

VU Research Portal

Valeurs militaires, élites civiles, sciences exactes: projets de réforme de l'éducation secondaire en Hollande à l'époque révolutionnaire

Frijhoff, W.T.M.

published in

Sur la Révolution: approches plurielles. Mélanges Michel Vovelle
1997

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Frijhoff, W. T. M. (1997). Valeurs militaires, élites civiles, sciences exactes: projets de réforme de l'éducation secondaire en Hollande à l'époque révolutionnaire. In J-P. Bertaud, F. Brunel, C. Duprat, & F. Hincker (Eds.), *Sur la Révolution: approches plurielles. Mélanges Michel Vovelle* (pp. 405-414). Société des études robespierristes.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

VALEURS MILITAIRES, ÉLITES CIVILES, SCIENCES EXACTES : PROJETS DE RÉFORME DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE EN HOLLANDE À L'ÉPOQUE RÉVOLUTIONNAIRE

Willem Frijhoff

Université libre de Rotterdam

Plus que tout autre siècle de l'Ancien Régime, le XVIII^e fut celui des critiques de l'enseignement et des projets de réforme éducative. Les discordances entre le paysage scolaire et les désirs, besoins et intérêts de la société – du moins ceux de ses lettrés ou de ses élites –, éclataient au grand jour, nourries par le nouveau débat pédagogique et par la réflexion sur le *curriculum* et la didactique. Des fondations de Francke à Halle aux réformes autrichiennes de Marie Thérèse et Joseph II, du Piémont de Victor Amédée II au Portugal de Pombal, du réaménagement des collèges français après l'expulsion des jésuites aux travaux pionniers de la Commission d'Éducation nationale en Pologne, partout on cherchait à réformer de larges secteurs du système éducatif, voire à refondre et à planifier le système tout entier¹.

La Hollande n'y fit pas exception. Ses universités vivaient encore de leur gloire fanée, mais les écoles secondaires y étaient l'objet de critiques acerbes en raison du monopole des langues classiques et de l'imitation sclérosée des exemples antiques, au détriment des sciences modernes et

1. Synthèse dans : R. Chartier et D. Julia, « L'école : traditions et modernisation », dans *Septième Congrès international des Lumières, Budapest, 26 juillet-2 août 1987 : Rapports préliminaires* (Oxford : Voltaire Foundation, 1987), pp. 107-117.

des aptitudes utiles à la fraction productrice des classes moyennes. Comme le montrent les diatribes du naturaliste Petrus Camper (1722-1789), homme politique conservateur dont cependant Condorcet et Vicq d'Azyr firent l'éloge, le problème était surtout d'ordre cognitif². En effet, le formalisme classiciste ne perdait-il pas sa pertinence dès lors que la vision du monde basculait insensiblement, sous l'influence de la pensée baconienne et newtonienne, vers une structure inductive de raisonnement qui opposait l'expérience au principe de l'imitation et la créativité à la reproduction. Aussi les collèges classiques subissaient-ils la concurrence grandissante des écoles dites françaises, suivant une formule semi-commerciale. Mais étant le plus souvent de fondation privée, celles-ci dispensaient un enseignement par trop pragmatique ou trop aléatoire pour constituer une véritable alternative moderne³.

La structure fédérale de la République des Sept Provinces-Unies empêchait toute réforme d'ensemble. Aucun règlement ne dépassait les limites des provinces, voire des districts ou des simples villes. Les collèges de la province de Hollande proprement dite demeuraient assujettis au règlement de 1625, imbu des humanités classiques, mais peu adapté à l'esprit des Lumières⁴. En fait, la seule institution vraiment nationale était l'armée, placée sous la responsabilité du Conseil d'État. Rien d'étonnant donc à ce que le premier plan élaboré pour un nouveau type d'école secondaire publique vint précisément du milieu militaire. Le choc de la défaite hollandaise lors de la bataille navale de Doggersbank contre les Anglais, en 1781, provoqua partout dans la République un sursaut patriotique et une volonté de changement dont nous savons maintenant qu'ils furent la phase initiale de la Révolution batave. La bourgeoisie patriote saisit les armes et se réunit en corps francs et en sociétés d'exercice au tir pour défendre la liberté contre les traîtres au pouvoir qui, par leur démission morale, avaient causé la défaite et l'humiliation de la nation.

Le désir de réarmement civique conduisit le colonel Jan Willem Schomaker (1727-1789) – par ailleurs un juriste gradué, formé au latin à l'université – à proposer à la nation en 1786 le projet d'une *école militaire civique* pour la « formation morale des hommes destinés au service de

2. Les éloges dans *Œuvres de Pierre Camper*, t. I (Paris, 1803); bibliographie dans R.P.W. Visser, *The zoological work of Petrus Camper (1722-1789)* (Amsterdam, 1985).

3. Cf. W. Frijhoff, « La formation des négociants de la République hollandaise », dans F. Angiolini & D. Roche (éd.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne* (Paris, 1995), pp. 175-198.

4. E.J. Kuiper, *De Hollandse «Schoolordre», van 1625* (Groningue, 1958); W. Frijhoff, « Latijnse school en gymnasium als schooltype tot in de negentiende eeuw », dans *Tempel van hovaardij. Zes eeuwen Stedelijk Gymnasium Haarlem* (Haarlem, 1990), pp. 7-23.

l'État et de la société⁵ ». C'était, en fait, le premier grand projet d'éducation générale dans la République qui transcendât le particularisme des provinces en référant au rôle unificateur de l'État. Cette école, ouverte aux garçons dès douze ans, avait pour but de joindre une formation civile et militaire de base à un enseignement secondaire utile, en profitant de la formule du pensionnat. Dans le processus de formation des jeunes adolescents, le colonel distingue trois étapes didactiques. A chaque étape, le degré de participation active de l'élève augmente : l'enseignement de base (un an), les exercices (deux ans), l'académie littéraire (un an). Le *curriculum* correspondant tranche sur celui des écoles latines, les collèges. Non seulement les langues classiques, estimées inutiles pour la future élite, en sont totalement absentes, mais l'apprentissage répétitif et lent qui caractérisait les écoles latines est remplacé par une boulimie curriculaire. Que l'on en juge :

- 1^{re} classe : art d'écrire, arithmétique, français, mathématiques, logique, histoire, géographie, théorie militaire, maniement des armes, dessin, escrime, danse.

- 2^e classe : les mêmes, en y ajoutant l'algèbre, l'architecture civile et militaire, la physique, la mécanique.

- 3^e classe : les mêmes, en y ajoutant la castramétation, l'artillerie, la physique expérimentale, l'hydraulique, les exercices physiques, les arts manuels.

- 4^e classe : cours et conférences sur les mêmes matières, dissertations et débats hebdomadaires par les élèves, les parents étant priés de participer activement.

L'énumération suggère une apparence de *curriculum*. En réalité, Schomaker cherchait la structure de son projet avant tout dans les principes de progression didactique et d'émulation parmi les élèves. Dans la quatrième classe, l'école devait assurer par ses méthodes plutôt que par ses matières un passage presque naturel vers l'enseignement supérieur. Dans sa forme didactique, la classe supérieure était, en effet, conçue comme une communauté d'apprentissage académique. Elle préfigure la communauté intellectuelle du professeur et de ses élèves proposée plus tard par Humboldt, l'enseignement lui-même étant proche du concept de *Bildung*. Idéalement, les jeunes seraient instruits par les anciens qui, avec le savoir, instilleraient cette sagesse qui est la manière d'en user.

La rupture avec le système d'éducation publique en vigueur paraît ici totale. Même l'enseignement religieux était absent. Schomaker stipulait,

5. J.W. Schomaker, *Ontwerp eener drieledige burger-krijgs-instelling, of eener opvoeding voor de jongelingen in ons vrije Nederland; opzettelijk ingerigt, om hen tot nuttige burgeren voor den staat, – en tot even zulke leden voor de naatschappij aantekeweeken* (Amsterdam, 1786). Sur l'auteur et ses projets, voir J.A.M.M. Janssen, *Op weg naar Breda. De opleiding van officieren voor het Nederlandse leger tot aan de oprichting van de Koninklijke Militaire Academie in 1828* (La Haye, 1989), pp. 71-78.

en effet, que l'école serait ouverte à tous les garçons sans aucune contrainte religieuse, la tolérance confessionnelle étant un des meilleurs ciments de la nation. On remarquera, par ailleurs, que la logique, qui constituait traditionnellement le couronnement des *studia humanitatis*, est placée ici au début du *curriculum* : les principes de l'art de raisonner remplacent la grammaire, et les matières exactes prennent la place des langues classiques, en plein accord avec la révolution cognitive signalée ci-dessus. Seul survit la langue française, dont un quart de siècle plus tôt ce même Schomaker avait déjà chanté l'utilité dans les contacts internationaux⁶. D'une manière générale, la faillite de l'enseignement traditionnel conduit à un net déplacement d'accent vers la formation humaine, sociale et civique, conditions obligatoires de toute forme efficace d'instruction ; Schomaker s'y montre un digne représentant des Lumières.

Ce projet de militarisation généralisée des élites peut faire sourire. La contre-révolution orangiste de 1787 en a d'ailleurs empêché la réalisation à Dordrecht, que les États de Hollande avaient été sur le point d'accorder. Les principes avancés par Schomaker se retrouvent pourtant pour l'essentiel dans un second projet d'école secondaire publique pour les élites, formulé six ans plus tard, en 1792, par un autre patriote, Gerrit Vatebender (1759-1822), recteur de l'école latine de Gouda⁷. En limitant son école aux élites, Vatebender – par ailleurs un démocrate de la tendance la plus radicale – se montre réaliste quant au recrutement : nous sommes en pleine contre-révolution. Il n'en désire pas moins rompre avec le système en vigueur, que son projet bouleverse. Vatebender commence par constater que le bonheur d'une nation doit être semé dans le cœur de la jeunesse. Il faut donc lui proposer une éducation qui lui permette de remplir son rôle sur le théâtre du monde. Or, une telle école de formation générale manque cruellement aux Provinces-Unies : celles qui existent se limitent à une seule matière ou filière, en n'utilisant que très partiellement le temps disponible.

L'école que Vatebender propose doit être publique, car les parents et les précepteurs privés ne sont pas compétents sur toute la ligne. Elle sera en outre – il rejoint ici les préoccupations de Schomaker – indistinctement accessible aux élèves civils et militaires. En effet, il ne faut pas

6. J.W. Schomaker, *De krygskunde, het vaderland nuttig, en de ingezetenen gemakkelijc gemaakt* (Utrecht, 1761), pp. 164-166.

7. G.C.C. Vatebender, « Plan van een Nederlands Opvoedings-school », dans *Mengelwerken der Kamer van Rhetorica, genaemd De Goudsbloemen* (Gouda, 1792), pp. 21-136. Dans un autre projet radical (1793), Vatebender a proposé une réforme étatique de l'enseignement primaire dans un esprit méritocratique. Voir J. Noordman, « Onderwijsdemokratisering in de Patriottentijd. Vatebenders plan voor een radikale vernieuwing van het Nederlandse onderwijs », dans *Comenius*, n° 4 (1981), pp. 521-550 ; J. Lenders, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming, Nederland 1780-1850* (Nimègue, 1988), pp. 58-60, 259-264.

décider trop tôt de la carrière de l'enfant. Même les officiers de l'armée peuvent profiter de la sagesse antique. De toute façon, une discipline spartiate est prévue au pensionnat, ainsi que, en dehors des heures de cours, des exercices militaires pour tous les élèves. Les élèves doivent avoir entre dix et douze ans au moment de l'entrée à l'école. Celle-ci aura six classes mais son *curriculum* sera étalé sur sept ans. Cinq aptitudes sont requises à l'entrée : savoir lire, écrire et calculer, avoir des connaissances en géographie, parler un peu de français (outre le néerlandais, bien sûr) – ce qui suppose que les candidats aient parcouru une école française ou suivi l'enseignement d'un maître particulier⁸. De fait, la maîtrise du français est supposée acquise dès avant l'entrée à l'école, ce qui explique pourquoi les leçons de français et de dessin vont toujours de pair dans le projet : le français n'est pas vraiment enseigné, mais simplement exercé au cours du dessin en tant que langue de socialisation. La langue dans laquelle toutes les autres matières sont enseignées, y compris les langues classiques, est cependant le néerlandais – alors que dans les écoles latines l'on continuait à enseigner en latin.

Le plan proposé par Vatebender ne laisse rien au hasard. Calqué sur une discipline toute militaire, il va jusqu'à prévoir, heure par heure, l'occupation de chacun des maîtres. Contentons-nous ici d'aborder sous deux angles le *curriculum* proposé : la progression didactique, et l'ordonnance des matières enseignées. Si l'on compare la didactique du projet de Vatebender avec celle des écoles latines existantes, une grande différence saute immédiatement aux yeux : en accord avec la critique de son époque, Vatebender (lui-même enseignant de latin !) tire un trait sur la lenteur de l'apprentissage du latin et du grec. Si les langues classiques conservent leur place centrale à son école, le rythme de leur apprentissage est accéléré. D'ailleurs, la structure similaire du latin et du grec justifie, selon Vatebender, qu'on les enseigne conjointement dès la première classe, mais toujours en néerlandais. A la fin de la quatrième classe, l'apprentissage de la grammaire, de la syntaxe et de la prosodie est fini ; à partir de la cinquième, l'élève s'exercera activement dans la poésie et la prose, directement en latin ou en grec. A la différence des écoles latines, le *curriculum* n'est pas envahi par les langues classiques : elles gardent une place stable, mais limitée au quart des cours, ce qui libère autant d'heures pour d'autres matières : les langues modernes, l'histoire, les sciences exactes, les arts utiles ou d'agrément. En fait, il s'agit là d'autant de blocs de matières à enseigner qui, avec les langues classiques et l'éducation reli-

8. D'après l'enquête de 1811, les 361 écoles élémentaires assurant un enseignement de français totalisaient 10 055 élèves (garçons et filles), soit 2,8 % de la classe d'âge des 6 à 13 ans. Cf. W. Frijhoff, « Université et marché de l'emploi dans la République des Provinces-Unies », dans D. Julia, J. Revel & R. Chartier (éd.), *Les Universités européennes du XVII^e au XVIII^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, t. I (Paris, 1986), p. 223.

gieuse, traversent toute la scolarité. A l'intérieur de ces blocs, les matières sont ordonnées selon leur degré de difficulté estimée, mise en rapport avec l'âge de l'élève et sa proximité physique ou mentale des sujets : ainsi, l'allemand, l'histoire de la patrie et la géographie sont enseignés en premier, ce qui est loin de la réalité de tous les jours (l'hébreu, l'histoire universelle, l'italien, l'astronomie) est relégué vers la fin.

Dans un esprit didactique, l'élève est donc progressivement amené à porter plus d'attention au monde qui l'entoure. Contrairement au plan de Schomaker, les sciences exactes ne commencent chez Vatebender que vers le milieu du cursus, pour remplacer progressivement le bloc des langues. Remarquons enfin les cours facultatifs de la sixième classe (droit, botanique, anatomie) et l'importance du dessin – dont l'emprise sur la semaine de l'élève est encore renforcée par l'enseignement quasi individuel que Vatebender prévoit pour le dessin et les arts d'agrément : les élèves apprennent ces matières en petits groupes de deux ou trois, alors que les langues classiques sont toujours collectivement enseignées devant la classe entière. Au total, ce *curriculum* – qui, portant la date du 3 décembre 1791, semble contemporain sinon légèrement antérieur aux propositions de Condorcet – prélude par de nombreux traits à celui des écoles centrales fondées en France en l'an IV (1795) en remplacement des anciens collèges⁹.

Une seule école centrale, celle de la Meuse-Inférieure à Maëstricht, a fonctionné sur le territoire de l'ancienne République des Provinces-Unies, mais elle ne semble point avoir influencé le débat scolaire de la République batave instaurée en 1795¹⁰. En raison de ses travaux sur le système scolaire, Vatebender put rejoindre le Comité batave d'instruction publique dès avril 1796, mais ses propositions furent finalement jugées trop radicales et rejetées. L'heure n'était d'ailleurs plus à la militarisation des adolescents. A l'opposé de ce qui se passait en France, la politique scolaire de la République batave allait entamer avec succès une refonte intégrale de l'école élémentaire, en négligeant l'enseignement secondaire et supérieur¹¹. Il fallut attendre l'année 1803 avant qu'une réforme d'un établissement secondaire public pût être envisagée. Ce fut l'école latine de

9. Cf. D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir : la Révolution* (Paris, 1981), pp. 249-282 ; du même, « L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789-1795) », dans *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. Beiheft (1989), pp. 63-103. Par ailleurs, le plan radical de Vatebender pour les écoles élémentaires est nettement antérieur à celui, très semblable, de Michel Lepeletier (juillet 1793).

10. J.P.L. Spekkens, *L'École Centrale du département de la Meuse-Inférieure, Maëstricht 1798-1804* (Maastricht, 1951).

11. Cf. S. Schama, « Schools and politics in the Netherlands 1796-1814 », *The Historical Journal*, t. 12 (1970), pp. 589-610 ; du même, *Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands 1780-1813* (New York, 1977), pp. 530-541.

Haarlem, dont l'enseignement avait été ridiculisé dès 1781 par un ancien élève, le médecin Pieter Van Woensel, comme sclérosé et parfaitement inutile pour un futur membre de l'élite dirigeante¹².

A l'initiative de l'ancien pasteur Adriaan Van den Ende (1768-1846), pour lors administrateur de l'école de Haarlem et futur inspecteur général de l'Université impériale en Hollande, le nouveau vice-recteur de Haarlem fut chargé d'enseigner non seulement l'histoire et la géographie antiques (qui faisaient partie du *curriculum* latin), mais également l'histoire et la géographie modernes. La manœuvre était habile, car les apparences de continuité restaient sauves. En 1804, la mythologie devint une matière autonome. Trois ans plus tard, enfin, la municipalité réunit l'école latine au nouveau pensionnat français sous le nom générique d'Institut de belles-sciences : les élèves de l'école latine, où la langue véhiculaire restait le latin, devaient suivre tous les jours pendant une heure et demie l'enseignement de la section française, où la langue usuelle était le français. L'histoire et la géographie modernes étaient dorénavant enseignées à l'école française, à côté du français et du néerlandais, des mathématiques, de l'art d'écrire et de la morale chrétienne, rejoints en 1811 par la géométrie, puis en 1817 par l'anglais¹³. L'institut conservait donc les deux filières, classique et moderne, l'unité du *curriculum* reposant sur une sorte d'union personnelle réalisée par les élèves eux-mêmes. En entérinant cette solution, la municipalité de Haarlem fut la première à remédier publiquement aux défauts d'un système scolaire vieux de deux siècles.

L'expérience de l'Institut harlémois retentit dans les travaux de la commission de réforme de l'enseignement – formée par les professeurs Johan Valckenaer et Jean-Henri Van Swinden et le médecin Jan Arnold Bennet – qui en avril 1809, après huit mois de travail, acheva le rapport demandé par le roi de Hollande. Son jugement sur les écoles latines fut aussi négatif que les critiques du XVIII^e siècle. Elle regretta l'absence de tout enseignement des sciences, rejeta explicitement le monopole des humanités et refusa implicitement la segmentation du système scolaire qui sépara les citoyens « savants » des citoyens « non savants ». Dorénavant, l'école secondaire s'adresserait à la jeunesse de toute condition sociale – à l'exception cependant des classes populaires et de la population paysanne. La commission restait cependant divisée sur la forme à donner à l'enseignement secondaire. Les deux alternatives qu'elle présenta se caractérisaient toutes deux par un très fort recul du latin et du grec, qui furent soit relégués dans les classes supérieures, soit rendus facultatifs, tandis que les sciences exactes (mathématiques, physique, astronomie) et

12. P. van Woensel, *Verhooging van de opvoeding van een Nederlandsch regent* (Amsterdam, 1781).

13. Cf. le rapport enthousiaste de G. Cuvier et F.-J.-M. Noël, *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande* (s.l., 1811), pp. 83-86.

les langues modernes (néerlandais, français, allemand, anglais) faisaient une entrée en force, sans oublier le dessin, estimé d'une « nécessité absolue » pour de nombreuses professions. Comme tant d'autres rapports, celui-ci subit le sort d'un changement politique. La disparition du royaume de Hollande en 1810 le relégua aux archives¹⁴.

14. G. Bolkestein, *De voorgeschiedenis van het middelbaar onderwijs, 1796-1863* (Amersfoort, 1914), pp. 55-77.

TABLEAU 1
PROGRESSION DIDACTIQUE DU CURRICULUM, 1625 et 1792

Classe (niveau)	Règlement de Hollande 1625	Plan de Vatebender 1792
VIa (1)	Rudiments de latin (figure), colloques d'Érasme, sentences, catéchisme	Latin et grec, dessin, musique, français, allemand, histoire de la patrie, géographie, catéchisme
Va (2)	Étymologie, syntaxe du latin, caractères grecs, la civilité d'Érasme, calligraphie	[les mêmes, sauf la géographie]
IVa (3)	Prosodie du latin, rudiments de grec	Mathématiques, anglais, danse
IIIa (4)	Syntaxe du grec, principes de rhétorique et de logique	Architecture, algèbre
IIa (5)	Rhétorique, poésie (musique)	Astronomie, globe, italien, histoire universelle, poésie/style, escrime, équitation
Ia inf. (6)	Logique	[Suite, puis :] logique, physique, mécanique ; au choix : hébreu, droit, anatomie, botanique
Ia sup.	Principes de physique, d'arithmétique, d'éthiques ; la géographie d'Ortelius, sphère, histoire romaine	

Chaque matière n'est indiquée qu'à sa première occurrence. Dans le plan de Vatebender, les niveaux 1 et 5 sont étalés sur trois semestres, soit un an et demi.

Sources : Kuiper, *De Hollandse «Schoolorde»*, pp. 6-25 ; Vatebender, *Plan*, pp. 76-80.

TABLEAU 2
SCHÉMA CURRICULAIRE DU PLAN DE VATEBENDER, 1625 et 1792

Matières/leçons	Classes					
	1	2	3	4	5	6
Catéchisme	xx	xx	x	x	x	x
Morale*	xx	xx	xx	xx	xx	xx
Latin, grec mythologie	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxx	—
Hébreu	—	—	—	—	—	xxx
Poésie/exercice de style	—	—	—	—	xx	xx
Français**	xxx	xxx	xx	x	—	—
Allemand	xx	x	—	—	—	—
Anglais	—	—	xx	x	—	—
Italien	—	—	—	—	xx	x
Géographie	x	—	—	—	—	—
Histoire de la patrie	xx	x	xx	—	—	—
Histoire universelle	—	—	—	—	xxxx	xxxx
Mathématiques	—	—	xx	xx	—	—
Algèbre	—	—	—	x	—	—
Architecture	—	—	—	x	—	—
Globe	—	—	—	—	xx	—
Astronomie	—	—	—	—	xx	—
Logique	—	—	—	—	—	xxx
Physique	—	—	—	—	—	xxx
Mécanique	—	—	—	—	—	x
Institutes, droit	—	—	—	—	—	(xx)
Botanique	—	—	—	—	—	(xx)
Anatomie, ostéologie	—	—	—	—	—	(xx)
Dessin	xxx	xxx	xx	x	—	—
Musique	xxx	xxx	xx	xx	x	x
Danse	—	—	x	xx	—	—
Écriture	—	—	—	—	xx	x
Équitation	—	—	—	—	xx	xx
Total heures par semaine	19	16	18	19	23	21 + 2

Chaque x représente une heure de cours hebdomadaire ; les cours facultatifs sont mis entre parenthèses ; les classes 1 et 5 sont étalées sur un an et demi, les autres sur un an.

* Cours donnés pendant le déjeuner et le dîner.

** Pratiqué pendant les leçons de dessin.