

# LES ÉCOLES GARDIENNES EN BELGIQUE

## *Histoire et historiographie*

par Marc DEPAEPE et Frank SIMON

La *Bibliographie de l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique, 1774-1986* (1), qui a été réalisée en 1988 dans le cadre d'une étude plus large de l'histoire de l'école primaire, cite seulement seize contributions relatives à l'éducation pré-élémentaire. Ces contributions se composent de six mémoires de licence non publiés, des petits articles fondés sur ces mémoires et de textes que l'on hésite à qualifier de scientifiques. L'histoire de l'éducation pré-élémentaire en Belgique doit se contenter aujourd'hui de cette maigre moisson, à peine enrichie, depuis 1989, de quelques autres mémoires et des articles dérivés (2). C'est sur ces travaux que nous nous appuyons pour esquisser le développement de l'éducation pré-élémentaire en Belgique. Nous nous intéressons particulièrement aux aspects conceptuels de cette histoire, en vue d'une comparaison avec les autres pays. Dans ce domaine, la publication récente de Jean-Noël Luc (3) peut servir de fil d'Ariane. Nous nous efforçons toutefois, parallèlement, de regarder, au-delà de la tradition historico-pédagogique, le discours qui sous-tend ce développement conceptuel ; et cette approche historiographique constitue d'ailleurs la valeur ajoutée de notre article par rapport aux synthèses déjà publiées, même à l'étranger (4). Plus précisément, nous mettrons

---

(1) Louvain, Acco, pp. 44-45.

(2) Par exemple, les mémoires de M. Allegeart (1989), F. Spinney (1989), D. Geutjens (1989), K. Bosmans (1991) et I. Adriaenssens (1997), sous la direction de M. Depaepe, à l'université catholique de Louvain, et de C. Hens (1994), sous la direction de F. Simon, à l'université de Gand, que nous avons consulté pour le dernier paragraphe.

(3) Jean-Noël Luc : *L'Invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

(4) Voir par exemple, Lilly E. Clerkx : *Moeders, kinderen en kinderopvang*, Nijmegen, SUN, 1981.

en évidence, à l'aide de sources qui pourraient être exploitées davantage, que le développement de l'éducation pré-élémentaire a été interprété en termes de modernisation et de progrès. À partir des années 1960, surtout, les chercheurs ont facilement adopté, et selon nous trop facilement, le discours des contemporains selon lequel l'éducation pré-élémentaire durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle aurait été l'objet d'une amélioration constante. Dans un deuxième temps, nous tenterons d'expliquer, en considérant successivement les cadres législatif et institutionnel, pourquoi cette analyse en termes de progrès a pris racine aussi aisément, alors, qu'en réalité, le développement de l'éducation pré-élémentaire a connu, jusque dans les années 1970, non pas une succession de triomphales ruptures mais une grande continuité. La clé de ce décalage réside, selon nous, dans le concept de « pédagogisation », définie comme l'institutionnalisation, la structuration et la distinction graduelle de la vie enfantine comme objet d'éducation.

## I. L'HISTORIOGRAPHIE

### 1. Des « garderies » aux « écoles gardiennes »

On distingue traditionnellement trois phases successives dans l'histoire de l'éducation pré-élémentaire en Belgique : celle des *matressenschooltjes* (garderies), celle des *bewaarscholen* (écoles gardiennes) et celle des jardins d'enfants. Cette conception et sa diffusion ont été fortement favorisées par le mémoire de licence d'Elisa Lemberechts (1970), qui a d'ailleurs constitué le point de départ de plusieurs articles. Ce mémoire est fortement marqué par l'empreinte de Maurice De Vroede, dont l'exemple a non seulement inspiré à l'auteur l'exploitation minutieuse d'un vaste corpus d'archives et de sources imprimées, mais aussi l'orientation de ses recherches. Cette influence transparait, entre autres, dans le lien établi entre l'avènement de nouveaux types d'éducation préscolaire, d'une part, et les Lumières et la Révolution industrielle, d'autre part. L'appropriation et le développement de certains résultats de cette étude par De Vroede sont une autre preuve d'une communauté de pensée. Le recours constant à cette interprétation par d'autres chercheurs montre d'ailleurs, indirectement, la grande qualité de l'œuvre d'Elisa Lemberechts. Mais cela n'interdit pas de s'interroger, trente ans plus tard, sur sa pertinence (1).

(1) Voir, par exemple, le colloque « Van oppas tot opvoeden », organisé à Tielt par le CPE/KATHO le 3 octobre 1998.

Lemberechts a d'abord considéré les garderies de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle dans le sud des Pays-Bas. Elle mettait ces institutions sur le même rang que leurs homologues du nord (dénommées aussi *matressenschool*, mais également *bankjesschool*, *oordjesschoo*, *bijsschoo*, *leeglopersschool*, *kleine-kinderschool*, *meesteressenschoo* et *speelschoo*), que les *dame schools* anglaises, les garderies ou refuges français, les *Spielschulen* allemandes (connues aussi sous les noms de *Strickschulen* et de *Wartschulen*), les *Geväterleschulen* suisses (également appelées *Titischulen* et *Häfelischulen*) et les *scuole delle Maestre* italiennes. Elle discernait, comme dénominateur commun de toutes ces « écoles », une relation peu pédagogique avec les enfants :

« Dans une “chambre à tout faire” malsaine, les bambins étaient maintenus tranquilles, contre rétribution, par des femmes généralement âgées, qui n'avaient pas bénéficié d'une formation et qui exerçaient uniquement cette activité pour de l'argent. Le mot d'ordre était de se taire et de rester tranquille. La “maîtresse” tentait d'atteindre son objectif en maniant la carotte et le bâton. Si elle dispensait également un enseignement, celui-ci était très succinct. Il n'était nullement question de proposer une éducation physique ou intellectuelle systématique. Ces petites écoles ne répondaient certainement pas aux besoins de l'enfant, mais bien aux vœux des parents, qui y amenaient leur progéniture pour en être débarrassés, plutôt que pour lui faire apprendre quelque chose. Il faut d'ailleurs faire remarquer que tous les bambins étaient loin de trouver une place dans ces établissements. Plusieurs enfants des familles ouvrières, aux ressources très limitées, vivaient dans des conditions navrantes du point de vue physique et moral » (1).

Cette négligence extrême a pris fin vers 1820, lorsque la diffusion des idéaux philanthropiques et pédagogiques des Lumières, favorisée par les besoins sociaux de la première Révolution industrielle, a suscité l'apparition d'un nouveau type de *bewaarschool* (école gardienne) (2). La prégnance de ce schéma historique aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, parfois sous une forme résumée chez de nombreux pédagogues, notamment à travers leurs ouvrages de vulgarisation, montre,

(1) Elisa Lemberechts : « Van matressenschool naar bewaarschool. Het ontstaan van een nieuw schooltype in het begin van de 19de eeuw », *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, XVII, 2-3, 1971-1972, pp. 104-117 et 129-140 (ici 104-105).

(2) On retrouve ce raisonnement dans l'étude de Frédéric Dajez : *Les Origines de l'école maternelle*, Paris, PUF, 1994, qui n'a pas fait l'objet d'un accueil unanimement favorable par les spécialistes (voir le compte rendu de Jean-Noël Luc dans *Paedagogica Historica*, XXXI, 1995, pp. 238-240).

sous réserve d'une mise en perspective historique, la popularité de ce discours et sa coïncidence avec le développement de la pédagogisation. Il est significatif que Muriel Leblon se soit aveuglément fondée sur cette interprétation dans son étude des caractéristiques socio-professionnelles du personnel enseignant dans les jardins d'enfants bruxellois (1). Mais, plus généralement, la vision dominante d'une histoire qui s'écrit en termes de « progrès » apparaît très clairement dans l'œuvre de Lambrechts : « Par rapport aux garderies, les écoles gardiennes représentaient indéniablement un progrès. L'intention n'était plus uniquement de préserver les jeunes enfants de toutes sortes de dangers, mais à présent, et délibérément, de les éduquer et même de les instruire. Le fait de parler d'« instruire les plus petits » au sens strict du terme peut sembler bizarre, mais les fondateurs ont fait ce choix en considérant que bon nombre d'enfants ne fréquenteraient jamais une autre école après l'école gardienne, et que l'éducation qu'ils y recevraient était la seule dont ils bénéficieraient pendant toute leur vie » (2).

Le même discours apparaît à propos du passage des écoles gardiennes aux écoles froebeliennes, à partir de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Reprenant les schémas proposés par les écrits froebeliens eux-mêmes (3), Lambrechts affirme que le mouvement des écoles gardiennes, inspirées par la philanthropie et les Lumières, se caractérisait par son ancrage dans l'assistance publique. Il reposait sur la bienfaisance des particuliers (pasteurs, dames de la noblesse, industriels et associations) et sur l'appui des collectivités publiques. C'est ainsi que les premières écoles gardiennes du nouveau type ont

(1) Voir les travaux de Muriel Leblon : *Le Personnel enseignant des jardins d'enfants de la ville de Bruxelles (1879-1914). Étude d'une catégorie professionnelle*, Bruxelles, Crédit Communal, 1994 ; « Le cadre juridique de l'enseignement gardien en Belgique : les grandes lois organiques de l'enseignement primaire et l'enseignement gardien (1842-1914) », *Mémoires et Publications de la Société des Sciences, des Arts et des Lettres du Hainaut*, XCVI, 1992, pp. 181-191 ; « Le système des nominations dans les écoles gardiennes selon les dispositions légales et administratives (1880-1914) », *Éducation et Société. Revue hainuyère d'histoire de l'enseignement et de l'éducation*, I, 1995, pp. 245-257.

(2) Elisa Lambrechts : « Van matressenschool... », *op. cit.*, p. 140.

(3) Sont représentatifs à cet égard les manuels froebeliens publiés en Belgique, comme par exemple : Jean-François Jacobs : *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel, à l'usage des institutrices et des mères de famille*, Bruxelles, F. Claessen, 1859 ; Jules Guillaume : *Jardins d'enfants. La gymnastique du premier âge. Jeux et exercices avec ou sans accompagnement de chansonnettes*, Bruxelles, Parent, 1864 ; Octavie Masson : *L'École Froebel. Histoire d'un jardin d'enfants*, Bruxelles, F. Claessen, 1872 ; Élise Vander Molen : *Méthode Froebel. Causeries à*

été fondées dans le Royaume des Pays-Bas Unis, en 1827 à Bruxelles, sous le parrainage de la section locale de la Société pour l'utilité publique (*Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*) et par l'Anglaise Caroline Colson (1), inspirée par les exemples de son pays d'origine. Avant la révolution belge de 1830, l'exemple de Bruxelles fut suivi, selon Lemberechts, par Liège et Verviers (2), mais on oublie facilement – peut-être à cause de la confusion conceptuelle (3) – la création ultérieure sur le même modèle à Bruxelles, à la fin de 1837, d'une « école gardienne... dite asyle de charité » paroissienne, c'est-à-dire catholique, adoptée ensuite par la ville de Bruxelles (4).

---

*l'usage des jardins d'enfants et des classes inférieures de l'école primaire*, Bruxelles, C. Callewaert, 1881; Élise Destrée-Vander Molen : *Méthode Froebel. Notes d'inspection*, Bruxelles, Lebbègue, s.d. [1911].

(1) Elle appartenait à une famille de la bourgeoisie anglaise de Bruxelles. Elle avait déjà envoyé, le 6 avril 1826, aux autorités néerlandaises un « Projet d'établissement d'une école pour les enfants pauvres en bas âge » à Bruxelles. Ce projet était fortement inspiré par les travaux de T. Pole et S. Wilderspin.

(2) Le rôle principal fut joué à Verviers par Mme de Biolley, née Marie-Isabelle Simonis (1799-1865). Toutefois, ses efforts pour la création d'une école gardienne ne semblent dater que de 1834. Voir Pierre Gason : *Raymond de Biolley*, Verviers, L. Gason, 1950, p. 30.

(3) Voir, par exemple, *Société pour le soutien et la propagation des écoles gardiennes à Bruxelles. Statuts et règlements précédés d'une notice sur l'institution des écoles gardiennes*, Bruxelles, A. Coulon, 1835, pp. 6-7 : « Ces locaux, on les a désignés ici sous la dénomination d'écoles gardiennes, là de salles d'asile, ailleurs d'écoles pour la première enfance; c'est que l'institution est d'une nature mixte; elle se rapproche de l'asile ouvert aux pauvres, par les soins physiques et tout à fait maternels que les enfants y reçoivent, en même temps qu'elle tient de l'école parce qu'on leur y apprend quelques principes élémentaires de chant, de lecture, de calcul, etc. Mais il y a lieu de remarquer que cette institution a pour but l'éducation des enfants, tandis que les écoles, proprement dites, ont pour objet l'instruction.

Quoi qu'il en soit, le but des salles d'asile ou écoles gardiennes est en résumé : 1. de préserver les enfants des dangers auxquels l'abandon les expose; 2. de les rendre aptes, par une première éducation morale et intellectuelle bien calculée, à recevoir avec fruit l'enseignement qui les attend dans les écoles primaires; 3. de rendre aux parents leur journée de travail, et d'assurer ainsi l'existence de toute la famille (...).

Il n'est donc pas étonnant que l'institution des écoles gardiennes se soit rapidement propagée en Angleterre et en Écosse d'abord, sous le nom d'*asylums* (sic) et d'*infants schools*; en Hollande, sous le nom de *bewaarscholen*; en Belgique, où on les a appelées *écoles gardiennes*; en France, *salles d'asile*, dénomination incomplète en ce qu'elle ne détermine pas le véritable but de ces établissements; en Italie septentrionale, il en a également été créé sous la désignation de *scuole di ajuto* (écoles d'assistance).

(4) Archives de la ville de Bruxelles, *Fonds de l'instruction publique*, carton 51, dossier 3. L'école a été fondée par « Mesdemoiselles Evain, au moyen de souscriptions sous les auspices de Monsieur le Curé » de la paroisse des Minimes. L'école a également bénéficié, lors de sa fondation, d'un soutien financier du ministère des Affaires intérieures. Selon Ramon de la Sagra, cette école se distinguait avantagusement par la

Maurice De Vroede (1) a présenté, en 1982, au congrès de l'ISCHE de Budapest, consacré à l'éducation pré-élémentaire, une étude sur les écoles gardiennes, de 1827 à 1857, année de la fondation du premier jardin d'enfants, à Ixelles. Il a d'abord analysé leur croissance en distinguant les établissements publics (c'est-à-dire communaux), les établissements libres subventionnés et les établissements libres non subventionnés. Entre 1830 et 1857, les effectifs des établissements se sont respectivement élevés de 1 à 24 pour les écoles communales, de 4 à 138 pour les écoles libres subventionnées (avec une pointe à 165 en 1848) et de 1 à 218 (?) pour les écoles libres non subventionnées, avec une pointe à 312 (?) en 1848. L'absence de recensement systématique des établissements privés non subventionnés explique les incertitudes à leur égard. L'initiative libre est néanmoins encouragée entre 1845 et 1848 par les pouvoirs publics, sous la forme de subventions communales et provinciales, notamment pendant les crises alimentaires de 1845, 1847 et 1848 en Flandre. À partir de 1850, la suppression de ces subventions a entraîné une baisse du nombre d'établissements. La majorité des écoles gardiennes étaient initialement concentrées dans les villes, principalement dans la province du Hainaut, à Bruxelles et à Liège. En 1857, on dénombrait 206 écoles gardiennes dans les villes et 174 dans les villages, soit une moyenne de 2,4 par ville et de 1 pour 14 villages. Cette répartition correspondait à l'idée que l'école gardienne n'était pas seulement bonne pour les enfants des familles ouvrières, mais également pour ceux des autres classes sociales. Dans les années 1850, des enfants étaient également acceptés à titre payant dans ces écoles, qui étaient initialement gratuites et qui fonctionnaient grâce à des dons, des souscriptions, des loteries, des concerts, des expositions. Selon M. De Vroede, l'école gardienne restait fidèle à l'esprit de bienfaisance, comme le prouvait notamment la distribution quotidienne de soupe. Ses heures d'ouverture – du matin au soir – permettaient aux parents d'aller travailler. Elle était toutefois de plus en plus considérée comme un moyen d'éducation des classes populaires, sur le plan moral (initiation à la religion et aux bonnes manières), corporel (exer-

« propreté et l'excellente direction donnée à l'enseignement » par rapport aux autres salles d'asile bruxelloises. *Voyage en Hollande et en Belgique sous le rapport de l'instruction primaire, des établissements de bienfaisance et des prisons, dans les deux pays*. Tome II. *Belgique*, Paris, Bertrand, 1839, pp. 46-47.

(1) Maurits De Vroede : « Infant Schools in Belgium, 1827-1857 », dans Ottó Vág (dir.) : *Conference Papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education*, Budapest, Eötvös Loránd University, 1982, vol. II, pp. 21-27. Cet article reprend quasi-intégralement le mémoire de E. Lemberechts à la K.U. Leuven (1970).

cices physiques et découverte de l'hygiène) et intellectuel (leçons d'observation, connaissance des mots, apprentissage des rudiments de la lecture et de l'écriture). D'après, les rapports officiels de la seconde moitié des années 1840, 12 % de la population des écoles gardiennes pouvaient lire et écrire, ce qui, selon M. De Vroede, identifiait cette école comme une institution plutôt destinée à apprendre qu'à jouer. Les contemporains, toutefois, ne distinguaient pas strictement ces deux activités : ils proposaient, par exemple, d'apprendre par le jeu, en s'amusant et en chantant (1).

L'étude des sources révèle d'autres lacunes de l'historiographie traditionnelle. La rationalité économique et l'analyse en termes de coût-rendement, se dissimulant derrière les objectifs d'assistance et d'éducation, ne sont pas prises en compte, alors que la réflexion modèle de Jean-Denys Cochin, auteur du *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom d'asiles* (1833), utilise largement ces arguments. La simultanéité des motivations économiques et humanitaires existe aussi en Belgique (2). On le comprendra mieux en étudiant les liens des écoles gardiennes avec les crèches ou la finalité professionnelle de la pédagogie fröbélienne (3).

Par ailleurs l'historiographie traditionnelle associe presque toujours les écoles gardiennes avec l'industrialisation. Bruxelles n'était pourtant pas directement une ville industrialisée, mais plutôt une grande ville avec des petits métiers. Les établissements ouverts à Verviers et à Gand s'inscrivent mieux dans le schéma classique, bien que la première école gardienne (municipale) de Gand n'ait connu qu'une brève existence (1834-1839). Une nouvelle fondation publique a lieu en 1847, après que les catholiques ont, eux aussi, ouvert une première

---

(1) *Société pour le soutien...*, op. cit., pp. 11-13; Zoé Gatti de Gammond : *Manuel des salles d'asile et des écoles primaires*, Bruxelles, Deprez-Parent, 1851, pp. 15-16, 38-41.

(2) Voir, par exemple, *Société pour le soutien et la propagation des écoles gardiennes à Bruxelles. Compte rendu de l'administration pendant l'exercice 1842-1843*, Bruxelles, J.-F. De Greef-Laduron, 1843, p. 7.

(3) « En introduisant dans votre établissement la méthode Froebel, Messieurs, vous avez travaillé, non seulement pour l'école, mais encore pour l'atelier. L'enfant acquiert chez vous de l'adresse manuelle et un esprit observateur et inventif... », *Crèche-École Gardienne à St.-Josse-ten-Noode. Rapport sur l'administration de l'établissement. Années 1858 et 1859*, Bruxelles, Torfs, 1860, pp. 11-23.

« école gardienne » (1). Mais il n'était pas facile d'aller à l'encontre de la culture ouvrière à propos des soins précoces aux enfants : les « écoles de voisinage » (*speelscholen*) restaient prépondérantes (2), tandis que des réalisations semblables, et à visée moralisatrice, existaient aussi chez les catholiques. Nous reviendrons sur ce dernier point. Il n'est pas non plus certain que les écoles gardiennes aient été conçues exclusivement pour les enfants des familles ouvrières. Dans son manuel, Zoë Gatti de Gamond parle également, à l'instar de Cochin, de soustraire les enfants des classes moyennes aux influences néfastes des bonnes mal éduquées (3).

## 2. Des écoles gardiennes aux jardins d'enfants

En se fondant sur l'analyse de la presse pédagogique, effectuée dans les années 1970 sous sa direction (4), M. De Vroede a aussi étudié l'histoire du jardin d'enfants en Belgique (5). Il y a repéré trois phases : de 1857 à 1878, de 1879 à 1884 et après 1884, « jusqu'à un terminus difficile à déterminer ».

« Dans les périodiques pédagogiques de l'époque antérieure, on ne trouve aucune trace de Froebel. Le jardin d'enfants ouvert à Ixelles en 1857, à la suite d'une initiative privée, tomba pour ainsi dire du ciel, mais l'intérêt naissant pour les *Kindergarten* s'est alors brusquement manifesté de diverses manières. Les adeptes allemands de Froebel n'y ont pas été étrangers » (6). Les conceptions et les réalisations

(1) [Henri-François Bracq] : *Discours prononcé le 23 décembre 1846, pour l'inauguration de la salle d'asile ou école gardienne-modèle, tenue par les Sœurs de Charité, à Gand*, Gand, s.e., 1846.

(2) Michel Steels : « Speelscholen te Gent », *Ghendische Tydingen*, I, 11, 1972, pp. 199-203 ; Oswald de Kerchove : *De l'instruction populaire à Gand*, s.l.n.d., p. 19.

(3) Zoë Gatti de Gamond : *Manuels des salles d'asile*, op. cit., pp. 9-12.

(4) Maurits De Vroede et al. : *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België*, 4 vol., 6 tom. : *De periodieken 1817-1940*, Gent/Leuven, Seminaries voor Historische en Vergelijkende Pedagogiek/Universitaire Pers, 1973-1987.

(5) Maurits De Vroede : « De fröbelschool in België, een probleemstelling », in *Liber Amicorum Professor Dr Victor D'Espallier*, Leuven, Universitaire Pers, 1976, pp. 165-174 (ici p. 166) ; Maurits De Vroede : « Der Kindergarten in Belgien. Eine liberale Erneuerung », *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich Schiller-Universität Jena. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*, XXXII, 1983, pp. 511-514.

(6) Sur l'influence de la barone von Marenholtz-Bülow (fin 1857) à la Commission centrale de l'enseignement primaire, à Bruxelles, voir le *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, 1858-1860*, Bruxelles, Emm. Devroy,

froebeliennes dans l'agglomération bruxelloise ont, en effet, été présentées par des conférences, ce qui nuance considérablement l'idée d'une transition abrupte d'une période à l'autre. Il convient également de souligner, en plus de ces conférences, le poids des influences protestantes piétistes – un facteur largement ignoré en Belgique, mais qui doit pouvoir être mieux mis en valeur par une relecture des sources (1) – et l'apport personnel de fonctionnaires et de dirigeants libéraux de l'agglomération bruxelloise, qui, comme M. De Vroede le fait remarquer à juste titre, ont joué un rôle stimulant dans la poursuite de la diffusion de la pensée fröbélienne en Belgique. Les premiers cours normaux d'inspiration froebelienne furent organisés en 1858, 1859 et 1860 pour les enseignants d'Ixelles et, en partie, des provinces. À la même époque, des jardins d'enfants ont ouvert leurs portes, et d'anciens établissements, à Bruxelles, Saint-Josse-ten-Noode ou Gand, ont été réorganisés selon les principes froebeliens. À Saint-Josse-ten-Noode, la présence d'influences fouriéristes et maçonniques dans la fondation de la crèche-école gardienne (2), en 1846, montre la complexité des réseaux de la diffusion de la pensée froebelienne. Le « premier » manuel pour le jardin d'enfants fut également publié en 1859 (3). Le gouvernement, selon M. De Vroede, resta néanmoins dans l'expectative. Pour éviter de nouvelles dépenses et la création, en Belgique, de simples copies du jardin d'enfants allemand, il préférait introduire les exercices froebeliens dans les écoles gardiennes. Au cours d'une étape suivante, l'intérêt pour les conceptions froebeliennes augmenta progressivement sans se généraliser. Des jardins d'enfants furent ouverts, dans les années 1860 et 1870, à Liège, Nivelles, Morlanwelz, Mons et Anvers.

---

1863, pp. XXIV-XXV, XXVIII. On peut également souligner le rôle de Mme Guillaume ; voir Muriel Leblon : « Deux figures de l'histoire des jardins d'enfants bruxellois : Fanny Guillaume-Wohlwell et Élise Destrée », in *Femmes des années 80. Un siècle de condition féminine en Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia, 1989, pp. 33-36.

(1) Voir par exemple Loïc Chalmel : *La Petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*, Frankfurt a.M., Peter Lang, 1996, et son intéressant « réseau d'influence du piétisme sur l'éducation préscolaire », p. 315.

(2) John Bartier : « Les milieux laïques et la liberté de l'enseignement en Belgique. Esquisse historique », in J. Préaux (dir.) : *Église et enseignement*, Bruxelles, ULB, 1977, p. 194. Il faut faire observer que P.J. Stevens, un maçon notable, a également joué un rôle de premier plan dans la propagande bruxelloise pour les salles d'asile.

(3) On veut parler du manuel, déjà cité, de Jean-François Jacobs. Voir Maurits De Vroede : « De fröbelschool », *op. cit.*, p. 167.

La genèse de ce dernier établissement est bien connue grâce à l'étude de Henk Van Daele (1). Fidèle à la « pédagogisation », cet Anversois et pédagogue dans l'âme a souscrit, sans difficulté, au discours progressiste et moderniste, illustré par Lemberechts (2). Selon M. De Vroede, la mise en œuvre de la pensée froebélienne en Belgique a été étroitement liée à l'affrontement entre libéraux et catholiques. Dans la première période, la pensée froebélienne s'est quasi-exclusivement répandue dans l'enseignement public, c'est-à-dire communal, et la propagande en sa faveur a été principalement menée dans les revues libérales. En revanche, l'opinion pédagogique catholique a plutôt freiné sa diffusion.

C'est la raison pour laquelle M. De Vroede fait coïncider la seconde période de l'histoire des jardins d'enfants en Belgique avec celle du pouvoir libéral à l'époque de la guerre scolaire. Muriel Leblon a également adopté, sans hésiter, ce raisonnement : « Depuis longtemps, le monde laïc et libéral avait compris l'importance capitale de l'implantation d'écoles pour la petite enfance dans les grands centres urbains du pays. Aidé par les grandes cités libérales, Bruxelles, Liège et Anvers, qui avaient repris à leur compte la gestion financière, administrative et éducative des anciennes sociétés philanthropiques fondatrices des premières salles d'asile et écoles gardiennes, ou en obligeant de manière coercitive les petites villes de province, voire les communes rurales, à assumer totalement elles aussi, avec le soutien matériel de l'État par le biais des provinces, la création de ce genre d'établissements, le tout nouveau ministère de l'Instruction publique [1879] contribua au développement, dans nos régions, d'un réseau de centres d'éducation préscolaire assez dense et, à bien des points de vue, précurseur de celui qui naîtrait massivement après la Première Guerre mondiale » (3). M. Leblon trouve des

(1) Henk Van Daele : « Fröbel en Allewaert. Het ontstaan van de Antwerpse stedelijke kindertuinen », *Antwerpen*, XXVI.1 1980, pp. 1-16 ; Henk Van Daele : « Scheppen Evarist Allewaert en de eerste Antwerpse kleuterscholen », *Band tussen School en Huis*, XXXV-6, 1954, pp. 10-11 et 14-15 ; Henk Van Daele : « Het ontstaan van de stedelijke kindertuinen te Antwerpen (ca. 1880) », in *L'Initiative publique des communes en Belgique, 1795-1940*, Bruxelles, Crédit communal de Belgique, 1986, t. II, pp. 669-680.

(2) Voir notamment Alexis Sluys : *Les Jardins d'enfants d'Anvers*, Bruxelles, tiré à part de la *Revue pédagogique belge*, 1890, p. 5, qui a affirmé qu'Anvers possédait « peut-être le plus bel ensemble d'écoles froebéliennes de l'Europe ».

(3) Muriel Leblon : « La formation du personnel enseignant des écoles gardiennes en Belgique : le point de vue du législateur (1880-1914) et la création de la première école normale Froebel (1910) », *Revue belge d'histoire contemporaine*, XXII, 3-4, 1991, pp. 657-690, ici pp. 658-659.

preuves à l'appui de cette thèse dans le fait que la circulaire ministérielle du 18 septembre 1880, en exécution de la loi de 1879, comportait un programme pour les écoles gardiennes qui était teinté de froebelisme, puisqu'il considérait le jeu (et les *Spielgaben*) comme fondement de l'éducation. Le gouvernement libéral de 1880 organisa, en outre, des cours et, à partir de 1882, des examens qui pouvaient déboucher sur l'obtention d'un certificat ou diplôme « d'enseignement gardien ». Enfin, des revues spécifiquement froebeliennes virent également le jour dans le camp libéral au cours de la période de la guerre scolaire. Les catholiques, dans ce contexte d'affrontement (1), prirent position contre Froebel : « pour humanitaire qu'elle fût, sa doctrine ne révélait pas de conviction religieuse » (2).

C'est la raison pour laquelle, toujours selon M. De Vroede, la défaite des libéraux, en 1884, mit un terme à la politique systématique de diffusion des jardins d'enfants que le gouvernement avait menée. À partir de ce moment, l'école gardienne devint une affaire purement communale, ce qui entraîna une disparité entre les villes et les villages. Le feu vert fut néanmoins donné à la méthode froebelienne dans les milieux catholiques. Des cours froebeliens furent organisés, sans que le fossé avec le projet froebélien initial cessât de s'élargir : le succès du matériel froebélien ne s'accompagna pas d'un approfondissement théorique, comme le montrent notamment les « applications » vagues du programme (catholique) de 1890.

Quelle a été la part de la politique partisane dans l'introduction de cette innovation pédagogique ? La question reste posée. Les sources montrent que la pensée froebelienne avait également trouvé à Bruxelles un autre lieu d'accueil dans des établissements catholiques. La députation permanente du Brabant avait octroyé, en 1860, un subside de 200 F à l'école gardienne de la paroisse des Minimes, déjà citée, « à condition qu'on y introduise, autant que possible, les procédés de la méthode Froebel », ce qui fut fait (3). On peut, en outre,

---

(1) Après la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1879 – selon J. Lory « modérément laïque, profondément pédagogique et nettement centraliste » –, les catholiques faisaient tout pour stigmatiser les écoles publiques (ou communales), qualifiés d'écoles « sans Dieu ». Voir Jacques Lory : « La résistance des catholiques belges à « la loi de malheur », 1879-1884 », *Revue du Nord*, LXVII, 1985, pp. 729-747, et, du même : *Libéralisme et instruction primaire, 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*, 2 vol., Louvain, Nauwelaerts, 1979, p. 673.

(2) Maurits De Vroede : « De fröbelschool... », *op. cit.*, p. 171.

(3) Archives de la ville de Bruxelles : *Fonds de l'instruction publique*, carton 51, dossier 2, Gouverneur aux bourgmestre et échevins de Bruxelles, 15 juin 1860; Marie

faire observer que des processus de dilution entre la théorie froebelienne et la pratique se sont également produits du côté libéral (1). Du point de vue de la « pédagogisation » croissante, que nous continuons d'utiliser pour ici comme cadre d'interprétation, et qui semble également déterminante pour d'autres innovations dans l'enseignement en Belgique (2), il apparaît que c'est surtout la « grammaire de la scolarisation » qui a été mise en cause dans la rupture entre la théorie et la pratique.

L'histoire de l'enseignement belge, dans son ensemble, a facilement donné lieu à une interprétation unilatérale des politiques éducatives. On ne devait pas s'attendre à beaucoup d'impulsions en faveur d'une rénovation radicale de l'enseignement de la part du catholicisme ultramontain. L'initiative fut quasi-exclusivement prise par les libéraux radicaux progressistes, qui plaçaient l'acquisition des connaissances au-dessus de la moralisation dans leur vision de l'enseignement (3). Vient s'y ajouter le fait que les historiens traditionnels de l'enseignement ont surtout insisté sur les facteurs de développement externes ; le primat ainsi donné au politique explique que les évolutions observées soient jugées en termes de « mieux en mieux » et de « plus en plus ».

## II. LE DÉVELOPPEMENT INSTITUTIONNEL

### 1. Le cadre législatif

La première loi organique de l'enseignement primaire, du 23 septembre 1842, prescrivit des règles assez détaillées pour l'enseignement primaire ordinaire et pour l'enseignement normal. L'organisation des autres niveaux de l'enseignement populaire, tels l'ensei-

Bosquet, membre de la commission de l'école gardienne, au bourgmestre de Bruxelles, 28 juillet 1862.

(1) Voir, par exemple, *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, 1876-1878* Bruxelles, Gobbaerts, 1881, p. CLXIX : « Nos écoles gardiennes ne sont pas bien organisées : l'esprit de Froebel ne les a pas vivifiées ».

(2) Voir, par exemple, Marc Depaepe, Maurits De Vroede et Frank Simon : « L'implantation des innovations pédagogiques : le cas du Plan d'Études de 1936 », in René Poupart (dir.) : *François Bovesse et l'éducation*, Mons, Éditions Universitaires de Mons, 1992, pp. 37-57.

(3) Karel De Clerck, Bie De Graeve et Frank Simon : *Dag Meester, Goedemorgen Zuster, Goedemiddag Juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984.

gnement gardien et l'enseignement pour adultes, s'est toutefois fait attendre (1). La loi de 1842 évoquait uniquement leur financement. L'article 25 stipulait : « Une partie du subside voté annuellement par la législation pour l'instruction primaire aura pour destination spéciale d'encourager l'établissement de salles d'asile, principalement dans les cités peuplées et dans les districts manufacturiers » (2). Dans une circulaire du 9 avril 1843, le ministre des Affaires intérieures, Jean-Baptiste Nothomb, faisait l'éloge de l'utilité et de la fonction des écoles gardiennes. Aussi, des crédits distincts furent-ils inscrits au budget de 1845, 1847 et 1848 pour leur développement. Cette mesure ne déboucha sur rien de plus qu'une augmentation artificielle et de courte durée du nombre d'établissements. En 1852, le gouvernement changea de cap. Il n'octroya plus de subventions que si les communes étaient en règle avec l'arrêté royal du 26 mai 1843 concernant l'enseignement gratuit aux enfants des familles pauvres. Dans la pratique, il se reposait entièrement sur l'initiative des autorités communales et sur l'initiative privée.

Les écoles gardiennes privées dépassaient largement en nombre les établissements subventionnés. L'initiative venait donc de particuliers et d'associations, du clergé et de congrégations, et elle bénéficia du soutien du pouvoir ecclésiastique. L'utilité sociale universellement reconnue à ces établissements leur assurait normalement une liberté de manœuvre financière suffisante, sous la forme d'une assistance des bureaux de bienfaisance et de dons. Le principal group-cible était, en effet, la classe ouvrière, qui pouvait être directement influencée sur le plan de la moralité et de l'hygiène. Pendant longtemps, en revanche, les établissements communaux ne progressèrent pas, en raison du manque chronique de moyens financiers et de l'absence de personnel formé.

En complément de la réforme de l'enseignement primaire, le cabinet libéral-radical Frère-Orban voulut créer une base légale pour un développement stable de l'enseignement gardien pendant la première guerre scolaire (1879-1884). Le gouvernement affirmait que l'initiative de la fondation d'une école gardienne avait été attribuée aux administrations communales sous le régime de la loi de 1842, dite de

---

(1) Pour ce qui suit, voir Marc Depaep, Maurits De Vroede, Luc Minten et Frank Simon : « L'enseignement maternel », in Dominique Grootaers (dir.) : *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP, 1998, pp. 192-220.

(2) *Discussion sur la loi de l'instruction primaire du 23 septembre 1842*, Bruxelles, Th. Lesigne-Meurant, 1845, p. 10.

compromis « unioniste » (1), et que les résultats n'avaient pas, de ce fait, répondu aux besoins. L'article 1 de la loi de 1879 stipulait en conséquence que le gouvernement pouvait adjoindre des écoles gardiennes aux écoles primaires communales, là où il l'estimait nécessaire. Cette décision dépendait d'un rapport circonstancié des inspecteurs principaux. Les établissements existants, tant communaux que libres, pouvaient continuer à percevoir des subventions gouvernementales, à condition qu'ils se soumettent au nouveau régime légal, qu'ils satisfassent à un besoin réel, que leur personnel soit suffisamment compétent et que le bâtiment scolaire comme le local de la classe soient adaptés.

Une partie du budget du ministère fut destinée à stimuler l'enseignement gardien, en particulier dans les villes à forte densité de population et dans les régions industrielles. Une circulaire ministérielle du 18 janvier 1882 renforça encore l'influence du pouvoir exécutif. Des écoles gardiennes, fondées par les communes selon le régime légal antérieur, devaient dorénavant être adjointes aux écoles primaires communales dans toutes les localités où le gouvernement reconnaissait le besoin d'un enseignement gardien. La circulaire chargeait les gouverneurs de province de déterminer le nombre de classes, le nombre d'enseignants et leur statut.

À côté de cette politique d'expansion de l'enseignement gardien, le gouvernement travaillait également à réformer son contenu. Un nouveau programme d'études fut introduit, à partir de 1880-1881, dans les écoles pourvues d'institutrices gardiennes diplômées, qui avaient déjà commencé à utiliser la méthode de Froebel, puis, à partir de 1883-1884, dans toutes les autres écoles communales. L'extension des prescriptions légales concernant l'enseignement gratuit illustre également l'intérêt des libéraux pour l'enseignement gardien. Les enfants de trois à six ans issus de milieux qui n'étaient pas totalement défavorisés avaient dorénavant droit, eux aussi, à l'enseignement gratuit.

Sous les gouvernements catholiques successifs, entre 1884 et 1914, le développement de l'enseignement gardien ne bénéficia

---

(1) La première loi organique de l'enseignement primaire fut le dernier grand compromis conclu entre catholiques et libéraux sous la bannière de l'unionisme. Les libéraux étaient satisfaits, parce que le pouvoir civil se voyait reconnu comme pouvoir organisateur de l'enseignement. Les catholiques pouvaient souscrire à la loi, parce qu'elle faisait de la religion la base de l'enseignement.

plus de la même priorité. Les lois de 1884, de 1895 et de 1914 stipulèrent que le conseil communal déciderait de la création et de l'organisation des écoles gardiennes et des écoles pour adultes. L'autonomie communale devenait plus importante, mais, dans la pratique, elle était limitée par les conditions imposées par le gouvernement à l'octroi de subventions. À partir de 1890, les critères principaux furent : un nombre maximal d'élèves de 60 à 70 par classe, « un personnel enseignant capable », l'acceptation des procédures d'inspection et le respect du programme prescrit, dans la mesure du possible. L'arrêté ministériel du 21 septembre 1898, qui réglementait les subventions aux écoles gardiennes et aux écoles pour adultes, conformément à la loi de 1895, imposa des restrictions supplémentaires, surtout en ce qui concerne la proportion des élèves-professeurs.

Après la Première Guerre mondiale, les prescriptions et les règles concernant l'enseignement gardien (ou maternel) augmentèrent dans une telle mesure que ce secteur de l'enseignement primaire devint une entité relativement autonome et distincte. Néanmoins, le droit d'initiative des communes resta défini d'une manière moins rigide que pour l'enseignement primaire. La loi du 16 juillet 1932 stipula uniquement qu'une commune pouvait fonder une ou plusieurs écoles gardiennes libres. C'est seulement sur la requête d'un certain nombre de chefs de famille, ayant ensemble 35 enfants de 3 à 6 ans, que le roi pouvait contraindre la commune à organiser un enseignement gardien. Une administration communale ne pouvait pas non plus supprimer une école gardienne existante si un certain nombre de chefs de famille en exigeaient le maintien, dès lors qu'ils rassemblaient au moins trente enfants.

Comme cela était fait pour l'enseignement primaire, le ministre socialiste Camille Huysmans stimula l'expansion de l'enseignement secondaire public à la fin des années 1940. Bien que la base légale fût défaut, certaines écoles moyennes d'État (1) créèrent également une section gardienne en 1947. Chaque année, le Parlement approuvait les crédits nécessaires. La loi du 27 juillet 1955 reconnut pour la première fois le droit de l'État à fonder des écoles gardiennes là où le besoin s'en faisait sentir.

---

(1) Ces établissements n'appartenaient pas à l'enseignement primaire, mais à l'enseignement secondaire. Ainsi, il devint possible d'organiser des sections gardiennes de l'État, ce qui était à cette époque encore impossible au niveau du primaire.

## 2. La statistique de l'enseignement préscolaire

Les statistiques nationales, qui ont été récemment collectées, éditées et commentées par Luc Minten et d'autres chercheurs (1), dans le cadre de leur étude sur l'histoire de l'enseignement primaire, mettent en évidence une croissance quasi-exponentielle des nombres d'établissements et d'élèves. La population scolaire de l'enseignement pré-élémentaire connaît une croissance ininterrompue jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale : 18 754 inscrits en 1845, 124 031 en 1878 et 283 416 en 1912. Jusqu'à la première guerre scolaire, l'effectif a augmenté annuellement, en moyenne, de 3 190 unités et ensuite de 4 687. Dans l'entre-deux-guerres, la population scolaire pré-élémentaire a oscillé autour de 250 000 élèves. À la fin des années 1940, lorsque la génération du *baby-boom* a atteint l'âge scolaire, une seconde période d'expansion a débuté. Le nombre des inscrits est passé de 293 228 en 1940 à 466 807 en 1969. Chaque année, 8 678 unités venaient s'ajouter en moyenne. À partir des années 1970, l'enseignement gardien a enregistré une régression rapide de ses effectifs, partiellement due à la baisse de la natalité : 384 694 inscrits en 1980 et 371 838 en 1989. Comme l'enseignement gardien n'est pas soumis à la scolarité obligatoire, introduite en Belgique en 1914, des facteurs autres que démographiques ont joué un rôle dans cette évolution. La Belgique est mondialement connue pour la densité et le taux de fréquentation de l'enseignement gardien. La grande expansion de cet enseignement présente une corrélation, qui n'est pas fortuite, avec deux périodes de haute conjoncture économique : la décennie précédant et suivant 1900, et les années 1950 et 1960. En 1866, on ne comptait que 16 % d'enfants de 3 à 5 ans inscrits dans les écoles gardiennes. Entre 1890 et 1910, la préscolarisation a doublé : 28 % en 1890, 49 % en 1900 et 60 % en 1910. Pendant l'entre-deux-guerres, ce pourcentage ne s'est pas modifié fondamentalement : 63 % en 1920 et 62 % en 1930. Après la Seconde Guerre mondiale, la tendance à la fréquentation, qui avait marqué une pause dans l'entre-deux-guerres, s'est à nouveau poursuivie. En 1947, le taux de préscolarisation atteignait 74 % et, en 1961, 91 %. Depuis les années 1970, le nombre des inscrits approche le nombre total des enfants de 3 à 5 ans, dont deux sur trois fréquentent traditionnellement des institutions libres.

---

(1) Luc Minten et al. : *Les statistiques de l'enseignement en Belgique*, 4 vol, 5 tomes : *L'enseignement primaire, 1830-1992*, Bruxelles, Archives générales du Royaume, 1991-1996.

Le nombre d'institutrices gardiennes (les instituteurs ne sont apparus qu'au cours des dernières décennies, et encore de façon sporadique) présente également une tendance à l'augmentation continue, qui est quelque peu indépendante des fluctuations spécifiques de la population scolaire. Le recrutement de nouveaux enseignants s'est surtout accéléré vers le tournant du siècle et entre 1950 et 1960. Au cours des dernières décennies, on peut cependant parler d'une baisse des effectifs par rapport à l'évolution démographique. Néanmoins, le nombre d'enfants par enseignant a constamment diminué : de 60 à la fin du siècle dernier, il est descendu à 20 dans les dernières décennies, une évolution qui est accélérée par l'ouverture des postes d'enseignants à temps partiel. La sécularisation de la profession est en outre frappante. Au début des années 1920, une institutrice sur dix était une religieuse dans les écoles gardiennes communales. C'est seulement à partir de la fin des années 1950 que les religieuses ont cessé d'être majoritaires dans l'enseignement libre. À la fin des années 1960, un enseignant sur cinq appartenait encore à une congrégation. À présent, les religieuses sont devenues rares dans l'enseignement gardien, ce qui ne tient pas seulement au fait que leur professionnalisation et leur rémunération ont atteint, dans l'intervalle, celles de l'institutrice gardienne laïque, mais à la sécularisation croissante de la société (1).

La rémunération et la professionnalisation – que nous ne pouvons pas étudier davantage ici – fournissent d'autres données, qui ont soutenu la thèse de l'amélioration, omniprésente dans l'historiographie, de l'enseignement gardien (2). Les études qui sont plutôt axées sur le fonctionnement interne des écoles gardiennes (3) montrent pourtant à quel point la continuité avec le passé l'a emporté, ce qui nuance l'idée d'une série de ruptures entre les types successifs d'éducation pré-élémentaire. Dans le jardin d'enfants froebelien, nous repérons déjà nettement les profils de base de la « pédagogisation », qui prédomine

---

(1) Voir Marc Depaepe, Maurits De Vroede et Frank Simon (dir.) : *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeres-tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen, Pelckmans, 1993.

(2) Maurits De Vroede : « De lange weg naar gelijkwaardigheid », *Christene School. Pedagogische Periodiek*, C-24, 1993, pp. 282-293.

(3) Pour ce qui suit, voir Marc Depaepe : « De eeuw van het kind in historisch-pedagogisch perspectief. Theoretische achtergronden en een poging tot evaluatie aan de hand van het pedagogisch klimaat in de kleuterschool », in Henri Cammaer et Eugene Verhellen (dir.) : *Onmondig en onvolwassen. De jonge mens in de eeuw van het kind*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1990, pp. 9-37; Marc Depaepe : « De ontwikkeling van het pedagogisch klimaat in de kleuterschool », *Christene School. Pedagogische Periodiek*, C-24, 1993, pp. 294-306.

au cours de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, et qui inspirait déjà les représentations de l'éducateur et des rapports entre le maître et l'élève à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Contrairement à la thèse du progrès, soutenue par l'historiographie de la pédagogie jusque dans les années 1970, ces conceptions ne proposaient pas toujours une plus grande émancipation, mais des formes perfectionnées de moralisation, de discipline, de conditionnement et même d'infantilisation...

### III. L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE

Par son objectif général, le jardin d'enfants froebelien ne s'écartait pas tellement de l'ancienne école gardienne. Dans les deux cas, il s'agissait de protéger les bambins contre les influences négatives qui pouvaient nuire à leur développement physique, moral et intellectuel, et de les accoutumer à l'obéissance, à l'ordre et à la discipline par des exercices appropriés. La différence entre les jardins d'enfants et les écoles gardiennes se situait dans la priorité attribuée à l'un de ces deux objectifs. Le jardin d'enfants mettait explicitement l'accent sur l'éducation, tandis que l'école gardienne valorisait traditionnellement la surveillance. À la suite de Froebel, l'idée que les enfants avaient surtout besoin d'un développement harmonieux dans un environnement sain fit son chemin. Selon les promoteurs de cette méthode, le jardin d'enfants ne pouvait être en aucun cas une école au sens strict du terme. C'était un établissement adapté à la nature et à l'âge des enfants : un véritable « jardin », dans lequel les enfants pouvaient jouer et apprendre librement. Dans les écoles gardiennes, disait-on, régnait une atmosphère trop peu pédagogique. Les leçons et les exercices étaient dépassés, trop mécaniques, trop fatigants, trop abrutissants et trop exigeants ; ils étaient en contradiction avec la véritable nature de l'enfant.

Il ne faut pas oublier que l'on avait entendu des arguments analogues lors de la fondation des salles d'asile, accusées par la suite de s'écarter de leur vocation pédagogique. Ces établissements prétendaient également appliquer des règles d'hygiène et de propreté adaptées à la nature des jeunes enfants, contrairement à la négligence qui régnait dans leur maison. Il semble donc que l'opposition binaire entre « l'ancien » et « le nouveau », que Jürgen Oelkers a également constatée dans l'Éducation nouvelle (1) et même dans la réception

---

(1) Jürgen Oelkers : *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München, Juventa, 1996, 3<sup>e</sup> édition.

des idées pédagogiques de Froebel (1), soit un phénomène récurrent. Les contemporains avaient manifestement besoin d'un tel discours pour mieux structurer leur action pédagogique. Et, comme la plupart des historiens de l'enseignement gardien sont restés trop près de leurs sources, ils ont repris ce discours dans leurs analyses, sans distance critique. Il est d'ailleurs frappant de constater à quel point les salles d'asile ont disparu de l'historiographie traditionnelle. Bauwens en parlait encore en 1914, bien qu'il utilisât ce terme en relation directe avec les crèches (2). On peut supposer que la Première Guerre mondiale a joué ici un rôle de rupture dans la terminologie.

Certaines caractéristiques de l'enfant, comme le désir d'action et de jeu, étaient considérées à tort, selon les adeptes belges de Froebel, comme des vices qui devaient être combattus aussi précocement que possible. Ils admettaient que l'enfant possédait autant d'instincts que de besoins, mais qu'il n'était ni bon ni mauvais en soi. Si ses besoins et ses instincts devenaient rapidement des vices, c'était à cause de sa grande influençabilité, que les institutrices maternelles n'avaient pas toujours su exploiter correctement. La mère – et l'institutrice maternelle qui la remplaçait – devaient stimuler les expériences sensorielles de l'enfant et l'aider dans son exploration du monde. Plus qu'auparavant, l'accent était mis sur l'intérêt de l'imagination et du pouvoir créatif de l'enfant. Sa tendance à vouloir tout briser faisait même, de temps à autre, l'objet d'une interprétation positive : on y voyait une impulsion irrépressible vers une nouvelle connaissance et l'exploration de possibilités inconnues. Cette conception froebélienne était cependant loin d'être neuve. Le rôle de la mère était tout autant souligné dans le discours sur les salles d'asile, hérité de Pestalozzi et Lancaster (3).

Si la modification de la vision de l'éducation maternelle, qui était loin d'être généralisée dans la seconde moitié du siècle dernier, peut avoir témoigné d'une approche positive de l'enfant, elle ouvrait également la porte à une certaine infantilisation. Une suraccentuation du caractère puéril des enfants par rapport au monde des adultes impliquait leur exclusion et le report de leur autonomie, qui étaient compensés par un séjour forcé sur un îlot pédagogique où ils

---

(1) Jürgen Oelkers : « Die « Geschichte der Pädagogik » als pädagogisches Problem. Beobachtungen zur Rezeptionsgeschichte im Anschluss an Friedrich Fröbel », *Neue Pestalozzi Blätter*, IV-2, 1998, pp. 8-17.

(2) Léon Bauwens : *Code général de l'enseignement primaire en Belgique*, Lierre, J. Van In, 1914, 5<sup>e</sup> éd., pp. 68-71. Le terme n'était plus employé dans la loi de 1884.

(3) Zoë Gatti de Gamond : *Manuel...*, *op. cit.*, p. 17.

n'avaient plus de soucis. On pouvait lire dans la presse pédagogique, à partir des années 1860, que, sous la rudesse et les mauvaises manières, conséquences d'une mauvaise éducation, se dissimulaient des petits cœurs d'enfants, tendres, frais et respirant la santé. Les enfants étaient innocents ; ils aimaient l'honnêteté et la vérité ; ils apportaient joie et allégresse. Ils portaient en eux les germes de la nouvelle société.

L'image que les partisans d'une pédagogie nouvelle se faisaient du « jardinier d'enfants » – une dénomination qui ne s'était pas encore fortement enracinée – différait pourtant peu de la description des institutrices gardiennes au cours de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Même après 1860, les moralistes et les éducateurs de toutes sortes répétèrent que la maîtresse idéale devait posséder les mêmes talents et qualités que la mère idéale : l'amour, la douceur, la tendresse, la patience, le sens de la justice, la bienveillance, l'abnégation, le dévouement, l'aptitude à donner des soins, etc. Faisaient en outre partie du répertoire de la jardinière d'enfants la capacité à assumer des responsabilités, la conduite d'activités en fonction d'un but éducatif déterminé, le bon exemple, la prise d'initiatives, le maintien de l'autorité et l'exécution des tâches avec sérieux, mais, en même temps, avec plaisir. Une des rares nuances par rapport à la situation antérieure concernait l'exigence de mieux apprendre à connaître les enfants. La maîtresse devait toutefois continuer d'en imposer, conserver son autorité et ne jamais perdre de vue la noblesse de sa mission.

Cette relative permanence explique que la pratique de l'enseignement dans les jardins d'enfants ressemblait encore très étroitement à celle de l'ancienne école gardienne. Dans la mise en œuvre de la méthode fröbélienne, l'accent était surtout mis sur les aspects pratiques, telle l'utilisation des exercices fröbéliens. La plupart des adeptes estimaient plutôt exagérée la représentation que Froebel se faisait de l'enfant comme une espèce de génie créatif. En outre, on jugeait difficile l'application du principe de libre initiative de l'enfant, compte tenu des conditions matérielles – par exemple, le grand nombre de présents dans une classe –, de sorte qu'un rôle dirigeant était dévolu, d'une manière ou d'une autre, à la maîtresse. Le rôle central dans l'éducation était tenu par ses « causeries », dans lesquelles un certain nombre de leçons de morale pouvaient être aisément intégrées. Le programme officiel de 1880 adopta les méthodes froebeliennes dans le but plus large d'une moralisation adaptée aux exigences sociales. C'est pourquoi les jardins d'enfants, comme la plupart des écoles gardiennes, ont conservé l'habitude d'apprendre des prières aux enfants et de leur faire réciter des leçons de catéchisme, par questions et réponses.

L'écart entre le programme officiel de 1880 et celui de 1890 était loin d'être aussi grand que la différence entre les idéologies de l'enseignement, libérale et catholique, pouvait le faire penser. Le programme et le règlement type catholiques de 1890, s'ils représentaient une pâle copie des dispositifs antérieurs, et s'ils retardaient par rapport aux réalités dans les grandes villes libérales, n'apportèrent aucune rénovation spectaculaire, mais ils n'annulèrent pas non plus les acquis froebeliens. Dans le même esprit, il s'agissait de stimuler « l'activité individuelle et libre de l'enfant ». À cet effet, on faisait l'éloge des exercices (surtout du travail de pliage et de découpage) qui avaient pour but de favoriser la coordination œil-main, de développer l'endurance et d'améliorer le goût. Le développement spirituel, la pureté morale et l'hygiène restaient tout autant à l'avant-plan. Le jardin d'enfants devint ainsi le lieu d'accueil idéal où débutait le contrôle social du peuple (1). Le programme de 1890 mentionnait explicitement l'enseignement des rudiments de la lecture et de l'écriture, ce qui eut pour effet d'atténuer encore plus la frontière avec l'enseignement primaire. Une telle traduction « didactique » des idées de Froebel, qui correspondait vraisemblablement à leur application réelle, offrait en outre suffisamment de souplesse pour être intégrée dans l'idéologie catholique. Chez les catholiques et les libéraux, les objectifs en matière d'enseignement gardien différaient finalement peu, abstraction faite de l'accentuation ou non de l'aspect religieux.

Après le tournant du siècle, la discussion sur la finalité du jardin d'enfants consista à savoir s'il fallait laisser les enfants principalement y jouer ou si l'on devait surtout y enseigner. Le programme de 1890 n'apporta pas de réponse définitive à cette question. Il est néanmoins plausible qu'un enseignement systématique a été fréquemment pratiqué. La presse pédagogique n'était pas opposée à l'enseignement élémentaire du calcul, de la lecture et de l'écriture dans les écoles gardiennes, qui répondait également au souhait explicite de certains parents. Bien que la famille fût toujours présentée comme le lieu d'éducation par excellence, l'école gardienne était de plus en plus considérée comme une nécessité, y compris pour les enfants des classes aisées. Même si elle ne pouvait pas et ne devait pas être une « vraie » école, elle garantissait, selon les revues spécialisées en pédagogie, la meilleure transition entre la famille et l'enseignement primaire. D'une part, on y retrouvait la chaleur et l'amitié de la

---

(1) Voir *Crèche-École-Gardienne...*, *op. cit.*, p. 27 : « Pour faire apprécier à quel point sont observées toutes les mesures hygiéniques, il suffira de citer ce fait que, pendant les trois mois durant lesquels a sévi si énergiquement le choléra en 1859, pas un enfant de la Crèche-Ecole-Gardienne n'a été atteint du fléau ».

maison, mais, d'autre part, elle accoutumait également l'enfant au travail et à la régularité, ce qui n'était pas seulement perçu comme un moyen « de chasser la paresse, mais également d'inculquer la ténacité et la persévérance ». Ce dernier passage montre que l'école gardienne était restée imprégnée d'une atmosphère moralisatrice. La moralisation a également pris corps *via* la médicalisation et les pratiques d'hygiène. Les enfants malades représentaient une menace pour la classe maternelle. Aussi, les maîtresses étaient-elles exhortées à veiller à la qualité de l'alimentation, au port de vêtements propres et à l'acquisition d'habitudes d'hygiène par les jeunes enfants (par exemple, faire ses ablutions quotidiennes).

La vision de l'enfant était, elle aussi, restée quasiment inchangée jusqu'à la Première Guerre mondiale. C'est ainsi que l'on entendait encore déclarer que l'enfant était une plante fragile, qui devait être cultivée avec soin – une métaphore bien connue, qui faisait songer non seulement à Rousseau mais aussi à Comenius. On affirmait même explicitement que les enfants non éduqués penchaient vers le mal : ils étaient rebelles, instables et têtus, et devaient être transformés par l'intermédiaire de l'école gardienne en enfants braves et dociles. C'est là que la véritable nature joyeuse de l'enfant se révélerait, que l'insouciance et la gaîté s'épanouiraient, et qu'un développement intellectuel normal pourrait se dérouler simultanément. Après la guerre, on a commencé à insister de plus en plus sur l'individualité de chaque bambin, à la suite des interventions croissantes des scientifiques. On tenait également compte de l'activité individuelle prônée par Montessori. Mais l'apport de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie réformatrice ne suffisait pas pour faire considérer les enfants comme des êtres en état de se contrôler eux-mêmes, bien au contraire. Du côté catholique, on soulignait qu'ils n'étaient pas nés avec le contrôle de soi, de sorte que la formation de la volonté restait indispensable. Une notion, en revanche, s'était répandue : celle de la différence de caractère entre les sexes, selon laquelle il était admis que les filles avaient le cœur plus tendre que les garçons.

Juste après la Première Guerre mondiale, se manifestèrent les premiers signes de remise en cause d'une pédagogie d'inspiration exclusivement froebélienne. Le système « allemand » fut rejeté par les Belges, qui lui reprochaient d'être trop sévère, trop mécanique et trop disciplinaire, arguments déjà invoqués – ironie de l'histoire – pour condamner les écoles gardiennes et mettre en œuvre les idées de Froebel. Il était grand temps, disait-on, d'y substituer quelque chose de nouveau. On trouva partiellement cette nouveauté dans ce que l'on appela la pédagogie sensorielle de Maria Montessori, basée sur la

spontanéité et l'activité de l'enfant, et sur le principe de liberté. Ce nouveau modèle rejoignait très bien la pédagogie réformatrice et l'Éducation nouvelle, qui venait d'apparaître, au plan international, comme dans la pédagogie *Vom Kinde Aus*. Maria Montessori possédait l'avantage supplémentaire d'être catholique, mais sa méthode ne fut pas le seul point de départ de la rénovation, malgré l'existence de quelques fervents partisans en Flandre. On lui reprocha, ensuite, une certaine inadaptation à la vie, ce qui devait être beaucoup moins le cas avec Decroly. Ce pédagogue a également rencontré du succès, dans l'enseignement officiel, en proposant de réunir les contenus didactiques autour de quelques « notions centrales », dénommées ensuite « centres d'intérêts ». Les autres facteurs de rénovation furent la pédologie (ou science de l'enfant), la recherche scientifico-expérimentale progressiste en pédagogie, dite éducation expérimentale, qui avait conçu des projets prometteurs pour l'école gardienne, et, à l'image des États-Unis, le mouvement hygiéniste.

On retrouvait tous ces éléments dans le programme type de 1927, qui fut généralement accueilli favorablement dans la presse pédagogique. Il visait, globalement, le développement harmonieux de l'enfant et il prévoyait des observations psychologiques et des évaluations didactiques. Le règlement type associé faisait l'éloge de l'auto-éducation, du contrôle de soi et de l'activité libre, tout en restant fidèle aux concepts qui avaient démontré leur utilité au fil des années. La nouveauté consistait à faire intervenir les enfants dans les activités – par exemple, dans le théâtre de guignol et de marionnettes – beaucoup plus que l'institutrice maternelle. S'agissant de la relation pédagogique, on souhaitait mettre l'accent, conformément au principe de la liberté dirigée, sur les ordres internes ou les interdits externes. On attendait de la maîtresse qu'elle agisse avec patience et confiance plutôt qu'avec une « sévérité indulgente ». Sans abandonner l'idéal de « l'institutrice-mère », on proposait de faire évoluer de plus en plus sa tâche, du « guidage » vers « l'accompagnement ». L'enseignement gardien ne devait plus rester enfermé dans un entraînement cognitif systématique, mais se concentrer sur la création des conditions idéales pour un développement optimal. L'élève de l'école gardienne était désormais considéré comme un être individuel et spécifique, qui devait être stimulé dans sa croissance *via* le jeu, présenté comme l'expression de son énergie et de sa fantaisie quasi-inépuisables. L'appréciation positive de ses possibilités n'était toutefois pas sans nuances. On était parfaitement conscient que ce petit être égocentrique osait plus d'une fois décevoir la bienveillance accommodante de la maîtresse, sa bonté, son dévouement, sa joie, son enthousiasme ou sa bonne humeur. C'est pourquoi l'école gardienne ne pouvait pas

abandonner les punitions ou les récompenses, ni accorder aux enfants une liberté illimitée.

Après la Seconde Guerre mondiale, nombreux furent ceux qui estimèrent que cette école nécessitait une nouvelle réorientation. Malgré sa prétention à favoriser le développement total de la personnalité, elle ne réussissait pas toujours à former intégralement le jeune enfant, comme le montrait la sous-évaluation du développement physique. En mettant l'accent sur les exercices sensoriels systématiques, la pédagogie montessorienne avait favorisé une approche froidement intellectuelle et analytique de l'enfant. Dans l'esprit du programme d'études pour l'enseignement primaire de 1936, inspiré de Decroly, on voulait préparer des programmes complémentaires pour le niveau pré-élémentaire qui se rattachent davantage à la vie réelle. Ils seraient élaborés dans les années 1950.

La recherche d'une didactique de l'école gardienne connut son couronnement en 1951 avec la promulgation du *Plan de travail pour les activités éducatives*, qui, selon l'arrêté ministériel du 2 octobre 1950, devait remplacer le programme de 1927. Bien que ce plan ait été élaboré par le ministre du Parti social chrétien, Pierre Harmel, les responsables de l'enseignement catholique publièrent leur propre programme, en 1952, qui mettait quasiment à l'honneur les mêmes principes psycho-pédagogiques. Les deux directives avaient pour objectif explicite de « déscolariser » l'enseignement gardien et de le rapprocher de la *playroom* moderne, comme l'expliquait le professeur D'Espallier, de l'université de Louvain. La nouvelle orientation pédagogique, en particulier au niveau des autorités, était empruntée à Decroly et à Claparède. Elle se fondait sur la psychologie fonctionnelle, qui voulait que les activités scolaires répondent à un véritable besoin de l'enfant. En d'autres termes, seul ce qui intéressait réellement l'enfant pouvait encore entrer en ligne de compte. Pour réaliser une formation intégrale, le nouveau plan de travail annulait la division de 1927, ressentie comme artificielle, entre éducation physique, intellectuelle et morale. Les points de départ étaient les besoins et les inclinations de l'enfant, différenciés, en fonction de l'âge, sous l'influence de la psychologie génétique. Le plan de travail distinguait quatre catégories d'activités recommandées : les activités constructives (le modelage, par exemple), dans le cadre d'un ou de plusieurs centres d'intérêt, les activités pratiques, qui devaient se rattacher le plus possible à la vie familiale (le jardinage, la vaisselle, etc.), les activités axées sur la maîtrise de la langue et les activités spécifiquement éducatives, tels que le théâtre d'enfants, les récits, les contes, les poèmes, les chansonnettes, les danses, le dessin, etc.

La « métamorphose » dont il était fait question dans la presse pédagogique concernait surtout le contenu des activités et l'aménagement du jardin d'enfants (avec notamment des petites tables et des petites chaises, faites sur mesure et faciles à déplacer), et moins la mentalité pédagogique. Lorsque l'on consulte les revues spécialisées flamandes des années 1960 (1), on est frappé de constater, d'une part, à quel point le passé a continué de dominer la vision de la maîtresse, de l'enfant et de leur relation mutuelle, et, d'autre part, comment la concentration croissante de l'intérêt sur l'enfant a souvent dégénéré en une sorte de sentimentalité, qui a fortement entravé, sinon rendu impossible, sa véritable émancipation.

Selon la presse pédagogique, dans laquelle s'exprimaient les théoriciens de la nouvelle école gardienne, il régnait un esprit familial dans le jardin d'enfants, de sorte que ses usagers se croyaient dans un second foyer, sûr et convivial. La maîtresse devait nouer une relation chaleureuse avec les bambins : « faites la conquête de leur cœur », telle était la stratégie, « et n'ayez surtout pas peur de montrer que vous les aimez ». Les cajoleries et gestes affectueux étaient parfois autorisés, car « quel petit n'aimerait pas, une fois, être bercé pour s'endormir dans les bras de la maîtresse ou sur ses genoux ? ». C'est seulement dans un climat de liberté et de sécurité que chaque bambin pouvait s'épanouir. Une bonne maîtresse savait encourager ses enfants individuellement et ne pas les blesser dans leurs sentiments. Elle veillait à ce qu'entre les murs de « l'attrayante maison de conte de fées », prédomine le « merveilleux aspect psychique de la vie enfantine, né d'histoires racontées et de récits de guignol ».

L'école gardienne idéale n'excluait cependant pas la discipline. Le climat de liberté qui la caractérisait n'avait rien de commun avec le « laisser-faire » ; il constituait la base de la discipline interne, conçue, dans l'école gardienne catholique, comme une forme de « précatéchèse ». En conséquence, il allait de soi que les enfants devaient se rendre en classe de manière ordonnée et en rang. On ne pouvait pas non plus abolir les punitions. Comme le rappelait le *Plan de travail*, l'éducatrice devait, « si la tendresse et la raison ne servaient à rien », recourir, bon gré mal gré, « à la réprimande, faite toutefois avec douceur, bienveillance et fermeté ». Il était encore conseillé aux institutrices gardiennes des années 1960 de punir « en refusant quelque chose au petit ou en le privant de quelque chose

---

(1) Marc Depaeye : « Tussen 'führen' en 'wachsenlassen'. Een sfeerbeeld van het emotioneel-pedagogische klimaat in de Vlaamse (katholieke) kleuterschool tijdens de jaren zestig », *Pedagogisch Tijdschrift*, VII, 1982, pp. 394-405.

auquel il tient beaucoup », mais avec la promesse formelle de le lui rendre « dès que son comportement serait satisfaisant ». Il valait mieux toutefois éviter la punition que la donner, ce qui pouvait se faire notamment en distribuant des récompenses, en prodiguant des encouragements, en donnant une tape amicale dans le dos. Une autre formule consistait à adresser des éloges à l'enfant qui avait bien agi. Il était essentiel pour le développement de la vie émotionnelle de répondre également à la fantaisie enfantine : il arrivait ainsi que des sentiments négatifs de l'enfant fussent infléchis en sentiments positifs, plus acceptables socialement. Dans le cadre de la moralisation ouverte par l'intermédiaire de petits récits, la maîtresse forgeait systématiquement une relation causale entre le comportement non autorisé et une punition immédiate, une pratique déjà en vogue dans les années vingt.

Finalement, il ne semble pas que la recherche de la synthèse entre liberté et sujétion, pratiquée au début des années 1960, ait suivi jusqu'au bout la direction du « wachsenlassen » (libre développement). C'est seulement à la fin des années 1960, qu'une opposition contre une école gardienne jugée trop rigide s'est manifestée à nouveau, lentement mais sûrement. En Flandre, ce mouvement s'est traduit, vers le milieu des années 1970, par le choix d'un « enseignement gardien axé sur l'expérience de l'enfant », mais cette forme d'éducation, fondée sur une foi inébranlable dans la force de croissance positive de chaque sujet, présentait également, dans la pratique, une rupture beaucoup moins radicale avec le passé que ses partisans le prétendaient (1).

\*

\* \*

Si on considère l'histoire de l'enseignement gardien sous l'angle de sa pédagogie, on peut difficilement échapper à l'idée que les processus d'éducation se sont déroulés selon une dynamique propre et dans des cadres quasi-uniformes, et que la continuité est bien plus

(1) Voir Ferre Laevers : « The innovative project experiential education and the definition of quality », in Ferre Laevers (dir.) : *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*, Leuven, Universitaire Pres, 1994, pp. 159 sq. ; M. Depaepe et Ferre Laevers : « Preschool education in Belgium », in Gary A. Woodill, Judith Bernhard et Lawrence Prochner (dir.) : *International Handbook of Early Childhood Education*, New York/Londres, Garland, 1992, pp. 93-103.

grande que la discontinuité (1). Dans la société « moderne », un ensemble d'actes similaires s'est produit dans l'école gardienne pour former et discipliner les élèves. Le succès de l'éducation et de l'enseignement a, tout d'abord, semblé dépendre du profil asymétrique de la relation pédagogique, qui rendait possible l'inculcation aux élèves d'un comportement socialement souhaitable (2). La place plus importante accordée à la pédagogie ne s'est pas traduite nécessairement par une plus grande autonomie de l'enfant, mais elle a pu, au contraire, prolonger sa dépendance. Ce qui est essentiel, c'est que le recours à la violence physique ait été infléchi « professionnellement » en menace psychique et en chantage émotionnel, qui ont semblé produire chez l'enfant une sorte de crainte intériorisée pour sa liberté. Selon l'hypothèse, avancée notamment par Lea Dasberg (3), on a construit ainsi un monde pédagogique incohérent, dans lequel l'éducation reste isolée en permanence dans le paradis de la jeunesse protégé, mais dépassé – nous le savons bien – par le développement technique et culturel. Nous prétendons toujours partir de l'enfant, mais nous exploitons le marché de l'enfant, aussi bien économiquement que psychologiquement. Nous affirmons que la condition enfantine est différente de celle de l'homme mûr, mais nous attribuons à la maternité des traits qui la rapprochent de l'enfance et de l'adolescence. Selon le philosophe Jacques Rancière, c'est en cela que réside le paradoxe de l'émancipation, déployé en tant que rêve pédagogique depuis les Lumières. Les esprits républicains cherchent à construire une société égale avec des hommes inégaux, à réduire indéfiniment l'inégalité. Mais ce but ne peut être atteint que par la « pédagogisation » intégrale de la société, c'est-à-dire l'infantilisation générale des individus qui la composent (4). Un réexamen de l'histoire de l'enseignement gardien en Europe à partir de cette perspective nous semble loin d'être superflu.

Marc DEPAEPE,

Université catholique de Louvain

Frank SIMON,

Université de Gand et Université libre de Bruxelles

---

(1) Voir Larry Cuban : « Why some reforms last : the case of the kindergarten », *American Journal of Education*, C, 1991-1992, pp. 166-194.

(2) Marc Depaepe : *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven, Acco, 1998.

(3) Lea Dasberg : *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, Meppel, Boom, 1975.

(4) Jacques Rancière : *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987, pp. 221-222.