce que sa spatialité était basée sur un système hiérarchique et militaire qui ne prenait pas en

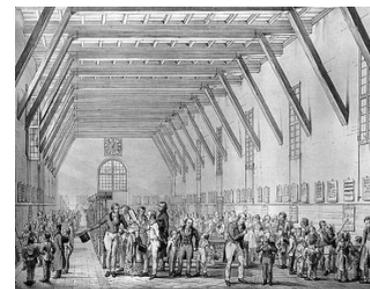


FIG. 5. Giovanni Migliara, *Confalonieri e Pellico alla applicazione del metodo Lancaster-Bell di mutuo insegnamento* © Musée du Risorgimento (Turin).

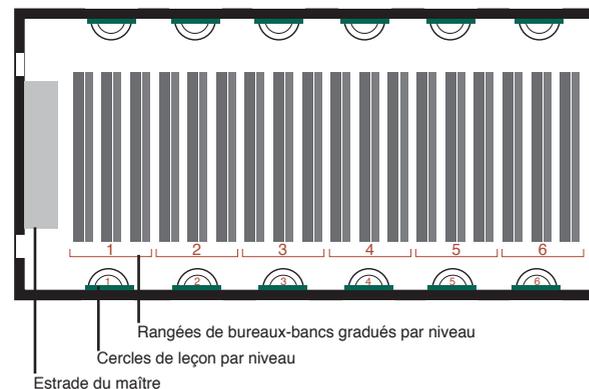


FIG. 6. Schématisation de la salle de classe lancastérienne.

compte les besoins des élèves, et ne montrait ainsi que peu d'efficacité en terme d'apprentissages. Failliet, quant à lui, défend que l'État, en France, a cherché à promulguer l'enseignement simultané et à discréditer l'enseignement mutuel, et cela parce que la méthode mutuelle serait justement trop efficace. Failliet expérimente cette méthode au quotidien avec ses élèves en classe de lycée, et selon son expérience, elle permet aux élèves d'apprendre deux fois plus vite qu'avec la méthode simultanée. Pour lui, l'État français ne pouvait se satisfaire de cette école car l'enseignement y était donné par des élèves, ce

qui n'inculquait pas à l'enfant le respect d'un savoir « intimement lié à l'action du maître » (2017 : 50). Failliet suppose-t-il que cela aurait pu mener à bafouer l'autorité de l'adulte, et par projection symbolique, l'autorité de l'État? D'autre part, il souligne que cette méthode ne permettait pas de diriger les masses d'une manière conforme aux intérêts de l'État.

Dans tous les cas, l'enseignement mutuel est officiellement abandonné, en France, en 1853. Dès lors, les élèves sont regroupés en classes d'âge homogène, selon le principe de la méthode simultanée. Aujourd'hui encore, cette méthode d'enseignement, datant du 17^e siècle, conçue par un ecclésiaste, est la plus reconnue et la plus répandue dans les structures scolaires. Si le modèle scolaire que l'Éducation nationale suit encore aujourd'hui, est toujours le modèle lasallien du 17^e siècle, alors qu'en est-il de l'avènement des lois « Ferry » ? Quels changements sont apparus avec la mise en place de la III^e République ? S'agit-il d'une révolution et d'un vent de modernité ? Ou s'agit-il du remplacement d'une institution scolaire religieuse par une institution scolaire étatique, tout autant autoritaire ?

1.2. L'avènement de l'École pour tous, obligatoire en France

À partir de la Révolution Française, en 1789, l'école pour tous est revendiquée comme un droit. L'idéal révolutionnaire est de scolariser tous les enfants sans distinction de classes et différentes lois sont promulguées pour réduire l'illettrisme (Mazzella, 2006 : 38). Le processus pour rendre l'école obligatoire est en marche. Il sera acté par les lois « Ferry » en 1882.

Pendant près d'un siècle, avant l'avènement de l'école laïque et obligatoire, l'éducation des enfants ne cesse de passer, tour à tour, entre les mains de l'État et de l'Église. Le 28 juin 1833, la loi « Guizot »⁹ structure le premier niveau d'enseignement national : il s'agit de savoir lire, écrire et compter (cf. annexe 2, art.1). Afin de rendre cela possible, la loi impose à chaque commune de plus de 500 habitants d'avoir une école primaire de garçons. Elle met également en place, dans chaque département, une École normale pour la formation des instituteurs. Sans imposer l'instruction des instituteurs, elle la rend désormais possible. La loi Guizot ne favorise pas l'enseignement laïc ou religieux qui est laissé aux choix des familles (cf. annexe 2, art.2). Elle se concentre sur l'accès à l'instruction pour les plus pauvres, en permettant une scolarisation gratuite. Avec cette loi, les premiers textes réglementaires sur les constructions scolaires apparaissent. Ils sont souvent accompagnés de plans modèles (cf. annexe 1), dont le premier est celui d'Auguste Bouillon, en 1834 (Châtelet, 1998 : 96).

En 1848, Alfred de Falloux, ministre de l'Instruction publique et des cultes, instaure la loi du même nom qui renforce le rôle de l'Église catholique dans l'organisation de l'enseignement scolaire et favorise l'enseignement catholique dans les établissements primaires. Les matières obligatoires sont la lecture, l'écriture, la grammaire et le calcul. Le 10 avril 1867, Victor Duruy, nommé ministre de l'Instruction



FIG. 7. Reproduction d'un tableau de Léon Paul Joseph Robert, vers 1890.
© Musée national de l'éducation (Rouen).

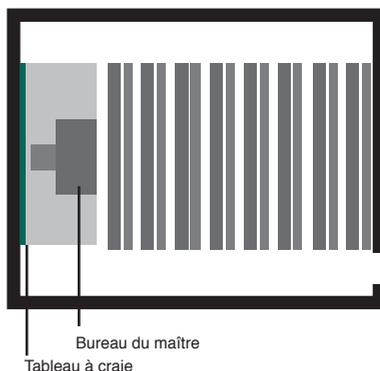


FIG. 8. Schématisation de la salle de classe de la III^e République, selon les plans type d'Auguste Bouillon (1834, cf. annexe 1).

9. Loi proposée par François Guizot, ministre de l'Instruction publique. Il répond à l'article 69 de la Charte de 1830, qui avait prévu qu'une loi porterait sur « l'instruction publique et la liberté de l'enseignement ».

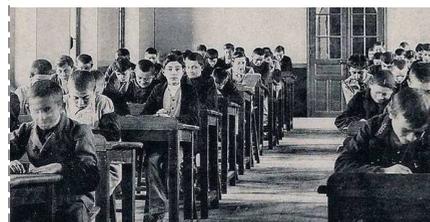


FIG.9. École primaire de garçons, Nantes, XIX^e siècle. © Breizh-info.com.



FIG.10. École Primaire Supérieure de garçons de Brignoles (Var), carte postale du début XX^e siècle. © Wikimedia Commons.

10. Jules Ferry (1832-1893) est un homme d'État français, plusieurs fois ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts entre 1879 et 1883.

publique, en 1863, instaure la Loi « Duruy » qui atténue le rôle de l'Église que la loi « Falloux » avait valorisé, afin de développer l'instruction primaire et d'encourager la gratuité de l'enseignement public. La loi impose ainsi la laïcisation des instituteurs des écoles publiques et l'ouverture d'une école de filles, dans les communes de plus de 500 habitants. Deux matières obligatoires sont ajoutées : l'histoire et la géographie de la France. (Boisseau, 2013-2014 : sp)

La volonté de la République de maintenir l'ordre social, et d'éloigner la monarchie et l'Église, aboutit finalement à une mesure : la scolarisation obligatoire. En effet, l'École est au cœur du projet républicain car elle permet d'inculquer les principes et valeurs de la République : la démocratie, l'amour de la patrie et une morale civique respectant les libertés fondamentales : « L'école doit ainsi former des futurs citoyens capables à la fois de faire progresser l'économie du pays et d'obéir à leurs devoirs. » (Boisseau, 2013-2014 : sp). Pour atteindre cet objectif, un certain nombre de mesures sont prises, Jules Ferry¹⁰ propose, en 1881, une loi qui établit la gratuité de l'enseignement primaire, et qui aboutira à la loi du 29 mars 1882 : l'enseignement laïque et obligatoire pour les garçons et les filles, âgés de 6 à 13 ans. Cette républicanisation s'accompagne d'une volonté d'imposer le français comme seule langue officielle, volonté qui aboutit à la circulaire du 14 août 1925, proscrivant l'enseignement des langues régionales, à l'école.

Les lois « Ferry » sont relatées comme un tournant de l'histoire, or, Brigitte Dancel révèle l'influence de La Salle dans le modèle, mis en place en cette fin du 19^e siècle. Les principes lasalliens se retrouvent, en effet, dans les lois « Guizot » et « Ferry » : adoption du mode d'enseignement simultané, instauration d'une école primaire gratuite pour tous, formation des instituteurs (Dancel, 2002 : 425-426). Ainsi, les plus importants changements opérés par les lois « Ferry » sont la

laïcisation de l'École (dont le but est la républicanisation du peuple) et le caractère désormais obligatoire de l'École. L'anthropologue Bernard Schlemmer explique très bien le phénomène social qui a lieu via l'École à cette période :

« Les historiens rappellent pourtant que ce modèle, étendu au monde entier, est historiquement daté et géographiquement fixé : il est né dans l'Europe de la fin du 19^e siècle, et correspondait à la volonté des États d'instituer un système d'enseignement à la fois suffisamment ouvert pour occuper l'ensemble des enfants délaissés par une industrie incapable de les employer (leur oisiveté semblait poser des problèmes de sécurité publique), assez performant pour former une main-d'œuvre relativement qualifiée (la technologie se sophistiquait), mais aussi assez sélectif pour maintenir le numerus clausus nécessaire à la reproduction sociale de la bourgeoisie (il n'était pas question de permettre aux enfants des classes populaires d'intégrer les classes dirigeantes). » (Schlemmer, 2002 : 177).

La normalisation de la scolarité était ainsi un moyen de maintenir l'ordre social. Rappelons que Dell Upton tient des propos similaires sur la méthode mutuelle, aux États-Unis, qu'il analyse comme ayant été un outil de l'État pour encadrer les pauvres et maintenir un ordre social. Si des analyses similaires sont faites sur ces deux modèles d'enseignement différents, nous pouvons nous demander si la forme spatiale de la classe a une quelconque influence sur la mise en place de cet ordre social. Ou bien si c'est le système scolaire en lui-même qui met en place tous ces enjeux, sans que la spatialité de la classe n'entre en considération. Guy Vincent pose une question à propos de l'ordre social qui laisse supposer qu'en amont des considérations d'organisation spatiale, la



FIG. 11. École-mairie de la ville de Ceyzériat (Ain).

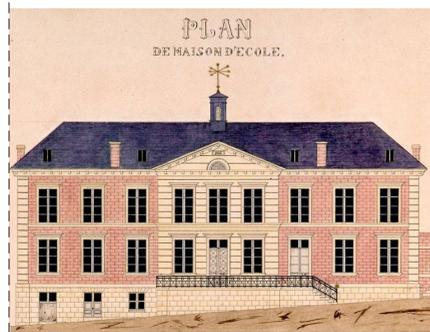


FIG. 12. Plan de la maison d'école et mairie de Bray-sur-Somme.

© Archives Départementales de la Somme.

11. L'article 69, de la Charte de 1830, prévoyait une loi sur « l'instruction publique et la liberté de l'enseignement » (cf. annexe 3).

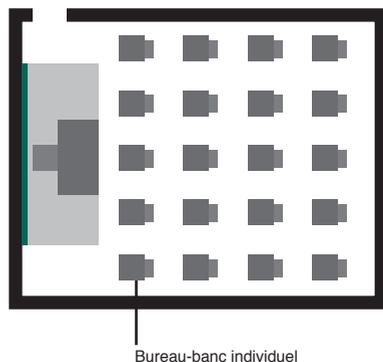
discipline est la source des dispositifs scolaires : « dans quelle mesure et comment la transmission des savoirs contribue à la discipline, c'est-à-dire à l'ordre qui, derrière l'ordre scolaire, est toujours un ordre social [?] » (2012 : 118). Serait-ce à dire que l'espace scolaire, sa forme, et la pédagogie qui y sont pratiqués, sont des moyens au service d'un ordre social ? Si l'on en revient aux objectifs de l'École, le dénominateur commun, en France, depuis La Salle, est d'inculquer « les apprentissages fondamentaux, ceux qui conditionnent tous les autres, la lecture, l'écriture, le calcul » (Meirieu, 1987 : 16). L'École a eu le rôle d'instruire à la morale catholique, et hérite d'un passé lourd « fait de normes religieuses, morales, linguistiques, comportementales, destinées à dresser les âmes et les corps des maîtres et des élèves. » (Dancel, 2002 : 426), dont l'École de Ferry ne s'est pas abstraite, malgré la volonté de la III^e République de façonner des citoyens de la patrie. L'histoire de l'éducation en France, depuis l'apparition du modèle lasallien au 17^e siècle, constitue un patrimoine pédagogique de trois siècles, et encore présent, aujourd'hui, dans l'espace scolaire. Le passage de Jules Ferry au gouvernement français marque également de manière durable l'histoire de l'éducation, en ce qu'il répond de manière paradoxale à une volonté de liberté d'enseignement¹¹, par un enseignement unique et obligatoire.

Dès 1862, une réflexion sur l'architecture scolaire est entamée par l'État français. Cette année marque le lancement par le gouvernement des concours « plans modèles ». L'accent est porté sur la salubrité des locaux et la séparation des genres. Cette loi marque la fin de la « maison d'école » et l'apogée d'une typologie « Ferry » : « Dans le paysage rural, le bâtiment école-mairie s'oppose dès lors directement et de façon visible à l'église paroissiale. » (Albigès, Vasseur, 2009 : sp). De la sorte, la rupture de l'État avec l'Église s'impose physiquement au sein du paysage urbain,

telles deux entités de référence.

Vingt ans plus tard, les préoccupations du mouvement hygiéniste¹² apparaissent à Paris, et une inspection sanitaire des écoles est créée, en 1879. Le médecin, Aimé Riant, écrit le traité *Hygiène scolaire, Influence de l'école sur la santé des enfants* (1874) qui a un grand impact. Il y décrit une vision complète de l'hygiène scolaire qui va du site de construction jusqu'au mobilier scolaire, la qualité des sols, le type de matériaux à utiliser, l'éclairage des classes, l'organisation du plan. Il y recommande même un siège adaptable à la taille de l'enfant, avec une distance réglable entre le siège et la table (Boisseau, 2013-2014 : sp). En 1872, à peine deux ans plus tôt, venaient d'avoir lieu les réformes du mobilier scolaire avec l'arrivée du modèle de « bureau-banc » individuel, venu des États-Unis. Les préoccupations sanitaires et médicales de cette époque ont mené à la création d'une commission d'hygiène scolaire, nommée en 1882 (après la loi du 28 mars sur l'obligation scolaire), qui produit un code de l'hygiène scolaire, en 1884, et dont les principaux sujets sont la propreté, l'aération, le chauffage des bâtiments, et le mobilier. Ainsi, de 1862 à 1880, de nombreuses réformes et divers documents de réglementations voient le jour pour définir les spécificités techniques des bâtiments scolaires. Les architectes participent à l'élaboration de ces règles spécifiques aux groupes scolaires : « Le règlement de 1880, voulu par Jules Ferry, est élaboré sur la base des travaux de Félix Narjoux, émule de Viollet-Le-Duc. Ce document détermine les paramètres de l'architecture et du mobilier scolaire. » (Boisseau, 2013-2014 : sp).

Comme le souligne A.-M. Châtelet : « En un siècle l'école qui était une institution logée dans des conditions précaires est assimilée à un bâtiment spécifique aux dispositions réglementées. » (1998 : 275). L'École devient un espace référent de la vie quotidienne, et



12. Courant de pensée, né au milieu du 19^e siècle, dont le principe est de concevoir l'architecture et l'urbanisme, en appliquant des règles de préservation de l'hygiène et de prévention de la santé publique.



FIG. 13. Doisneau, *La Libellule*, Paris, mai 1956.

L'idéal républicain confère une haute importance dans le rôle du maître. L'importance de son statut social est symbolisée par la mise en valeur de son logement : au centre de la façade de l'école. (Musset, 2012 : 3).

les éléments qui la constituent sont reproductibles sur tout le territoire français. Après 1882, toutes les salles de classe possèdent un tableau noir à craie. Le ministère de l'Instruction publique organise les méthodes pédagogiques de l'enseignement primaire : programmes par cycles, apparition de manuels illustrés et du cahier d'écolier. Il semblerait que l'uniformisation des outils de l'École reflète plusieurs volontés : l'égalité des chances, la formation de citoyens, et la mise en place d'un imaginaire collectif de l'École rêvée, dont on voit apparaître les images courant du 19^e siècle. Comment cet idéal scolaire est-il nourricier de l'idée que la place de l'enfant est à l'École, et marque la naissance d'un paradigme scolaire ?

2. La scolarisation des corps des enfants

La fin du 19^e siècle marque la naissance d'un paradigme scolaire. Ainsi que l'annonce Bernard Schlemmer, « parmi bien des incertitudes, un accord quasi unanime – mais non justifié – existe sur un point : la place des enfants est à l'École. » (2002 : 175). Jusqu'au 19^e siècle, la majorité des enfants travaillait et aidait à subvenir aux besoins du foyer familial. Seules les familles aisées avaient un temps d'éducation spécifique avec un précepteur personnel. Les orphelins, recueillis par les congrégations religieuses, recevaient également un enseignement visant à leur apprendre la morale religieuse et à lire le latin dans le but des messes religieuses. Mais la place de l'enfant populaire, dans la société, a longtemps été celle de l'enfant travailleur. Pourtant, à partir de 1882 – date de la loi qui instaure l'école obligatoire – le statut de l'enfance change, pour devenir un paradigme de l'enfance scolarisée. Ainsi que le souligne Schlemmer, *l'éducation* est souvent confondue avec la *scolarisation* (2002 : 175).

2.1. L'incorporation du rôle d'élève

Quels sont alors les effets de la scolarisation sur l'enfant ? Pourrait-on parler d'un conditionnement de l'enfant au rôle d'élève ? L'enfant, avant même de mettre les pieds à l'école, apprend son rôle d'élève. C'est ce que révèle le pédagogue Philippe Meirieu¹³ : « être élève était sinon un métier, du moins un statut aux obligations relativement bien définies. » (2004 : 30). Bien que lorsqu'il écrit cela en 2004, l'auteur semble dire que les rôles ne soient plus aussi bien définis qu'avant¹⁴, il y a tout de même un attendu quant au rôle d'être élève. Nous pouvons mobiliser la notion d'*habitus* de Pierre Bourdieu¹⁵ pour approfondir ce que serait le rôle d'élève. En latin, *habitus* signifie « manière d'être » et « mise, tenue ». Bourdieu utilise ce terme comme notion qui recouvre toutes « les dispositions acquises, les manières durables d'être ou de faire qui s'incarnent dans des corps. » (1981 : 29). Si l'*habitus* constitue des manières d'être ou de faire, incarnées par les corps, comment cela s'acquiert et se traduit chez l'élève ? Quels sont les dispositifs spatiaux et/ou moraux qui mettent en place chez les enfants des comportements attendus du rôle d'élève ? Nous avons vu avec La Salle, au 17^e siècle, la mise en place d'un certain nombre de châtiments physiques et moraux, voués au maintien de l'ordre dans la classe. Pendant de nombreux siècles, les corps des élèves n'avaient qu'à « bien se tenir », et c'était par les corps que l'ordre se faisait respecté. L'établissement de la discipline s'est fait, selon Michel Foucault, entre autre selon le principe du *quadrillage* : « L'espace disciplinaire tend à se diviser en autant de parcelles qu'il y a de corps ou d'éléments à répartir » (1975 : 168). Dans sa théorie du corps docile, le contrôle des corps ne se fait pas en masse mais dans le détail des mouvements, gestes, attitudes, dans la rapidité de leur exécution, et la seule cérémonie qui importe vraiment, afin de discipliner le corps, c'est celle de l'exercice



FIG. 14. Doisneau, *Le pendule*, 1957. © Musée national de l'éducation (Rouen).

13. Philippe Meirieu est un spécialiste des Sciences de l'éducation et de la pédagogie. Il dirige la collection « Pédagogies » chez ESF éditeur, depuis sa création.

14. « Les élèves ont définitivement quitté la blouse qui les corsetaient dans une institution stable. Ils arrivent en classe sans savoir ce que c'est qu'être élève. » (Meirieu, 2004 : 31)

15. Pierre Bourdieu (1930-2002) est un sociologue français.

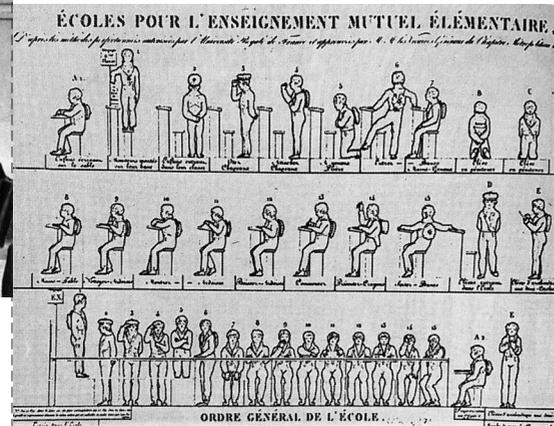


FIG. 15. Intérieur de l'École d'enseignement mutuel de la rue Port-Malhon, au moment de l'exercice d'écriture (illustration Foucault, 1975). Lithographie de Hippolite Lecomte, 1818. © Collections historiques de l'I.N.R.D.P.

(1975 : 161). Dans l'espace scolaire, l'exercice premier de l'élève est l'écriture. Un ensemble d'éléments (pupitres, ardoises puis cahiers d'écoliers, stylos) est mis en place afin que l'élève s'exerce à maîtriser les boucles du langage. Alors que l'école et ses dispositions se développent et se précisent, la discipline des corps n'a pas disparue. Avec l'école mutuelle – modèle qui reprenait l'organisation des régiments militaires – les mouvements des élèves étaient minutieusement orchestrés et calculés. Mais le principe de la *parcellisation des corps*, théorisée par Foucault, est encore plus poussé avec l'école simultanée (qui est encore le modèle dominant des écoles primaires françaises). Cette méthode restreint peut-être plus encore les mouvements et déplacements des élèves : elle permet plus de surveillance et limite les possibilités de chahut (nombre réduit d'élèves, disposition frontale, bureaux individuels). Le mobilier scolaire et son agencement inculquent très rapidement à l'enfant son rôle d'élève. L'incorporation de ce rôle se fait-elle alors par la discipline des corps ? Si, selon Foucault, les « disciplines sont toutes les méthodes qui permettent un contrôle détaillé des opérations du corps, qui en assurent un assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité » (Foucault, 1975 : 161), c'est aussi une méthode qui s'ancre de façon durable dans la mémoire du corps. Et puisque, selon Bourdieu, l'*habitus* est une manière d'être incorporée de façon durable, nous pouvons avancer que l'*habitus* de l'élève commence avec la discipline scolaire.

2.2. Une violence faite au corps ?

Dans la salle de classe, tout est normé. Si l'élève dispose de tout un attirail d'éléments et d'outils afin de s'exercer pour qu'il intègre son *habitus* d'élève,

qu'est-ce que cela provoque dans son comportement? Le mobilier scolaire est l'objet de nombreuses normes et fait partie de l'imaginaire collectif de l'École idéalisée à partir de la III^e République. Il implique une posture ou des postures de l'écopier qui deviennent un habitus, en ce qu'il constitue un système de dispositions acquises par l'apprentissage implicite ou explicite. En revanche, selon la notion de Bourdieu, l'habitus n'engendre pas des réponses répétitives, mécaniques ou automatique mais des réponses *reproductives* et *systématiques*. Bourdieu définit l'habitus comme «un produit des conditionnements qui tend à reproduire la logique objective des conditionnements mais en lui faisant subir une transformation» (1981 : 134), l'habitus enclenche des reproductions mais d'une façon imprévisible. En effet, il est remarquable, au quotidien, que le corps reproduit un schéma connu devant une situation qu'il reconnaît. De la sorte, nous pouvons constater que dès qu'un individu entre dans une salle dont la configuration ressemble à celle d'une salle de classe, il aura tendance à reproduire l'attitude qu'il a acquise, c'est-à-dire s'assoier à un bureau et attendre que l'enseignant/orateur délivre son discours. Il y a parfois une révolte du corps à cet état des choses. L'esprit trouve mille et une astuces pour échapper à la souffrance de son corps ; gribouiller sur le carnet, rêver en observant le ciel par une fenêtre, gigoter de façon incontrôlable, somnoler... Comment se fait-il que cet idéal de l'éducation pour tous se soit transformé en un dispositif si contraignant pour le corps? Finalement, la contrainte du corps est un indispensable de la discipline et donc de la discipline scolaire («Est docile un corps qui peut être soumis, qui peut être utilisé, qui peut être transformé et perfectionné.» Foucault, 1975 : 160).

Cette discipline scolaire est déléguée par l'État à l'enseignant, quelles sont alors les relations pédagogiques entretenues au sein de l'École, et pour quels apprentissages? Philippe Meirieu qui semble être



FIG.16. © The Art of Boo. Publié dans L'Orient le jour.

contre le «centralisme autoritaire» qui a «fait la preuve de son inefficacité», emploie le verbe *instruire* sans ambiguïté, lorsqu'il définit l'acte d'apprendre : «pour nous occuper sérieusement de ce qui se passe dans la classe, dans l'acte d'apprendre, quand le maître instruit et l'élève s'instruit.» (1987 : 19). Le terme *instruction*, vient du latin *instruere* : «assembler dans, dresser ; munir, outiller.» Selon le CNRTL¹⁶, instruire c'est «former l'esprit, la personnalité de quelqu'un par une somme de connaissances liées à l'expérience, à la vie, aux événements.» Il s'agit de donner des outils, un rapport lié donc à la pratique et aux expériences. L'instruction vise à former mais il y a dans sa racine le *dressage*, (du lat. *directiare* «redresser, mettre droit», dérivé de *directus* «droit»). Il me semble qu'il y a quelque chose d'autoritaire dans cette vision de l'enseignement : mettre droit, mais selon quelles normalités et à quels détriments? L'emploi du verbe *instruire* traduit, chez Meirieu, la vision d'une pédagogie autoritaire et ce n'est sûrement pas un abus de langage de la part du pédagogue, puisque plus tard, dans le même ouvrage, il conviendra de la part de dressage, dans le rôle de l'enseignant : «Que serait le sujet sans la part de dressage qui libère sa réflexion de nombreuses tâches fastidieuses en lui permettant de les effectuer automatiquement?» (1987 : 38). Le sujet réfère bien entendu à l'élève, et l'auteur va même plus loin, en affirmant que, sans cette part de dressage, l'élève serait un «individu sans intention, puisque sans moyen de les nommer et donc de les identifier... rien, à vrai dire, une abstraction, à peine une idée.» Alors que l'éducation¹⁷ cherche à enrichir l'esprit d'une personne, l'instruction cherche à la former, à la faire marcher droit dans les rails de la société, et qui plus est, selon Meirieu, l'individu ne serait rien sans ce formatage.

Ce n'est pas anodin que l'*Instruction publique* ait changé de nom pour devenir l'*Éducation nationale*. Alors que cette désignation est remise en question

16. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [en ligne].

17. Du lat. *educatio* «l'action d'élever».

plusieurs fois¹⁸, en 1932, Anatole de Monzie – alors Ministre de l'Éducation nationale – la défend. Il déclare qu'« elle est synonyme d'égalité scolaire et de développement de la gratuité et que, en somme, qui dit "éducation nationale", dit "tronc commun". »¹⁹ Le choix des termes en dit long sur les valeurs que doivent transmettre le système scolaire : gagner les citoyens aux valeurs de la République via la gratuité, l'égalité, et un tronc commun (dont le but est de faire des citoyens capables de travailler pour la patrie).

L'organisation spatiale de la classe serait-elle le reflet de la relation pédagogique, souhaitée par les réglementations étatiques ? Les éléments de la classe sont disposés de telle sorte que l'enseignant puisse, à tout instant, voir tous les élèves : l'estrade lui permet de dominer la classe, la disposition frontale lui permet de surveiller. Cette surveillance constante, assoit une posture autoritaire sur l'élève : l'enseignant est le garant de l'ordre scolaire. Le besoin physique des élèves de se mouvoir et d'exercer les membres de son corps n'est pas pris en compte dans ce modèle d'enseignement, et le temps de la récréation doit être suffisant pour satisfaire les besoins de l'enfant. La réalisation de cet état de fait mènera à un nombre croissant de courants pédagogiques libertaires et alternatifs qui, en se positionnant contre l'enfermement qu'impose l'École, recherchent une nouvelle organisation sociale, et pour tous ces pédagogues alternatifs, cela commence à l'École.

3. Évolution des idéaux pédagogiques et permanence d'un modèle institutionnel scolaire

Le point de départ de la modernité, dans le domaine de l'éducation, prend place avec les écrits de Jean-Jacques Rousseau, au 18^e siècle. Selon Jean Houssaye²⁰ (2013), Rousseau a ouvert « le temps des pédagogues », et représente un « emblème et

18. Ce ministère a démarré avec la création de l'Université impériale, par la loi du 10 mai 1806, dans le but de centraliser et stabiliser le fonctionnement des affaires d'enseignement. Il se transforme en Conseil royal de l'instruction publique en 1820, puis devient en 1828, l'Instruction publique : un ministère à part entière. En 1932, le gouvernement décide de le rebaptiser sous le nom d'Éducation nationale.

19. « Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse [en ligne]. Consulté le 28 novembre 2018. sp.

20. Jean Houssaye est professeur émérite de Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Ses travaux essentiels portent sur le statut de la pédagogie qu'il conçoit comme une articulation entre la théorie et la pratique de l'éducation.

21. Francisco Ferrer (1859-1909) est un pédagogue espagnol autodidacte, proche des milieux anarchistes et libertaires. Il fonde à Barcelone le mouvement *La escuela moderna* qui prône une école laïque et sociale. Le contexte espagnol de l'époque est régi par l'Église catholique qui a le monopole de l'enseignement. La première école primaire « moderne » ouvre ses portes en 1901. Le mouvement s'étend en Espagne puis en Suisse, en Italie, au Brésil, aux États-Unis. (ICEM, 2018).

22. Émeutes populaires et révolutionnaires de juillet 1909, à Barcelone.

symbole de la pédagogie » (2013 : 10), bien qu'il ne soit pas retenu par Houssaye comme un pédagogue, puisqu'il se consacre à la théorie de l'éducation, sans ne jamais aborder la pratique. Il n'empêche que, à partir de Rousseau et de la deuxième partie du 18^e siècle, la question pédagogique prend une place importante dans la société occidentale. Parce qu'il traverse le siècle qui enclenche la mutation vers la modernité, ancré dans son époque, Rousseau décrit le processus de dégénérescence dans lequel l'humanité civilisée plonge, le déracinement de l'Homme avec la nature, l'inégalité parmi les Hommes... Selon Houssaye, si la question des institutions sociales intéresse tant Rousseau, c'est que ce sont « celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative » (2013 : 31). C'est pour une question de liberté qu'il combat ces institutions. Nature et institutions sociales sont inconciliables pour lui : « il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut pas faire à la fois l'un et l'autre. » (Rousseau, cité par Houssaye, 2013 : 31). L'ouvrage *Émile ou De l'éducation* (1762) de Rousseau est reconnu par les scientifiques de *Quinze pédagogues*, comme le propulseur de la pédagogie moderne. Il est devenu l'ouvrage de référence des pédagogues qui prônent la liberté de l'individu et se révoltent contre un système éducatif d'enfermement social (Houssaye, 2013 : 39).

3.1. Émergence de « l'École moderne » en Europe

L'histoire de l'éducation retient Francisco Ferrer²¹ comme symbole de l'« École Moderne ». Ce mouvement eu un retentissement international, malgré un temps d'expérimentation éphémère. Ferrer est exécuté par le gouvernement espagnol, à la suite d'un procès sommaire, le 13 octobre 1909. Il est accusé d'être l'un des organisateurs principaux de l'insurrection sanglante de la *Semaine Tragique*²² à Barcelone.

Les auteurs de *Quinze pédagogues* avancent que la condamnation de Ferrer le propulse au rang du plus célèbre représentant de l'éducation libertaire, cette exécution ayant joué un rôle décisif dans la diffusion de ses idées. Mais il est bien plus un praticien qu'un théoricien, et c'est par son énergie de l'action qu'il œuvre à mettre en place des théories déjà existantes sur la recherche d'une éducation nouvelle. Dans son parcours d'autodidacte, Ferrer voyage et découvre les débuts de la III^e République française, à Paris. La patrie de Jules Ferry et la mise en place de l'École pour tous l'attire, alors que l'Espagne connaît de fortes agitations sociales et politiques avec la crise de la monarchie et la montée du mouvement ouvrier en train de s'organiser (Houssaye, 2013). Ferrer, avec son projet d'École Moderne, est en lutte contre l'injustice et en recherche d'une nouvelle organisation sociale. Un élément structurant de sa pensée se situe dans les questions de la discipline et de l'organisation du travail scolaire (Houssaye, 2013). Pour lui, l'enjeu n'est pas de faire en sorte que les élèves obéissent, mais bien en ce qu'ils comprennent la raison de leurs actes : la liberté de conscience individuelle, c'est en cela que réside pour lui l'art éducatif. Il s'éloigne, peu à peu, de l'idéal « bourgeois » du modèle de la III^e République française et se rapproche d'une pensée plus radicale et libertaire. La pensée ferrériste se veut « radicalement humaine et en marge de toute autorité » (Houssaye, 2013 : 230). Les principes pédagogiques essentiels de l'École Moderne de Ferrer sont : la coéducation des sexes, la coéducation des classes sociales, l'hygiène scolaire, l'autodiscipline, le refus des examens, l'autonomie et la liberté de l'enfant. Le projet pédagogique de Ferrer se déploie à l'international puis devient plus diffus avec la profusion d'autres expérimentations et pédagogies alternatives. Au début du 20^e siècle, l'Éducation nouvelle²³ expérimente des communautés dans lesquelles les enfants donnent leur avis sur les activités et les

23. Courant qui voit le jour au début du 20^e siècle et jusqu'après la Seconde Guerre mondiale. Il désigne les nombreuses initiatives et recherches de praticiens soucieux de redonner à l'enfant une place centrale dans l'école. Les thèmes communs sont le respect des besoins de l'enfant, son autonomie, la mixité et la valorisation d'un retour à la nature (ICEM, 2018).

apprentissages. Ils participent, en exerçant des droits et des libertés, aux prises de décisions et à la vie sociale (ICEM, 2018). Dans ce contexte d'expérimentations, de nombreuses pédagogies voient le jour, et toutes ne se reconnaissent pas dans les principes de l'Éducation nouvelle. Célestin Freinet, qui commence ses expérimentations, en 1920, à l'école du Bar-sur-Loup, préférera parler d'École moderne pour sa pédagogie, plutôt que d'École nouvelle, considérant que les Congrès de ce mouvement « ont une allure officielle dans le monde capitaliste » (ICEM, 2018 : 138), et qualifiant ces congrès de « bourgeois ». Freinet choisit alors l'expression d'École moderne, peut-être en hommage tardif à Ferrer, ainsi que le supposent les auteurs de *Quinze pédagogues*. Freinet partage en effet avec Ferrer le désir de lutte contre un ordre établi, contre la société capitaliste qui instrumentalise l'école à ses fins, et coupe l'individu de la nature et du monde. L'école que Freinet souhaite est une école du peuple, émancipatrice, dont les principes pédagogiques sont : une éducation, centrée sur l'enfant auteur, une éducation par le travail, le tâtonnement expérimental, l'expression libre. Il ne souhaite pas couper l'école de la vie et donne un rôle décisif à l'organisation coopérative (ICEM, 2018). En 1946, Freinet réaffirme, en effet, que ce sont les enfants qui sont en charge de l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école. Pour lui, « [c]'est cela et cela seul qui importe. » (ICEM, 2018 : 69). Ainsi, dans les classes et écoles pratiquant la pédagogie Freinet, l'expression de l'enfant est encouragée sous toutes ses formes et, selon l'ICEM, la dignité des enfants y est respectée (ICEM, 2018 : 125).

3.2. L'autocontrainte et les marges de manœuvres des pédagogies alternatives dans le cadre scolaire

Dès la fin du 19^e siècle, la recherche d'une éducation nouvelle change les rôles, en plaçant le maître comme

accompagnateur et l'élève au centre de l'apprentissage. Une plus grande attention est portée à l'enfant. Selon les pratiques pédagogiques, « [u]n environnement plus agréable et un matériel spécialisé sont ainsi créés afin de favoriser son épanouissement et la qualité des apprentissages. » (Boisseau, 2013-2014 : sp). L'urgence des préoccupations hygiénistes dépassées, la recherche dans le domaine pédagogique porte alors l'accent sur le confort et le bien-être de l'enfant. Le discours médical conserve un aspect important mais dorénavant sous le prisme de la psychologie de l'enfant qui justifie les méthodes d'éducation et les types de pédagogie à adopter (Gutierrez, 2012 : 197). Freinet qui a travaillé avec le célèbre psychologue pour enfant, Jean Piaget²⁴, déclare qu'il n'y a pas de physionomie spécifique de la classe Freinet : « les classes Freinet, parce que fondée sur la vie de l'enfant dans son milieu sont nécessairement diverses selon les âges, les saisons, l'aspect du pays, l'originalité des cultures... » (1964 : 42).

Pour Maria Montessori²⁵, en revanche, tout dans la classe doit être à portée de main de l'enfant. Les mobiliers sont ainsi bas et les livres sont accessibles.

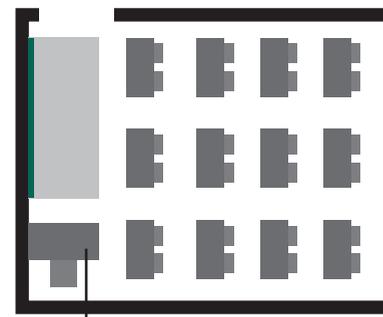
En parallèle de ces mouvements, l'architecture scolaire des années 1930 est influencée par le Mouvement moderne²⁶. Les bâtiments répondent à des formes géométriques pures et la forme répond avant tout à la fonction. Les plans évoluent peu et la réglementation reste la même, mais les avancées techniques font apparaître de nouveaux matériaux : béton, fer, acier, verre, ouvrant de nouvelles possibilités de construction (Boisseau, 2013-2014 : sp). Ainsi, les avancées technologiques renforcent l'uniformisation des dispositifs scolaires ; l'industrialisation rigidifie les cloisons en cantonnant la classe d'école à un espace standard et impersonnel.

Les pédagogues tentent néanmoins d'aménager leur salle de classe selon leurs besoins, et commencent à déplacer le mobilier scolaire. Le travail en groupe

24. Jean Piaget (1896-1980) est un biologiste et psychologue suisse. Il est connu pour ses travaux en psychologie du développement.

25. Maria Montessori (1870-1952) est une médecin et pédagogue italienne. Elle a créé la pédagogie Montessori, et se réfère du courant de l'Education nouvelle.

26. Le Mouvement moderne est un courant d'architecture, lié à la révolution industrielle. La formation de ce mouvement peut être datée avec la création du Bauhaus, à Weimar (Allemagne), par Walter Gropius, en 1919. En France, le principal représentant de ce mouvement est Le Corbusier.



Le bureau du maître n'est plus forcément sur l'estrade.

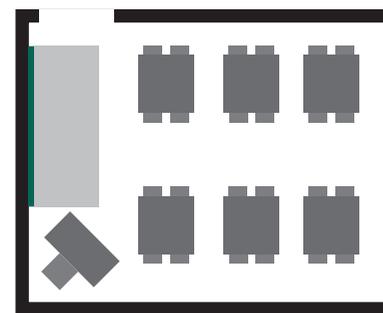


FIG. 17. Schématisation d'une salle de classe en disposition d'« îlots ».

permet de démanteler les rangées de pupitres. On peut voir en cela la marque d'un changement réel dans la relation pédagogique, puisque l'enseignant accepte de quitter le confort autoritaire que lui assurent la disposition frontale et l'estrade. Le travail en groupe est, selon l'ICEM, introduit par le pédagogue Roger Cousinet qui y voit la possibilité d'échanges et qui « facilite la construction de la pensée de l'enfant. » (ICEM, 2018 : 29). Rappelons que le travail en groupe avait déjà fait une apparition avec la classe mutuelle, au 19^e siècle. Quoi qu'il en soit, c'est à partir de Cousinet que l'application de cette méthode sera reprise par les courants de pédagogies alternatives. Dans la pédagogie de Freinet, l'atelier tient une place primordiale comme moyen de contrer un certain centralisme autoritaire : « Par nos ateliers de travail de base, ce sont des possibilités de travail que nous offrons aux enfants et non des formes pour le dressage. » (ICEM, 2018 : 29). Le travail en groupe et le déplacement de mobilier constituent ici un acte de dissidence, une marge de manœuvre de l'individu dans un système contraint.

L'après-guerre marque une accentuation des recherches dans le domaine de l'éducation. Les méthodes pédagogiques en lien avec la psychologie font l'objet de nombreuses expérimentations. Ainsi la « méthode active » verra timidement le jour, s'opposant à la pédagogie transmissive. Une revue portant le nom de *Méthodes Actives*, relatant les expérimentations de cette méthode est créée. Elle a la particularité d'avoir des membres de l'enseignement primaire de l'école publique à son origine, contrairement aux enseignants des écoles « nouvelles » qui exercent dans des établissements privés où ils disposent de marges de manœuvre pour expérimenter différentes méthodes (Gutierrez, 2012 : 195). Toutes ces recherches et collaborations démontrent une volonté d'insérer les méthodes actives dans l'enseignement officiel (Gutierrez, 2012 : 201), or ces tentatives ne

prendront pas racine au sein de l'Éducation nationale. Aujourd'hui, seuls les enseignants disposant de marges de liberté suffisantes, pratiquent des pédagogies et méthodes alternatives avec leurs classes. Par exemple, si la direction de leur établissement ou l'inspection nationale ne les en empêche pas.

Si les pédagogies alternatives ont toutes le point commun de prôner le respect de l'enfant, il demeure, dans la salle de classe, une pression sur l'enfant d'agir dans son rôle d'élève. Certaines pédagogies attendent, par exemple, de l'élève une attitude active. Que le cadre inculque à être passif ou actif, il persiste un apprentissage du rôle d'élève. Cela rejoint la notion de Norbert Elias sur l'incorporation des contrôles mués en autocontrôle (Chartier, 1993 : 43) : l'inculcation des normes à travers les institutions qui conduit à incorporer un habitus « nécessaires par leur interdépendance et codifiées par toute une littérature » (Chartier, 1993 : 43). Si le but de la méthode active est l'autonomie de l'élève, les réflexions sur l'autocontrainte – qui peut être incorporée à l'habitus de l'élève – soulèvent une contradiction : l'élève peut-il être autonome s'il est conditionné par les dispositifs scolaires ? Un autre paradoxe de la méthode active, se situe dans l'étymologie du terme d'élève. Il s'agit d'un dérivé du verbe *levare* : « alléger, soulager ; élever en l'air ». Lorsque l'on parle d'un élève, il s'agit alors d'imaginer que celui-ci nécessite un *élevateur* qui le portera vers le haut. L'élève est un « enfant ou un jeune qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire ou d'une école spécialisée » (CNRTL). Cette définition met au grand jour la relation qu'entretiennent enseignant et élève : le rôle de l'enseignant est d'élever, de porter l'enfant vers le haut, de manière à ce qu'il atteigne un niveau supérieur. L'élève, quant à lui, reçoit l'enseignement que l'élevateur lui prodigue. Cette posture de l'élève est fondamentalement différente de la posture de l'*apprenant* dont le sens

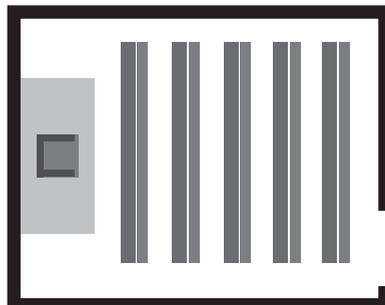
premier du verbe est : « saisir par l'esprit ». La racine latine *prehendere*, est un indicateur essentiel : l'apprenant saisit, il est actif. D'ailleurs, Pierre Bourdieu emploie le terme de *récepteur* pour parler de l'élève, et d'*émetteur* pour parler de l'enseignant (1981). L'enseignant émet son savoir, l'élève le reçoit. Il s'agit donc de deux postures d'apprentissage très différentes – entre l'élève et l'apprenant – qui définissent peut-être aussi deux types de relations pédagogiques. La méthode d'enseignement simultanée est basée sur une pédagogie transmissive de la part de l'enseignant, et réceptif/passif de l'élève. Les pédagogies basées sur les méthodes actives, quant à elles, conditionnent l'élève à un certain nombre de comportements qui le qualifierait d'*actif*. Pourtant, si cette attitude active est le fruit d'un conditionnement, peut-on parler d'un respect de l'enfant ? Ou s'agit-il encore d'une forme pour le dressage ?

La résolution de ce paradoxe serait-elle dans la liberté d'enseignement du pédagogue écossais, Alexander Neill ? Il crée, en 1921, l'école de Summerhill, basée sur la liberté d'apprentissage : les cours y sont facultatifs. Avec sa confiance infinie en l'enfant, la seule limite que semble poser Neill est « le respect de la liberté des autres » (Houssaye, 2013 : 625). Il me semble qu'il s'agit là d'une réelle liberté d'apprentissage : laisser la possibilité à l'apprenant de suivre les cours qui l'intéressent ou de n'en suivre aucun. Peut-on, en outre, nommer liberté d'apprentissage un enseignement obligatoire au programme unique ? Comme le rappelle le penseur autrichien, Ivan Illich, dans *Une société sans école*, le but de l'école devrait être d'assurer l'accès à l'éducation. « L'école est devenue la religion mondiale d'un prolétariat modernisé [...] L'État-nation a adopté cette religion, enrôlant tous les citoyens et les forçant à participer à ses programmes gradués d'enseignement sanctionnés par des diplômes. » (1971 : 27).

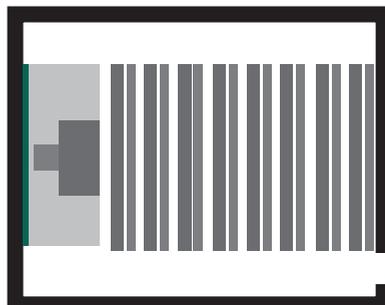
CONCLUSION / Si l'École est un lieu d'apprentissage pour l'enfant, la forme de la salle de classe n'a que très peu évolué depuis la création du modèle de La Salle. L'école a d'abord servi la morale chrétienne, puis les valeurs citoyennes de la République. Les courants pédagogiques sont en constante évolution, et si la forme de la classe d'aujourd'hui est la même que celle du 17^e siècle, il y a toujours eu des expérimentations de la part des pratiquants de l'institution scolaire. Que ce soit par nécessité matérielle ou par conviction pédagogique, l'histoire montre qu'il s'agit d'un processus en mouvement perpétuel, et montre des exemples d'enseignants qui expérimentent à l'intérieur même de l'espace contraint qu'est la salle de classe. Ainsi, courant du 19^e siècle, alors même que les méthodes simultanée et mutuelle s'institutionnalisent, nombre d'écoles rurales prennent lieu dans des granges, à même le sol, faute de moyen pour ouvrir une école communale. Ci-dessous, ce tableau de Richard Hall, *La classe manuelle. École de petites filles*, en montre un exemple. Exposé au Salon de 1890, il représente l'école du hameau de Pouldu dans le Finistère qui se tient, faute de locaux adaptés, dans une grange (© Musée des Beaux-Arts de Rennes).



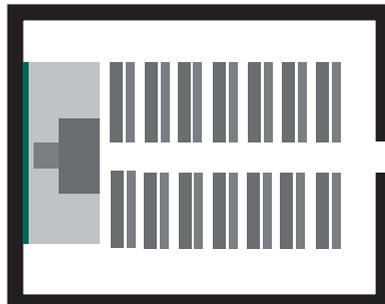
Avec les courants des pédagogies alternatives apparaissent plusieurs manières d'apprendre différentes. Certaines époques et contextes politiques sont plus



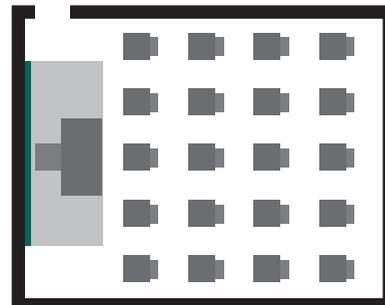
17^e siècle : l'enseignant domine la salle depuis sa chaise haute (schéma sans échelle, à partir des illustrations d'époque).



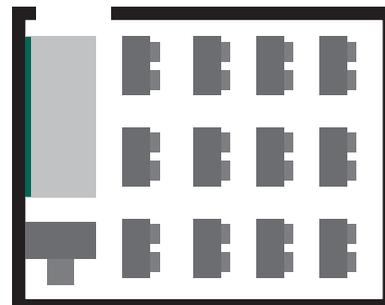
1834 : apparition du bureau du maître et du tableau à craie (schéma à l'échelle, à partir du plan modèle d'Auguste Bouillon).



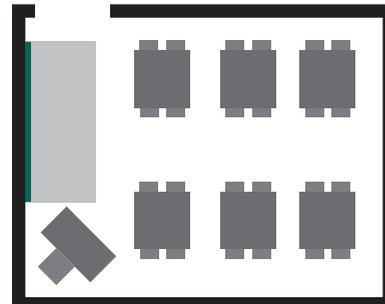
Courant du 19^e siècle : variation du modèle type (schéma sans échelle, à partir des images d'époque).



1882 : apparition du bureau-banc individuel (schéma sans échelle).



20^e siècle : le bureau du maître n'est plus forcément sur l'estrade. Les bureaux des élèves sont soit doubles, soit individuels.



Début du 20^e siècle : aménagement en îlots.

FIG. 18. Synthèse des schémas de l'évolution de la salle de classe du 17^e jusqu'au début du 20^e siècle, en France.

favorables à ces expérimentations, d'autres y sont plus réfractaires, voire sont complètement opposés aux formes d'apprentissages qui s'éloignent du modèle officiel.

L'acte d'apprendre peut avoir lieu partout et il est pourtant, depuis le 17^e siècle, enfermé dans une salle de classe. Tous les enfants doivent apprendre les mêmes choses, au même rythme, ôtant souvent par là même, à l'enfant, sa confiance en ses capacités à apprendre par lui-même.

Néanmoins, aujourd'hui, de nombreuses écoles voient le jour, partout dans le monde, ne suivant plus aucun modèle connu : il n'y a plus de cloisons entre les classes et plus de classes, telles que nous les connaissons encore en France. Le mobilier scolaire prend de multiples formes créant plutôt des sortes d'ateliers. En France également, à partir des années 1970, c'est la fin des plans-modèles, chaque école est la réalisation d'un architecte (Mazzella, 2006). Pourtant l'architecture scolaire demeure telle que nous la connaissons : tramée et rationnelle, avec ses salles de classes cloisonnées et son mobilier aligné. Nous pourrions nous demander si malgré la fin de la logique des plans-modèles et du système de références, il y aurait une persistance des anciens modèles. Qu'est-ce que les architectes suivent aujourd'hui comme plans directeurs ? Quelles normes et réglementations contraignent l'architecture scolaire pour qu'elle conserve un plan intérieur identique à ceux du 19^e siècle ? Et quelles valeurs d'enseignements cela traduit-il pour notre époque ?

BIBLIOGRAPHIE

ALBIGÈS Luce-Marie, VASSEUR Marine, « Le développement des écoles primaires à la fin du XIX^e siècle », *Histoire par l'image* [en ligne], publié le 12 février 2009, consulté le 15 novembre 2018. Disponible sur : <http://www.histoire-image.org/fr/etudes/developpement-ecoles-primaires-fin-xixe-siecle>

BAMPI Laure Sabine, « La culture architecturale comme outil de développement de l'esprit critique ; Réflexions en vue d'une proposition d'introduction de l'architecture aux programmes scolaires », *Habiter le monde, Séminaire H21 « Vivre ensemble », mémoire 2016-2017*, vol. V, École Nationale Supérieure d'Architecture, Marseille, p. 41-48.

BAMPI Laure Sabine, *L'écolier et l'architecture. Des bénéfiques d'une culture architecturale commune pratiquée en France dans le système scolaire*, mémoire-recherche inédit, sous la dir. de N. Monnet, soutenu à l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille en juin 2017.

BOISSEAU Coralie, *L'école en images. Décors parisiens des années 1930*, [Dossier en ligne pour l'exposition éponyme qui s'est tenue au Petit Palais à Paris, 22 octobre 2013 - 26 janvier 2014], consulté en novembre 2018.

BOUCHAIN Patrick, *Construire autrement*, Actes Sud, collection L'impensé, Arles, 2006.

BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, collection de poche Reprise n°2, Paris, 1981.

BRAGSTONE Brigitte, « Robert Doisneau : L'École de la République », *Polka Magazine* [en ligne], consulté le 12 janvier 2019. Disponible sur : <http://v2.polkamagazine.com/6/le-mur/robert-doisneau/265>

CHARTIER Roger, « Comment penser l'autocontrainte ? », *Communications : Le gouvernement du corps*, n°56, 1993, p. 41-49.

CHÂTELET Anne-Marie, « La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914 », *École pratique des hautes études. 4e section, sciences historiques et philologiques*, Livret 12, 1998, p. 275-277.

CHÂTELET Anne-Marie, « L'architecture des écoles au XX^e siècle. Essai d'historiographie I », *Histoire de l'éducation*, n°102, 2004, p. 7-37.

DANCEL Brigitte, « Jean-Baptiste de La Salle », In : Jean Houssaye (dir.) *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*. Paris : ESF Éditeur, 2002, p. 416-434.

DAUM Patrick, « L'école républicaine en Bretagne », *Histoire par l'image* [en ligne], publié en février 2009, consulté le 06 décembre 2018. Disponible sur : <http://www.histoire-image.org/fr/etudes/ecole-republicaine-bretagne>

DELMOTTE Florence, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°106, 2010, p. 29-36.

FAILLET Vincent, *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Descartes & Cie, collection « Essais », Paris, 2017.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et Punir, naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975.

FREINET Célestin, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Armand Colin, Paris, 1982 (1964).

GUTIERREZ Laurent (dir.), BESSE Laurent (dir.) et PROST Antoine (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Presses universitaires de Grenoble, 2012.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Quinze pédagogues, Idées principales et Textes choisis*, éditions Fabert, Paris, 2013.

HUGON Marie-Anne, VIAUD Marie-Laure (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation : problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Artois Presses Université, Arras, 2015.

ICEM (Laboratoire de Recherche Coopérative) – Pédagogie Freinet, *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, ESF Éditeur, Paris, 2018.

ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Éditions du Seuil, Paris, 1971.

LAMONTAGNE Denys, « École mutuelle et recherche-action : parenté pédagogique », *Thot Cursus* [en ligne], consulté le 5 décembre 2018. Disponible sur : <https://cursus.edu/articles/35554/école-mutuelle-et-recherche-action-parente-pedagogique#.XAmUqydCfL9>

LE CŒUR Marc, « La chaire et les gradins », *Histoire de l'éducation*, n°130, 2011, p. 85-109.

LE GOFF Alice, « Estime et discipline sociale au prisme de la sociologie de Norbert Elias », *Terrains/Théories*, n°4, *Théories de l'estime sociale*, 2016, consulté en décembre 2018. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01470406/document>

MAZZELLA Florence, *La Communale, Histoires d'architectures scolaires à Marseille du XIX^e au XX^e siècle*,

Ville de Marseille, Direction générale de l'Architecture et des Bâtiments communaux, Marseille, 2006.

MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF Éditeur, Paris, 1987.

MEIRIEU Philippe, *Faire l'École, faire la classe*, ESF Éditeur, Paris, 2004.

MEIRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF Éditeur, Paris, 2013.

MUSSET Marie, « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? », *Dossier d'actualité veille et analyses*, IFÉ - ENS de Lyon, 2012, p. 1-19.

NEILL Alexander Sutherland, *Libres enfants de Summerhill*, Éditions La Découverte, Paris, 2004, 3^e éd. (éd. originale : Hart Publishing, New York, 1960).

PARAYRE Séverine, « L'hygiène à l'école aux XVIII^e et XIX^e siècles : vers la création d'une éducation à la santé », *Recherches & éducations*, n°1, 2008, p. 177-93.

SCHLEMMER Bernard, « Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail », *Communications*, n°72, 2002, p. 175-194.

SCHLEMMER Bernard, « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n°1, 2005, p. 229-248.

SCHLEMMER Bernard, JACQUEMIN Mélanie, « Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°10, 2011, p. 7-28.

UPTON Dell, « Écoles lancastériennes, citoyenneté républicaine et imagination spatiale en Amérique au début du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n°102, 2004, p. 87-108.

VINCENT Guy, COURTEBRAS Bernard, REUTER Yves, « La forme scolaire : débats et mises au point », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012, p. 109-135.

SITOGRAFIE

« Mission de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes », site des Archives lasalliennes, consulté le 5 décembre 2018. Disponible sur : <https://www.archives-lasalliennes.org/mission-peda.php>

« Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours », site du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, consulté le 28 novembre 2018. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html#de-l-instruction-publique-a-l-education-nationale>

« Loi sur l'instruction primaire - Loi Guizot du 28 juin 1833 », site du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, consulté le 13 janvier 2019. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid101161/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833.html&x tmc=rapport&xtnp=7&x tcr=125>

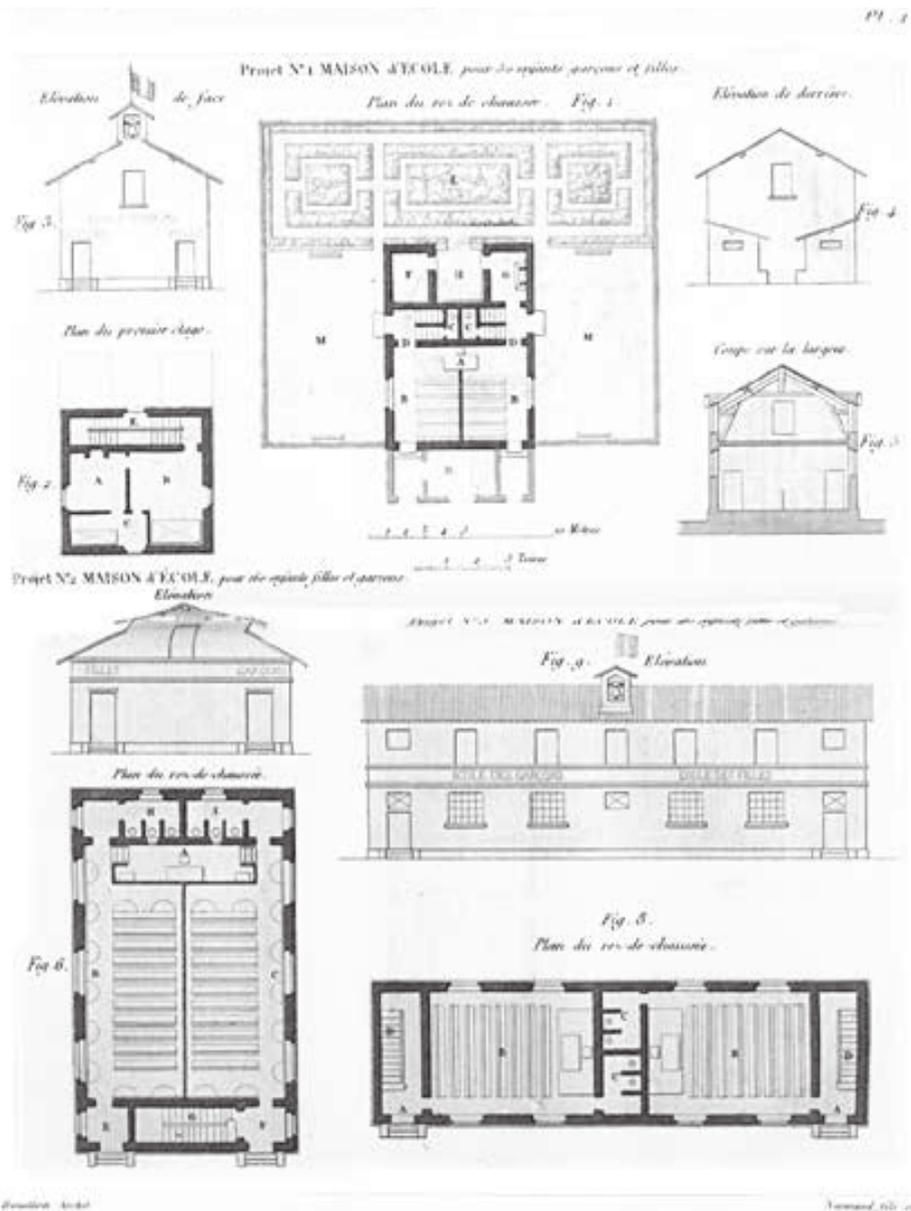
« Charte constitutionnelle du 14 août 1830 », site du Conseil constitutionnel, consulté le 13 janvier 2019. Disponible sur : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/charte-constitutionnelle-du-14-aout-1830>

FILMOGRAPHIE

BELLAR Clara, *Être et Devenir*, Pourquoi Pas Productions, France, 2014, 99 min.

DESSANA Charlotte, *L'école autrement - Une méthode Freinet*, Les Films d'ici, France, 2008, 12 min.

PHILIBERT Nicolas, *Être et Avoir*, Maïa Films, Les Films d'ici, France, 2002, 105 min.



LOUIS-PHILIPPE, ROI DES FRANÇAIS,
A tous présents et à venir, SALUT.
Nous avons proposé, les Chambres ont adopté, NOUS AVONS ORDONNÉ et ORDONNONS ce qui suit :

TITRE I DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE ET DE SON OBJET

Art. 1. – L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure.
L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.
Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.

Art. 2. – Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

Art. 3. – L'instruction primaire est privée ou publique.

TITRE II DES ÉCOLES PRIMAIRES PRIVÉES

Art. 4. – Tout individu âgé de dix-huit ans accomplis pourra exercer la profession d'instituteur primaire et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire, sans autres conditions que de présenter préalablement au maire de la commune où il voudra tenir école :

- 1° Un brevet de capacité obtenu, après examen, selon le degré de l'école qu'il veut établir ;
- 2° Un certificat constatant que l'impétrant est digne, par sa moralité, de se livrer à l'enseignement. Ce certificat sera délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où il aura résidé depuis trois ans.

Art. 5. – Sont incapables de tenir école :

- 1° Les condamnés à des peines afflictives ou infamantes ;
- 2° Les condamnés pour vol, escroquerie, banqueroute, abus de confiance ou attentat aux mœurs, et les individus qui auront été privés par jugement de tout ou partie des droits de famille mentionnés aux paragraphes 5 et 6 de l'article 42 du Code pénal ;
- 3° Les individus interdits en exécution de l'article 7 de la présente loi.

Art. 6. – Quiconque aura ouvert une école primaire en contravention à l'article 5, ou sans avoir satisfait aux conditions prescrites par l'article 4 de la présente loi, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de cinquante à deux cents francs : l'école sera fermée.

Dispositions particulières

Article 68. - Toutes les nominations et créations nouvelles de pairs faites sous le règne du roi Charles X sont déclarées nulles et non avenues. - L'article 23 de la charte sera soumis à un nouvel examen dans la session de 1831.

Article 69. - Il sera pourvu successivement par des lois séparées et dans le plus court délai possible aux objets qui suivent :

1° L'application du jury aux délits de la presse et aux délits politiques ;

2° La responsabilité des ministres et des autres agents du pouvoir ;

3° La réélection des députés promus à des fonctions publiques salariées ;

4° Le vote annuel du contingent de l'armée ;

5° L'organisation de la garde nationale, avec intervention des gardes nationaux dans le choix de leurs officiers ;

6° Des dispositions qui assurent d'une manière légale l'état des officiers de tout grade de terre et de mer ;

7° Des institutions départementales et municipales fondées sur un système électif ;

8° L'instruction publique et la liberté de l'enseignement ;

9° L'abolition du double vote et la fixation des conditions électorales et d'éligibilité.

Article 70. - Toutes les lois et ordonnances, en ce qu'elles ont de contraire aux dispositions adoptées pour la réforme de la Charte, sont dès à présent et demeurent annulées et abrogées.

