

LE MAÎTRE ET SES DILEMMES DANS L'HISTOIRE: TRANSMETTRE, ÉVEILLER, OU CONSTRUIRE?

WILLEM FRIJHOFF
Université Libre, Amsterdam

Puisque le professeur — je l'appellerai ici de préférence le maître et je ne le considérerai que sous cet aspect — est le sujet de cette conférence, vous me permettrez de commencer par un constat simple qui est à la fois une thèse, et un sujet de réflexion: Le maître est le mal aimé de l'éducation. On le souhaite idéal, mais en même temps l'on voudrait pouvoir s'en passer. Le maître est l'alibi de l'élève: si le maître ne remplit pas ses devoirs, comment voudrait-on que l'élève le fît? Pas de bonne éducation sans que le maître soit excellent, pas d'élève modèle sans maître exemplaire. Il n'est que de consulter les trésors nationaux des proverbes pour s'apercevoir de l'expansion universelle de cette sagesse populaire. Corrélativement, la qualité de l'enseignement du maître est censé descendre sur l'élève et se refléter dans lui comme Narcisse dans l'eau. Autrement dit, la relation que l'élève — et à travers lui toute une société — entretient avec le maître, va bien au-delà d'une simple transmission des connaissances et aptitudes. Le maître est l'objet de fantasmes qui touchent au plus profond de notre existence et de notre identité.

Le maître et les parents

Le maître est regardé avec des yeux d'aigle et d'Argus. Si je dis "maître", on lira, bien sûr, "maîtresse" là où la position sexuée s'applique. Ce que le maître fait est pesé et soupesé pour bien mesurer si ses actions profitent à l'élève. Le maître a d'autant moins droit à l'échec que — motif autant que conséquence de la généralisation de l'enseignement scolaire aux XIX^e et XX^e siècles — la société tout entière l'a maintenant investi d'une multitude de tâches et de missions qui, d'une façon ou d'une autre, étaient jadis la prérogative d'autres personnes ou

étaient liées à des positions sociales précises: le père, la mère, les domestiques ou employés, les parrains, les voisins, le confesseur, le gardien, le gendarme. Toutefois, on aurait tort de croire à une évolution purement linéaire, les maîtres étant toujours plus surchargés de fonctions que d'autres personnages dans la société n'arrivent plus à assumer. En réalité, la place du maître fut dans l'histoire constamment modelée et remodelée par la configuration changeante des fonctions de base du professeur: transmettre, éveiller, construire. C'est la demande sociale et culturelle, conjuguée avec l'imaginaire social, qui donne au maître à chaque instant sa forme concrète, qui est la base de son identité sociale. Quiconque veut lui rendre la certitude de sa place et la satisfaction de son travail, doit donc aller à la recherche de telles configurations et en tirer les conséquences pratiques.

Je prends pour exemple la délicate position du maître dans le domaine sexuel. Au XVIII^e siècle, on commençait à se méfier des précepteurs particuliers — des maîtres masculins surtout, mais, comme en témoigne la littérature érotique de l'époque, à l'occasion des gouvernantes aussi. Sans même parler des surveillants dans les pensionnats ou les séminaires. On les soupçonnait de véhiculer les plaisirs interdits. De par leur fonction, et parce que les parents se désintéressaient socialement de leurs enfants, les précepteurs et professeurs entraient dans l'intimité de l'élève. On croyait facilement qu'ils s'adonnaient à des perversités avec leurs jeunes élèves pour les introduire dans le vaste domaine du vice qui, tout bien pesé, n'est qu'une autre forme, socialement non souhaitable, de savoir collectif. Le maître particulier avait, en effet, repris la quasi-totalité des fonctions parentales, y compris, sans aucun doute, celle de venir à bout de l'ignorance sexuelle des jeunes ou de savoir manier les désarrois occasionnés par leurs expériences. Les parents, absents de l'éveil du jeune, s'en inquiétaient sans avoir l'intelligence sociale de savoir comment intervenir. C'est donc la rupture d'un certain équilibre entre la fonction parentale et la fonction magistrale qui a transféré sur le maître une culpabilité dont les parents absents ou déficients voudraient alors pouvoir se laver.

Prenons un autre exemple de la façon étroite dont la relation magistrale et la relation parentale s'imbriquent: la peinture de genre du XVII^e siècle hollandais, le siècle de Rembrandt, Vermeer, Jan Steen et tant d'autres. Alors que les étrangers dans leur journaux de voyage louent les enfants hollandais pour leur caractère éveillé que les peintres fixent sur leurs toiles, les parents se plaignent de la sévérité des maîtres, de la violence qu'ils font à leurs enfants. En fait, en raison de l'amour — les étrangers le disent excessif — que les parents hollandais vouent à leurs enfants et de la grande permissivité qu'ils manifestent à leur égard, les maîtres sont obligés de reprendre à leur compte le rôle correcteur, voir correctionnel des parents. C'est ce rôle correcteur qui nous est resté dans les documents historiques, non le rôle formateur du maître — car c'est bien évidemment en bonne partie à eux que nous devons le très haut taux d'alphabétisation de la société hollandaise d'alors — ni leur rôle constructeur

comme agents de l'intérêt que les jeunes prennent alors au renouveau technique, de leur éveil à la nature et de la transmission des connaissances qui ont assuré la fortune de la Hollande du Siècle d'Or. Les sources qui nous restent de cette époque nous donnent donc une image tronquée du rôle des maîtres, en accentuant — en négatif — une seule des fonctions de base que les maîtres remplissaient dans cette société. L'historien doit péniblement reconstruire les autres à partir de matériaux ingrats.

Au XX^e siècle, ces fantasmes de l'incapacité, des abus, des violence, voire de la perversion des maîtres perdurent — ou plutôt, ils reprennent leur vigueur. Car entretemps le rapport parents/maître s'est modifié. Le XIX^e siècle, âge d'or de l'autorité parentale et véritable début de l'interventionnisme d'État, a vu le recul de l'autorité propre du maître mais aussi celui des soupçons qui pesaient sur lui. Dans l'interstice, le maître d'école exemplaire du XIX^e siècle a pu se développer, telle qu'il ressort pour la France des grandes enquêtes de Jacques et Mona Ozouf, ou, pour le Portugal, des remarquables travaux d'António Nóvoa. Mais au XX^e siècle, devant l'offensive scolaire tous azimuts qui a réinvesti le maître d'une multiplicité de tâches et de responsabilités, les vieux fantasmes ont peu à peu repris le dessus, jusqu'à rendre les maîtres eux-mêmes inquiets. Ils leur font perdre l'assurance professionnelle qui, faisant tout le secret du maître d'école de la société industrielle, reposait sur un équilibre entre l'offre et la demande de la matière éducative — si je puis m'exprimer ainsi.

À l'heure actuelle, l'éducation est, dit-on, déchirée entre le spécialisme, la bureaucratie et les lois du marché. Le professeur n'y trouve plus son compte en matière d'investissement personnel, d'idéal, ou de transmission de son savoir. Les parents, vaguement culpabilisés par leur démission plus ou moins forcée, et fortement inquiets, tentent de compenser leurs sentiments par une vigilance accrue à l'égard des maîtres: chaque école a maintenant ses conseils scolaires, ses structures de co-participation, ses conseils de parents. Il y a cependant une marge étroite entre la responsabilité éducative des parents et le report systématique des angoisses parentales sur le maître. Ne voit-on pas déjà aux États-Unis la naissance de la surveillance permanente des professeurs d'école sous l'oeil de caméras vidéo, qui transmettent instantanément le travail des maîtres vers le lieu de travail ou le domicile des parents?

Le discours sur le maître

Les parents voudraient être à la place des maîtres, mais en ayant seulement les plaisirs d'une éducation réussie sans en avoir les inconvénients. Ils soupçonnent vaguement que le maître, par sa relative distance même à l'égard de l'enfant, a plus d'influence sur lui qu'eux-mêmes. Mais ils voudraient garder le maître à cette distance, pour qu'il ne leur prenne pas tout en s'introduisant dans l'intimité de l'enfant. Aussi s'opposent-ils de toutes leurs forces à un rapprochement plus soutenu entre maître et élève, tout en surchargeant les maîtres de responsabilités qui présupposent justement un tel rapprochement.

Dans les sociétés prudes du Nord de notre hémisphère, de part et d'autre de l'Atlantique, où le vice sexuel est dénoncé en même temps qu'étalé, le maître d'école (professeur de collègue, instituteur) figure maintenant en bonne place parmi les accusés d'abus sexuels sur les enfants ou les jeunes. Dans les collèges et universités des États-Unis, les règlements très stricts et les codes de conduite draconiens dictés par les fantasmes du *sexual harassment* ont même profondément influencé les rapports entre maîtres et élèves.

Loin de moi de vouloir diminuer l'importance du phénomène ou de nier son existence: un certain érotisme, dans lequel le maître se montre celui qui sait dominer et orienter le désir, ne fait-il pas partie de toute éducation vraiment réussie? Il y a donc lieu de se méfier quelque peu du discours de ces professeurs qui, dans le contexte totalisateur de l'école actuelle, mettent exclusivement l'accent sur la transmission des connaissances, en niant ou en passant sous silence leur rôle d'éveilleur ou de constructeur de la personnalité des élèves à tous les niveaux. Ce qui m'intéresse ici, par contre, c'est la dimension symbolique de la problématique. C'est le constat qu'il existe une corrélation entre la place relative du maître dans l'univers culturel ou l'édifice social, et l'imaginaire qui l'entoure. Corrélation historique aussi bien qu'actuelle: l'analyse qui vaut pour le XVIII^e siècle vaut tout autant pour le XX^e. Il me semble que nous sommes là au cœur du problème de la place du maître et du rapport de son image avec ses tâches envers la société. Le maître n'a pas d'autorité propre sur son élève, mais il est investi d'une autorité déléguée, soit par les parents, soit par des groupes sociaux ou la société toute entière, soit encore par l'élève lui-même qui se met sous sa tutelle. C'est précisément la raison pour laquelle toute étude sur le maître doit constamment s'interroger sur la configuration précise de ces trois pôles qui tous ensemble constituent le champ d'action du personnage du maître: les parents, la société, l'élève.

Rétrospectivement, dans la vie d'un ancien élève, le maître — surtout le maître exigeant voire sévère — se trouve souvent dans la position auréolée d'une personne adorée en raison de ses qualités d'éveil et de transfert de savoir: "il m'a tout appris", "il m'a ouvert les yeux pour les beautés de la musique", "sans lui, je n'aurais jamais atteint cette perfection" — ce sont des phrases que l'on peut lire dans quasi toute biographie de star, de savant, ou de musicien célèbre. On reconnaît aisément dans ces trois phrases-type les trois fonctions primaires du maître: éveiller l'élève au monde qui l'entoure, transmettre des connaissances (un *body of knowledge*), construire la personnalité de l'élève pour en faire un adulte équilibré sachant respecter les valeurs communes et se servir au plus grand bien de lui-même et des autres du savoir, des aptitudes et de l'information qui lui ont été transmis. L'accent mis par l'élève sur l'une ou l'autre de ces qualités est cependant souvent trompeur. Tel maître réputé éveilleur s'avère, vu de plus près, avant tout un excellent transmetteur des connaissances formulées par des tiers mais doté de bien piètres qualités personnelles en matière d'éveil et d'ouverture.

C'est que l'appréciation que l'élève construit de son maître fait partie d'un récit, d'un discours, d'un narratif que l'élève raconte sur lui-même et dans lequel — souvent inconsciemment — son évolution ultérieure, les impératifs du moment, voir son propre intérêt dominant tous les autres aspects, jusqu'à effacer son sens des réalités passées. Chaque discours est un narratif construit, qui dit autant sur le constructeur que sur le sujet. Autrement dit, les historiens que nous sommes aurions bien tort de prendre au pied de la lettre toute l'information sur des maîtres qui nous vient de leurs élèves: c'est une information intéressée, souvent biaisée, rarement brute. L'élève qui réfléchit sur le rôle de son maître, reconstruit leur relation selon les normes et paramètres de sa propre perception. A nous la tâche redoutable de remettre les choses à leur place et de reconstruire l'analyse.

L'éducation sans maître

L'importance de l'imaginaire dans la relation entre maître et élève transparaît dans une des plus vieilles et plus tenaces images de nos sociétés occidentales: l'image glorieuse de l'éducation sans maître, de l'autodidacte, du *self-made-man*. Le mythe qui sous-tend cette image le dit clairement: au fond, le maître est superflu, il n'est qu'un pis-aller. L'homme est capable d'inventer tout seul la société humaine et de se construire lui-même un rapport créateur à l'égard du monde. Aussi le *self-made-man* se permet-il parfois de cracher sur les connaissances dont le maître est le symbole — témoin Henry Ford et sa célèbre boutade "History is humbug".

L'éducation sans maître est une utopie que nous voyons ressurgir dans l'histoire à des moments réguliers. Dans presque chaque mouvement réformateur de l'histoire nous sentons poindre le besoin pressant de se débarrasser des maîtres traditionnels, anciens, sur lesquels on transfère le malheur des savoirs vieillissants. On veut recommencer à zéro, quasi sans maîtres. Nous sommes là, en quelque sorte, en présence du modèle du messager que l'on tue parce qu'il est porteur d'un mauvais message. Quasi sans exception, les nouveaux maîtres eux-mêmes (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Piaget, Ferrer i Guardia, Ferrière, Freinet, Freire, et tant d'autres) préfèrent rester le plus possible à l'arrière-plan: il s'agit pour eux de faire jouer l'élève, ou d'utiliser la métaphore familiale.

Parfois le refus de l'école est plus radical. Saint Thomas More dans son Utopia rêve d'une éducation purement parentale, où le père est un maître sans le savoir. Robinson Crusoe incorpore pour des générations de lecteurs l'idéal d'une science en parfaite harmonie avec la nature mais aussi sans maître, apprise au hasard des besoins ressentis au fil de la vie. Toutefois, subrepticement il se fait lui-même le maître de son compagnon et serviteur, Vendredi: pas de vie sociale sans rapport maître/élève, tel est le message caché du roman. Toute une idéologie anti-magistrale a pu se construire autour des arts plastiques et de la littérature. À en croire les biographies des peintres (Michelange, Rubens, Rembrandt, Van Gogh), musiciens, artistes et romanciers, ils se seraient quasi tous formés eux-mêmes,

sans l'intervention de personne: le génie leur est conféré de naissance, ou par le ciel. À y voir de plus près, cependant, nous découvrons une structure extrêmement fine d'apprentissages, d'influences subies ou même cherchées, de transmissions familiales ou sociales de savoir-faire et d'aptitudes qui démentent vigoureusement le mythe du génie spontané.

A l'autre côté, en bas de l'échelle sociale, le rêve est cependant identique, que se soit par aspiration légitime ou par méfiance envers le savoir des classes dominantes. La devise "Ni Dieu ni maître" profile et prolonge un idéal qui considérerait l'ouvrier comme un être parfaitement capable de se former, s'instruire, se cultiver lui-même, en s'aidant tout au plus de bibliothèques, athénées, clubs ou associations autogérés. Et en effet, les mémoires d'ouvriers du XIX^e siècle et leurs autobiographies — comme celles, bien connues, d'Agricol Perdiguier, de Martin Nadaud ou de Louise Michel — se construisent presque sans exception sur le mode de la réussite par l'effort purement personnel, sans l'aide de personne. Ivan Illich ne fut sûrement pas le dernier des maîtres à vouloir se démagistérer — si l'on me permet le néologisme. Le maître intelligent reconnaît dans son élève le désir d'être reconnu pour lui-même, pour la personnalité qu'il veut être, et de se débarrasser des servitudes que la reconnaissance envers un maître lui imposerait.

Le fantasme d'une autodidaxie intégrale, impossible à réaliser dans nos sociétés, éclaire donc de façon singulière le rapport entre maître et élève. Il nous apprend surtout qu'un rapport réussi renvoie à une construction achevée. En construisant, et en transmettant peu à peu l'aptitude à se construire lui-même, le maître s'efface progressivement devant l'élève. Il n'y a de meilleur maître que celui que l'on ne voit pas. En revanche, le maître qui ne s'efface pas encourt une critique acerbe. Ce n'est pas un hasard si l'humanisme, qui a tant fait pour généraliser l'éducation scolaire, a posé ici des jalons solides. Jamais maîtres étaient autant critiqués que par les humanistes, à commencer par les invectives d'Érasme, par les tirades d'un Vivès ou d'un Mathurin Cordier, et par toute une ribambelle d'auteurs dont l'aigreur le dispute parfois à l'ironie: le modèle du maître honni, le pédant, renvoie à un maître qui ne connaît pas sa place dans l'univers du savoir, qui ne sait distinguer entre choses importantes et choses futiles, et qui transgresse la norme de l'effacement final du maître devant son élève.

Le pédant, c'est celui qui est toujours là pour vous dire que vous n'êtes pas parfait. Il vous empêche donc de grandir et de prendre votre place dans la société. La figure du pédant constitue une accusation contre ceux qui investissent tout leur travail dans la transmission du savoir, tout en négligeant totalement leur devoir d'éveiller l'élève et de le construire comme une personne propre, individuelle, autonome. Là encore il ne faut pas toujours prendre au pied de la lettre la critique des humanistes. Érasme, grand érudit mais piètre personnalité, a toujours voulu se venger de ceux à qui il devait quelque chose, et la réputation du collègue de Montaigu a fait les frais du mauvais vin qu'on y servait et qui lui aurait démoli l'estomac. Plus généralement, le mépris que les savants de la République des Lettres manifestent presque sans exception à l'égard du simple maître d'école,

prototype de l'ignorant — puisqu'il prétend savoir tout en ne sachant rien vraiment — est un topos qui leur sert à se glorifier eux-mêmes. C'est un poncif de groupe qu'il faut savoir décoder.

Il en va de même pour une autre source traditionnelle de notre image de l'école d'autrefois: les tableaux peints et les gravures représentant des écoles de l'ancien régime. Une bonne partie provient des Pays-Bas, société avancée pour l'époque et hautement scolarisée, par exemple ceux du peintre Teniers d'Anvers, qui figurent sur la jaquette de maint manuel d'histoire de l'éducation. Le désordre apparent qui règne dans les espace scolaires peints sur ces images recèle pour maint commentateur d'aujourd'hui un message négatif: c'est l'école telle qu'elle ne doit plus être, pittoresque mais mauvaise, l'école qui en toute apparence se désintéresse de l'élève et où le maître ne sait faire valoir aucune autorité. En fait, il faut savoir lire ces tableaux avec les lunettes d'autrefois. L'enseignement dispensé n'y est pas classique mais individuel. Tandis que le maître se consacre tout entier à l'un de ses élèves, d'autres élèves s'adonnent à des formes d'enseignement individuel mais aussi mutuel, dans un mélange qui rend justice aussi bien aux qualités du maître qu'aux capacités de l'enfant à s'instruire lui-même. La valeur exprimée par ces images est celle d'une harmonie entre maître et élève, ce rapport harmonieux précisément qui au XVII^e siècle rendit les Pays-Bas du Nord capables de conquérir l'économie du monde et de remporter la victoire sur une grande nation comme l'Espagne. La soumission au maître et la capacité de se former soi-même sous son impulsion y vont de pair. Le maître y est avant tout celui qui éveille et qui construit, non pas celui qui transmet bêtement un code figé de connaissances.

Cependant, le désir autodidactique révèle encore une autre limite du maître. En effet, le savoir que le maître dispense est un savoir socialement reconnu, mais aussi socialement limité. C'est le savoir permis. Or, l'autodidacte ne connaît pas ces limites, il cherche le savoir absolu, tabou, parfait. Les motifs de Prométhée enchaîné et de la chute d'Icare, jeune garçon à la fois trop curieux et déobéissant à l'égard de son maître, inculquent la règle selon laquelle tout savoir doit être temporisé; qu'il n'est bon pour personne de tout vouloir savoir; et qu'il n'y a pas d'usage socialement sûr ou intelligent du savoir sans l'obéissance au maître. Dans les Vies des saints nous rencontrons ces motifs sous d'autres formes, mais ce sont au fond les mêmes: le motif de l'illettré éclairé par le Saint-Esprit, doté de la science infuse, renvoie par exemple au désir immodéré — et au fond inhumain — de savoir tout. Toujours, cependant, dans un deuxième temps ce désir est modéré par un maître, un guide spirituel, un confesseur, pour pouvoir être utilisé pour le bien des autres et de la société. Il n'est pas sans intérêt que ce motif se rencontre surtout dans la vie des femmes saintes: Sainte Angèle Merici, par exemple, ou Marie de l'Incarnation. C'est que le rapport des femmes aux maîtres et au savoir est, à l'époque moderne, équivoque: il demande un dépassement de la norme publique qui s'exprime dans l'archétype de la science infuse, passant outre aux normes sociales.

Sans aller aussi loin que de vouloir une éducation sans maître, par la seule force intérieure du caractère de l'homme, donc en quelque sorte par son élan vital ou par le dynamisme du jeu de ses rôles dans la société, d'autres formes d'intervention tentent régulièrement de diminuer l'influence des maîtres sur l'enseignement, sur l'apprentissage et jusque sur les jeunes eux-mêmes. Le discours sur le maître répond donc toujours à un discours de la société sur elle-même. Cela revient à dire qu'il n'est pas possible de réfléchir convenablement sur l'histoire des maîtres sans tenir en compte les conditions sociales et tout l'imaginaire social dans lesquels leur activité et leur personnage s'inscrivent.

Questions de méthode

Arrivé à ce point, il me faut rendre compte de la méthode suivie dans cet essai introductif, volontairement un peu provocateur par moments. Je me suis proposé d'y réfléchir sur les fonctions du maître, non pas à partir d'un matériau empirique — puisque sans nul doute vous le ferez mieux que moi au cours des travaux de cette conférence — mais sur la base d'une longue expérience de lecture et de travail. Je préfère opérer par des voies concentriques: sans aller droit au but — car cela risque de nous faire oublier l'essentiel, qui se manifeste souvent dans le détail ou le marginal — je préfère opérer en circonscrivant la matière lentement, comme par l'extérieur, afin de pouvoir révéler le noeud de la problématique. Ce noeud, c'est l'endroit où le problème du maître (qui est au coeur de cette conférence) se conjugue avec celui de la société et de la culture (qui en constitue en apparence le contexte, mais est en fait l'autre face de la même problématique). Ma réflexion privilégie, en outre, le transversal, aussi bien dans le temps (l'axe diachronique) que dans l'espace (la multitude de pays), dans le réseau institutionnel de l'éducation (les différents niveaux scolaires) comme dans la société elle-même (les différents milieux sociaux et culturels). C'est, en effet, l'approche comparée qui mieux que toute autre nous fait apprécier les similitudes et les différences, et discerner ce qui est propre à chaque société individuelle.

Le problème principal, devant lequel chaque historien se trouve constamment posé, se résume en peu de mots: comment éclairer la genèse et le devenir des phénomènes que nous étudions, en les reliant aux grandes évolutions historiques de la société et de la culture? C'est par ce lien entre l'objet, d'une part, et le social ou le culturel, d'autre part, que les phénomènes reçoivent leur éclairage et leur signification, non seulement pour nous, aujourd'hui même, mais tout aussi bien dans leur propre temps. Le sens des phénomènes n'est pas immanent. Il ne réside jamais en eux-mêmes, mais en ce qu'ils peuvent nous apprendre sur autre chose, situé hors d'eux. — Pour les expliquer, il ne suffit donc pas d'adopter une attitude paresseuse revenant à postuler que les phénomènes sociaux et culturels changent tout seuls, comme mûs par un ressort intérieur: comme si, appliqué à notre sujet, le maître d'école ou de collège ou le professeur d'université évoluerait tout seul d'une fonction magistrale à l'autre

parmi celles que j'ai distinguées (transmission, éveil, construction). En fait, l'évolution se fait essentiellement par un jeu d'interactions, de demandes et de réponses entre les maîtres, les usagers et les intéressés par l'enseignement. Il s'agit donc de mettre à nu les ressorts de cette interaction, que nous pouvons représenter sous la forme d'une spirale autour de l'axe qui est la position sociale du maître. Certaines combinaisons de fonctions reviennent à des moments précis dans les différentes constellations socio-culturelles de l'histoire. C'est pourquoi le maître de tel siècle peut ressembler à celui d'un autre. C'est la surprise de telles reconnaissances qui donne vigueur et joie à notre métier d'historien et nous incite à poursuivre l'analyse.

Il n'est pas difficile de diagnostiquer pour notre temps — comme le programme de votre conférence le fait — une certaine crise d'identité des maîtres. Le maître ne se trouve-t-il pas placé devant un dilemme, ne sachant point choisir entre plusieurs approches possibles, mais dont certaines sont négativement connotées par la société du moment, et d'autres peuvent avoir des effets pervers non souhaitables? Je reconnais dans ce diagnostic de crise le phénomène que j'observe dans mon propre pays, la Hollande, tout particulièrement dans l'enseignement secondaire. Par les dernières réformes, on a imposé aux professeurs simultanément la fonction de transmettre (les faits, dont l'importance dans l'éducation connaît une nouvelle vigueur: *back to basics*), la fonction d'ouvrir ou d'éveiller l'élève à la recherche propre et individuelle (c'est ce qu'on appelle la *studiehuis* ou la "maison d'étude", censée préparer les adolescents à la liberté dont ils jouiront à l'université), enfin la fonction de construire (exprimée dans l'omniprésence des images visuelles à l'état brut dont l'élève doit apprendre le maniement, et dans l'analyse des narratifs). Le professeur est donc surinvesti d'attentes, de toutes les attentes à la fois. Or, telles quelles ces trois fonctions ne peuvent pas simplement être surajoutées, elles s'excluent en partie.

Pour pouvoir analyser les solutions à ce problème, il faut non seulement comprendre les trois fonctions en soi et pour soi, mais il faut également décider comment le professeur se situe dans l'ensemble des dimensions qui structurent le milieu vécu des élèves. Qu'est-ce donc qui relève de la tâche propre du professeur: l'enseignement seul, la formation aux aptitudes, la construction de la personnalité, l'étiquette, l'hygiène et la gymnastique, le théâtre et les arts plastiques, l'orientation professionnelle, l'éducation sexuelle, la prévention des drogues ou de l'alcoolisme, l'inhibition de la violence adolescente, etc. etc.?? Trop souvent ces choix et déterminations restent implicites: le professeur est chargé du "reste", de tout ce que les premiers responsables, pour l'une ou l'autre raison, n'assument pas. Le problème est ancien: nous le rencontrons déjà dans les traités d'éducation de l'époque moderne. Mais il n'en est pas moins poignant, et le sens de mon intervention aujourd'hui se veut net à cet égard: regardons, avec nos regards d'historiens, les problèmes d'aujourd'hui en face, laissons-nous inspirer par eux, et apportons à notre tour nos analyses historiques sous la forme des modèles de solution dont nous avons peu vérifié les paramètres au cours de nos recherches.

Les alternatives du maître

Dans la dernière partie de cette conférence introductive, je veux donc brièvement évoquer ce qui à mon avis est essentiel pour mieux comprendre les maîtres dans leur condition historique — une condition qui inclut, bien sûr, leur situation actuelle. Là encore, je préfère passer par des chemins de traverse, en vous laissant l'usage (et le péage) de la grande autoroute du savoir.

Pour circonscrire et déterminer la condition du maître, il faut avant tout connaître les éléments du dialogue entre le maître et les parents ou tuteurs de l'élève qui engagent le contrat éducatif. Socialement, la fonction magistrale est souvent pensée comme un métier en soi. Mais si l'on se place sur le plan des mentalités elle apparaît très largement tributaire d'autres images: elle est comme un négatif de la fonction parentale, ou de la fonction custodiale au sens large. Jusqu'à sa majorité, l'enfant est en effet sous la tutelle de ses parents ou tuteurs: dans l'imaginaire social il y a toujours un équilibre compensatoire entre l'autorité parentale et l'autorité magistrale. Ces deux autorités couvrent toujours des domaines différents ou du moins décalés: elles ne sont jamais identiques. Si, en telle époque, le maître se soucie du savoir et le père de l'éducation sociale ou morale, la mère s'occupera de l'éducation spirituelle; mais en d'autres époques, la religion est affaire du père, la morale appartient à la mère, tandis que le maître se soucie de l'éducation sociale.

Dans un bel article, Dominique Julia a montré que même au plus fort du délaissement parental dans les élites, à l'apogée du pensionnat de luxe en France durant le XVIII^e siècle, la correspondance des parents révèle un souci vibrant et authentique de participation à la construction de la personnalité des enfants. Les maîtres étaient simplement considérés comme investis de la fonction de transmettre le savoir, le pensionnat tout entier étant, quant à lui, l'instrument d'éveil. Le problème de la construction de la personnalité de l'élève se trouve ainsi déplacé du seul maître vers l'ensemble de ceux qui s'occupent de l'enfant, famille et tiers instances incluses, et c'est seulement à ce niveau collectif que nous pouvons l'aborder convenablement.

Il nous faut donc identifier avec beaucoup de précision ce qui dans l'histoire, dans chaque groupe social et à chaque moment précis, entre dans la balance entre le maître, d'une part, et les parents, tuteurs ou autres responsables, d'autre part. Par conséquent, ce sont avant tout, en quelque sorte les alternatives disponibles pour le travail du maître que nous devons identifier. J'ai déjà référé à l'autodidaxie. Les grandes poussées autodidactiques sont clairement situées dans le temps, tout comme l'essor de l'idéal mutualiste, ou de l'éducation parentale ou familiale en tant que modèle éducatif dominant. Selon les pays, le retour des parents sur le devant de la scène éducative a eu lieu au XVII^e, au XVIII^e (surtout), voire au XIX^e siècle. Il répond à une crise de l'enseignement, mais beaucoup plus à une crise des valeurs. Le repli sur le cocon familial est moins une motion de méfiance à l'égard des maîtres que l'expression d'une ferme volonté de reprendre

en main les affaires de sa propre famille et d'engager, dans une société qui change, sa responsabilité éducative envers ses enfants et l'avenir de la communauté.

Manuels, Lettres et Conseils

Pour documenter de tels déplacements d'accents, il existe, bien sûr, de nombreuses sources. Je veux simplement renvoyer ici au genre des *Lettres* publiées: la quantité d'éditions ou de réimpressions — grossièrement connue pour la plupart des pays européens grâce aux travaux de l'équipe d'Alain Montandon — est une bonne mesure pour la conjoncture parentale ou magistrale. Ainsi fleurissent au XVIII^e siècle les *Lettres d'un père à son fils* ou *d'une mère à sa fille*. Les plus célèbres sont celles de Lord Chesterfield à son fils (1774), rapidement traduites dans plusieurs langues: elles formulent l'éducation sociale, l'étiquette urbaine du gentleman (mais tout y est dans la fonction sociale). Pour la France, je pense à la Marquise de Lambert, avec son très populaire *Avis d'une mère à son fils et à sa fille* (1728), à Madame Leprince de Beaumont, qui après *Le magasin des enfants* (1758) et celui *des adolescentes* (1760), fit fortune avec ses *Instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde, se marient, leurs devoirs dans cet état et envers leurs enfants* (1764). On peut lire ces textes comme des ouvrages clos, repliés sur soi, comme des témoins fermés d'un système social. Je plaiderais ici plutôt pour une lecture ouverte, intertextuelle, afin de définir leur apport propre dans le domaine plus large des responsabilités partagées entre parents et autres éducateurs, et d'y reconnaître cumulativement, non exclusivement, les différentes tâches, images et rêves des personnes impliquées dans l'éducation des enfants.

D'autres alternatives pour le travail du maître sont développées par le groupe des pairs de l'enfant: les autres membres de la fratrie, le groupe d'âge, ses camarades d'école ou de quartier. Il en va ainsi pour l'éducation par le jeu, ou pour l'éducation mutuelle qui commence en tant qu'expérience réfléchie dès le XVIII^e siècle pour s'étendre aux nouvelles villes manufacturières au XIX^e — mais j'ai déjà montré plus haut comment reconnaître l'éducation mutuelle sous sa forme quotidienne sur des tableaux hollandais peints deux siècles plus tôt.

Une troisième concurrente est l'éducation générale telle que nous la voyons réfléchie dans les manuels de civilité qui ont fleuri depuis Érasme et Vives. Pour l'Espagne je pense surtout à celui de Gracián (le *Galateo espagnol*), pour le Portugal au manuel de Fray Antonio de Guevara (1539), ou à *La Perfecta casada* (L'épouse parfaite) de Fray Luis de Leon (1583). En France, St. Jean-Baptiste de la Salle publia *Les règles de la bienséance* en 1702: il y eut environ 180 éditions jusqu'en 1875. Pour ce qui est de la Hollande, il serait à peine exagéré de dire que le plus grand éducateur hollandais n'est connu comme tel de personne: il s'agit, en effet, d'Érasme, dont le petit livre sur la *Civilité puérile*, littérature quasiment obligatoire à l'école pendant au moins deux siècles, a imprégné plusieurs générations de Hollandais d'un ensemble de règles de comportement qu'ils ont si bien intériorisés que plus personne ne se souvient de leur auteur. Si les historiens

restituent aux auteurs de tels ouvrages ce qui leur est dû, ils oublient, en revanche, trop souvent les maîtres qui dans ce processus d'appropriation des règles jouent éminemment le rôle de constructeur de la personnalité. Sans leur travail répétitif et extrêmement ingrat mais indispensable de façonnement des comportements, l'intériorisation des règles n'aurait pas lieu et le livre du grand savant, penseur ou théoricien resterait lettre morte.

La profession du maître: professeur

La deuxième voie royale pour saisir le maître dans l'ensemble du milieu éducatif passe par sa profession en tant que telle. Bien sûr, le maître est toujours étudié, par les historiens de l'éducation, dans son activité, comme une personne intéressée *par* l'enseignement. Mais le maître est aussi une personne intéressée *dans* l'enseignement. L'enseignement est non seulement ce qu'il dispense aux autres, mais c'est son intérêt propre en tant que professionnel. Il nous faut donc toujours rester attentifs à l'histoire de la profession de maître, son histoire sociale aussi bien que culturelle. C'est par les conditions d'exercice de sa profession, et par la définition collective des fonctions qu'il doit assumer, que le maître se taille une identité sociale.

Cependant l'on a tendance à oublier — non seulement en histoire mais aussi dans la pratique des sciences de l'éducation — que le maître n'est pas seulement professeur dans un segment du système scolaire (le pré-scolaire, le primaire, le secondaire, le supérieur, le professionnel), mais qu'il partage socialement et culturellement l'état de professeur avec les collègues des autres niveaux éducatifs. Par le cloisonnement de nos disciplines et souvent même de nos propres recherches, nos analyses portent presque toujours sur un seul niveau ou segment du système éducatif à la fois. Or, les problèmes que j'ai définis ici s'appliquent à l'ensemble de la fonction magistrale ou enseignante, pour la très simple raison que ce sont des problèmes d'ordre socio-culturel et que les trois fonctions primaires du maître (transmission, éveil, construction) se retrouvent alternativement à tous les niveaux de l'enseignement. La société, bien sûr, ne se laisse pas découper en tranches primaires, secondaires et supérieures. Il faut donc prendre en compte le système tout entier et laisser éclairer par d'autres niveaux d'enseignement ce que l'on ne retrouve plus au sien propre. Les problèmes provoqués par les passages mêmes entre les différents niveaux ou segments éducatifs sont souvent plus éloquents que l'analyse interne des différents types d'écoles: par les oublis involontaires du savoir de l'élève, ou par son repli sur soi, ces passages révèlent en effet les faiblesses et les fractures dans la construction de la personnalité de l'élève à l'étape antérieure. Je plaiderais donc volontiers pour une approche plus intégrée de la fonction magistrale dans tout le système éducatif.

Cette intégration foncière sur le plan professionnel s'exprime historiquement de multiples façons. Ainsi par la similitude du système de nomination des maîtres de tous les niveaux, ou par les parallélismes de leurs

cahiers d'obligations. Mais aussi, dans les pays catholiques, par la naissance et la lente dissémination depuis le XVI^e siècle d'un nombre croissant de congrégations enseignantes ou d'ordres religieux chargés d'enseignement. Progressivement ils descendent de l'enseignement supérieur, qu'ils assuraient dès le Moyen Age dans les universités et les *studia particularia*, vers le secondaire puis le primaire, intégrant ainsi dans un seul système l'ensemble des niveaux d'enseignement. Ce constat doit nous inciter à étudier le système éducatif en tant qu'ensemble socio-culturel, partageant les mêmes valeurs éducatives et proposant des solutions similaires. Point n'est besoin d'énumérer ici ces ordres et congrégations: l'on connaît l'entrée des Jésuites — un petit peu malgré eux — dans le monde éducatif, qu'ils dominent à l'échelle européenne vers 1750; ou celle, également un peu forcée, de l'Oratoire de Bérulle, des Frères de la Doctrine Chrétienne, puis depuis la fin du XVII^e siècle, au niveau élémentaire, celle des Frères des écoles chrétiennes en France, ailleurs les Escolapis, etc., jusqu'à ce que, depuis le XIX^e siècle, toute une floraison de congrégations d'hommes et de femmes y joigne encore le pré-scolaire et l'enseignement spécialisé et technique.

Le maître dans le système éducatif

Pas de meilleur exemple de l'éducation comme système intégré que la *ratio studiorum* des Jésuites. Formellement, elle englobe tous les niveaux d'enseignement dès l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 20 ans et plus: le cycle commence par l'apprentissage de la lecture et finit par celui de la Bible et de la théologie. Dès 10 ans l'élève entre dans la faculté des arts, pour y suivre toutes les humanités, les études supérieures débutent dès l'âge de 14 ans avec la rhétorique, l'université se profile vers 17 ans avec la théologie. Saint Ignace lui-même parlait d'une faculté des langues pour les 10-13 ans, d'une faculté des arts pour les 14-16 ans, et d'une faculté supérieure à partir de 17 ans. On sait que les Jésuites, comme d'autres congrégations catholiques, sans oublier les *gymnasta* calvinistes et luthériens dans le Saint-Empire et ailleurs, ont été très largement tributaires des *paedagogia* du XVI^e siècle: c'est-à-dire du modèle européen des écoles urbaines, qui a pris naissance à Strasbourg sous Jean Sturm, après avoir été élaboré comme école intégrée aux Pays-Bas et en France. Ce modèle favorisait une approche didactique d'ensemble, en conjuguant classes de niveau et professeurs de disciplines, ces derniers enseignant en public. Ainsi à Strasbourg y avait-il vers 1600 dix professeurs de classes, à côté de dix-neuf professeurs publics: respectivement pour l'art oratoire, la dialectique, l'éthique, la physique, les mathématiques, l'histoire, le hébreu, le grec, la poésie, le droit (4), la médecine (2), la théologie (4).

Au XVIII^e siècle, la professionnalisation du métier d'enseignant se manifeste non seulement par l'instauration des premiers essais d'écoles normales, ou de concours d'entrée dans la profession (le concours d'agrégation, par exemple, en France), mais surtout par la naissance d'une réflexion systématique sur le mode d'enseigner: la didactique. La percée de la didactique est saisissante. Pour ne

prendre qu'un seul exemple, celui de la Hollande, je comparerai le curriculum des écoles latines secondaires (les collèges) du XVII^e siècle avec la proposition de réforme faite par un révolutionnaire influent en 1792. Le curriculum fixé en 1625, estimée alors l'un des plus modernes de l'Europe, était entièrement calqué sur l'apprentissage du latin et du grec: toutes les vertus pouvaient être obtenues et toutes les aptitudes acquises au sein de ces deux langues: l'art oratoire, l'histoire, la logique, la physique, l'arithmétique et jusqu'à la géographie. Le professeur était en quelque sorte un révélateur et un compagnon dans la familiarisation de l'élève avec les auteurs classiques, qu'il suffisait d'imiter.

A la fin du XVIII^e il ne reste plus grand'chose de cet optimisme. Le plan du révolutionnaire Gerrit Vatebender (1792), qui annonce le programme des écoles centrales en France quelques années plus tard (1795), prévoit une démarche toute différente: en accord avec la critique de son époque, Vatebender tire un trait sur la lenteur de l'apprentissage du latin et du grec. Les langues classiques, limitées au quart des cours, conservent encore leur place centrale à l'école, mais leur rythme d'apprentissage est accélérée. Elles libèrent de la place pour les matières vraiment utiles: le français (que l'on pratique sous les cours de dessin), l'histoire de la patrie et la géographie dès la VI^e, les mathématiques, l'anglais et la danse en IV^e, l'architecture et l'algèbre en III^e, l'astronomie, l'italien, l'histoire universelle, l'escrime et l'équitation en II^e, la mécanique, l'anatomie, le droit et la botanique en I^{ère}. La progression suit l'âge de l'élève, et l'ouvre progressivement à un monde plus grand: l'histoire de la patrie, puis de l'humanité; la géographie du pays, puis de l'univers avec le globe, enfin l'astronomie; les langues proches précèdent les langues lointaines. Langues classiques, langues modernes, mathématiques, humanités au sens propre (histoire, géographie), et arts pratiques sont autant de blocs vitaux qui traversent toute la scolarité. On retrouve ces cinq blocs dans le détail deux siècles plus tard, dans les derniers projets ministériels qui reformeront l'enseignement secondaire aux Pays-Bas à partir de cette année 1998.

L'école de 1792, qui devait vivre de façon militaire, sur un rythme martial, se veut véritablement le berceau de la citoyenneté: en entrant, les élèves étaient juste censés savoir lire et écrire, calculer, parler un peu de français, et avoir quelques connaissances en géographie. Autrement dit, l'école primaire n'était pas encore vue comme une institution d'apprentissage, mais seulement comme une instance de socialisation. A l'école secondaire, par contre, l'élève est amené à porter progressivement plus d'attention au monde qui l'entoure. C'est avant tout un lieu d'éveil, où le professeur, loin de transmettre bêtement une foule de connaissances (mais l'ordinateur est maintenant en train de lui voler ce rôle), s'applique au contraire à former l'élève pour en faire un membre vaillant et valable de la société qui l'entoure.

Je pourrais enchaîner ici sur d'autres changements majeurs, tel la dénonciation de la lenteur des apprentissages que l'on pouvait entendre sur tous les plans en Europe à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle — par exemple dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour les réformateurs, ces lenteurs symbolisaient des blocages didactiques. Le rejet de l'habitude paresseuse

et de la routine pure prépara la place pour l'enseignement méthodique. Ce qui importe ici, cependant, ce n'est pas le simple changement de méthode, mais l'incidence profonde que ce changement eut — comme tout changement a et aura — sur la fonction du maître: d'un dispensateur de savoirs et d'aptitudes, il devint un constructeur de capacités et d'attitudes.

Ce changement dans le statut de l'éducation et dans la place ou la fonction éducative des maîtres se reflète d'ailleurs dans les documents privés, les *egodocuments*, comme Rudolf Dekker l'a récemment montré: depuis la fin du XVIII^e siècle, les auteurs des autobiographies se construisent peu ou prou une jeunesse dans laquelle leurs maîtres trouvent une place organique comme co-formateurs de leur personnalité. Les expériences scolaires ne sont plus considérées comme des reliquats ingrats d'une jeunesse reculée, qu'il vaut mieux passer sous silence, mais comme autant de briques contribuant à la construction de leur personnalité, et qui méritent donc d'être exaltées.

Bien sûr, il faut rester attentifs aux liens pervers qui peuvent exister entre la promotion de la compétence professionnelle, et la promotion d'un certain type de savoir: comme Marina Roggero l'a suggéré pour l'Italie, le modèle souhaité par les réformes peut rapidement prendre le dessus sur l'expérience vécue, surtout dans le narratif du souvenir des élèves. On se souvient, en effet, avant tout de ce qui est socialement et personnellement souhaitable. Il n'en demeure pas moins que ce sont de tels liens entre les structures éducatives et les narratifs des intéressés qui, plus souvent que les sources analysées en elles-mêmes, peuvent nous éclairer sur le rôle et les fonctions des professeurs tels qu'ils ont pris forme de réalité dans l'histoire. Regardons donc toujours le domaine éducatif comme un ensemble, un champ sémantique cohérent dans le sens qu'y donne Pierre Bourdieu. Et ne croyons surtout pas que les problèmes actuels sont des problèmes nouveaux. Ils se posent, bien sûrs, dans des termes nouveaux, mais ces termes mêmes cachent souvent des solutions anciennes. Le champ sémantique de nos sociétés actuelles englobe l'histoire — toute l'histoire.

