

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

janvier

1995

n° 65



IN

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

le Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.

Laboratoire associé au C.N.R.S.
U.R.A. 1397

Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**

Comité de rédaction :

**Bruno Belhoste, Christophe Charle, Serge Chassagne,
Étienne François, Willem Frijhoff, Dominique Julia,
Jean-Noël Luc, Françoise Mayeur, Jacques Verger**

Assistante de la rédaction : **Pénélope Caspard-Karydis**

La revue paraît en janvier, mai
et septembre (numéro double)

Service d'histoire de l'éducation
Département Mémoire de l'éducation
Institut national de recherche pédagogique
29, rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 05

SOMMAIRE

N° 65 — Janvier 1995

Ana Maria CASASSANTA PEIXOTO : L'influence des idées étrangères sur l'enseignement au Brésil	3
Annie BRUTER : Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement : Lavisse et la pédagogie de l'histoire	27
Anne-Marie LELORRAIN : Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole, 1870-1970	51
Pierre OGNIER : Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993. Étude critique	71

Notes critiques

B. COLOMBAT : <i>Les figures de construction dans la syntaxe latine</i> (D. Pralon-Julia) ; B. FRAENKEL (Dir.) : <i>Illetrismes</i> (M. Crubellier) ; K. PLAKE : <i>Reformpädagogik. Wissensoziologie eines Paradigmenwechsels</i> (C. Mouchet) ; C. PANCERA : <i>Una vita tra politica e pedagogia : M. A. Jullien de Paris</i> (P. de Vargas) ; F. DAJEZ : <i>Les origines de l'école maternelle</i> (J.N. Luc) ; C. DEMEULENAERE-DOUYÈRE : <i>Paul Robin, un militant de la liberté et du bonheur</i> (S. Chassagne) ; L. MINTEN <i>et al.</i> (Dir.) : <i>Les Statistiques de l'enseignement en Belgique</i> , vol. III (J. Gavaille) ; M. VIAL : <i>Aux origines de l'éducation spécialisée</i> (M. Crubellier)	87
--	----

Comptes rendus

G. VIGARELLO : <i>Le sain et le malsain</i> (A. Rauch) ; M. DENIS : <i>Comenius</i> (J.N. Luc) ; F. MINIER : <i>La vie quotidienne au collège de Pontlevoy</i> (D. Julia) ; R. THIERRY (Dir.) : <i>Rousseau, l'Émile et la Révolution</i> (M. Grandière) ; A. MAEDER : <i>Gouvernantes et précepteurs neuchâtelois dans l'Empire russe</i> (P. Caspard) ; C. COSNIER : <i>Marie Pape-Carpantier</i> (J.N. Luc) ; <i>Écoles et Collèges</i> (M.M. Compère) ; S. FRANCHINI : <i>L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze</i> (M. Colin) ; G. CHIOSSO (Dir.) : <i>Scuola e stampa nell'Italia liberale</i> (M. Colin) ; D. GUYVARCH : <i>Moi, Marie Rocher, écolière en guerre</i> (S. Chassagne) ; G. MARCOU, J.P. COSTA, C. DURAND-PRINBORGNE (Dir.) : <i>La décision dans l'Éducation nationale</i> (M.T. Frank)	119
--	-----

Illustration de la couverture :
Photo Musée national de l'Éducation

Directeur de la Publication : J.-F. Botrel

Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole Pellieux

L'INFLUENCE DES IDÉES ÉTRANGÈRES SUR L'ENSEIGNEMENT AU BRÉSIL

par Ana Maria CASASSANTA PEIXOTO

L'enseignement au Brésil connaît sans aucun doute un moment de crise. Celle-ci est due surtout à un conflit d'identité. Étouffée sous un véritable enchevêtrement de fonctions, qui vont des soins alimentaires à la recherche de ressources pour l'entretien des bâtiments eux-mêmes, l'école s'est peu à peu éloignée de ses objectifs originels et a relégué au second plan sa fonction classique, c'est-à-dire celle qui, historiquement, justifiait son institutionnalisation.

Il est loin le temps où l'école était un lieu destiné à la transmission du savoir, bien loin aussi le temps où l'on y enseignait à lire, à écrire et à compter. Dans ce mouvement qui reflète une crise d'identité culturelle interfèrent des facteurs d'ordre politique, social, économique et pédagogique. Parmi les éléments d'ordre pédagogique, il en est un à privilégier : l'enseignement Brésilien subit, depuis son origine, l'influence des idées étrangères. Durant toute l'histoire brésilienne, cette influence a été très marquante et a toujours été la preuve d'un haut degré de dépendance de l'enseignement brésilien par rapport aux méthodes, paradigmes et théories élaborés dans d'autres contextes, notamment dans les pays hégémoniques.

Dans un premier temps, l'enseignement au Brésil subit l'influence de la pédagogie catholique de la Contre-Réforme. De 1549 – date de l'arrivée des jésuites au Brésil (et de la fondation des premières écoles) – à 1759, date de leur expulsion, les jésuites ont détenu le monopole de l'enseignement dans le pays, de telle sorte qu'après leur départ, leur influence se maintiendra, malgré les efforts du gouvernement portugais pour imprimer un caractère laïc à l'enseignement. À la fin du siècle dernier, plus précisément à partir de l'instauration du régime républicain (1889), l'enseignement va subir l'influence de la pédagogie traditionnelle laïque, inspirée par le libéralisme classique. Pendant la deuxième décennie de ce siècle, l'Éducation nouvelle

commence à imprégner la pédagogie brésilienne, orientant la réflexion éducative jusqu'en 1960, époque à laquelle commence à se faire sentir l'influence de la pédagogie techniciste. Cette tendance s'impose du fait des orientations du gouvernement militaire qui s'installe en 1964 ; elle reste hégémonique pendant une courte période, car vers la fin des années 1970, les premiers signes d'épuisement du modèle se font sentir, du fait de la précarité de l'enseignement dans le pays.

1. L'influence décisive des jésuites

La présence des jésuites dans l'enseignement brésilien est liée à l'insertion du pays dans le monde occidental. Ce processus est marqué par la politique mercantiliste qui domine l'époque. En tant que colonie du Portugal, le Brésil a un rôle de fournisseur de denrées utiles au commerce de la Métropole. Afin que le Brésil remplisse cette fonction, le Portugal le maintient sous un régime de tutelle administrative et d'isolement politico-culturel accompagné de rigoureuses restrictions économiques.

Mais ceci n'est pas suffisant pour garantir le contrôle de la terre qui vient d'être découverte. Il faut l'intégrer à tout prix dans le nouvel ordre. Le Portugal, ou plutôt sa civilisation, s'étend d'une manière dominatrice sur la colonie, en la soumettant à un processus forcé d'acculturation. Ce sont tout d'abord les Amérindiens – groupements humains vivant de façon simple, natifs – qui sont l'objet de ce processus. Il faut les intégrer au projet d'exploitation de la terre, en les rendant dociles et soumis. Au XVIII^e siècle, se crée peu à peu dans la colonie, une société constituée de blancs et de métis, enfants des *Senhores de engenho* (propriétaires terriens qui exploitent la canne à sucre, fonctionnaires de la métropole, éleveurs de bétail, artisans spécialisés et propriétaires de mines). Ce groupe représente l'élite de la colonie et il faut en assurer l'adhésion au projet portugais. Le Portugal fait alors appel aux jésuites, en leur confiant la responsabilité de l'enseignement.

La participation de ces religieux à la colonisation se justifie par les objectifs mêmes de l'Ordre. Fondé dans une période de grande ardeur religieuse en Europe, lors de luttes entre catholiques et protestants, il se propose de collaborer avec l'Église pour combattre l'hérésie et pour diffuser la foi catholique. Trois moyens sont déployés : le prêche, l'éducation de la jeunesse et l'action missionnaire auprès des populations des régions en cours de colonisation. Dès le début, la

convergence des objectifs de l'Ordre de Saint Ignace avec ceux de la politique de colonisation du Portugal conduit les jésuites à devenir responsables, de manière presque exclusive, de l'enseignement scolaire au Brésil pendant deux siècles.

Le système d'enseignement implanté par les jésuites comprend des écoles élémentaires et des collèges. Dans les écoles élémentaires, s'enseignent la lecture, l'écriture et la religion, car ces matières sont les principaux instruments dont se servent les religieux pour atteindre leur objectif premier : la diffusion et la préservation de la foi catholique parmi les *Senhores de engenho*, les colonisés, esclaves et Indiens. Les collèges jésuites dispensent des cours de lettres classiques (grammaire latine, humanités, rhétorique), de philosophie et de sciences (logique, métaphysique, morale, mathématiques, sciences physiques et naturelles). Ces cours conduisent au titre de bachelier ès arts, et préparent les élèves à l'entrée dans les universités européennes, en particulier celle de Coimbra. En outre, les collèges offrent un cours de théologie et sciences religieuses, destiné à la formation des prêtres. Organisés selon les normes du *Ratio Studiorum* de 1599, ces collèges reproduisent le modèle éducatif développé dans les écoles européennes. Celui-ci, étroitement lié à la civilisation médiévale, se caractérise essentiellement par une réaction énergique contre l'esprit critique qui commençait à poindre en Europe. Il se définit par le respect des formes dogmatiques de l'autorité de l'Église et des Anciens, par la rigueur de la discipline et par une absence d'intérêt pour les sciences pratiques. Les exercices intellectuels ont pour finalité l'habileté à mémoriser et à faire des commentaires de textes. Les cours de sciences humaines sont administrés en latin. Seuls, les auteurs et thèmes qui ne menacent pas les idées de la religion catholique sont autorisés, si bien que des auteurs classiques comme Cicéron sont censurés et que l'histoire et la géographie s'enseignent de manière indirecte, à travers des commentaires de texte. Quant aux sciences appliquées, elles sont enseignées aux étudiants de niveau avancé « non pour elles-mêmes mais en vue de mieux louer Dieu » (Saint Ignace).

Le succès de ce système est dû à son efficacité. « Les élèves apprenaient plus de choses en dix mois que d'autres en deux ans. En trois ans de Grammaire, les élèves écrivaient et parlaient le latin ; ils comprenaient le grec et souvent le parlaient également » (1). Selon

(1) Eugênio de Vilhena Morais : « Qual a influência dos jesuita em nossas letras ? » RHIG, tomo especial, n.5, s.d., 640-641, in Nunes, Maria Thetis : *Ensino Secundário e Sociedade no Brasil*, Rio de Janeiro : Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962, p. 23.

René Hubert, cette réussite provient surtout du caractère pragmatique de l'enseignement qui « formait l'homme conformément aux exigences de la société et de l'époque : aimable, brillant, plus préoccupé de la forme que du contenu, de la mémoire que de la pensée » (1). L'éducation jésuite s'impose ainsi grâce à la liaison entre l'Ordre et le pouvoir, mais surtout grâce aux structures sociales du Brésil. Dans cette société hautement stratifiée, caractérisée par l'absence d'autonomie par rapport à la métropole et par une économie basée sur l'agriculture et une main-d'œuvre esclave, l'enseignement scolaire ne peut servir qu'aux Humanités. Il est réservé à un petit groupe lié à l'élite, qui, même sans se destiner à l'administration du secteur productif – l'*engenho* – qui, pourtant, l'entretient, peut se donner le luxe de se cultiver. Pour ce groupe, l'enseignement donné par les jésuites, orienté seulement vers une culture générale, uniforme et neutre du point de vue national, devient le symbole distinctif d'une classe.

La classe dirigeante prend peu à peu conscience de la force de cet enseignement. Les premiers représentants de la Colonie auprès de la Cour ont été les enfants des seigneurs de l'*engenho* élevés selon le système jésuite. En ce sens, tous ceux qui désirent atteindre un « statut » cherchent cet enseignement, puisque même dans la colonie, l'importance sociale des colons n'est plus mesurée seulement par l'étendue des terres ou par le nombre d'esclaves. Le diplôme de bachelier et le certificat de licencié ès Arts (obtenus dans les collèges) sont des titres qui ont une valeur de référence dans la hiérarchie sociale de la Colonie, au sein de laquelle une petite aristocratie de lettrés, de futurs théologiens, de prêtres enseignants, de magistrats, est en train de se former. Tous ceux « qui ont suivi les carrières de la période coloniale ecclésiastique, militaire et civile » – (2) sont passés par ces écoles. L'enseignement donné par les jésuites est bien accueilli dans la mesure où « il ne dérangeait pas la structure en vigueur, se subordonnait à l'impératif du milieu social, allait de pair avec celui-ci » (3). C'est en grande partie grâce à cet enseignement que le Brésil a été, pendant si longtemps, un pays d'Europe, tourné vers le vieux continent.

Au moment de leur expulsion en 1759, les jésuites entretiennent 36 missions, des écoles pour l'enseignement de la lecture et de l'écri-

(1) René Hubert : *História da Pedagogia*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1985, p. 46.

(2) Serafim Leite : *História da Companhia de Jesus*, Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, s.d., tome VII, p. 143.

(3) Nelson Werneck Sodré : *Introdução à Revolução Brasileira*, Rio de Janeiro, J. Olimpio, 1958, p. 120.

ture dans la presque totalité des bourgades du pays, en plus de dix-huit établissements d'enseignement secondaire (y compris les collèges et séminaires), situés dans les endroits les plus importants du Brésil. Même s'ils n'ont pas été les seuls éducateurs, les jésuites ont été les plus importants, non seulement par le nombre de leurs écoles mais aussi parce qu'ils représentent le style même de l'éducation donnée dans la métropole. L'éducation au Brésil est marquée par l'empreinte jésuite. Cette action est jusqu'à aujourd'hui un sujet de controverses. Certains en font inconditionnellement l'éloge, d'autres estiment qu'elle est responsable du caractère livresque, « artificiel » et élitiste qui marque l'éducation scolaire brésilienne. Mais indépendamment de l'opinion que l'on peut s'en faire, les historiens sont unanimes à reconnaître son influence.

Les jésuites sont expulsés du Brésil par le décret du 28 juin 1759. Cette mesure met fin au monopole qu'ils ont exercé pendant plus de deux siècles sur l'éducation au Portugal et dans ses colonies. L'expulsion fait partie d'un programme de modernisation de l'État portugais, mis en œuvre par le marquis de Pombal. Celui-ci a comme objectif de sortir le Portugal de l'état de stagnation et d'obscurantisme dans lequel il se trouve. Cette réforme, fondée sur les principes des Lumières vise, grâce à la laïcisation de l'État et de la culture, à donner au Portugal les moyens de progresser. De ce fait, Pombal ouvre de nouvelles voies à l'enseignement dans le royaume et ses colonies, en remplaçant les écoles jésuites – qui étaient au service de la foi – par un système scolaire utile aux intérêts de la Couronne. Il fait transférer à l'État les responsabilités d'administration et de contrôle de l'enseignement.

Les réformes de Pombal provoquent une fragmentation du système scolaire brésilien, car elles substituent aux collèges jésuites « les cours de la Couronne » (laïcs). Ces cours, parcellisés, sans plan défini, sont assurés par des professeurs qui ne possèdent pas le niveau ni la formation des religieux. Dans la pratique, Pombal a détruit le système scolaire existant, sans pour autant en établir un autre. C'est seulement en 1772 que sont créés les premiers cours élémentaires de la Couronne, des cours de grammaire, philosophie, grec et latin, dans quelques régions du pays. Ces écoles, dans la plupart des cas, sont dirigées par d'autres ordres religieux installés au Brésil, tels que les Franciscains, les Capucins et les Carmélites. Les impôts (*subsídio literário*), créés par la Couronne pour faire face aux dépenses liées à l'enseignement, s'avèrent insuffisants pour entretenir un réseau d'écoles et un système de formation de professeurs. Par suite du manque d'investissement de la part du gouvernement portugais, les modifications introduites par Pombal n'ont pratiquement aucun effet

sur l'éducation au Brésil. C'est seulement grâce au rayonnement du séminaire d'Olinda, et grâce à l'influence de jeunes brésiliens diplômés de l'Université de Coimbra rénovée par Pombal que la philosophie des Lumières va s'introduire au Brésil.

Ainsi, quoique l'unité de l'enseignement humaniste ait été rompue par l'introduction de nouvelles disciplines dans le cursus du Cours d'humanités – les mathématiques, le dessin, le français et l'anglais par exemple – les réformes de Pombal n'ont pas eu suffisamment de force pour rompre les traditions de culture et d'éducation introduites par les jésuites. La pédagogie mise en pratique par des professeurs soigneusement préparés, dans des collèges bien organisés, a laissé des marques profondes dans la société brésilienne. La prégnance du modèle pédagogique jésuite est telle que, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, il n'a pratiquement connu aucune modification.

2. Les premiers signes de changement dans l'enseignement brésilien : la pédagogie traditionnelle

Le dépassement de la pédagogie des jésuites est lié aux changements subis par la société brésilienne pendant la seconde moitié du XIX^e siècle, et à leur point culminant, à savoir l'implantation du régime républicain en 1889.

La conquête de l'autonomie politique, en 1822, se fait avec le minimum possible d'altérations dans la structure politico-sociale du pays. De ce fait, le Brésil passe de l'état de colonie – qui fournissait les denrées utiles au commerce de la métropole – à l'état de pays exportateur de matières premières et importateur de produits manufacturés. Du point de vue économique, c'est avec l'Angleterre que le Brésil établit des liens commerciaux. Du point de vue culturel, c'est la France qui devient la référence. Ainsi, à la fin de l'Empire, la maîtrise de la langue française devient une condition fondamentale pour participer à la vie sociale brésilienne. L'influence culturelle de la France sera déterminante pour la création d'écoles destinées à l'éducation féminine. Ces écoles, qui font leur apparition vers la fin du siècle, ont pour fonction d'assurer la formation de jeunes filles de l'élite, futures épouses capables de figurer dans la bonne société aux côtés de leurs maris. Pour ce faire, il leur faut non seulement parler couramment le français mais aussi s'habiller et se comporter en société selon les normes édictées par le modèle de la « Ville Lumière ».

Dans le même temps, les principes sur lesquels est fondée la société coloniale ne souffrent pas de changements majeurs : monoculture, grandes propriétés rurales et main-d'œuvre esclave. La permanence de cette structure n'impose pas de nouvelles exigences à l'école. Pour les quelques privilégiés, chargés de la gestion de l'État et qui, en général, finissent leurs études en Europe, l'éducation livresque et académique, inspirée par le programme français et donnée selon la méthodologie des jésuites, est tout à fait satisfaisante.

À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, la société brésilienne connaît une évolution due à la fin du trafic des esclaves (loi Eusébio de Queirós, 1850) et à l'apparition d'un nouveau produit : le café. Ce phénomène va permettre de dégager des excédents financiers et susciter, grâce à l'investissement, un début d'industrialisation. Une main d'œuvre salariée formée d'immigrants européens se constitue peu à peu. Déclin de l'esclavage, émergence d'une nouvelle production, nouvelles formes de travail, tous ces éléments vont contribuer à dynamiser l'économie. Il en résulte la création de petites manufactures, un flux de migration vers les villes et la croissance des couches moyennes urbaines.

Ces changements provoquent un climat d'effervescence intellectuelle et idéologique dans la région sud-est du Brésil. La possibilité de construire un nouveau pays, libéré du joug de l'esclavage et du système juridico-politico-monarchique archaïque enthousiasme les élites intellectuelles. Les idées de fédéralisme, de démocratie, d'éducation pour tous sont débattues avec passion. Le destin national est entrevu avec euphorie. Pour la première fois au Brésil, le catholicisme, les institutions monarchiques, les droits des grands propriétaires, le travail esclave, la politique centralisatrice de l'Empire sont mis en question. La mise en échec de l'Empire est aussi celle de la pensée catholique dominante. L'élite cultivée, fortement influencée par la pensée libérale et par le scientisme du XIX^e siècle (par le positivisme notamment) possède une foi inébranlable dans le pouvoir de la science et de l'éducation pour la construction d'un nouvel ordre social.

Pour ce groupe, la République ouvre une ère sociale nouvelle, fondée sur la science et le droit. Dans cette perspective républicaine, éminemment laïque, l'enseignement à caractère religieux, hérité des jésuites, n'est plus acceptable. Par ailleurs, la croyance au pouvoir de la science ne s'accommode pas d'un enseignement académique faisant surtout appel à la mémoire ; il devient donc nécessaire de rendre l'éducation cohérente avec les exigences du nouveau projet politico-

social et, dans ce but, l'élite intellectuelle fait appel aux conceptions pédagogiques modernes et scientifiques, inspirées par les œuvres de Pestalozzi et de Herbart. Ces idées arrivent au Brésil à travers l'influence des écoles nord-américaines, d'orientation protestante, créées à la fin de l'Empire.

Le nouveau modèle d'enseignement reflète l'effort entrepris au XIX^e siècle pour instituer une science de l'éducation. Ayant comme points de repère la philosophie et la psychologie – celle-là montre le but de l'éducation, celle-ci le chemin, les moyens et les obstacles – ce modèle insiste sur le rôle de l'observation et sur l'importance de l'activité de l'élève dans le processus d'apprentissage. Les « leçons de choses » en sont la traduction pratique. Selon Rui Barbosa (1), l'un des principaux responsables de la diffusion de la nouvelle méthode dans le pays, « celle-ci combat la pédagogie anti-naturelle – basée sur la mémoire – et défend une nouvelle méthodologie dont le fondement est l'enseignement par la réalité, par l'intuition, par l'exercice de l'intelligence, par l'observation. Celui-ci est destiné à triompher des méthodes « académiques », de l'absurde formalisme de l'ancienne école » (2). Les aspects les plus importants de la pédagogie fondée sur la méthode intuitive, le développement de l'esprit d'observation et de la rigueur dans l'exposé des concepts sont la leçon de choses, – principe méthodologique qui devait orienter l'enseignement de toutes les disciplines apprises à l'écoles primaire – et la méthode, dont la base peut être définie à travers les cinq principes formels de Herbart.

Ces nouvelles idées sont rapidement assimilées et acceptées d'un commun accord par les enseignants brésiliens. L'action du gouvernement pendant les premières années du régime républicain y a fortement contribué. Le pouvoir politique souhaite imprégner la société brésilienne de la notion de laïcité, inspirée par le modèle des nations développées. Aussi l'État soustrait-il la formation du citoyen à l'influence de l'Église pour la transférer à celle de l'école publique. La nécessité de préparer l'individu à être un citoyen entraîne non seulement la création d'écoles dans les villes, mais aussi des changements dans les programmes scolaires. Il n'est plus seulement question

(1) Rui Barbosa a traduit en portugais, en 1880, l'ouvrage *Primary Object Lessons*, de l'éducateur nord-américain Alisson Norman Calkius, l'adaptant aux conditions brésiliennes. Ce livre a été approuvé par le Conseil directeur de la Cour et prescrit par le gouvernement impérial pour servir de manuel à la formation des institutrices.

(2) *Id* : *Obras completas de Rui Barbosa*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1950, v. XIII, tome I, p. 9.

d'apprendre à lire, à écrire, à compter et à prier. Il faut aussi acquérir des notions de sciences, de géographie, d'histoire, etc.

L'élargissement des objectifs de l'école primaire et le souci de mettre en avant la nouvelle méthode, obligent les États fédérés à adopter en 1889 des mesures en vue d'assurer le développement de la nouvelle pédagogie. Cette politique comprend l'élaboration de normes pour l'application de la méthode (y compris l'envoi de matériel didactique aux écoles), la création de cours destinés à la formation des enseignants, et l'exigence de diplômes d'enseignement, cette dernière mesure étant la première initiative prise dans ce sens dans le pays, depuis l'expulsion des jésuites.

Sous l'Empire, les critères d'aptitude à l'enseignement étaient définis par l'âge, la moralité et la réussite à des examens. Les quelques écoles normales créées dans ce but à la fin du XIX^e siècle, n'ont fonctionné que très peu de temps. Au fur et à mesure que la pédagogie en tant que science se répand dans le pays, les cours deviennent de plus en plus complexes. La formation du professeur qui, dans un premier temps, se faisait à travers les activités d'observation et de pratique, dans des classes d'application ou dans des écoles élémentaires, commence à s'enrichir d'éléments théoriques. En 1916, les cours de formation d'instituteurs dans l'État du Minas Gerais comprennent, en plus de la formation pratique, une chaire de pédagogie et d'hygiène, enseignant les disciplines suivantes : histoire de l'éducation, méthodes générales d'enseignement, organisation et législation scolaire, psychologie de l'enfant, hygiène et soins pratiques pour les enfants. En outre, à mesure que la psychologie devient un élément de poids dans l'apprentissage, la rigueur de la discipline s'adoucit. Le décret 4524, de cette même année, interdit les châtimens corporels dans les écoles. Il est recommandé au corps enseignant de donner l'exemple aux élèves « par sa conduite irréprochable, par la pratique de la vérité et de la loyauté, le sentiment de dignité, d'autonomie et de responsabilité, d'altruisme et de dévouement, d'aversion pour les vices et les mauvaises habitudes ».

Le succès de la pédagogie traditionnelle auprès des enseignants brésiliens, n'est pas dû qu'à l'action de l'État. Il résulte du fait qu'elle ne s'oppose pas à la pratique pédagogique d'inspiration jésuite, qu'elle rejoint sur de nombreux points. Toutes deux voient dans l'homme un être doué d'une essence, à laquelle l'enseignement doit donner forme ; elles mettent en valeur les modèles dans la formation de la personnalité humaine ; elles soulignent l'autorité du professeur dans la mise en pratique du processus d'éducation. Dans la pratique,

la pédagogie traditionnelle brésilienne est constituée « d'un amalgame des tendances pédagogiques catholiques, d'inspiration nettement jésuite, et des conceptions pédagogiques modernes, de caractère scientifique, inspirées par les principes de Pestalozzi et de Herbart » (1). Ceci explique qu'elle n'ait pas eu à affronter d'obstacles dans les écoles catholiques car le culte des héros nationaux s'y est superposé à celui des saints. En conséquence, la pédagogie traditionnelle est aujourd'hui confondue, au Brésil, avec la pédagogie des jésuites, et on leur attribue, de manière indiscriminée, le trait marquant de l'enseignement brésilien : l'absence d'adéquation aux réalités du pays.

Cela n'est pas dû seulement à l'appropriation de la théorie par les enseignants et à son imbrication avec la pédagogie des jésuites. Le projet rénovateur qui marquait la naissance de la République, a été limité par l'oligarchie foncière et par l'Église. Après le choc provoqué par le changement de régime mené par des militaires issus des classes moyennes, les propriétaires terriens se regroupèrent en fonction de leurs intérêts particuliers, en mettant l'appareil de l'État à leur service. Par suite, l'exercice de la citoyenneté se restreint à un groupe très réduit, l'accès à l'école n'étant que le privilège de quelques-uns. L'Église, séparée de l'État, se sert de l'éducation de l'élite pour maintenir son contrôle sur la société civile. L'innovation pédagogique du début de la République perd peu à peu son caractère, puisqu'elle laisse de côté l'expérience et continue à valoriser le verbalisme et l'intellectualisme.

Cet enseignement, inspiré par le modèle français, a rencontré des résistances dans le prolétariat d'origine européenne de la ville de São Paulo. On tentera de lui opposer un enseignement compatible avec ses intérêts de classe, fondé sur la pensée pédagogique libertaire. Le Brésil vit alors une crise politico-institutionnelle. Cette crise, caractéristique du progrès industriel dans une société d'économie agraire, reproduit le phénomène que le libéralisme européen a eu à affronter plus d'un siècle auparavant : répondre aux exigences de démocratisation de la classe ouvrière et des classes moyennes urbaines en lutte contre le statu quo.

Pour une partie de l'élite politique et intellectuelle du pays, la crise est le résultat de l'incapacité de la classe dominante à ouvrir son système aux couches sociales qui émergent. Le pays s'achemine vers l'ordre social industriel. Fruit de la science et de la technologie, cet

(1) Paulo Ghiraldelli Jr. : « Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil », in *Educação e Sociedade*, CEDES, São Paulo, Cortez, n.26, pp. 85-104, 1987.

ordre social se caractérise par de nouvelles formes d'organisation et, notamment, par les principes de solidarité et de coopération entre les hommes. Cet ordre exclut les méthodes de répression et d'exclusion dont se servent les élites politiques au pouvoir. La réussite du Brésil dans ce domaine est liée à sa propre capacité de modernisation. Elle dépend d'une profonde révision des institutions politiques inspirées du libéralisme, une reconsidération du rôle de l'État, et la construction d'un esprit civique. L'inefficacité des procédés dont se servaient les vieilles élites républicaines pour socialiser la main d'œuvre ouvrière des usines, met en évidence la nécessité d'une action systématique dans ce sens. La confiance généralisée dans la capacité de l'école à former l'individu et, par conséquent, à construire la société, fera de celle-ci le moyen par excellence de la construction d'un nouvel *ethos* social, d'une nouvelle morale tournée vers le travail. L'enseignement est alors considéré comme un instrument de reconstruction sociale et de stabilité politique. Le modèle français d'éducation par l'instruction commence à faire place au modèle nord-américain, tourné vers le travail productif.

3. Apparition d'un nouveau modèle d'enseignement : l'éducation nouvelle

Chez Dewey, Kilpatrick, Decroly, Claparède et autres pédagogues, les éducateurs libéraux cherchent le modèle d'une nouvelle organisation du travail scolaire qui réponde aux besoins de formation nécessaires au nouvel ordre fondé sur les idéaux de progrès, de coopération et d'harmonie sociale. Le recours au modèle nord-américain s'explique par l'influence que les États-Unis commencent à exercer sur le monde occidental. Les rapprochements d'ordre politique et économique s'accompagnent d'une recherche de modèles éducatifs.

L'introduction de l'Éducation nouvelle dans le pays s'incarne dans la création de l'Association brésilienne de l'éducation (ABE) en 1923 et les réformes de l'enseignement instaurées dans chaque État. L'Association brésilienne, en réunissant l'avant-garde des éducateurs de l'époque, organise des rencontres pour discuter de l'éducation dans le pays, pour dénoncer non seulement le manque d'écoles mais aussi la mauvaise qualité de l'enseignement. En fondant ses revendications sur les principes de l'Éducation nouvelle, l'Association fait pression sur le gouvernement pour que soient effectivement assumés ses engagements à l'égard de l'éducation publique. Les réformes régionales de l'enseignement, réalisées dans les États de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Bahia et Minas Gerais, traduisent un plus

grand engagement du pouvoir politique et, par voie de conséquence, un renouvellement de l'école publique. Ces changements sont d'une très grande importance pour la diffusion des idéaux de l'Éducation nouvelle dans le pays.

La consolidation de cette tendance au Brésil est assurée pendant la décennie suivante, dans le cadre d'un programme de modernisation engagé à partir de la Révolution de 1930. Ce moment est un jalon important dans l'affirmation de l'ordre bourgeois au Brésil, puisqu'à partir de cette date, le gouvernement cherche à assurer des conditions plus stables pour l'accumulation du capital dans le pays. Dans l'optique bourgeoise, une nation est avant toute chose un marché, c'est-à-dire un espace propice à la production et à la circulation de marchandises. Le gouvernement révolutionnaire de 1930 se met en rupture avec les oligarchies terriennes qui ont dominé le pays pendant les décennies précédentes et s'engage dans la consolidation, même partielle, de la suprématie de la ville sur la campagne. Le nouvel État qui naît de la libération du joug oligarchique est un État plus complexe, plus hétérogène quant à ses objectifs. L'une de ses caractéristiques est le rôle d'arbitrage qu'il assume, dans le règlement des conflits sociaux au sein de la société brésilienne. L'enseignement joue un rôle de premier ordre parmi les mesures prises dans cette perspective. Ayant foi dans son pouvoir de contrôle et de persuasion, l'État transforme l'enseignement en un instrument de propagation de certaines valeurs telles que le culte du patriotisme, de la discipline, de la morale et du travail. Ces valeurs sont considérées comme indispensables à la construction d'un peuple « intègre, adapté à la réalité de son pays et préparé à le servir ». En donnant à l'enseignement un rôle social, le gouvernement démontre sa volonté de démocratisation.

Le discours des éducateurs libéraux vise à rendre l'État responsable de la création des écoles et de leur contrôle, de manière à en garantir un accès universel, sans réduction de leur qualité. Ce discours est bien accueilli par le nouveau gouvernement car il conforte sa légitimité auprès de la société civile. Il s'inspire des idées de l'Éducation nouvelle en vogue aux États-Unis et en Europe, et reflète les idées les plus avancées de cette période. En l'adoptant, le gouvernement manifeste son engagement dans la modernisation du pays et démontre le caractère éminemment technique qui marque son exercice du pouvoir. En même temps, la pédagogie de l'Éducation nouvelle se montre extrêmement fonctionnelle, appropriée aux circonstances. En effet, le primat accordé à la socialisation de l'individu et l'offre d'un enseignement actif et différencié, permettent d'écarter les critiques du régime et servent à légitimer, au nom de la science, les

différences sociales nécessaires à la société industrielle, tout en masquant les mécanismes politiques et sociaux qui les instituent.

Bien que l'Éducation nouvelle ait été introduite dans un contexte de démocratisation de la société, elle n'a pas eu la force nécessaire pour inspirer un programme de généralisation de l'école publique. Le processus de mise en place du capitalisme industriel au Brésil s'est fait sous un régime autoritaire, marqué par la présence d'un État conduisant une politique d'intervention et de centralisation : « le pays passe d'un régime oligarchique à une dictature de type bourgeois après un intermède de grande fermentation politique et culturelle » (1). La principale caractéristique de ce processus de transition est l'établissement d'une coexistence structurelle et dynamique entre le nouveau (urbain) et l'ancien (rural). Il s'agit d'un modèle caractérisé par la lenteur des changements et leur contrôle par l'appareil d'État.

Cette transition n'entraîne ni la rupture totale avec l'ordre politique précédent, ni le démantèlement du régime. L'incorporation de nouveaux groupes est assurée au moyen d'un système d'intérêts corporatifs, contrôlé et organisé par un État autoritaire et de base populiste, qui les transforme en une force organique au service des intérêts des classes dominantes, dans une société marquée par l'exclusion et par un haut niveau de sélection. Dans ce contexte, la Révolution de 1930 incorpore les nouveaux groupes tout en les dépolitisant. La modernisation qu'elle entraîne accélère la production industrielle mais, en même temps, freine la formation d'un régime démocratique dans le pays. Si elle marque le passage vers une société industrielle complexe et urbanisée, le changement ne crée pas un nouveau modèle d'égalité sociale. En dépit de ces limites, la Révolution de 1930 laissera des empreintes profondes dans le système scolaire brésilien.

Sur le plan politique, l'importance attribuée à l'école dans la formation de l'individu et de la société en fait un droit pour tous et un devoir de l'État. La traduction institutionnelle est importante : à partir de 1934, toutes les constitutions brésiliennes intègrent le souci de l'éducation. L'engagement du gouvernement dans ce sens est notable. Les données relatives à l'enseignement primaire montrent que le nombre d'élèves inscrits à ce niveau scolaire est de 3 068 259 en 1940 alors qu'en 1920 il était de 1 033 421 (2). Une croissance

(1) Octávio Ianni : *Estado e planejamento econômico no Brasil. 1930-1970*, 2 ed. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984, p. 36.

(2) Otávia de Oliveira Romanelli : *História da Educação no Brasil (1930-1973)*, Petrópolis, Vozes, 1983, p.64.

analogue se vérifie au niveau de l'enseignement secondaire : 109 281 élèves en 1920, 260 202 en 1940 (1).

L'accent mis sur la science comme critère pour l'étude des questions d'éducation influe sur l'administration des services liés à l'enseignement. L'administration scolaire dispose alors d'une bureaucratie spécialisée dans le traitement des problèmes relatifs à ce secteur (Ministère de l'Éducation, Conseil national de l'Éducation, Secrétariats et Conseils d'Éducation des États) et d'organismes de recherche (Institut national d'études pédagogiques). Quant au professeur, l'importance qui lui est accordée justifie l'attention particulière que reçoivent sa formation et sa carrière, jalonnée de concours. Durant la formation, l'accent est mis sur les cours. La publication de bibliographies spécialisées apparaît. La formation pédagogique a comme axes la psychologie, la biologie, l'histoire de l'éducation (c'est-à-dire, l'histoire des méthodes d'enseignement) et la méthodologie. Ces disciplines visent à familiariser le futur professeur avec la théorie et la pratique des méthodes actives. Peu à peu, on y ajoute des matières telles que la sociologie et la philosophie.

Les nouveaux concepts entraînent également des changements dans l'organisation interne de l'école, qui implante désormais des services techniques susceptibles d'aider et d'évaluer le professeur dans l'accomplissement de ses fonctions. L'attention accordée à l'élève et à sa participation au processus d'apprentissage, le respect de ses besoins en tant qu'individu et citoyen, rendent la discipline scolaire moins rigoureuse, établissent de nouveaux rapports entre l'élève et le professeur, mettent en valeur d'autres formes d'expression que le langage oral et écrit (la musique, la danse, l'art dramatique, les arts plastiques), et stimulent des études visant une meilleure connaissance de l'élève et la mise en pratique de nouvelles méthodes.

La confiance mise dans le pouvoir de la technique pour résoudre les problèmes éducatifs et l'importance attribuée à l'organisation de l'école conduisent celle-ci à affronter les problèmes liés à l'origine sociale de l'élève et à leur chercher des solutions. Dans cette perspective, l'école, qui entend assurer à tous les mêmes possibilités d'apprentissage, devient responsable de l'assistance médicale et dentaire, de la distribution du matériel scolaire et même de celle d'un goûter. Ceci infléchit le rôle joué par l'école qui, d'institution destinée à la transmission du savoir, devient un lieu dans lequel la population

(1) *Idem.* p.64.

pauvre cherche à satisfaire quelques nécessités de base, bref un lieu propice à des manœuvres populistes. Finalement, le respect affiché de l'élève comme individu, c'est-à-dire l'offre d'un enseignement adapté aux talents et aptitudes de chacun, a des conséquences sur la qualité même de l'enseignement, puisque l'école s'assume clairement comme institution offrant des savoirs différents à des personnes différentes.

L'Éducation nouvelle apparaît au Brésil à un moment de grande effervescence politique et culturelle. Elle est liée à un projet de modernisation de la société. Tout d'abord, elle ébranle les milieux de l'enseignement et provoque un véritable affrontement entre ses propres adeptes et les défenseurs de la vieille école, dans une dispute qui n'est pas sans dimensions politiques. Mettant l'école au service de l'ordre social, l'Éducation nouvelle la laisse absorber par le régime autoritaire qui, en échange, se charge de promouvoir sa divulgation auprès des enseignants et de la société en général. La portée de son programme, affirmée dans sa propre dénomination alliée à l'action du gouvernement, favorise son accueil dans les milieux de l'enseignement qui y voient un modèle idéal pour le pays. De cette manière, l'Éducation nouvelle survit à l'extinction de la dictature (1945) et se maintient en tant que conception hégémonique jusqu'aux années 1960. Pour la « démocratie restrictive », qui s'est installée dans le pays après la dictature, ce concept, fortement ancré dans les milieux de l'enseignement, offre à l'État une explication plausible et conservatrice de la marginalisation sociale et politique de la plus grande partie de la population brésilienne.

Le processus d'industrialisation, déclenché en 1930, se maintient pendant les années suivantes et atteint son apogée pendant les années 1950. Conduit par l'État, il reste marqué par la période révolutionnaire (1930-1945) et orienté vers le marché interne, mais il compte désormais sur un nouvel élément, la participation du capital étranger. Les chemins parcourus par l'industrie brésilienne pendant cette phase s'expliquent par le contexte international de l'Après-guerre. La Seconde Guerre mondiale a donné aux États-Unis une image positive de héros mondiaux de la liberté et de la démocratie, alliés de toute nation voulant préserver sa souveraineté. L'Après-guerre se fige dans une bipolarisation du pouvoir, plaçant l'Union soviétique et les États-Unis en situation de guerre froide. Les deux superpuissances attirent des pays d'économie dépendante vers leurs sphères respectives d'influence. Au nom de la doctrine Monroe (l'Amérique aux Américains), les États-Unis suivent attentivement ce qui se passe en Amérique latine, sans hésiter à intervenir de diverses manières si leurs

intérêts se trouvent menacés. Dans ce contexte, le Brésil encore peu industrialisé se voit subitement envahi par une technologie avancée, qui s'accompagne d'un déferlement des valeurs de la culture nord-américaine, par l'intermédiaire des moyens de communication de masse. La radio, le cinéma et plus tard la télévision vantent l'*american way of life*, et provoquent des changements dans les habitudes et dans le mode de vie des Brésiliens. Les agences de presse, surveillées par l'U.P.I. (United Press International), contrôlent l'image des États-Unis en empêchant la circulation d'informations qui pourraient lui être préjudiciables. La France, en tant que mentor intellectuel, cède sa place aux États-Unis. En bref, après une longue période marquée par l'influence européenne, le Brésil se met à vivre sous la tutelle nord-américaine, qu'il subit toujours.

La croissance de l'industrie intensifie le processus d'urbanisation du pays. Pour la première fois dans l'histoire du Brésil, la taille de la population urbaine se rapproche de celle de la population rurale. Le prolétariat urbain s'accroît, la bourgeoisie industrielle se consolide et ces changements touchent la campagne où, pour la première fois, la population commence à se mobiliser pour garantir ses droits civils. Pendant les années 1950, l'industrialisation est considérée comme un moyen indispensable au développement social du pays et mobilise l'opinion publique, unissant ses diverses composantes autour d'une idéologie nationaliste du développement. Le climat d'effervescence qui règne rouvre les débats sur l'école, considérée comme instrument important pour le développement du pays et comme moyen d'accès aux avantages que procure le nouvel ordre social. Les débats sont orientés par l'Éducation nouvelle au sein de laquelle les éducateurs cherchent l'inspiration afin de lancer une nouvelle campagne pour une école publique universelle et gratuite.

Le modèle de croissance industrielle rapide, basé sur de gros investissements extérieurs et sur l'accumulation des revenus, le mythe de l'industrialisation en tant que synonyme de développement social ne fait pas long feu. Au début des années 1960, on estime que le Brésil est déjà une nation industrialisée, alors que la société brésilienne n'a pratiquement pas changé de modèles sélectifs. Sur le plan politique, le maintien du pacte populiste fortifie le prolétariat qui exerce des pressions pour bénéficier de l'industrialisation et de la participation aux décisions prises dans le pays. Le milieu rural se voit aussi touché par ces mêmes revendications et les paysans – qui se trouvaient jusqu'alors tout à fait en marge – commencent à se mobiliser pour leur droits civils, allant jusqu'à militer en faveur d'une réforme agraire. Dans ce contexte, marqué par une industrie en déve-

loppement, par une urbanisation intense et par les pressions de la classe moyenne et du prolétariat urbain et rural qui veut accéder à l'école et à d'autres droits sociaux, l'Éducation nouvelle donne des signes évidents d'épuisement.

L'accent mis sur la qualité, qui conditionne le nombre de places offertes, empêche 40 % de la population en âge scolaire d'accéder à l'école. Par ailleurs, dans la mesure où l'Éducation nouvelle s'obstine à ne considérer les problèmes éducatifs que sous la lumière de la science et de la technique, en tant que données internes à l'école, elle ne réussit plus à répondre aux exigences requises par le profil des nouvelles couches qui cherchent dans l'école une possibilité d'ascension sociale. Ainsi, sur 1 000 enfants qui sont entrés en première année de cours primaire en 1960, 466 seulement ont réussi à atteindre la deuxième année. Parmi ceux-ci, 152 sont entrés dans le cours secondaire et 56 seulement ont réussi à entrer à l'université en 1973.

4. La crise de l'école brésilienne et la recherche d'alternatives éducatives

Malgré cette réalité, les idées de l'Éducation nouvelle restent tellement fortes dans le milieu enseignant que la crise du système scolaire est attribuée non pas au modèle visé comme idéal, mais à ses conditions d'implantation. Si l'école est en crise, ce n'est pas la pertinence du modèle qui est en cause, c'est précisément son application incomplète. Un mouvement de rénovation s'efforce de mettre en pratique, une deuxième fois, les idées introduites dans le pays pendant les années 1930. En 1958, le Ministère de l'Éducation et de la Culture autorise la création de « classes expérimentales » dans les écoles. Profitant de cette ouverture gouvernementale, les écoles catholiques qui, pendant les années 1930, avaient résisté à l'Éducation nouvelle, développent les idées inspirées par Montessori et Lubienska. Dans l'enseignement public, on crée des collèges d'application liés aux Facultés de philosophie, de sciences et de lettres. Ces collèges, destinés à recevoir en stage les futurs professeurs, cherchent à mettre en pratique des expériences qui, inspirées par les idées de l'Éducation nouvelle, rendent le travail scolaire plus efficace.

Au sein de la grande agitation politique des années 1960, on assiste au développement des mouvements de culture populaire ainsi qu'au mouvement de l'éducation pour les adultes. Réunissant des intellectuels libéraux progressistes, la gauche marxiste, des sociaux-démocrates et des représentants des chrétiens de gauche, ces mouve-

ments se donnent pour but d'intégrer les masses à la politique du pays, afin de préserver la culture populaire comme une véritable culture non dominante. Fondés sur la pensée chrétienne (Mounier et Lebreton) et se nourrissant de l'idéologie du développement et des principes de l'Éducation nouvelle, ils sont à l'origine d'un mouvement éducatif tourné vers les classes dominées, jetant les bases d'une pédagogie libératrice. Calquée d'abord sur les expériences et les théories de Paulo Freire, son représentant le plus important au Brésil, la pédagogie libératrice, considérée par certains comme une espèce d'Éducation nouvelle populaire, se propose de libérer l'homme du peuple de son traditionnel mutisme, de donner au Brésilien une nouvelle mentalité, marquée par la conscientisation, et permettant l'engagement dans la lutte politique. Le souci premier de cette pédagogie libératrice, c'est l'homme du peuple, l'ouvrier ; son objectif, c'est de le transformer en un homme nouveau, sujet de l'histoire. Elle constitue, dans ce sens, l'une des rares tentatives pour mettre l'enseignement au service des classes dominées. Bien qu'elle ne soit pas liée au marxisme, la mise en pratique de cette pédagogie par des tendances de gauche restera limitée et pénétrera peu l'école. Elle ne sera pas suffisamment solide pour résister à la répression politique qui va s'exercer après 1964.

5. La pédagogie techniciste

Au début des années 1960, le Brésil vit une nouvelle crise politico-institutionnelle. L'épuisement du modèle économique rend impossible une réponse aux revendications populistes, focalisées sur la redistribution. Les tensions sociales s'accroissent. La géopolitique de la Guerre froide commence à se heurter à des réactions. Même les projets spéciaux concernant le nord-est (SUDENE) ne réussissent pas à alléger les contradictions socio-économiques. Le refus de l'injustice sociale s'amplifie, allant jusqu'à remettre en cause la présence même du capital nord-américain dans le pays, accusé d'exploitation néo-coloniale.

Dans l'optique du capital étranger, notamment nord-américain, le régime démocrate libéral, avec ses réseaux de participation, n'est pas suffisamment stable pour contenir les pressions émanant des classes les moins favorisées, confortées par le pacte populiste et menaçant le processus d'accumulation. Le contrôle de ces groupes s'avère nécessaire et « les États-Unis n'hésitent pas à se servir de tous les moyens possibles pour faire pression sur les institutions officielles, semi-officielles ou privées, chargées de la politique de contrôle global des

finances, de l'éducation, de la recherche scientifique, des médias et des forces armées » (1). Sur le plan interne, les militaires attribuent aux gouvernements populistes la responsabilité de l'échec économique et de l'insubordination sociale. Trouvant un appui auprès de vieilles forces fascistes, ils mettent fin au désordre, par le coup d'État de 1964.

Nourri des aspirations et frustrations des militaires, prétendent approuvé par les masses, et appuyé sur le financement et la collaboration de groupes d'entreprises liés au capital monopoliste, le coup d'État de 1964 institutionnalise un pacte autoritaire entre la technocratie et la bourgeoisie internationale. Ce pacte vise à la réorganisation sociale et économique nécessaire au maintien du capitalisme et à celui du modèle de l'internationalisation de l'économie. La Révolution de 1964 représente le point culminant de l'incorporation du Brésil au sein de la culture nord-américaine. La mise en œuvre du modèle exige au préalable la paix sociale. Dans ce but, l'État brésilien s'efforce après 1964 de liquider des éléments significatifs des mouvements populaires, des organisations de la société civile et du pouvoir représentatif. Il promeut la réorganisation de l'économie et le dépassement de l'idéologie nationaliste.

Ce processus de réorganisation du pays affecte profondément le système d'enseignement brésilien, car l'idéologie du développement basée sur l'ordre, qui oriente l'action du nouveau régime, envisage les problèmes d'éducation dans des limites très étroites. « Toute production culturelle était surveillée, dans l'idée que les organismes culturels éducatifs étaient favorables aux éléments subversifs et sympathisants du communisme » (2). De cette manière, le coup d'État de 1964 met fin aux mouvements d'éducation populaire des années 1960 et étouffe le débat sur l'éducation par des révocations, des exils, des persécutions, des tortures et la destruction de la littérature d'inspiration marxiste. Dans cette situation de dépolitisation, l'école est critiquée pour son mauvais rendement, son incapacité à former les ressources humaines nécessaires au développement, et son haut degré de politisation. L'école est ainsi rendue responsable des problèmes que connaît le pays.

(1) Regis Morais : *Cultura Brasileira e Educação*, Campinas, São Paulo, Papirus, 1989, pp. 113-122.

(2) Octávio Ianni : « O Estado e a organização da cultura », *Revista Civilização Brasileira*, São Paulo, n. 1, pp. 216-241, 1978.

Il fallait réformer l'école, en lui donnant les possibilités de gérer les outils nécessaires au développement. C'est à l'USAID (Unites States of America International Development) que s'adresse le régime autoritaire pour en obtenir les moyens. L'intervention de cette organisation dans l'enseignement brésilien, masquée sous la dénomination « d'assistance technique », date des années 1950. Pendant cette période, elle assume un rôle inédit, promouvant une véritable dénationalisation de l'éducation au Brésil. « La culture humaniste, de tradition européenne, est dorénavant envisagée comme un obstacle à la diffusion de la culture technocratique. Autrement dit, l'idéal est de mettre fin à l'ancien *ethos* culturel, d'origine catholique et ibérique, qui privilégiait les humanités, et de le remplacer par un autre, plus calviniste, qui stimule les valeurs industrielles et favorise les professions dynamiques, étroitement liées au processus de développement » (1).

Ce processus se concrétise par les accords MEC-USAID (1964-1968) qui ont touché tout le système éducatif brésilien, c'est-à-dire l'enseignement primaire, secondaire, supérieur, l'articulation entre les divers niveaux, la formation des enseignants, la production et la circulation des livres didactiques. La pédagogie techniciste est introduite au Brésil par le biais de ces accords, mettant fin à la longue hégémonie exercée par l'Éducation nouvelle. Conformément au programme de réorganisation sociale déclenché par le régime autoritaire de 1964, la pédagogie techniciste oriente la restriction du système de l'enseignement. L'objectif affiché est bien de mettre l'éducation au service du développement du pays. Le discours et la pratique pédagogiques sont alors conçus à partir de l'économique et les mots d'ordre sont efficacité et productivité. Ces termes traduisent le souci de donner au travail scolaire l'aspect fonctionnel du travail ouvrier.

Inspirée des principes du behaviorisme, la pédagogie techniciste voit dans l'apprentissage un processus de changement de comportements et, en tant que tel, une réponse à des stimulus externes, contrôlés par des renforcements. Dans cette perspective, l'éducation contrôle le comportement individuel en relation à des objectifs pré-établis. Le succès ou l'échec de l'école vis-à-vis de ces objectifs est ainsi en rapport direct avec la connaissance des lois naturelles qui régissent les réactions physiques de l'organisme en apprentissage, et le contrôle des variables qui l'affectent. Les lois 5540/68 et 5692/71 marquent l'entrée de la pédagogie techniciste au Brésil. Elles réfor-

(1) Sérgio Paulo Rouanet : *As razões do iluminismo*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p. 328.

ment tous les niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur. Cette législation, basée sur les présupposés évoqués plus haut, « fait plonger l'éducation au Brésil dans un vaste océan d'objectivité, de fonctionnalité, de taxonomie et de technicité, qui affecte jusqu'aux plus modestes moyens scolaires. Les vagues de cet océan apportent des modèles curieux comme, par exemple, l'approche systémique, l'instruction programmée, les machines à enseigner, le micro et le télé-enseignement... » (1).

Pour produire chez les élèves certains états psychosociaux et physiques et permettre à l'apprentissage d'atteindre des objectifs déterminés, il apparaît nécessaire de coordonner et de rationaliser le processus. Ce besoin de rationalisation va susciter la création d'un corps gestionnaire. L'organisation scolaire va acquérir un poids sans précédent dans l'histoire de l'éducation au Brésil. Le processus de bureaucratisation, commencé en 1930, prend des dimensions jamais vues auparavant. L'élément principal dans l'éducation devient alors l'organisation rationnelle des moyens. « Professeur et élève jouent un rôle secondaire, relégués qu'ils sont à celui d'exécutants d'un procédé dont la conception, le planning, la coordination et le contrôle sont à la charge de spécialistes supposés compétents, neutres, objectifs et impartiaux » (2). Le souci de traiter l'enseignement rationnellement a comme but de le dégager des influences subjectives, qui pourraient nuire à son efficacité. Non seulement il minimise l'importance du rôle joué par le professeur et par l'élève, mais il entraîne des conséquences sur la formation et sur les conditions de travail offertes au professeur, ainsi que sur l'enseignement dispensé à l'élève. Dépossédé de son autorité et accomplissant des tâches qui, à la rigueur, pourraient être exécutées suivant un schéma d'instruction, ou même par le livre didactique, le professeur se voit appauvri dans sa formation et dans son salaire. Quant à l'élève, le souci de l'adapter au travail, la valorisation des savoir-faire, font oublier son individualité puisqu'il est l'objet d'un enseignement « standardisé à partir de plans formulés à l'avance sur lesquels viennent s'ajuster les différentes modalités de discipline et de pratiques pédagogiques » (3).

La pédagogie techniciste n'a pas été très bien accueillie au sein du corps enseignant. Quelques éducateurs sont restés fidèles aux propositions de l'école traditionnelle et de l'Éducation nouvelle. D'autres

(1) Regis de Moraes : *Cultura Brasileira e educação*, p. 120.

(2) Demerval Saviani : *Escola e democracia*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983, p. 17.

(3) *Idem*, p. 16.

ont manifesté leur mécontentement en se réfugiant dans des théories anti-pédagogiques récusant le débat didactique (les théories de la non-directivité, théories de la « fin de l'école », et théories critico-reproductives) (1). La politique du régime autoritaire a cependant permis à la pédagogie techniciste d'exercer une profonde influence sur le système scolaire brésilien. Selon Saviani, « la pédagogie techniciste a finalement contribué à augmenter le chaos dans le domaine de l'enseignement, atteignant un tel niveau de discontinuité et de fragmentation qu'elle rend impossible du point de vue pratique, le travail éducatif » (2).

Les capacités d'accueil des élèves, les taux d'évasion et d'échec augmentent. Selon les données du recensement démographique de 1980, pendant la période qui va de 1968 à 1975, sur 100 élèves inscrits en première année du cours primaire, 16 seulement réussissent à arriver à la fin du cours. Ces données conduisent à mettre en doute l'efficacité du modèle d'enseignement et menacent la stabilité même du système politique, car il n'est plus possible de masquer les effets du capitalisme étranger dans un pays non indépendant. Comment donc expliquer l'échec, ou mieux, comment expliquer alors la difficulté d'adéquation du réel à l'idéal ?

6. L'aggravation de la crise, la recherche de solutions par le gouvernement brésilien : les théories compensatrices

La réponse à ces questions est recherchée dans les théories compensatrices adoptées aux États-Unis (années 1960) et en Europe (années 1970). L'échec scolaire est considéré comme la manifestation d'une dysfonction du système, d'un manque de productivité, causé par un handicap d'ordre psychique et/ou culturel, dont les élèves sont porteurs. Dans cette optique, il est « naturel » que ce soient principalement les enfants des classes dominées qui soient atteints par ce phénomène. Issus d'un milieu social extrêmement pauvre, ils souffrent de carences qui ne leur permettent pas de profiter de manière adéquate des opportunités d'apprentissage offertes par l'école. La pauvreté est vue comme une maladie à soigner, la solution envisagée contre l'échec est liée à une action intensive de l'école en vue de la compensation de ces handicaps. Cette action, contrôlée scientifiquement, a pour but de mettre l'élève en mesure de participer

(1) Jr. Paulo Ghiraldelli : *Introdução à Evolução das Idéias*, pp. 85-104.

(2) D. Saviani, *op. cit.*

de manière adéquate aux activités d'enseignement-apprentissage et d'en tirer profit.

La théorie du déficit et la pédagogie compensatrice sont étroitement liées à la conjoncture politique de la période, marquée par l'aggravation des contradictions gérées par la radicalisation de l'accumulation du capital. Dans cette situation marquée par la misère, par la faim, par le chômage, par la violence dans le milieu urbain et rural, et par la présence d'enfants abandonnés dans les rues des villes, la théorie du déficit détourne vers l'école la responsabilité des problèmes sociaux et l'oblige à y trouver des solutions. Ce faisant, elle collabore au renforcement du rôle de l'école dans la solution de problèmes qui concernent d'autres sphères de la société. Ceci se traduit dans son organisation, se reflète dans son enseignement et conduit à une profonde altération des programmes. Ils sont augmentés, et on y inclut, par le biais des activités nommées « activités extra-scolaires », une série de mesures visant à la prise d'habitudes, d'attitudes et de valeurs considérés comme indispensables à l'apprentissage scolaire ; parmi celles-ci se trouvent les soins alimentaires, l'acquisition d'habitudes d'hygiène, l'acquisition d'un langage « correct », d'un comportement adéquat au travail scolaire, etc.

La fonction d'assistance assumée par l'école finit par mettre au second plan l'acquisition du savoir. De cette manière, les investissements visant à assurer de véritables conditions d'apprentissage, diminuent de plus en plus. La formation des professeurs est réduite ainsi que leur salaire, les bâtiments scolaires s'écroulent, les salles de classe sont de plus en plus remplies et les ressources didactiques de plus en plus rares. Par contre, l'école devient un marché pour les phono-audiologues, les psychologues, les nutritionnistes et les assistantes sociales. Étouffée sous un véritable enchevêtrement de fonctions qui vont des soins alimentaires à la recherche de ressources pour l'entretien des bâtiments mêmes, l'école brésilienne se voit, de nos jours, très éloignée des objectifs qui, historiquement, justifiaient son institutionnalisation. Il est loin, le temps où l'école était le lieu réservé à la transmission du savoir. Bien loin le temps où l'on y enseignait à lire, à écrire et à compter.

En bref, l'éducation au Brésil subit, tout au long de son histoire, une perte d'identité qui reflète sa propre crise d'identité culturelle, et a été influencée par des facteurs d'ordres politique, social, économique et pédagogique. Parmi les facteurs d'ordre pédagogique, on a souligné l'extrême dépendance de l'éducation envers les idées et les modèles étrangers. Assimilés de façon naïve, ces modèles, qui n'ont

pas été repensés ou confrontés à la réalité brésilienne et sont étrangers à ses idiosyncrasies, ont transformé l'école en une véritable « tour de Babel », contribuant à compliquer ou même empêcher le processus de transformation exigé par l'éducation au Brésil.

Ana Maria CASASSANTA PEIXOTO
Université fédérale du Minas Gerais
traduit du brésilien par Michel Brault
et Monique Saint-Louis

***Enseignement de la représentation
et représentation de l'enseignement :***
LAVISSE ET LA PÉDAGOGIE DE L'HISTOIRE

par Annie BRUTER

Le rôle d'Ernest Lavissee dans l'édification de l'enseignement historique à la fin du siècle dernier est bien connu : il apparaît à cette époque comme le véritable « pape » de la discipline qui se constitue alors sous ses auspices, à tous les niveaux de l'enseignement (1). De cette histoire qu'il a patronnée, le caractère le plus connu est la vocation patriotique, aujourd'hui contestée. L'accent mis sur le contenu de cette histoire a cependant éclipsé la technique proprement dite de son enseignement : cette pédagogie n'a, à ma connaissance, donné lieu jusqu'ici à aucune étude qui lui soit consacrée en propre.

Il vaut pourtant la peine d'aller y voir de plus près car, contrairement à ce qu'on croit parfois, Lavissee ne s'est pas préoccupé que des contenus enseignés : il a aussi rédigé des textes destinés à guider instituteurs et professeurs dans la pratique du cours d'histoire. Ce sont ces textes, après un détour préalable destiné à rappeler le contexte dans lequel ils furent élaborés, qui feront l'objet de cet article où l'on se propose de montrer qu'ils constituent une *représentation* de l'enseignement historique destinée à favoriser la promotion de cette discipline alors en cours de légitimation scolaire et universitaire.

I. UNE DISCIPLINE EN FORMATION

L'enseignement de l'histoire n'est pas, au moment où Lavissee entre en action, tout à fait un nouveau venu.

(1) Cf. P. Nora : « Ernest Lavissee, son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, juillet 1962, repris sous le titre « Lavissee, instituteur national. Le "Petit Lavissee", évangile de la République » in P. Nora (éd.) : *Les Lieux de mémoire. I - La République*, Gallimard, 1984.

Dans l'enseignement primaire, l'histoire (associée à la géographie) était devenue matière facultative dès 1834. C'est cependant, selon A. Prost, la « révolution pédagogique » accomplie au cours du XIX^e siècle qui en a rendu possible l'enseignement effectif (1) : en 1867, sous Victor Duruy, l'histoire et la géographie deviennent matières obligatoires. Encore fallait-il inventer une technique d'enseignement adéquate et la diffuser parmi les maîtres, dont beaucoup se contentaient de faire apprendre par cœur un manuel qui n'était souvent que la réédition augmentée d'un abrégé venu en droite ligne de l'Ancien Régime (2).

Dans l'enseignement secondaire, il semble que l'histoire, introduite dans les programmes dès 1814, et confiée en 1818 à un professeur « spécial » (3) (mais non spécialiste, puisqu'il n'y a jusqu'en 1880 qu'une seule licence, celle de « lettres »), se constitue peu à peu en « matière d'enseignement » au cours du siècle ; matière d'ailleurs longtemps contestée, témoin les tribulations de l'agrégation d'histoire, établie en 1831, supprimée en 1852, définitivement rétablie en 1860 (4) ; matière dont le statut disciplinaire est d'autre part resté flou : les instructions officielles, prescrivant la « rédaction » d'histoire (5), la plaçaient sous la dépendance des finalités rhétoriques qui étaient celles de l'enseignement secondaire en général ; mais la préparation du baccalauréat, où l'histoire était matière d'examen depuis 1821 (6), semble plutôt avoir favorisé la mémorisation mécanique (7).

Sauf dans l'enseignement supérieur, où il est à l'origine de la mise en place d'une licence spécialisée, Lavisson n'a donc pas « créé » l'enseignement de l'histoire ; mais c'est à juste titre qu'il peut être considéré comme le « père » de l'enseignement historique actuel, dans la mesure où c'est lui qui en a fait une matière autonome dotée

(1) A. Prost : *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 123, coll. « U ».

(2) Cf. A. Pizard : *L'Histoire dans l'enseignement primaire*, Paris, Éd. Delagrave, 1891, pp. 46-59 et 173-174.

(3) Cf. *Recueil des lois et règlements concernant l'Instruction publique de 1598 à 1828*, Paris, 1828.

(4) A. Chervel : *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Kimé, 1993.

(5) Cf. H. Fortoul : *Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées*, Paris, 1854.

(6) Cf. J.B. Piobetta : *Le Baccalauréat*, Paris, 1937.

(7) Cf. A. Cournot : *Des institutions d'instruction publique en France*, Paris, 1864, et aussi « Discours de rentrée » du 17 nov. 1859, in *Œuvres complètes*, t. VII, rééd. Vrin.

de finalités spécifiques : des finalités civiques, débouchant éventuellement, mais non exclusivement, sur la défense armée de la patrie, puisque l'histoire avait avant tout pour mission de préparer l'élève au présent (1).

Quant à la technique d'enseignement à utiliser, Lavisse ne l'invente pas non plus : il reprend une tradition déjà bien implantée dans les lycées, celle du « cours » d'histoire, c'est-à-dire de la conférence faite par le maître devant les élèves. Mais cette pédagogie, qui prenait sens des finalités rhétoriques qui étaient celles de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle, était-elle toujours appropriée à la poursuite des finalités de l'enseignement historique, telles qu'il les avait redéfinies ? Il fallait en tout cas en persuader l'opinion, et plus spécialement les enseignants, à une époque où les tenants des humanités traditionnelles n'avaient pas désarmé (2).

II. SOURCES ET MÉTHODOLOGIE

Plutôt qu'aux instructions de 1890, qui consacrent l'institutionnalisation de la discipline, on a eu recours, pour connaître la façon dont Lavisse entendait la pratique de l'enseignement historique, aux textes antérieurs où il expose ses conceptions « par l'exemple », qui sont plus « militants » et plus vivants. Ils ont par ailleurs l'avantage d'embrasser à la fois l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Le premier est l'article « Histoire » du *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson, consulté dans la deuxième édition de cet ouvrage, où il semble avoir été reproduit tel quel, suivi d'un ajout faisant le point sur l'évolution récente des conditions politiques et pédagogiques de l'enseignement de l'histoire (3) ; il en existe également une version « accrue et remaniée », paru dans *Questions d'enseignement national* sous le titre « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », qu'il sera intéressant de comparer avec la version initiale (4). Le second, « Discussion d'une leçon d'histoire », est une conférence faite par Lavisse à ses étudiants en juin 1884 (5). Tous deux

(1) Cf. *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire*, Paris, 1890. Voir aussi sur ce sujet A. Gérard : « Origines et caractéristiques du Malet-Isaac » in *Jules Isaac. Actes du Colloque de Rennes*, 1977, Hachette, 1979.

(2) Cf. par exemple A. Duruy : « L'instruction publique et la démocratie », *Revue des Deux Mondes*, 1^{er} mai 1886, p. 170.

(3) F. Buisson (dir.) : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, 2^e éd. Paris, 1911. Je citerai désormais ce texte sous l'intitulé abrégé DP.

(4) E. Lavisse : *Questions d'enseignement national*, Paris, 1885. Ce texte sera cité de façon abrégée EHEP.

(5) *Ibid.* Ce texte sera cité de façon abrégée DLH.

visent à aider les enseignants, du premier ou du second degré, en leur offrant un ou des *modèles* à suivre : un modèle de cours sur les premiers Capétiens dans le cours de licence, une suite de modèles plus ou moins détaillés dans le texte destiné aux instituteurs.

Ces leçons semblent à première vue donner raison à ceux qui pensent que l'histoire enseignée se définit par ses *contenus* : la leçon-modèle semble avant tout le *digest* des « faits » à faire connaître. Cela tient au fait que Lavissee a expressément choisi d'exposer sa méthode par l'*exemple* plutôt que par la *théorie* : « Au lieu de construire dès à présent une théorie pédagogique, nous voudrions indiquer la méthode par des exemples pris à des moments différents de l'histoire » (1). Il s'agit donc de proposer aux maîtres des contenus en quelque sorte *prêts à être enseignés*, pas de formaliser une théorie pédagogique. Pour implicite qu'il reste, c'est cependant bien un mode d'enseignement déterminé qui est à l'œuvre dans les leçons-modèles : c'est lui que l'on a entrepris de mettre au jour en étudiant les injonctions et conseils aux enseignants qui dessinent le modèle d'une pédagogie historique, et en mettant en regard du portrait du maître ainsi tracé celui de l'élève qui s'en dégage aussi.

Il est vrai que l'absence de formalisation de la pédagogie lavissee rend périlleuse une systématisation qui risque de lui prêter *a posteriori* une cohérence qu'elle ne possède peut-être pas. La voie la plus sûre a paru être de procéder à un relevé des *actions* qui sont supposées se dérouler dans la classe d'histoire, tant de la part de l'élève que de celle du maître, soit à travers les verbes employés par Lavissee (le maître « dit », « raconte », l'élève « sait », « comprend », etc.), soit à travers les nominalisations du genre : « Cette explication des faits ne va point sans un commentaire moral » (2) (on a en ce cas retenu comme actions « expliquer » et « faire un commentaire moral »). On a procédé de même quand Lavissee remplace l'injonction par l'exemple, c'est-à-dire quand il narre une leçon-modèle, en comptabilisant les questions posées par le maître comme autant d'actions d'*interroger*, les réponses des élèves comme celles de *répondre*, etc.

Le résultat confirme que ces textes ont bien pour objet d'indiquer une *technique*, au sens d'un ensemble d'*actions à effectuer* : maître et élèves confondus, on relève, pour chacun des deux textes consacrés à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, plus de trois cents

(1) DP, *op. cit.*, p. 791.

(2) DP, *op. cit.*, p. 793.

verbes (en une trentaine de pages) ; la discussion d'une leçon d'histoire au lycée en est un peu moins prodigue : seulement cent soixante-dix neuf verbes, en vingt pages toutefois. L'ensemble des verbes exprimant une action, relevés dans les trois textes, est listé en annexe page 48.

La primauté de la parole

La première chose qui frappe dans cet ensemble, c'est le pourcentage écrasant des actes « de langage ». On voit dès le premier coup d'œil que « dire », « expliquer », « raconter », sont les verbes de loin les mieux représentés dans le corpus. Mais on perçoit très vite l'ambiguïté sémantique de très nombreux verbes tels que « montrer », « faire voir », etc., qui peuvent aussi bien désigner un acte concret d'ostension qu'une démarche symbolique effectuée au moyen du langage : ils sont parfois à entendre dans leur sens concret, comme quand le maître « montre » la Gaule sur la carte (1), mais le plus souvent dans leur sens figuré, par exemple quand des comparaisons « montrent » le progrès social (2).

Si l'on recense alors les occurrences où ces termes sont employés au sens propre, on s'aperçoit qu'elles sont peu nombreuses : dans la classe de lycée, tout passe par la parole ; il y a un tout petit peu plus de concret à l'école primaire où on voit deux fois le maître utiliser un dessin, et une fois se servir d'une carte. Les très nombreux verbes d'ostension, comme « montrer », désignent en fait un acte qui reste dans le registre symbolique, celui du langage : l'action pédagogique passe avant tout par la parole.

Mais comment aller plus loin, par exemple en élaborant une grille de classement de tous ces « actes de langage » ? La pédagogie de Lavisse semble se dérober à l'analyse, non seulement de par son choix d'une exposition « par l'exemple », mais aussi en raison de l'ambiguïté même des termes utilisés. Quelques exemples permettront de s'en faire une idée.

Soit le verbe « expliquer », dont Lavisse fait un usage fréquent, et en apparence raisonné : dans le premier degré de l'enseignement élémentaire (pour des élèves ayant de sept ans à neuf ans), il ne faut que « peindre » ; mais dans le second degré (de neuf à onze ans), la

(1) *DP, op. cit.*, p. 793.

(2) *Ibid.*

méthode « reste descriptive, comme au premier degré, mais elle deviendra explicative » (1). Il semble donc qu'il y ait là l'ébauche d'une théorie des « stades » fondée sur une psychologie sensualiste, l'étape de la *perception* (à travers la *description*) précédant celle du *raisonnement* (mis en jeu dans l'*explication*). Mais un examen attentif du contexte montre que, dans de nombreux cas, Lavisse n'emploie guère « expliquer » que comme synonyme de « dire », comme par exemple dans la phrase suivante : « Ici bien expliquer qu'il se fait une séparation de peuples, et qu'en 843 a commencé la vie distincte de la France, de l'Allemagne et de l'Italie » (2). Il s'agit là d'une assertion pure et simple, non d'une explication d'un fait *par* un autre (dont on trouve aussi des exemples). En fait, la façon dont Lavisse choisit les verbes introducteurs du discours semble répondre principalement au souci de varier le vocabulaire, c'est-à-dire à un critère avant tout stylistique.

Le repérage du sens et de la portée de chacune des actions passait donc par un examen attentif du contexte. Il était facile de distinguer un *rôle du maître* d'un *rôle de l'élève*, en référant chaque verbe à son sujet grammatical ; il était possible de faire une seconde distinction, du côté du maître, entre trois types d'actions : *exposer des connaissances, les organiser au préalable, agir en vue de leur acquisition* par les élèves, c'est-à-dire entre une action *discursive*, une action *rhétorique* et une action *didactique*.

Mais l'ambiguïté de verbes ou locutions verbales comme « faire voir » ou « montrer » ne s'arrête pas au glissement sémantique permanent qui les fait osciller entre sens concret et sens figuré, elle pose aussi un autre problème : de tels verbes induisent en effet la présupposition qu'on se trouve en présence d'un acte de communication « complet », donc réussi ; en d'autres termes, ils tendent à poser le processus de communication du maître à l'élève comme effectivement réalisé dans la classe. On a bien entendu référé ces verbes à leur sujet grammatical, c'est-à-dire le maître, mais dans laquelle des rubriques précédemment élaborées fallait-il les classer ? Dans la mesure où ils présupposent la réussite de la communication, ils pourraient être rangés du côté du faire *didactique* puisqu'ils impliquent que le maître a effectivement réussi à faire « voir » et « comprendre » ce dont il parle aux élèves. Mais, considérant le mode auquel ils sont employés (l'impératif), on ne peut considérer la présupposition dont ils sont porteurs comme réalisée : c'est donc à l'action *discursive* du

(1) *Ibid.*

(2) *DP, op. cit.*, p. 794.

maître qu'on les a référés, la « transmission » effective du contenu de son discours n'étant en fait que *postulée*.

Au terme de ce classement, on peut donc distinguer quatre rubriques en calculant, pour chacune, le pourcentage de verbes obtenus par rapport au total des verbes du texte :

	l'action de l'élève	l'action du maître		
		didactique	rhétorique	discursive
<i>DP</i>	15 %	15,1 %	6 %	63,3 %
<i>EHEP</i>	15 %	20 %	14 %	50,7 %
<i>DLH</i>	20,6 %	19,5 %	12,2 %	47,4 %

Malgré des variations mineures, les trois textes de Lavisse sur la méthode de l'enseignement de l'histoire présentent donc un certain nombre de caractères communs : on est tout d'abord frappé par la faible place accordée à l'activité de l'élève en regard de celle du maître (si elle est plus importante dans le texte consacré à l'enseignement dans une classe de lycée, c'est parce que les élèves sont censés y savoir davantage de choses) ; en ce qui concerne l'activité proprement magistrale, on voit que l'activité *discursive* y domine nettement toutes les autres.

En dépit du caractère non systématique de l'exposé, c'est bien une méthode d'enseignement déterminée dont Lavisse a tracé le portrait à travers ses leçons-modèles. Elle se caractérise par une triple centration : 1. sur le *cours* au détriment des autres aspects de l'activité enseignante ; 2. sur le *maître* au détriment de l'élève ; 3. sur le *discours* de celui-ci.

III. LA PÉDAGOGIE HISTORIQUE SELON LAVISSE

Une action centrée sur le cours

Si le « cours » est la face visible de l'activité enseignante, c'est loin d'être la seule : il faut en effet tenir compte de la nécessaire préparation des cours, et de leur non moins nécessaire prolongement par le contrôle des connaissances des élèves. De ces deux aspects, il est

significatif que Lavissee ne dise pratiquement rien. C'est d'ailleurs ce que relevait, dès 1891, un inspecteur primaire que laissaient réticent les vertus supposées de l'enseignement purement oral. Commentant la leçon sur la féodalité décrite par Lavissee, il constate que « les enfants ont été émus » et trouve ce premier résultat « excellent » ; mais, dit-il, « ce n'est pas tout » : « Chez eux, l'émotion est passagère, et le commencement de la sagesse pour un instituteur est de se défier des impressions fugitives. Qu'a-t-il fait pour transformer celles-ci en connaissances acquises et les bien classer dans l'esprit ? A-t-on donné comme devoir écrit soit un sommaire, soit une rédaction ? (...) En somme, nous avons écouté une leçon irréprochable, et nous avons bien vu comment, par l'exposition orale, on a communiqué les connaissances ; nous ignorons ce qu'on a pu faire ensuite pour les fixer et les graver dans l'esprit » (1).

Ce n'est pas que Lavissee ignore la nécessité de vérifier la compréhension et l'acquisition des connaissances par les élèves. On le voit notamment s'en préoccuper à propos de la leçon de lycée : il conseille de commencer le cours par une demi-heure d'interrogation destinée à rappeler les faits et les notions nécessaires à la compréhension de la leçon qui va être faite, et de mener au cours de celle-ci une nouvelle interrogation destinée à en vérifier l'assimilation (2). Mais il s'agit d'une procédure uniquement orale, dont le contrôle des connaissances n'est que l'un des objectifs : elle permet, certes, au professeur « de regarder dans l'esprit de l'élève, pour s'assurer qu'il a bien compris » (3) ; mais elle est aussi un instrument de détente (4), en même temps qu'elle sert à « résumer, devant les élèves, les notions acquises dans des leçons précédentes » (5). La vérification des acquis de l'élève n'est donc que l'un de ses objectifs parmi d'autres, et on peut douter que ce soit le principal quand on voit que jamais Lavissee n'envisage le cas où la réponse obtenue ne serait pas satisfaisante.

Ainsi comprise, l'interrogation ne constitue donc guère qu'un prolongement de la parole magistrale : c'est de fait une autre modalité du « cours » qui permet d'y introduire un peu de variété. On voit

(1) A. Pizard, *op. cit.*, p. 176.

(2) On s'interroge d'ailleurs sur le minutage qu'il propose : une demi-heure de révision, plus vingt minutes d'exposé magistral, cela laisse peu de temps pour la fin de la leçon...

(3) *DLH, op. cit.*, p. 166.

(4) « Les élèves, s'ils sont habitués à ces interrogations, sont plus attentifs ; puis, ils y trouvent quelque mouvement, et, pour des enfants, le mouvement est un repos », *ibid.* p. 173.

(5) *Ibid.*

aussi se dérouler à l'école primaire une autre sorte d'interrogation, qu'on pourrait cette fois dire socratique ; il s'agit alors de s'appuyer sur le savoir spontané des élèves (la connaissance visuelle d'un château féodal) pour bâtir, à partir de là, le concept de féodalité. Mais on quitte dès lors le terrain du « contrôle des connaissances », lequel n'est visiblement pas clairement distinct, dans l'esprit de Lavisse, des autres formes d'activité du maître.

Derrière cette ambiguïté, comme derrière les silences de Lavisse sur les consignes de travail à donner aux élèves se dessine une conviction, celle que le « cours », malgré ses défauts, est l'instrument par excellence de l'enseignement historique : « il est difficile de concevoir un enseignement de l'histoire sous une autre forme que celle du cours » (1). Il y a là une foi dans les pouvoirs de la parole magistrale qu'on peut expliquer, au moins en partie, par le fait que la méthode idéale à laquelle Lavisse se référait plus ou moins explicitement était celle dans laquelle le maître parle « pour un seul élève, s'arrêtant pour interpeller, pour se reprendre au besoin, pour préciser, insister » (2) : méthode du dialogue direct et permanent, sur le modèle du préceptorat, ici transposée à l'échelle de la classe. Mais Lavisse n'a pas posé les problèmes tenant à cette transposition, contournant par là même toute interrogation sur les constituants proprement scolaires de la discipline « histoire ».

Quant à la préparation des cours, si elle est explicitement mentionnée à propos de l'interrogation, on ne la perçoit le plus souvent qu'« en creux », à travers certains propos qui laissent deviner que le maître a préalablement organisé sa matière : on peut considérer comme significatifs de cette préparation préalable les verbes qui relèvent de la nécessité de « choisir » les faits dont il parlera, par conséquent d'en résumer d'autres, de les « placer » en leur lieu et d'en montrer la « suite ». Il s'agit en somme de sélectionner les connaissances à exposer et de les mettre en ordre, et c'est pourquoi cette part de l'activité du maître peut être qualifiée de *rhétorique*.

On peut noter, à ce propos, une différence de ton entre les injonctions destinées aux instituteurs, auxquels Lavisse s'adresse sur le mode impératif ou l'un de ses équivalents (« dites-leur... », « il faut expliquer... »), et les conseils adressés avec davantage de déférence aux futurs professeurs. Mais sur le fond, qu'il s'agisse des uns ou des autres, Lavisse considère que les connaissances à enseigner leur ont

(1) *DLH*, op. cit., p. 166.

(2) *Ibid.*

été transmises au cours de leur formation, à l'École normale pour les uns, à l'Université pour les autres. La préparation proprement dite du cours ne porte donc que sur la manière de *présenter* les faits : c'est dans l'entraînement à cette « mise en forme » que consiste la préparation professionnelle des futurs enseignants, à l'Université comme à l'École normale, où « le devoir du professeur d'histoire est par dessus tout d'apprendre aux élèves-maîtres *la façon d'enseigner*. Après une série de leçons où il aura traité un sujet, il leur fera chercher les diverses manières de *l'approprier à un auditoire d'enfants*. Il leur fera faire une sorte de *traduction*, ou, si l'on veut, de *transposition de l'histoire en langue enfantine* » (1). L'idée de « transposition didactique » n'est, comme on le voit, pas une idée neuve. Mais en réduisant cette transposition à une « traduction », Lavissee implique que l'histoire enseignée à l'école ou au lycée ne diffère pas en substance de celle qui est enseignée à l'École normale ou à l'Université. Ainsi se trouve postulée l'*identité des contenus* entre savoir « savant » et savoir enseigné : ces contenus apparaissent du coup, ainsi référés à la science, comme indiscutables. Sous le couvert d'une méthode pédagogique se joue donc une opération de légitimation du savoir historique enseigné.

Mais on peut se demander si le choix des faits, des points à mettre en relief, tel qu'il apparaît « en creux » à travers certaines modalités du discours telles que « résumer » ou « bien marquer que », constitue bien un simple exercice de « traduction ». En choisissant de plus de procéder par l'exemple, de livrer à ses lecteurs des échantillons de connaissances « prêtes à enseigner » au lieu de leur fournir un procédé d'« encodage », Lavissee contournait de fait toute discussion sur les critères d'organisation de la matière historique. N'est-ce pas finalement la mise au jour de « l'idéologie » de l'histoire enseignée que Lavissee esquive ici pour mieux référer celle-ci à la « science » ?

Une action centrée sur le maître

Un autre aspect frappant de la technique d'enseignement prônée par Lavissee est la place restreinte qu'elle accorde à l'activité de l'élève : 15 à 20 % seulement des actions répertoriées sont du fait de celui-ci. On notera, parallèlement, l'importance restreinte de l'action proprement *didactique* du maître, qui est en cohérence logique avec ce peu d'activité demandé à l'élève.

(1) DP, *op. cit.*, p. 797. C'est moi qui souligne.

C'est que ce dernier n'est pas capable d'une activité *raisonnée* qui lui soit propre. Un portrait implicite de l'élève émerge en effet de la description des performances dont il est capable au stade initial, au début de la leçon (au lycée) ou du cours d'histoire (à l'école) : il s'en dégage une image à peu près identique, celle d'un être qui, certes, possède certaines connaissances, mais se définit surtout par ses manques. Il « sait » ou « connaît », en effet, un certain nombre de choses (22 occurrences en tout), surtout l'élève de lycée qui tire ces connaissances de l'enseignement qu'il a reçu au préalable : il « a appris » (7 occurrences), « a vu » (2 occurrences), « a étudié », « se rappelle », « est préparé à comprendre » (1 occurrence chacun). L'élève de l'école élémentaire, comme on pouvait s'y attendre, est bien moins instruit, surtout le débutant du cours préparatoire ; pourtant, lui aussi « sait » des choses, les mêmes à peu près, d'ailleurs, que celui de troisième. C'est donc qu'il y a chez lui, à côté du savoir savant, construit, que transmet l'enseignement, un savoir *spontané*.

Mais ce savoir spontané est un savoir marqué par le *manque* : un savoir incomplet (il y a des choses qu'il « ne sait pas encore », dont il « n'a aucune idée »), inorganisé (il est à craindre qu'il « ne se noie »), sans profondeur chronologique (il risque de « tout mettre sur le même plan »), bref irréfléchi. L'élève, en effet, n'est pas encore capable de raisonnement ; c'est du moins ce qu'on peut inférer du fait qu'il ne dispose pas de l'instrument nécessaire à l'usage de la raison, qui est l'abstraction : les mots abstraits « demeurent sans signification » pour lui. En somme, il accumule pour l'instant des connaissances sur lesquelles la raison opérera plus tard, « à son réveil » (1).

Plus profondément, ce qui se dessine derrière ce portrait d'un être inachevé auquel manque le raisonnement, c'est une conception de l'enfant qui ramène celui-ci à une sorte de « nature », brute et brutale. Il y a en effet en lui un « instinct naturel » qui le porte à la bagarre : « si on les laissait faire, ils passeraient leur vie à se prendre aux cheveux et à se jeter des pierres » (2). Troublante ressemblance entre l'évolution des peuples et celle des individus, qui fait les enfants « contemporains des temps où l'homme, voisin de l'état de nature, n'avait d'autre loi que celle du plus fort » (3), – donc heureusement aptes à comprendre ces temps barbares ! On comprend dès lors que les objectifs pédagogiques que se fixe Lavisse restent modestes, y

(1) *DP, op. cit.*, p. 791.

(2) *Ibid.* L'élève auquel pense et s'adresse essentiellement Lavisse est le futur soldat – donc un garçon.

(3) *Ibid.*, pp. 791-792.

compris pour les élèves de lycée à qui il lui semble suffisant de « laisser une impression juste » des choses ; ce ne sont en effet que des enfants, « de qui l'on ne peut exiger une connaissance raisonnée de l'histoire » (1).

Curieusement, pourtant, cet élève irréfléchi et batailleur est un enfant docile, si l'on en juge du moins par la faible place consacrée par Lavisce à l'action proprement *didactique* du maître (moins de 20 % du total des actions relevées). Celle-ci consiste tout d'abord à adapter le discours du maître à son auditoire, en évitant l'abstraction, et en écartant tout ce qui risquerait de renforcer la confusion dans l'esprit de l'enfant : d'où la nécessité de ne pas « tout dire », de ne pas « insister sur les détails », d'éviter « l'érudition » ; il faut au contraire « être simple et clair », « ne pas procéder par le pêle-mêle ». Autrement dit, il faut suppléer au manque d'ordre et de réflexion de l'enfant en les lui apportant de l'extérieur – du moins à l'école primaire, car il est significatif que toutes ces expressions n'aient été relevées que dans le texte qui concerne celle-ci ; on ne trouve d'ailleurs, de chacune, qu'une seule occurrence.

Plus générale est la préoccupation de la qualité de la communication entre les élèves et le maître, puisqu'on la trouve exprimée à propos de la leçon de lycée comme de l'enseignement élémentaire : pour l'assurer, il faut « maintenir l'attention » chez tous les élèves (6 occurrences), tenir compte de leur rythme en leur ménageant des temps de repos (3 occurrences) ou faciliter l'écoute en pratiquant la redondance (« se répéter », 1 occurrence, « résumer de temps en temps », 1 occurrence). Mais on voit le peu de place que tiennent au total ces préoccupations au regard de toutes les autres, ce qui contribue à créer l'image d'un enseignement proprement idyllique : pas plus que les cancre, les chahuteurs n'ont leur place dans le tableau de Lavisce. On reviendra plus loin sur cette question.

Mais cet élève docile est en même temps un élève passif. Si l'action pédagogique du maître doit permettre à l'enfant de « savoir » (8 occurrences), de « retenir » (7 occurrences), de « comprendre » (4 occurrences), c'est sur l'activité du premier plus que sur celle de l'élève que Lavisce met l'accent. On le voit en effet mettre en scène, bien plus souvent que l'enfant, l'enseignant qui « fait comprendre » (11 occurrences), « fait connaître » (6 occurrences), « fait réfléchir » (2 occurrences), bref « enseigne, apprend que... » (8 occurrences),

(1) *DLH, op. cit.*, p. 170.

« donne la notion ou l'idée » (3 occurrences), « met dans la tête », « produit un effet » (1 occurrence chacun).

L'étude détaillée des verbes affectés à l'élève ou aux élèves confirme cette impression d'un enfant passif, puisqu'elle montre une prédominance écrasante de verbes manifestant une *réponse* aux sollicitations de l'adulte (« répondre », 25 occurrences, « écouter avec attention », 3 occurrences, « reproduire » ou « répéter », 3 occurrences) et, en second lieu, une forte présence des verbes de *perception* (« voir », « revoir », « entrevoir », 9 occurrences, « sentir », 2 occurrences, « recevoir des impressions », 1 occurrence). Encore plus significatif du statut d'*objet* de l'enseignement qui est celui de l'élève est l'emploi de tournures passives (l'élève « est transporté », « est placé », « est charmé », « est averti »). Mais l'activité autonome de réflexion lui est déniée : il n'a droit qu'une fois au verbe « penser ». Ce n'est même pas vraiment lui qui, plus tard, raisonnera : c'est « la raison », entité impersonnelle, qui « opérera ».

C'est pourtant Lavisse qui a, le premier, réclamé une pédagogie historique *active* : conscient comme on l'a vu de la passivité que risque d'induire le « cours », il propose d'y remédier par l'*interrogation* (32 occurrences), dont on a vu déjà qu'elle répond à plusieurs fins, entre autres celle de la participation des élèves. C'est la leçon sur la féodalité professée devant lui à l'école primaire qui paraît lui en avoir fourni le modèle, leçon qui l'a si fort impressionné qu'il l'a souvent racontée (1) : celle dans laquelle un enseignant, prenant appui sur le savoir spontané des enfants, bâtissait en quelque sorte avec eux le concept de féodalité à l'aide d'un dessin représentant un château-fort, et de réponses à des questions soigneusement orientées. Elle semble avoir eu pour Lavisse valeur paradigmatique en tant qu'exemple de méthode « active » : il y aurait là matière à une recherche sur l'influence qu'ont pu avoir l'une sur l'autre les pédagogies primaire et secondaire.

Mais si influence il y a eu, ses limites n'en sont pas moins nettes. Constatons tout d'abord que, cette leçon qui l'a visiblement ébloui, qu'il a si souvent racontée, Lavisse est incapable d'en faire la théorie : quand il s'y essaye, dans la deuxième version, remaniée, de son texte sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, il n'arrive qu'à quelques considérations sur l'aspect *ludique* de cette séance

(1) Outre les textes étudiés ici dans lesquels elle est citée, elle figure dans « L'enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale », *Revue des Deux Mondes*, 1882, texte repris in *Questions d'enseignement national*, op. cit.

(« on eût dit que la classe jouait à la féodalité... ») (1). Par ailleurs, sa conception de l'activité des élèves, telle qu'il l'exprime dans le récit d'une interrogation (imaginaire) faite en classe de lycée, présente avec la précédente des différences significatives. Alors que l'inspecteur, dans la classe élémentaire, et si directive que fût sa méthode « socratique » (2), proposait aux élèves des activités variées (dessiner, se souvenir de choses vues en situation non-scolaire, réfléchir pour répondre impromptu à des questions dont la réponse, quoique guidée, n'était pas connue d'avance), c'est-à-dire non-exclusivement langagières et faisant appel à une activité autonome des élèves, les questions que conseille de poser Lavisse en classe de troisième n'appellent que la récitation d'un savoir déjà enseigné : autrement dit, l'activité des élèves reste pour lui la reproduction d'un discours antérieurement tenu. Ce qui est révélateur des limites qu'il assigne à la spontanéité des élèves, ces petits êtres irréfléchis ; ce qui, d'autre part, montre que, comme l'activité du maître, l'activité de l'élève reste pour lui enfermée dans le domaine *verbal*.

Une action centrée sur le discours

On a déjà noté, plus haut, la primauté de la parole dans l'action du maître. Qu'il raconte ou décrive, répète ou questionne, le maître *parle*. Mais son activité essentielle est l'activité d'*exposition* des faits : l'activité *discursive*, dont on a vu déjà quelle place écrasante elle tient.

Cependant, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, le *récit* proprement dit n'y tient qu'une place somme toute réduite (41 occurrences pour les trois textes). Non seulement en effet il faut faire leur place aux nombreux verbes désignant l'acte discursif en général, comme « dire », « parler de », « exposer » (100 occurrences en tout), ou dans une de ses modalités particulières, comme « ajouter », « commenter », « introduire », « développer », etc. (la liste ici serait très longue), mais les verbes les plus nombreux après ceux-là sont les verbes d'ostension (plus de 150 occurrences pour les trois textes). Le maître est quelqu'un qui « montre » (49 occurrences), qui raconte moins qu'il ne « décrit », « peint », « campe », « représente », etc., et qui à l'occasion « met en action » les personnages, bref les « fait revivre ». C'est donc un peintre, et même un metteur en scène : non

(1) EHEP, *op. cit.*, p. 185.

(2) Sur la directivité de cette méthode, cf. P. Parlebas : « Un modèle d'entretien hyperdirectif : la maïeutique de Socrate », *Revue française de pédagogie*, n° 51, avril-juin 1980, pp. 4-19.

seulement le vocabulaire de Lavisse invoque au secours de l'enseignement historique les ressources multiples du vocabulaire pictural, il présage déjà celles de l'image animée, du cinéma.

Mais, recréant ainsi les « tableaux » et les « scènes » de l'histoire, la parole du maître s'efface subrepticement. Ce n'est plus un homme racontant l'histoire que les élèves écoutent, c'est l'histoire elle-même qui se déroule sous leurs yeux – ce que manifeste l'effacement des marqueurs d'énonciation (1) à certains endroits du développement. Le passage suivant est caractéristique du procédé :

« Le professeur reprend le récit au point où il l'a laissé, c'est-à-dire après l'élection de Hugues Capet. Hugues Capet commande directement dans son domaine où il a des serfs, des tenanciers et des vassaux ; mais de plus, il est roi, c'est-à-dire qu'il porte un titre à lui seul appartenant dans les pays à l'ouest de la Meuse et du Rhône. Ce territoire est d'ailleurs partagé entre de grands vassaux, dont chacun a son domaine, ses serfs, ses tenanciers et ses vassaux, et peut fort bien vivre sans se soucier du roi. La royauté a subsisté uniquement parce qu'on était habitué à son existence, qu'elle ne gênait d'ailleurs personne et qu'on était organisé pour se passer d'elle. Mais elle a gardé la tradition d'un grand pouvoir général, et l'Église, répandue dans tout le royaume, a le respect de ce pouvoir qu'elle croyait venir de Dieu, et où elle cherchait un appui contre les violences des grands seigneurs laïques, toujours prompts à entreprendre sur les biens d'Église. – Après ce préambule, le professeur raconte comment et pourquoi Hugues associa son fils Robert à la royauté... » (2).

Certes, les marqueurs d'énonciation (« ...le professeur reprend le récit... », « après ce préambule, le professeur raconte... ») encadrent le développement sur la royauté, ne laissant aucun doute sur le fait que c'est le maître qui parle. Cependant, leur effacement au milieu du passage, associé à l'emploi du présent historique, produit un effet de « vision directe » : c'est le royaume lui-même, avec ses limites géographiques, ses grands fiefs, sa population, qui s'étend devant les yeux de l'auditeur ; et c'est le murmure de sa pensée collective qui se fait entendre. En d'autres termes, le discours du maître s'est, subrepticement, fait *récit* (3) : l'histoire se raconte *elle-même*.

(1) Je confonds sous ce terme les marqueurs portant uniquement sur le procès même de l'énonciation (embrayeurs d'écoute et embrayeurs d'organisation du discours) et ceux qui portent sur ses protagonistes (destinataire et énonçant). Cf. R. Barthes : « Le discours de l'histoire », 1967, repris in *Essais critiques IV. Le bruissement de la langue*, Paris, Éd. du Seuil, 1984, p. 157.

(2) *DLH*, op. cit., pp. 168-169.

(3) Cf. E. Benveniste : « Les relations de temps dans le verbe français » in *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris, Gallimard, rééd. 1990, pp. 237-250, coll. « Tel ».

IV. UNE PÉDAGOGIE DE LA REPRÉSENTATION

Ce genre de développement est trop fréquent dans les textes étudiés ici pour être le fait du hasard, ou même d'un « tic » stylistique. Si les habitudes d'écriture propres à Lavisse jouent probablement leur rôle, elles n'en rejoignent pas moins une théorie du « signe » elle-même liée à sa conception de l'élève et de la « traduction » qu'il convient d'effectuer à son égard.

Selon cette conception, l'enfant, on l'a vu, est incapable d'abstraction : « dire à un enfant que la Gaule passe de la barbarie à la civilisation, c'est lui dire des mots ». C'est donc « par des *signes* extérieurs » (1) qu'on lui fera comprendre la chose. Ainsi, c'est par la description de la hutte gauloise « sans fenêtres et sans cheminées », de « la façon gloutonne de manger avec les mains », du « vêtement sous lequel il n'y avait pas de chemise » qu'il « sentira qu'il entre dans un autre monde » (2) ; de même, c'est grâce à la description de la ville romaine, des routes, des écoles, des monuments romains qu'il « comprendra la différence » entre ce monde barbare et un monde civilisé (3). L'inconfort de la hutte, la gloutonnerie, la rusticité du vêtement fonctionnent donc ici comme autant de *signifiants* de la barbarie ; parallèlement, villes, routes, écoles et monuments fonctionnent comme *signifiants* du signifié opposé « civilisation ».

Les choses ne sont pas différentes au lycée. Si l'accent est mis plus qu'à l'école primaire sur le choix des « faits » à exposer, les procédés « d'illustration » sont fondamentalement les mêmes : « ... le professeur raconte comment et pourquoi Hugues associa son fils Robert à la royauté, puis le grand danger que fit courir à Hugues l'élection d'un ennemi au siège de Reims. *Cet épisode peut servir à montrer l'impuissance de l'ancienne dynastie, mais aussi la fragilité de la nouvelle...* » (4). Autant qu'une suite de « faits », la leçon est donc un défilé de *signifiants* ; plus exactement, référents et signifiants se confondent, les « faits » que sont la hutte gauloise, la ville romaine ou l'élection d'un archevêque étant en même temps « signes » d'autre chose. Par là s'explique la tension permanente, relevée dès le début de cette étude, entre les deux versants, concret et symbolique, de l'acte magistral d'ostension : cette tension, n'est-ce pas aussi celle qui s'établit entre l'action du maître et la valeur symbolique du signe qui tous deux, bien que d'une manière différente, « font voir » ?

(1) *DP*, *op. cit.*, p. 792. C'est moi qui souligne.

(2) *Ibid.*, p. 791.

(3) *Ibid.*

(4) *DLH*, *op. cit.*, p. 169. C'est moi qui souligne.

Car le « signe » est d'autant plus efficace qu'il semble parler par lui-même : l'effacement de la parole magistrale a paradoxalement pour effet de renforcer l'autorité de celle-ci, en la référant à des « faits » indiscutables. À cet égard, l'image remplace avantageusement la parole : on connaît d'ailleurs l'essor de l'illustration dans les manuels d'histoire de la III^e République (1). Ainsi la lecture des textes de Lavisse montre que l'appel à l'iconographie était virtuellement inscrit dans la pédagogie historique dès la fin du XIX^e siècle ; elle montre aussi clairement son rôle subordonné d'*auxiliaire* ou de *substitut* du discours magistral, dont elle n'est qu'une autre modalité. Il est impossible, ici, de ne pas songer à R. Barthes, selon lequel « l'historien est celui qui rassemble moins des faits que des signifiants et les relate, c'est-à-dire les organise aux fins d'établir un sens positif et de combler le vide de la pure série » (2). Des objections ont été faites à cette analyse, notamment qu'elle confond sous la dénomination d'histoire des discours d'époques diverses dont l'identité demanderait à être démontrée (3) ; mais s'il est un type d'histoire vis-à-vis duquel elle semble pertinente, c'est bien l'histoire enseignée selon Lavisse (et qu'a vraisemblablement connue Barthes comme élève) : n'y retrouve-t-on pas la « censure (...) de l'énonciation », le « reflux massif du discours vers l'énoncé », « vers le référent » (4), bref « l'effet de réel » (5) qui semblent à Barthes caractéristiques du discours de l'histoire ?

Elles ont donc l'intérêt d'aider à définir en quoi consiste la finalité réelle de la pédagogie lavissienne : on voit qu'elle est, autant que de faire connaître « les faits », de les utiliser comme *représentations* d'autre chose. On mesure là l'ampleur de la dérive qui a transformé le statut du « fait » depuis l'époque où celui-ci avait, pour l'enseignement, valeur *exemplaire* ou *instrumentale* : avec Lavisse, il n'est plus

(1) Sur l'évolution de l'illustration dans les manuels d'histoire en général, voir M. Crubellier : « Manuels d'histoire » in A. Burguière (dir.) : *Dictionnaire des Sciences historiques*, Paris, PUF, 1986. Sur l'illustration du « Petit Lavisse », quelques indications in P. Nora, *art. cit.* ; sur celle de la fameuse collection Malet-Isaac, voir C.O. Carbonell : « L'originalité de la collection 'Jules Isaac' » in *Jules Isaac. Actes du colloque de Rennes. 1977*, Paris, Hachette, 1979. Pour une étude de contenu de l'iconographie des manuels de la III^e République, voir C. Amalvi : *Les Héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la troisième République*, Paris, Éd. Pho'Œil, 1979.

(2) R. Barthes : « Le discours de l'histoire », *op. cit.*, p. 164.

(3) Cf. M. de Certeau : *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975, rééd. 1984, p. 54.

(4) R. Barthes, *op. cit.*, p. 161.

(5) *Ibid.* p. 165.

guère enseigné pour sa valeur morale (1), ou en tant que connaissance directement utilisable dans une perspective politique, guerrière ou diplomatique, mais comme élément d'un système de significations. On comprend aussi comment une partie du stock d'anecdotes « exemplaires » accumulé par la tradition historique a pu être réutilisé au prix d'un travail de sélection et de réinterprétation (2).

S'il ne s'agit donc pas moins de faire connaître les faits que de les faire *signifier*, on conçoit que la pédagogie historique de Lavissee ait pu s'accorder, profondément, avec la finalité civique qui était pour lui celle de l'enseignement de l'histoire : son but était bien en effet de fournir une vision du présent à travers une « lecture » du passé. On voit par ailleurs quelle affinité profonde liait cette technique pédagogique à la réforme de l'enseignement secondaire opérée à la même époque, l'un des reproches majeurs adressés à la pédagogie rhétorique traditionnelle étant qu'elle « s'attachait trop au maniement des mots et pas assez à l'analyse des faits et à la réflexion » (3). Réciproquement, l'accent mis sur « les faits » au détriment du « maniement des mots » n'était-elle pas de nature à favoriser « l'illusion référentielle » de la pédagogie lavissienne, avec toutes les difficultés pédagogiques qu'elle implique, par exemple la tendance à favoriser la mémorisation aux dépens d'autres formes d'appropriation du savoir ?

V. UNE REPRÉSENTATION DE L'ENSEIGNEMENT

Reste à analyser plus avant la façon dont le discours magistral induit l'adhésion aux représentations fournies par la pédagogie historique, à mettre au jour le ressort de son efficacité, réelle ou postulée : c'est alors qu'on est amené à voir dans les textes pédagogiques de Lavissee, plutôt que le récit d'une expérience enseignante effective, une *représentation de l'enseignement* destinée à conforter une discipline encore à la recherche de sa légitimité. Car l'élève décrit dans les textes étudiés ici est-il autre chose qu'un « élève-simulacre » construit par Lavissee comme « pure et simple conséquence pragmatique » de son discours (4) ? En d'autres termes, la technique d'ensei-

(1) On trouve chez Lavissee quelques allusions à la visée morale de l'enseignement de l'histoire, mais elles sont très peu nombreuses. Elles disparaîtront totalement dès la génération suivante, celle de Seignobos.

(2) Cf. par exemple C. Amalvi : *De l'art et de la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. Essais de mythologie nationale*, Paris, Éd. Albin Michel, 1988.

(3) A. Prost : *L'Enseignement en France...*, *op. cit.*, p. 247.

(4) Cf. L. Marin : « Le récit du roi ou comment écrire l'histoire », in *Le Portrait du roi*, Paris, Éd. de Minuit, 1981, rééd. 1987, p. 63.

gnement décrite par Lavisse prend-elle appui sur une expérience pédagogique concrète, ou sur l'idée qu'il se fait des élèves ?

Certes, les textes étudiés ici les montrent présents dans la classe, fournissant des réponses aux questions magistrales. Ils semblent même lestés du poids de l'expérience empirique qui permet de décrire leurs connaissances : comme on l'a vu, ils « savent » un certain nombre de choses, par exemple « que la richesse est une source de puissance, qu'elle donne de belles maisons, des domestiques, des voitures, des chevaux », etc. (1). Comment ne pas être conquis par cette description si vivante ? Bien des indices, pourtant, amènent à faire douter de la pertinence de ce portrait de l'élève : notamment le fait, déjà noté et en soi étonnant, que les cancre et les chahuteurs sont inexistant dans l'univers de Lavisse. On pourrait de plus montrer comment celui-ci, qui parle tantôt de « l'élève », tantôt « des élèves » sans distinguer entre l'élève en tant qu'individu et le groupe-classe, s'appuie sur ce dernier pour peindre un élève en quelque sorte « collectif » – ce que confirme bien le fait, lui aussi déjà relevé au passage, que les différences d'âge et de scolarité n'en modifient pas l'image : l'élève de troisième, si on fait abstraction de ce qu'il a appris en classe, ne dispose pas d'un savoir spontané différent de celui du cours préparatoire. Lavisse forge ainsi un idéal-type dont le mode de « construction » reste mystérieux. De même que la pédagogie de Lavisse est idyllique, de même on peut soupçonner son élève d'être un pur et simple stéréotype.

Souçon que confirme l'ambiguïté fondamentale, mise en évidence dès le début de cette étude, qui consiste à présenter comme d'ores et déjà réalisée une transmission à venir grâce à l'emploi de verbes tels que « montrer » et « faire voir » : postulat qui ne peut pourtant s'appuyer sur aucune procédure de contrôle, puisqu'on a vu que la pédagogie lavissienne n'en prévoit pratiquement pas. L'indicatif (mode du réel) par lequel Lavisse affirme que l'élève, à l'issue du cours, « saura » et « sentira » ne doit donc pas nous abuser. D'où lui vient cette certitude ?

En fait, si la question du savoir spontané des élèves n'est pas creusée plus avant, si elle reste à l'état de stéréotype, c'est qu'elle n'a, contrairement aux apparences, aucune importance. Certes, Lavisse affirme bien que « le seul moyen » de « rendre l'explication intelligible » est de prendre « dans le temps présent les faits sociaux et politiques les plus simples et les plus propres à être employés pour

(1) *DLH, op. cit.*, pp. 162-163.

expliquer à l'enfant les faits sociaux et politiques du passé » (1). Mais, alors que cette phrase suggère une explication du passé *au moyen du présent*, la procédure effectivement suivie sera exactement l'inverse, comme on peut le voir dans le passage suivant :

« L'enfant connaît ces choses, il est vrai, sans y avoir réfléchi, car nous ne réfléchissons pas sur les choses que nous voyons tous les jours. Le professeur le fera réfléchir ; puis, pour aller du présent au passé, *il supprimera ce qui n'existait pas jadis* : il montrera notre pays presque sans routes, et où les chemins étaient partout interceptés par des frontières ; il ira du propriétaire au baron féodal, du préfet au comte, et vous voyez bien, sans que j'y insiste davantage, quelles sortes de comparaisons peuvent être faites, et comment il faudra *montrer les contrastes du passé et du présent* » (2).

Ainsi les connaissances spontanées des élèves ne sont pas pour le professeur d'histoire un *point de départ* sur lequel s'appuyer, mais un *obstacle* à éliminer : obstacle qu'il faut d'abord repérer, d'où la nécessité d'une première phase, de « réflexion », où le maître engage les élèves à les formuler et les formaliser, mais pour mieux les balayer dans le voyage du présent au passé qui est entrepris ensuite. Or cette technique ne constitue pas un à-côté de la méthode, mais le ressort même de son efficacité, ce qu'on pourrait appeler son *principe didactique* : c'est par l'effacement du présent et du savoir social spontanément acquis à son contact que peut s'instaurer un autre savoir, le savoir de l'histoire, comme on le voit aussi bien en classe de troisième qu'à l'école primaire. Dans les deux cas, en effet, c'est seulement *après* la déconstruction systématique qui efface du champ de vision de l'élève les réalités matérielles et les rapports sociaux de son époque que peut se déployer le discours savant du maître : « voilà l'enfant bien averti qu'il va être transporté dans un autre monde » (3). Ainsi l'enfant « purgé » des représentations spontanées du monde social qui pourraient parasiter le discours de l'histoire n'est-il plus qu'un auditeur docile, le portrait que Lavisse en brosse n'étant guère qu'un « effet de réel » destiné à donner vie à sa peinture de la classe : le discours magistral ne rencontre plus d'obstacle.

*
* *

(1) *DLH, op. cit.*, p. 164. C'est moi qui souligne.

(2) *Ibid.* p. 163. C'est moi qui souligne.

(3) *DP, op. cit.*, p. 791.

Au terme de cette étude, la pédagogie historique de Lavisse apparaît à la fois comme une pédagogie « de rêve » et comme une pédagogie « rêvée » : œuvre d'un universitaire reposant sur une expérience empirique très mince, elle ne prend en charge aucune des exigences concrètes de la vie scolaire, et élimine de plus toute recherche sur la réalité des élèves et de leur démarche cognitive. Ne reste que le discours de l'histoire, qui semble s'imposer par la force propre de son poids de « réel ». On peut voir là la marque d'une époque, celle des rêves compensatoires nés du choc collectif de la défaite (1). Mais il faut, pour comprendre la nature exacte de l'opération menée par Lavisse dans ses textes pédagogiques, les replacer dans sa stratégie d'ensemble de promotion de l'histoire (2). À cette discipline en cours de légitimation, il fallait une double caution, scientifique et pédagogique : sa contribution à la première, par l'organisation des études historiques à l'Université, est aujourd'hui bien connue ; on a essayé ici de faire connaître la seconde, qui est l'élaboration d'un modèle de pédagogie historique.

Certes, ce modèle s'adresse en premier lieu aux enseignants : c'est eux qu'il fallait convaincre tout d'abord de la viabilité et de la légitimité de l'enseignement historique, en leur fournissant une méthode d'enseignement, ou du moins quelque chose qui en ait l'apparence : « dites », « parlez », « montrez »... les enseignants pouvaient sentir qu'il y avait là quelqu'un qui répondait au premier de leurs besoins, celui de savoir « quoi faire » dans sa classe (3). Mais on peut se demander s'il n'y a pas là, au-delà de la nécessité de guider les enseignants, une opération de plus large portée – ce que semblerait confirmer le fait que ces textes, apparemment techniques, ont été jugés dignes d'être adressés à un public plus vaste (4). Au-delà des spécialistes, n'est-ce pas la nation toute entière que Lavisse cherche à convaincre de la viabilité d'un enseignement de l'histoire, en en fournissant une *représentation* utilisant toutes les ressources d'un talent

(1) Cf. C. Digeon : *La Crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, PUF, 1959.

(2) Stratégie exposée dans « L'enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale », *op. cit.*

(3) A. Pizard, qui critique la prédominance à son avis excessive donnée à l'enseignement oral du maître, témoigne cependant du succès obtenu par la leçon-modèle de Lavisse sur la féodalité : « La publication de cette leçon eut un grand retentissement. Le corps enseignant fut vivement frappé de ces qualités, qui paraissaient si simples et si naturelles. Puisqu'elle était si facile, la leçon orale fut recommandée, et même prescrite », *op. cit.*, p. 176.

(4) Je rappelle qu'ils ont tous deux été repris dans *Questions d'enseignement national*, *op. cit.*, et que la leçon sur la féodalité était citée dans « L'enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale », article paru dans la *Revue des Deux Mondes*, *op. cit.*

d'écrivain entraîné à créer l'effet de réel ? Peut-être la question de savoir pourquoi il a préféré procéder par l'exemple plutôt que par la théorie pour présenter sa pédagogie trouve-t-elle alors une réponse : comment mieux parvenir à persuader de la capacité de sa discipline à *enseigner les représentations historiques* que par cette *représentation de son enseignement* ?

Annie BRUTER

Docteur en Sciences de l'éducation

ANNEXE

LES ACTIONS EFFECTUÉES DANS LA CLASSE D'HISTOIRE SELON E. LAVISSE

Le nombre figurant en regard de chaque verbe est celui des occurrences.

I. Les actions effectuées par l'élève

Nouveau dictionnaire de pédagogie (DP, 1911)

Répondre : 14, savoir : 9, voir, avoir appris : 4, comprendre, écouter : 3, tout mettre sur le même plan : 2, n'avoir aucune idée, ne pas savoir, sentir, rencontrer, retenir, penser, se rappeler, être averti, emporter la notion de, avoir un instinct naturel, ne pas s'étonner, être indifférent à l'abstraction, recevoir (la mémoire), classer (la mémoire), opérer (la raison), faire de la politique comme le bourgeois gentilhomme fait de la prose : 1.

Questions d'enseignement national (EHEP, 1885)

Savoir : 7, voir : 4, avoir appris, devoir savoir : 3, comprendre, recevoir des idées : 2, entrevoir, tout mettre sur le même plan, n'avoir aucune idée, ne pas savoir, sentir, rencontrer, retenir, ne pas s'étonner, se rappeler, apprendre, revoir, suivre, avoir vu, être averti, être transporté, être placé, être charmé, se noyer, posséder des notions, être conduit (la main), recevoir (la mémoire), classer (la mémoire), opérer (la raison), laisser sans signification les mots abstraits, faire de la politique comme le bourgeois gentilhomme fait de la prose, (avoir) à sa portée, s'amuser : 1.

Discussion d'une leçon d'histoire (DLH, 1884)

Répondre : 11, savoir : 10, comprendre : 2, connaître, avoir vu, avoir étudié, être préparé à comprendre, retenir, parler de, reproduire, répéter, redire, voir, garder en mémoire, ne pas avoir réfléchi, ne pas pouvoir avoir une connaissance raisonnée de l'histoire : 1.

II. Les actions effectuées par le maître : l'action didactique

Nouveau dictionnaire de pédagogie (DP, 1911)

Interroger : 16, partir du présent : 5, faire réviser : 3, transporter (l'élève) : 2, ramener (l'élève), diriger (l'élève), appeler au tableau, faire dessiner, faire montrer, faire devi-

ner, rectifier le dessin, s'adresser à tous, stimuler l'attention, susciter l'émulation, appeler l'attention, résumer, répéter, chercher les notions dans l'esprit de l'enfant, préciser les notions de l'enfant, vérifier qu'on a été compris, interpréter la réponse, ne pas dédaigner la mémoire, préparer un sommaire, ne pas procéder par le pêle-mêle, ne pas faire d'érudition, ne pas tout dire, ne pas mêler, ne pas insister sur les détails, être simple et clair, ne pas donner de listes de rois à apprendre, ne pas être abstrait, faire un commentaire moral : 1.

Questions d'enseignement national (EHEP, 1885)

Dire des vérités : 6, enseigner, rappeler : 5, apprendre (à l'élève), donner libre cours aux sentiments sacrés, donner des exemples, ne pas dire de mots (abstrait), marquer : 3, ne blesser aucune conscience, ne pas enseigner une philosophie de l'histoire, partir du présent, faire des comparaisons, expliquer par : 2, mettre dans la tête, faire reconnaître, donner des explications, définir, rechercher dans l'esprit de l'enfant, faire revivre les connaissances, faire revoir, rendre les idées (de l'élève) précises, transporter (l'élève), diriger (l'élève), conduire la main (de l'élève), épargner le temps et les forces de l'enfant, ne pas procéder par le pêle-mêle, ne pas donner de liste, ne pas dédaigner la mémoire, donner des maximes, donner des conseils, faire un commentaire moral, juger, jouer : 1.

Discussion d'une leçon d'histoire (DLH, 1884)

Interroger : 16, comparer le présent et le passé : 3, faire réfléchir : 2, supprimer ce qui n'existait pas jadis, montrer les contrastes, se répéter, rappeler, faire réviser, faire redire, s'arrêter un moment, reposer les élèves, maintenir l'attention, tomber sur tous les bancs, réveiller, provoquer l'émulation, donner l'idée de, écarter de l'esprit, édifier les enfants, conseiller : 1.

III. Les actions du maître : l'action discursive

Nouveau dictionnaire de pédagogie (DP, 1911)

Dire, expliquer : 24, montrer : 19, décrire : 17, marquer : 10, raconter : 9, parler de, faire comprendre : 7, camper, placer, peindre, dépeindre, suivre la marche de : 5, dessiner, faire voir, donner l'idée de, ajouter, introduire, énumérer, insister sur : 4, apprendre, enseigner que, exposer, faire le récit de, répéter, rappeler, résumer : 3, faire connaître, opposer, définir, nommer, représenter, faire la biographie de, faire le tableau de, mettre en regard, entourer : 2, jeter la lumière sur, arrêter le regard sur, étendre sous les yeux, mettre en action, mettre en scène, mettre en selle, couvrir d'une armure, mettre aux prises, personnifier, faire revivre, caractériser, commenter, développer, donner des détails sur, terminer par, continuer, faire une introduction, donner des exemples, citer, conclure, annoncer, comparer, rattacher à, avertir : 1.

Questions d'enseignement national (EHEP, 1885)

Dire : 23, montrer : 19, décrire, faire la description de : 17, faire comprendre : 11, expliquer : 10, raconter : 8, faire le récit de : 7, exposer : 6, ajouter, faire voir, entrevoir : 5, insister sur, dessiner, placer : 4, représenter, parler de, donner l'idée de, nommer, faire la biographie de : 3, énumérer, prononcer, citer, faire l'histoire de, introduire, opposer, terminer par, retracer : 2, annoncer, avertir, développer, produire l'effet de, étendre sous les yeux, camper, jeter toute la lumière sur, peindre, faire le tableau de, composer la physionomie de, personnifier, mettre en scène : 1.

Discussion d'une leçon d'histoire (DLH, 1884)

Narrer, conter, raconter : 14, montrer : 11, exposer, expliquer, parler de : 6, faire comprendre, laisser l'impression de, dire, résumer, insister sur : 3, décrire, citer, faire des

jugements sur : 2, faire des réflexions sur, faire connaître, indiquer, conclure, noter, signaler, constater, énumérer, avertir, suivre, déterminer, classer, mettre d'un côté, de l'autre, supprimer, mettre à la place de, opposer, tracer les linéaments de, faire le portrait de, installer, promener, mettre en lumière, ne pas abuser des anecdotes : 1.

IV. Les actions du maître : l'action rhétorique

Nouveau dictionnaire de pédagogie (DP, 1911)

Donner un chapitre à : 3, placer un résumé de, encadrer... dans, choisir : 2, ne pas seulement raconter, mettre de la suite dans les choses, mettre à son lieu chronologique, préparer un sommaire, placer le résumé, laisser tomber les menus faits, arriver au plus vite à, esquisser, ne pas s'embarasser de, s'enfermer dans, faire connaître les très grandes vicissitudes de, (les faits) réclamer l'attention, découper, mesurer : 1.

Questions d'enseignement national (EHEP, 1885)

Ne pas donner de détails : 12, donner, tracer les grandes lignes : 5, découper, faire une place à, résumer, donner des détails : 3, marquer les dates extrêmes, citer avec la date, arriver rapidement à, marquer l'enchaînement : 2, mettre de la suite dans les choses, tisser la trame, suivre dans son développement, mesurer, mettre en son lieu chronologique, dominer le sujet, ne pas négliger, choisir, s'enfermer dans : 1.

Discussion d'une leçon d'histoire (DLH, 1884)

Réfléchir sur le programme, embrasser l'ensemble du programme, décider, placer : 2, établir une proportion, faire une délibération préparatoire, préparer l'interrogation, marquer le point de départ, insister sur le début, revenir à, rentrer dans, trouver le point principal, choisir entre les faits, ne pas négliger, avoir présente à l'esprit la continuité des choses, ne laisser tomber aucun des anneaux qui composent la chaîne, donner la preuve de : 1.

LE ROLE DE L'ÉCOLE LAÏQUE ET DES INSTITUTEURS DANS LA FORMATION AGRICOLE (1870-1970)

par Anne Marie LELORRAIN

Le premier niveau (1) de l'enseignement agricole est aujourd'hui confié à des établissements qui relèvent tous du ministère de l'Agriculture et sont, en majorité privés ; la profession agricole est omniprésente dans ces établissements, et sa prééminence semble aujourd'hui relever d'une tradition très ancienne. Pourtant en 1975, dans le premier numéro de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales*, Claude Grignon se demandait si « l'enseignement agricole (enseignement de l'agriculture, mais aussi enseignement destiné aux agriculteurs) n'a pas été transmis pour une grande part, en dehors de l'enseignement agricole au sens propre du terme, par les instituteurs chargés de l'enseignement postscolaire. Alors que l'enseignement agricole dispensé dans les écoles spécialisées a toujours été facultatif, l'école primaire et les instituteurs ont eu le monopole de l'enseignement obligatoire de l'agriculture » (2). Cette prééminence, au premier niveau de l'enseignement agricole, des instituteurs primaires et donc, de l'Éducation nationale, est aujourd'hui souvent méconnue des historiens de l'institution, eux-mêmes issus pour la plupart de l'enseignement agricole. Ces derniers sont en revanche d'accord avec Claude Grignon pour affirmer que ce monopole explique le rejet de la part des paysans d'un modèle proposé par des instituteurs étrangers, voire hostiles à l'agriculture. Cet article, qui se propose de définir le rôle des instituteurs dans l'enseignement agricole et de vérifier s'il y a vraiment eu antagonisme entre eux et les paysans, confronte les

(1) L'expression « premier niveau » semble mieux convenir que les termes « d'enseignement élémentaire », pour qualifier les formations les plus simples dispensées aux agriculteurs, puisque c'est après l'enseignement élémentaire proprement dit, reçu à l'école primaire, que débutent réellement les formations professionnelles agricoles.

(2) Cl. Grignon : « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, janvier 1975, p. 75.

textes officiels et les documents d'archives à cinq témoignages, recueillis en 1991 auprès d'anciens maîtres de l'enseignement post-scolaire agricole ayant exercé dans le département de l'Yonne.

1. De la II^e République à la Libération, un siècle de primauté de l'enseignement public

Ce sont tout d'abord les carences des formations spécifiques qui expliquent la part prise par les instituteurs. Avant 1960, en effet, la formation des agriculteurs, au niveau secondaire, est confiée à des établissements pour l'essentiel publics, placés sous la tutelle du ministère de l'Agriculture : écoles pratiques, écoles régionales d'agriculture, et écoles saisonnières, fixes ou ambulantes. Mais ces établissements ne touchent qu'un petit nombre d'élèves : 390 garçons en 1870 dans les écoles pratiques et les fermes-écoles, alors que la France compte 7 millions d'actifs agricoles (1), 1 282 élèves en 1912 dans les écoles pratiques, et 1 075, dont 712 filles, dans les écoles saisonnières fixes ou ambulantes (2), alors que, peu après, le député G. Plissonnier estimait à un million le nombre de « jeunes ruraux à instruire » (3). Cette situation se perpétuera dans les décennies suivantes, puisqu'en 1952 les écoles d'agriculture et les écoles régionales scolarisent 1 619 élèves, et les écoles d'agriculture d'hiver 2 779, dans une France encore presque à demi rurale (4). De plus, les fermes-écoles premier niveau de l'enseignement agricole, ayant pratiquement disparu à la fin du XIX^e siècle, aucune autre formation n'est proposée aux petits exploitants et ouvriers agricoles. L'immense majorité des agriculteurs n'a donc jamais suivi un enseignement professionnel, la seule formation technologique dispensée faisant partie intégrante du programme de l'école primaire rurale (5), au même titre que les « leçons de choses ».

(1) M. Boulet : « L'enseignement agricole entre l'État, l'Église et la Profession », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, 1986, pp. 84-94 ; pour toute cette partie, voir Th. Charmasson, A.M. Lelorrain, Y. Ripa : *L'Enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1992.

(2) R. Chatelain : *L'agriculture française et la formation professionnelle*, Paris, 1953, p. 36.

(3) G. Plissonnier : « Rapport fait au nom de la commission de l'Agriculture », *Documents parlementaires*, Chambre, séance du 11 juillet 1918, pp. 878-883.

(4) R. Chatelain, *op. cit.*, p. 393.

(5) Th. Charmasson : « L'enseignement horticole et agricole dans les écoles primaires, 1838-1879 ». *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 1, 1986, pp. 45-58 ; *Enseignements agricoles et formation des ruraux, actes du colloque du 23 au 25 janvier 1985*, pp. 87-88.

Le rôle des instituteurs publics s'accroît à partir de 1918, avec la création de l'enseignement postscolaire agricole et ménager agricole, dont ils sont chargés en dehors des heures de classe ; ils dispensent dans ce cadre une véritable formation professionnelle, moyennant une rémunération supplémentaire, et sous la double tutelle des ministères de l'Éducation nationale et de l'Agriculture (1). Dans le département de l'Yonne, les cours postcolaires agricoles sont mis en place dès le 1^{er} octobre 1920 (2), les maîtres étant formés lors d'une « session préparatoire », dont « la durée maximum est fixée à cinq jours ». En 1923, le nombre de cours postcolaires agricoles est porté à vingt par département, les communes s'engageant à prendre à leur charge les locaux et le matériel, et les conseils généraux à accorder des subventions de fonctionnement (3).

Bien que publicistes et hommes politiques leur reprochent de favoriser un inquiétant exode rural, les instituteurs de l'Entre-deux-guerres luttent plutôt contre la dépopulation des campagnes : c'est l'un d'entre eux, Albert Vincent, qui se fait le chantre des valeurs terriennes dans son livre, *Pour l'école rurale*, tandis que l'Union des intérêts économiques, liée aux agrariens, publie les résultats d'une enquête intitulée *L'école publique contre l'exode rural* (4). Les recherches menées dans le département de la Somme (5) vont dans le même sens : les instituteurs qui ont choisi d'enseigner l'agriculture sont porteurs d'une vision positive du monde rural, contrairement à ceux, nombreux, qui ont écrit des romans aujourd'hui oubliés où s'exprime leur dégoût et leur mépris pour leurs origines terriennes (6). Dans l'Yonne, les autorités départementales encouragent, depuis 1865, les instituteurs chargés de l'enseignement agricole et horticole (7) ; ceux-ci font par la

(1) Loi du 2 août 1918 sur l'enseignement professionnel public de l'agriculture, Ministère de l'agriculture : *Enseignement agricole, lois, décrets, arrêtés, circulaires et instructions*, Paris, 1921, pp. 5-12 ; Charmasson, *op. cit.*, pp. 312-320.

(2) Arrêté du 1^{er} octobre 1920, du sous-secrétaire d'État à l'Agriculture, créant des cours postcolaires agricoles dans trente-et-un départements et fixant la part contributive de l'État à leur organisation, Arch. nat. F/10/2669 ; Charmasson, *op. cit.*, pp. 350-352.

(3) Circulaire du ministre de l'Agriculture aux préfets, du 1^{er} août 1923, relative à la création de cours pour l'enseignement postscolaire agricole et agricole ménager Arch. nat. F/10/2404 ; Charmasson, *op. cit.*, pp. 406-407.

(4) P. Barral : *Les agrariens, de Méline à Pisani*, Paris, 1968, p. 211.

(5) C. Lelièvre : « L'enseignement agricole dans le département de la Somme de 1850 à 1914 », *Revue historique*, n° 555, 1986, pp. 79-141 ; et : « Les instituteurs de la Somme et l'exode rural 1920-1940 », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 2, 1987, pp. 83-92.

(6) F. Muel-Dreyfus : *Le métier d'enseignant*, Paris, 1983 ; C. Lelièvre : « L'enseignement agricole dans le département de la Somme ... », *op. cit.*, pp. 79-141.

(7) Note de (juillet) 1865 sur des récompenses distribuées par la société centrale d'agriculture du département de l'Yonne et la société d'agriculture de Joigny aux instituteurs, institutrices, et aux élèves, *Bulletin administratif*, 1865, t. 4, n° 76, p. 266.

suite régulièrement partie des enseignants récompensés chaque année par des « prix spéciaux » et des « récompenses » pour leur action en matière d'enseignement agricole et horticole. Bien plus tard, en 1991, un ancien instituteur agricole dira encore : « J'étais jeune instituteur, ma femme était fille de vigneron... ; en 1955, j'ai fait la connaissance d'un vigneron formidable, il m'a poussé à faire quelque chose pour les jeunes (...). En 1965, à la sortie de l'école normale, la commission paritaire m'a nommé instituteur agricole itinérant, sur les cinq cantons de Puisaye. Je me suis formé seul, c'était un travail intéressant, je suis fils d'agriculteur, cela m'a permis de conseiller mon père... »

Malgré tout, le succès de l'enseignement postscolaire agricole et ménager agricole reste très relatif : « Faute de crédits suffisants (...) il n'existe plus aujourd'hui que 2 200 cours d'enseignement agricole », constate-t-on en 1938 (1). Pour accroître le nombre d'élèves touchés par l'enseignement postscolaire, le décret du 24 mai 1938 le rend obligatoire « pour les jeunes gens de 14 à 17 ans qui se destinent à l'agriculture ». Ce texte ne sera jamais entièrement appliqué : réalisant qu'il est impossible de former, même superficiellement, tous les jeunes agriculteurs, le législateur prévoit pour eux la possibilité de suivre des cours par correspondance, comparables à ceux qui visaient les apprentis (2). Les 1 099 cours postsecondaires agricoles et ménagers agricoles scolarisent au moins 15 000 élèves à la veille de la Seconde Guerre mondiale (3).

Le régime de Vichy lui-même, pourtant hostile aux instituteurs publics, et favorable à l'enseignement confessionnel, qu'il subventionne, renforce le rôle de l'enseignement postscolaire agricole et donc des instituteurs ruraux. La loi du 5 juillet 1941 définit cet enseignement comme le premier degré de l'enseignement agricole (4), celle du 12 juin 1943 le rend « obligatoire pour les garçons et filles âgés de moins de dix-sept ans, qui ne poursuivent pas d'autres études, et dont les parents exercent une profession agricole » (5) ; la même loi oblige les enseignants à obtenir de nouveaux diplômes, plus diffi-

(1) Rapport du Président du Conseil, des ministres de l'Agriculture et de l'Éducation nationale au Président de la République, précédant le décret du 24 mai 1938, relatif à la formation professionnelle, *Journal officiel*, 25 mai 1938, pp. 5904-5906.

(2) Arrêté du 30 mai 1936, du ministre de l'Agriculture, fixant les conditions dans lesquelles les cours professionnels par correspondance peuvent solliciter le patronage du ministre, *Annuaire du ministère de l'Agriculture*, 1939, 3^e livre, pp. 215-216.

(3) R. Chatelain, *op. cit.*, p. 152.

(4) Loi du 5 juillet 1941, portant organisation de l'enseignement agricole public, *Journal officiel*, 8 juillet 1941, pp. 2855-2857 ; Charmasson, *op. cit.*, pp. 446-451.

(5) Loi du 12 juin 1943, relative à l'organisation de l'enseignement public agricole, Arch. nat. F/1 0/5798 ; Charmasson, *op. cit.*, pp. 451-453.

ciles que le brevet agricole : certificat d'études postsecondaires agricoles pour les maîtres, certificat d'études postsecondaires ménagères agricoles pour les maîtresses. Ces enseignants ont désormais la possibilité de se spécialiser puisqu'à partir de 1943, ils peuvent assurer un cours dans un lieu différent chaque jour de la semaine et, donc, se consacrer entièrement à l'enseignement agricole sur un « secteur d'itinérance », ce qui les encouragera à améliorer leur formation (1).

À partir de 1949, il devient obligatoire, en principe pour les maîtres de se consacrer au seul enseignement postsecondaire agricole (2). Dès la fin de la guerre, des avantages statutaires récompensent leur dévouement au monde agricole (3), et des stages leur sont proposés, à l'école d'agriculture de Grignon, dans les universités, ou au centre ménager de Montlignon pour les institutrices. Telle est du moins la théorie. En fait, en dépit des instructions officielles, telle institutrice de l'Yonne n'a bénéficié de sessions que bien après sa titularisation, ayant dû d'abord se contenter « d'acheter des livres sur la vache laitière et la poule pondeuse » ; quant aux instituteurs, la plupart ne songent à se spécialiser qu'à la fin des années cinquante. L'État découvre en même temps un moyen peu onéreux d'augmenter le nombre des cours postsecondaires, en réduisant la durée de l'enseignement qui sera en 1951 de 150 heures par an, pendant trois ans (4). Le recrutement des élèves est à cette époque garanti, puisque le paiement des allocations familiales est soumis à la fréquentation d'établissements d'enseignement.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les cours postsecondaires agricoles concernent 50 000 élèves répartis dans près de 4 000 centres (5). Le rôle des instituteurs qui en sont chargés s'accroît à partir de 1955, avec la création des CIVAM, Centres d'information et de vulgarisation agricole, qui leur donnent des fonctions d'animation rurale. C'est pourtant à ce moment qu'ils doivent faire face à la concurrence de l'enseignement privé et à la rivalité qui oppose le ministère de l'Agriculture à celui de l'Éducation nationale.

(1) Arrêté du 29 décembre 1943, sur le fonctionnement de l'enseignement postsecondaire agricole, Arch. nat. F/17bis/22632.

(2) Arrêté du 1^{er} décembre 1948 sur l'organisation de l'enseignement postsecondaire agricole, *BOEN*, n° 31 bis, 9 décembre 1949.

(3) Arrêté du 16 août 1949 sur le statut des personnels de l'enseignement postsecondaire agricole, assimilant les instituteurs aux enseignants des cours complémentaires, Arch. nat. F/17bis/22634.

(4) Circulaire du 15 juin 1951, sur le fonctionnement des cours postsecondaires agricoles, Arch. nat. F/17bis/22634.

(5) R. Chatelain : *L'agriculture française...*, *op. cit.*, pp. 180-181.

2. La rivalité entre les instituteurs et l'enseignement privé, de la Libération à la V^e République

Au niveau moyen, au début du XX^e siècle, il n'y avait en France que 132 écoles privées agricoles pour les garçons, et 62 pour les filles « toutes entre les mains des congrégations » (1), liées au syndicalisme agricole qui se développe à partir de 1884. L'enseignement agricole et ménager (sauf dans les ouvroirs paroissiaux pour jeunes filles) était donc avant tout public. Or les dirigeants agricoles et, surtout, ceux de la très conservatrice Union des Agriculteurs de France, la « rue d'Athènes » (2), ne voient pas sans inquiétude le quasi-monopole des instituteurs primaires sur l'enseignement agricole ; résolument chrétiens, ils leur reprochent leur laïcité et leur font grief de favoriser l'exode rural. Ils encouragent donc, par toutes sortes de moyens, l'action des Frères des écoles chrétiennes. Avant la Première Guerre mondiale cependant, les deux formes d'enseignement sont complémentaires, et les autorités s'en félicitent : « L'enseignement libre réalise pour l'État, au milieu de formidables difficultés financières, une économie très sérieuse, car il peut vivre sans aucune subvention, surtout à cause des exploitations agricoles rémunératrices, jointes aux diverses écoles », écrit G. Lemoine, dans un rapport à l'Académie des sciences, lors de la préparation de la loi de 1918 (3). Par ailleurs, en dépouillant 66 rapports rédigés entre 1913 et 1922 par les inspectrices chargées des écoles ménagères agricoles ambulantes, nous n'avons relevé qu'un cas d'antagonisme privé-public, l'inspectrice déplorant qu'en 1922, à Belley, l'école ambulante soit en butte « à l'hostilité de la population, essentiellement réactionnaire et cléricale » et à la concurrence d'une école privée religieuse (4).

Dès l'Entre-deux-guerres, pourtant, deux institutions nouvelles, les cours par correspondance et les centres d'apprentissage, concurrencent la prépondérance des instituteurs au premier niveau de l'enseignement agricole. Les premiers sont nés de l'application de la loi de 1929 sur l'apprentissage (5), qui fait obligation aux apprentis

(1) R. Chatelain, *ibid.*, p. 208.

(2) L'Union centrale des syndicats agricoles de France, fondée en 1886, a des liens très étroits avec la Société des Agriculteurs de France, qui la loge dans ses locaux, 8 rue d'Athènes à Paris : elle est dirigée par des notables, grands propriétaires terriens.

(3) *Journal officiel*, 10 novembre 1917, cité par R. Chatelain, *op. cit.*

(4) Arch. nat. F/10/2647 et 2648 ; A.M. Lelorrain : « La Vie quotidienne de l'enseignement agricole ménager, 1913-1922 », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 4-5, 1992, pp. 31-42.

(5) Loi du 18 janvier 1929, relative à l'apprentissage agricole, *Annuaire du ministère de l'Agriculture*, 1931, pp. 539-540.

de suivre, dans des centres spécialisés, ou par correspondance, des cours dispensés par les autorités religieuses ou les associations professionnelles. Les syndicats agricoles en créent dans le Sud-Est d'abord, puis en Bretagne, dans le Nord et l'Alsace ; ils sont appuyés par la Jeunesse agricole catholique (JAC), fondée en 1929 (1), et par les chambres d'agriculture. Les centres d'apprentissage créés en application de cette loi sont surtout privés ; il faut cependant bien noter qu'il s'agit ici d'apprentissage et non d'enseignement au sens propre. Un autre type d'institution concurrence les instituteurs : les maisons familiales.

La première expérience de « formation par alternance » a lieu durant l'hiver 1935-1936, et la première maison familiale est fondée en 1937 à Lauzun, dans le Lot-et-Garonne par l'abbé Granereau qui imagine de faire alterner une formation pratique sur l'exploitation paternelle et une formation professionnelle dans un centre d'enseignement géré par les familles (2). « Pour cette institution d'un genre tout nouveau, qui répond aux besoins actuels du monde paysan » (3), l'abbé Granereau, qui n'a aucune expérience agricole, est aidé par les « Études agricoles par correspondance » (E.A.C.), fondées par l'abbé Barjallé, et par les Jésuites de Purpan. Les maisons familiales sauront rester indépendantes du régime de Vichy et de la Corporation paysanne, tout en profitant d'une législation favorable à l'enseignement confessionnel ; elles se constituent en association en 1941, formant « l'Union nationale des Maisons familiales d'apprentissage rural et ménager rural ». Le succès de ces établissements d'enseignement, assimilés à des centres d'apprentissage, ne se démentira plus ; c'est contre eux que les instituteurs devront se battre à partir de la Libération.

Après la guerre, le statut de l'enseignement agricole devient un enjeu politique. « La profession agricole, note Paul Fraisse en 1955, se défie de l'Éducation nationale qui ignorerait ses problèmes et détournerait les jeunes de la terre. En réalité, les élus paysans, en grande majorité de droite, ne souhaitent pas voir renforcer la puissance des instituteurs, en grande majorité à gauche ; ils préfèrent que

(1) B. Hervieu : *L'Église catholique et les paysans*, Paris, 1972.

(2) D. Chartier : *À l'aube des formations par alternance*, Paris, 1986 ; « Les Maisons familiales rurales, origine, caractéristiques, importance », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 2, 1987, pp. 75-81.

(3) P.-J. Granereau : « Un essai d'éducation paysanne : la Maison familiale de Lauzun », *Le Document agricole*, 1939, pp. 23-79, cité par P. Barral : *Les agrariens...*, *op. cit.*, p. 242.

le contrôle de ce secteur de l'enseignement soit assuré par le ministère de l'Agriculture qui, dans nos gouvernements de coalition, revient traditionnellement aux modérés, tandis que l'Éducation nationale revient aux radicaux, voire aux socialistes. Cette opposition politique se conjoint avec la rivalité entre enseignement public et enseignement privé » (1). Comme l'enseignement général, l'enseignement agricole privé marque des points avec l'application des lois Marie et Barangé (1951) (2). Les établissements à fonctionnement annuel ou saisonnier sont reconnus par l'État, pourvu que la durée de fréquentation soit au moins égale à cent jours, répartis de préférence sur trois ans (3). Cette législation très souple favorise les Maisons familiales rurales, rassurantes aux yeux des agriculteurs qui redoutent de voir leurs enfants acquérir loin de chez eux un style de vie trop différent du leur (4). La première d'entre elles est reconnue en 1946 (5). En 1952, les 70 Maisons familiales d'apprentissage rural et les 130 Maisons d'apprentissage ménager rural totalisent 7 100 élèves (6). Elles sont 730 en 1961 et comptent 16 000 élèves. La Confédération de la famille rurale ouvre par ailleurs de nombreux centres saisonniers, ou des centres d'apprentissage, tenus à 95 % par des congrégations religieuses. Ces centres s'adressent surtout aux jeunes filles que l'on ne souhaite pas confier à l'école de la République : c'est le cas à Plozevet, petit village breton à la laïcité pourtant agressive, où « l'éducation des filles est laissée en friche, ou plutôt concédée à l'Église, comme une part qui revient à la tradition (...). Les religieuses développent l'enseignement pratique : centre de coupe, enseignement ménager postscolaire » (7). 20 000 filles pour 10 000 garçons fréquentent ces centres en 1952 (8).

(1) P. Fraisse : « L'enseignement en milieu rural », *Esprit*, n° 227, juin 1955, p. 956.

(2) Lois des 21 et 28 septembre 1951, citées par A. Prost : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, 1968, p. 476. Les élèves de l'école libre peuvent recevoir des bourses d'État, tandis qu'un crédit de 1 000 francs par enfant scolarisé est versé aux départements pour les établissements publics et aux associations gestionnaires pour les établissements privés.

(3) Arrêté du 20 avril 1955, du ministre de l'Agriculture, fixant les conditions techniques auxquelles devront satisfaire les établissements d'éducation agricole et de formation professionnelle rurale pour pouvoir être reconnus officiellement par le ministre de l'Agriculture, *Journal officiel*, 24 avril 1955.

(4) P. Fraisse : « L'enseignement en milieu rural », *op. cit.*, pp. 952-961.

(5) M. Boulet : *L'évolution de l'enseignement agricole, 1848-1977*, Dijon, 1978-1979, t. II, p. 57.

(6) R. Chatelain, *op. cit.*, p. 209.

(7) A. Burguière : *Bretons de Plozevet*, Paris, 1978, pp. 295-298.

(8) R. Chatelain : *L'agriculture française...*, *op. cit.*, chiffres fournis par la Confédération de la famille rurale, p. 209.

Le dynamisme de l'enseignement privé pique au vif les instituteurs ; dans certains cas, c'est au moment où s'implante une maison familiale qu'ils décident de créer un centre postscolaire. Ainsi en est-il dans l'Yonne, où quatre maisons familiales sont fondées entre 1946 et 1958 : « Quand une nouvelle maison familiale s'est installée, on s'est dit qu'il fallait faire quelque chose. X m'a dit : "allez, on y va" ». Ceux qui, instituteurs non spécialisés, mais titulaires d'un diplôme agricole, faisaient des cours postsecondaires après les heures de classe s'organisent alors ; ils se consacrent entièrement à l'agriculture et se répartissent les secteurs d'itinérance qu'ils ont défini en fonction des activités agricoles dominantes : céréaliculture, élevage, viticulture, horticulture, etc. « Vers 1958-1960, il n'y avait qu'un canton qui servait de support au secteur d'itinérance dit un instituteur de l'Yonne. Ça a été difficile, mais nous en avons trouvé cinq dans le département : dans le vignoble, à Tonnerre, en Puisaye, à Vermenton et à Avallon. On n'a rien fait dans le Sénonais, la concurrence de la maison familiale de Gron était trop forte ». Les instituteurs sont soutenus par une association l'ANMA, fondée en 1946 (1), qui tient des congrès annuels et publie *Éducation rurale*. Cette revue mensuelle assure une formation permanente à ses lecteurs, tout en rendant compte des luttes menées pour garder l'enseignement agricole sous la tutelle de l'Éducation nationale. Défendant la laïcité, elle témoigne d'un grand mépris pour les exigences des organisations agricoles. Ainsi, en 1956, le président de l'ANMA déclare-t-il : « Par notre action individuelle, nous avons prouvé que l'éducation nationale avait qualité pour donner la formation agricole, fournissant ainsi l'argument essentiel qui a permis de lutter avec succès contre tout projet tendant à évincer l'éducation nationale de la formation professionnelle agricole au profit d'associations irresponsables (...). L'enseignement postscolaire doit être confié à l'État, à qui la Constitution ordonne d'organiser à tous les degrés un enseignement gratuit, obligatoire et laïque » (2).

L'ANMA pourfend les projets de l'Assemblée permanente des présidents de chambres d'agriculture, rejetant en 1956 les propositions tendant à considérer comme « publiques » les associations familiales et les associations professionnelles gérant certains établissements agricoles (3). La vigilance des maîtres agricoles n'épargne pas

(1) Association nationale des maîtres agricoles, héritière de l'Association nationale des instituteurs et institutrices chargés de cours agricoles et ménagers, fondée dans les années 20.

(2) *Éducation rurale*, novembre 1956, pp. 5 et ss.

(3) *Ibid.*, janvier 1957, p. 12 et ss.

non plus les cours par correspondance, ironisant sur certains d'entre eux, privés, qui semblent n'avoir pour but que de justifier le paiement des allocations familiales aux familles des élèves et qui pourront « s'enorgueillir d'avoir favorisé des vocations juvéniles pour la culture dans un fauteuil (1) ». Ils reprochent régulièrement aux maisons familiales et centres d'apprentissage, outre leur cléricisme, le niveau insuffisant de leurs formateurs : « On était renversés, dit cet instituteur de l'Yonne, les maîtres [des maisons familiales] n'avaient aucun diplôme, c'étaient de simples répétiteurs, ils ne corrigeaient même pas les devoirs que leurs élèves faisaient » ; ou bien : « Les moniteurs donnaient des devoirs aux élèves, et ils n'étaient même pas capables de les corriger, il leur fallait les renvoyer par correspondance à Paris ». De fait, aucun système d'inspection n'existe avant 1957 pour les cours privés, alors que les centres postsecondaires publics sont soumis à la double et pesante tutelle des inspecteurs de l'Éducation nationale et des directeurs départementaux de l'Agriculture.

Jusqu'en 1960, l'enseignement public résiste bien, y compris par la grève : celle du 23 mai 1955 provoque le rejet du « projet Saint-Cyr » qui rattachait tout l'enseignement agricole au ministère de l'Agriculture, et aidait financièrement l'enseignement privé (2). En 1958, 80 000 élèves fréquentent les cours postsecondaires publics et 40 000 « seulement » les cours privés du même type (3). Dans l'Yonne, 25 adolescents environ par village fréquentent le cours postsecondaire, soit environ 80 élèves par centre. Avec cinq secteurs d'itinérance et au moins un centre féminin fixe on peut situer entre 4 et 500 le nombre des adolescents qui suivent chaque année l'enseignement postsecondaire public. Mais la position des 3 500 maîtres agricoles dénombrés en 1960 est menacée. Le privé progresse, en effet, plus rapidement que l'enseignement public : si les effectifs des cours publics ont triplé en vingt ans, entre 1938 et 1958, ceux du privé ont, à partir de 1953, triplé en cinq ans.

(1) *Ibid.*, novembre 1959, p. 9.

(2) P. Fraisse, *op. cit.*, p. 958.

(3) En tout, 165 000 élèves fréquentent le premier niveau de l'enseignement agricole, dont 65 000 dans le privé, y compris les 35 000 élèves des cours par correspondance (ceux des cours par correspondance publics sont 20 000), *Notes et Études documentaires*, n° 3152, janvier 1965, pp. 11-12.

3. La V^e République et l'enseignement agricole

Les lois Debré de 1960-1961 sur l'agriculture font de celle-ci une activité économique soumise aux mêmes impératifs de production que l'industrie. L'enseignement agricole, qui doit faciliter l'acquisition d'une « parité culturelle » entre ruraux et citadins, est aligné, c'est le premier point de la loi, sur les formations générales et techniques dépendant du ministère de l'Éducation nationale (1), le rapporteur du projet constatant par ailleurs que 96 % des agriculteurs français n'ont reçu aucune formation professionnelle (2). Mais le gouvernement, conscient des inquiétudes du monde rural, utilise l'enseignement pour prouver aux organisations professionnelles sa bonne volonté, en faisant passer toutes les formations agricoles sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et en favorisant l'enseignement privé. Ainsi la loi de 1960 sonne-t-elle le glas de l'enseignement post-scolaire agricole, public et laïc, dont les maîtres mènent, jusqu'en 1975, pour maintenir l'institution et, peut-être, leur emprise sur le monde rural, une lutte acharnée. Celle-ci dure jusqu'en 1975 et est, paradoxalement, couronnée d'un certain succès, au moins jusqu'à la fin des années soixante.

En raison de l'allongement de la scolarité obligatoire (réforme Berthoin), les deux premières années de l'enseignement post-scolaire agricole devraient en principe disparaître et s'intégrer au cycle terminal des écoles rurales (classes de fin d'études). En réalité, la plupart des enfants doivent continuer leurs études dans des collèges d'enseignement secondaire (CES), dont certains ont une orientation nettement agricole (3). En fait, pour des raisons pratiques, les cours post-scolaires agricoles et ménagers agricoles sont temporairement maintenus, au moins en ce qui concerne leur troisième année. Aux instituteurs de choisir un statut conforme à ces nouvelles dispositions : ils doivent ou cesser d'exercer en tant qu'instituteurs publics et passer sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, ou cesser d'être des formateurs agricoles.

L'Association nationale des maîtres agricoles (ANMA) lutte de plus belle pour le maintien de ses adhérents dans le sein de l'Éducation nationale. Son combat pour la laïcité est, malgré les désaccords

(1) Principes fondamentaux de la réforme, exposé des motifs, *Journal officiel*, 24 mai 1971.

(2) Rapport de M^{lle} Dienesch, rapporteur de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, cité par M. Boulet, *op. cit.*, p. 70.

(3) Circulaire du 24 février 1961 aux inspecteurs d'académie, concernant la réforme du B.E.P.C. qui comportera, à l'oral, une épreuve de sciences appliquées à l'agriculture et à l'enseignement ménager agricole, Arch. nat. F/17bis/22632.

antérieurs, fermement relayé par le S.N.I. (Syndicat national des instituteurs), à partir de 1960. Par ailleurs, l'institution évolue : les centres postsecondaires agricoles et ménagers agricoles deviennent, en 1965, des « cours professionnels agricoles » (1) destinés à la formation professionnelle des jeunes gens de plus de 16 ans. 143 centres postsecondaires agricoles sont ainsi transformés en cours professionnels, 72 ne peuvent l'être, car ils ne remplissent pas les conditions nécessaires (2). Puis, à la rentrée 1969-70, apparaissent des « Cours professionnels agricoles et polyvalents ruraux » (CPPR) (3), auxquels les instituteurs tenteront de donner le maximum de développement, n'hésitant pas à recruter des élèves en grande difficulté scolaire, mais aptes, par exemple, à faire de bonnes employées de maison : « métier dans lequel l'offre d'emploi est la plus forte et la demande la plus faible... Les jeunes filles aiment à s'occuper des jeunes enfants et, très souvent, les légères retardées mentales y réussissent mieux que les autres... » (4). Pour augmenter le recrutement, les maîtres diversifient les matières enseignées ou créent des sections d'éducation professionnelle non agricoles, pour le bâtiment par exemple (5). L'administration de l'agriculture tient cependant beaucoup au caractère agricole et refuse aux cours qui ne prépareraient pas à des diplômes agricoles le statut de cours professionnels ; tout au plus peuvent-ils être « éventuellement transformés en cours professionnels polyvalents ruraux ayant pour mission de préparer la reconversion des jeunes agriculteurs » (6). L'administration de l'agriculture veille aussi à ce que les nouvelles sections d'éducation professionnelle ne soient ouvertes que dans ses propres établissements (7). En 1973, une

(1) Circulaire du 14 mai 1965, portant instruction sur la transformation des cours postsecondaires agricoles et ménagers agricoles en cours professionnels, *B.O.E.N.*, n° 21, 3 juin 1965.

(2) Ouverture des cours professionnels de 1^{er} niveau par transformation de la 3^e année des cours post-scolaires agricoles et ménagers agricoles actuels de l'Éducation nationale, liste des centres postsecondaires dont la transformation en cours professionnels est proposée par l'inspection générale, Arch. nat. F/17bis/22632.

(3) Circulaire du ministre de l'Éducation nationale, du 1^{er} juillet 1968, Arch., nat. F/17bis/22634.

(4) A. Odin (inspectrice de l'Éducation nationale) : « Les petits métiers de nos anciennes élèves », *Éducation rurale*, février 1966, p. 73.

(5) Circulaire de rentrée du 7 février 1967, *B.O.E.N.* du 16 février 1967 ; circulaire du 2 août 1967 sur l'octroi de dérogations et la création de sections d'éducation professionnelle, Arch. nat. F/17bis/22632.

(6) Lettre du 23 février 1966, du ministre de l'Éducation nationale au ministre de l'Agriculture, sur la transformation des centres d'enseignement postsecondaire agricole et ménager agricole en cours professionnels, Arch, nat F/17bis/22632.

(7) Lettre du 27 juillet 1967 du ministre de l'Agriculture au ministre de l'Éducation nationale sur un projet de circulaire portant sur les conditions dans lesquelles pourra être autorisée, par le ministère de l'Agriculture, l'ouverture de sections profes-

circulaire prévoit la transformation des CPPR, conformément aux lois du 16 juillet 1971 relatives à l'apprentissage et à l'enseignement technologique, soit en centres de formation d'apprentis (CFA), soit, à partir de 1976, en sections de collèges techniques (1) ; la même circulaire prévoit aussi le passage des maîtres sous la tutelle du ministère de l'Agriculture à partir de juillet 1973.

De sursis en sursis, les instituteurs s'accrochent. « Nous prenions la liste de tous ceux qui avaient fini l'école obligatoire, dit un instituteur de l'Yonne, et nous allions "baratiner" les familles ». « Certaines fois, ça a été épique ». Ils se plient aux modalités des nouveaux examens mis en place par le ministère de l'Agriculture, les certificats d'études postsecondaires agricoles et ménagères agricoles disparaissant dès 1970 (2). Ils préparent leurs élèves au brevet d'apprentissage agricole (BAA), obligatoire pour tous les jeunes gens formés dans les établissements d'apprentissage et ouvert aux élèves de l'enseignement postsecondaire dès 1961 ; ils assurent aussi la préparation au BEPA, brevet professionnel agricole, horticole, ou ménager agricole, d'un niveau plus élevé, mais accessible, après deux années de formation, aux titulaires du BAA (3). Ce diplôme est, par ailleurs, accessible aux élèves des écoles ambulantes, de moins en moins nombreuses, et à ceux des établissements privés, ce qui accroît la compétition. En 1964, le BAA est réaménagé pour atteindre l'équivalence avec les certificats d'aptitude professionnelle délivrés par le ministre de l'Éducation nationale (4), et le brevet de technicien agricole permet aux élèves de se spécialiser dans différentes options (5). Les maîtres de l'Yonne sont très satisfaits de leurs résultats au BEPA, « suffisant pour obtenir les prêts à l'installation » : « je n'ai pas beaucoup d'échecs, peut-être dix en tout, sur trente élèves présentés chaque année ». Il faut dire qu'ils paient de leur personne : « j'en ai même un qui a passé un brevet de caviste, beaucoup plus difficile que celui de vigneron, l'écrit était à Auxerre, mais il fallait passer l'oral à Mâcon. J'ai pris ma voiture et je l'ai emmené ». Le programme des matières enseignées n'est, disent les maîtres, défini que par les nécessités de l'examen : en français, des sujets de réflexion, « presque de la philosophie », des mathématiques appliquées et des matières techniques, différentes en fonction des options.

sionnelles agricoles dans les établissements d'enseignement agricole public, Arch. nat. F/1 7bis/22632.

(1) Circulaire du 5 février 1973, B.O.E.N. n° 7, 15 février 1973.

(2) Circulaire du 6 février 1970, B.O.E.N. n° 7, 12 février 1970.

(3) *Notes et études documentaires* n° 3152, 5 janvier 1965, p. 29.

(4) Décrets et arrêtés du 20 août 1964, *Journal officiel*, 29 août 1964.

(5) Arrêté du 8 juin 1971, *Journal officiel*, 30 juin 1971.

Le cas du département de l'Yonne confirme cette évolution : à la fin des années 1960, les centres postsecondaires deviennent fixes, sont mieux équipés, les élèves y viennent à vélo, ou grâce au ramassage scolaire. Les appuis leur viennent de différents horizons politiques : « J.-P. Soisson (député-maire, Parti Républicain, d'Auxerre) nous a appuyés, il avait passé la guerre à Saint-Bris. Le directeur de la DDA (direction départementale de l'Agriculture) d'Auxerre nous a aidés, lui, il était vraiment favorable aux instit. ». Dans la région viticole proche de l'Auxerrois, le contexte est propice car, après la guerre, les vigneron ont cessé de vendre leur vin en vrac à un grossiste parisien, pour le mettre en bouteilles avant de le commercialiser ; à Bailly, les vigneron se regroupent pour acheter une carrière propre à la champagnisation ; il y a donc une demande importante de formation en matière de viticulture et d'œnologie. La situation dans les régions d'élevage et de céréaliculture est moins propice : « À Escamps, sur 23 familles d'agriculteurs en 1970, il n'en reste que 7 aujourd'hui et encore, les femmes travaillent à Auxerre, le plus souvent en secteur hospitalier ». Cela n'empêche pas les instituteurs agricoles de se battre pour garder leurs élèves.

Les chiffres, étonnants, attestent leur succès. Ils s'expliquent par les mesures transitoires sur l'allongement de l'obligation scolaire, effectif seulement en 1971, et par la résistance du ministère de l'Éducation nationale. En 1965, cinq ans après la suppression théorique des cours postsecondaires, il y a encore 1 922 maîtres agricoles (1) ; 200 postes ont été créés en 1962, 65 le sont en 1965 et si, après cette date, l'État ne crée, officiellement, plus de postes d'instituteurs agricoles, le nombre de ceux-ci augmente encore « par transformation d'emplois primaires pour faire face aux besoins de l'enseignement agricole dans certains départements » (2). En 1966, on dénombre encore 2 092 maîtres et maîtresses agricoles, dont 1 634 sont pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement agricole ou ménager agricole ou d'un « diplôme équivalent ». En 1967, en Charente, le succès des cours post-scolaires agricoles est tel que leur réouverture est assurée par du personnel bénévole, en retraite (3). Dans l'Yonne, en 1965, six centres postsecondaires, au moins, fonctionnent encore, pour lesquels les nominations ont lieu régulièrement, alors que l'administration centrale n'en reconnaît que deux (4). Au milieu des années 1970, il y

(1) Lettre non datée (1967), Arch. nat. F/1 7bis/22634.

(2) Note sans date, *ibid.*

(3) Lettre du préfet de Charente, du 16 janvier 1967, Arch., nat. F/17bis/22634.

(4) Liste des cours postsecondaires qui répondent aux conditions fixées par l'Inspection pour être transformés en section d'études professionnelles en application de la circulaire du 14 mai 1965, Arch. nat., F/17bis/22634.

subsiste trois centres professionnels agricoles pour les garçons, l'un à Chablis-Saint-Bris, à spécialité viticole et œnologique, l'autre préparant aux diplômes d'horticulture et de paysagisme, à Aillant-sur-Tholon, et le troisième à Tonnerre. À Saint-Sauveur, le centre pour jeunes filles n'a gardé qu'en partie sa vocation ménagère agricole et prépare les jeunes filles aux métiers tertiaires ; avant l'ouverture du CES dans le village, il offre la seule possibilité de formation proche pour les jeunes filles, car, même si certaines d'entre elles sont internes, elles peuvent rentrer chaque semaine chez elles. Outre les cours de coupe et l'enseignement agricole, elles suivent des formations de gestion, de comptabilité, de dactylo. Deux centres au moins semblent donc fonctionner en marge de toute légalité, puisque les documents conservés aux Archives nationales ne reconnaissent toujours que ceux de Tonnerre et Saint-Sauveur.

La question du statut des maîtres et celle de leur reconversion, se posent pourtant de façon constante : dès 1966, une note du ministère de l'Éducation nationale s'interroge en trois pages sur « les perspectives d'utilisation des maîtres et maîtresses des cours postsecondaires agricoles et ménagers agricoles » (1). Ceux-ci ont prouvé leurs compétences en matière d'animation rurale avec les CIVAM, pour lesquels ils ont obtenu des détachements ; ils visent désormais les foyers de progrès à qui sont confiées l'information et la vulgarisation agricoles ; en 1969, ils se posent en animateurs des centres de formation professionnelle et d'éducation permanente, qui réuniraient élèves et stagiaires (2) ; ils proposent d'y admettre des jeunes dès l'âge de 14 ans, donc dans le cadre de l'obligation scolaire, et certains le feront, malgré les recommandations officielles. Le syndicat national des instituteurs (SNI) insiste sur cet aspect du rôle des instituteurs, en protestant en 1972 contre le caractère transitoire des nouveaux cours professionnels polyvalents ruraux, qui pourraient « devenir des centres d'éducation permanente en milieu rural » (3). À la même date, la Fédération nationale des foyers de progrès demande dans quelles conditions elle peut obtenir que soient détachés auprès de ses institutions des maîtres de l'enseignement agricole, et des mesures d'adaptation sont prises dans ce sens (4). Les instituteurs de l'Yonne

(1) Arch. nat. F/17bis/22634.

(2) *Notre conception du centre de formation professionnelle et d'éducation permanente*, par H. Lepeule, secrétaire général de l'A.N.M.A., avril 1969, Arch. nat. F/17bis/2634.

(3) Lettre d'André Ouliac, secrétaire général du syndicat général des instituteurs à M. Marc directeur chargé des établissements élémentaires et secondaires du ministère de l'Agriculture, Arch. nat., F/17bis/22634.

(4) Circulaire du 12 avril 1972, Arch. nat., F/17bis/2264.

sont très à l'aise dans leur rôle d'animation rurale. Dans le secteur viticole, en accord avec le préfet ils créent un groupement d'études, le GETVAY (groupement d'études techniques viticoles et agricoles de l'Yonne), où, avec un ingénieur agronome, puis une œnologue, ils montent un laboratoire, travaillent sur la protection des végétaux, les porte-greffes, les nouvelles techniques de fermentation. Les agriculteurs y adhèrent en payant une cotisation, et reçoivent en échange une aide technique : ils peuvent faire faire des analyses, demander la visite de spécialistes : « j'ai fait toutes les caves de la région ; avant, les fermentations, ça se faisait comme ça voulaient bien ; maintenant, les jeunes savent faire la plupart de leurs analyses ». En Puisaye, où l'agriculture se ressent davantage des effets de la crise, le rôle d'instituteur agricole est différent, mais tout aussi important : « j'ai créé à Saint-Sauveur un foyer de jeunes et d'éducation populaire, affilié à la Fédération des œuvres laïques, on y faisait de la danse folklorique, il y avait un ciné-club, un club-photo, j'entraînais aussi l'équipe de foot » ; il joue toutefois aussi un rôle pour la diffusion du progrès en agriculture : « chaque année, je remplissais deux cars que j'emmenais au Salon de l'agriculture... ».

En dépit de la nouvelle définition de leurs fonctions, le service des instituteurs ne subit aucune modification : quelle que soit la dénomination prise par les anciens centres postsecondaires agricoles, ils y sont toujours astreints à un service hebdomadaire de 30 heures, soit 24 heures d'enseignement et 6 heures de formation permanente (1) et, en février 1970, une circulaire leur refuse l'assimilation au corps des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC) (2). Tout au plus certains maîtres pourront-ils être intégrés à ce corps, après avoir passé un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges (3). Dans ces conditions, on comprend que la tension soit telle qu'un téléx du 11 juillet 1973, du ministre de l'Éducation nationale, demande aux recteurs d'analyser « les raisons de l'angoisse » des maîtres agricoles. Les réponses conservées font état d'une situation « normale », les cours agricoles étant transformés en CPPN (classes pré-professionnelles de niveau) et CPA (classes préparatoires à l'apprentissage) des CES et CEG ruraux.

(1) Lettre du 31 juillet 1968, Arch. nat. F/17bis/22634.

(2) Arch. nat. F/17 bis/22634.

(3) Arrêté du 11 juillet 1961, sur Les modalités du certificat d'aptitude pédagogique pour les collèges d'enseignement général, section V : sciences et sciences agricoles, section VI : sciences et sciences ménagères agricoles, Arch. nat. F/17bis/22632.

Pendant toute cette période, les maisons familiales se substituent aux cours postsecondaires pour dispenser un enseignement de proximité. Les mesures législatives leur sont favorables ; elles recrutent des formateurs soumis à un examen spécifique, qui n'est pas valable dans l'enseignement public (1). Elles sont surtout les seules à proposer aux enfants d'agriculteurs un rythme éducatif qui ne les coupe pas de l'exploitation familiale, et à offrir des solutions aux jeunes ruraux en difficulté scolaire : « Depuis la création des CES et des CEG, les Maisons familiales en particulier sont considérées comme des établissements spécialisés alors qu'auparavant elles étaient considérées comme de simples établissements de formation. Si on n'allait pas en Maison familiale, on arrêtait l'école, ou bien il fallait aller loin et quitter son milieu (ce qui est toujours un phénomène très mal vécu et bloque une possibilité de prolongation de la scolarité). Ainsi les établissements privés accueillent-ils une proportion de plus en plus forte d'élèves en état d'échec scolaire. Et il faut bien considérer que ces établissements jouent un rôle de réadaptation en réconciliant les élèves avec l'idée de formation, celle-ci étant montrée sous un angle beaucoup plus en accord avec leurs souhaits d'insertion dans la vie active » (2). Leurs élèves peuvent passer un certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) polyvalent et un CAPA féminin. Les Maisons familiales assurent aussi quelques formations à temps plein, qui aboutissent à des qualifications plus élevées (3). En 1975-1976, elles scolarisent 28 000 élèves (4).

Les instituteurs ont bien compris cette volonté des ruraux de trouver des formations proches et tiennent d'ailleurs sur les autres institutions le même discours que les dirigeants des maisons familiales eux-mêmes : elles éloignent les jeunes de leur terre, les rendent étrangers aux exploitations familiales, voire incompetents : « Aujourd'hui, ils vont à la Brosse. En trois ans à temps plein, ils font ce que nous faisons en trois ans à temps partiel » ; « ... au lieu de les envoyer à la Brosse, où on leur apprend à cultiver les chardons... » ; « ... Il y en a un qui a suivi une formation de vigneron à Beaune, quand il est

(1) Arrêté du 20 août 1964 sur l'examen professionnel prévu par l'article 8 du décret du 30 avril 1963, *Journal officiel*, 29 août 1964.

(2) Y. Harvois : « La place des jeunes filles dans l'enseignement agricole », *Pour, Questions à l'enseignement agricole*, n° 97, septembre-octobre 1984, pp. 16-27.

(3) Les rapports d'inspection et les demandes de reconnaissance conservées par le service de tutelle des établissements privés du ministère de l'Agriculture font état de classes « à temps plein » de plus en plus nombreuses dans les années 1970 (Arch. Nat. fonds 32/TPR/1 à 314).

(4) J. Bonniel : *L'alternance enseignement, expérience professionnelle. Les maisons familiales rurales*, Lyon, mars 1976.

revenu, il voulait en remonter à son père, mais il a fallu que je lui apprenne à tailler, car il y a une taille spéciale à Chablis... Après trois ans à Hérissey (maison familiale de l'Aube), X n'est bon qu'à casser des tracteurs... ». Mais ils ne peuvent s'opposer à la volonté du gouvernement. Après E. Pisani, J. Chirac, ministre de l'Agriculture, puis Premier ministre, fait une politique « agrarienne » proche de son électorat paysan. Toutes les dispositions législatives et réglementaires sont favorables aux établissements d'enseignement agricole privé ; pour le préserver, pour donner des gages à la profession agricole, on abandonne les dispositions prévues par la carte scolaire agricole qui ne sera finalement jamais publiée (1). « On nous a laissé tomber », disent les instituteurs de l'Yonne, « les autres ont réussi parce qu'il n'y avait rien en face »...

Finalement, à partir du 31 décembre 1974, les maîtres qui veulent continuer à enseigner l'agriculture sont mis à la disposition du ministère de l'Agriculture (2) ; il leur faut choisir entre la réintégration dans des collèges ou des écoles rurales ou le détachement. Dans l'Yonne comme ailleurs, les centres sous tutelle de l'Éducation nationale doivent fermer, et les instituteurs en fin de carrière se résignent : « Heureusement, j'avais pris ma retraite en 1974 » ; « en 1975, on nous a mis en demeure d'opter pour rentrer dans le primaire, ou pour le détachement agricole, avec un mode de rémunération à la tête de pipe. J'ai pris ma retraite, personne n'a repris. Comme il y en avait quelques-uns (des élèves) qui avaient encore un an à faire et qui ne voulaient pas aller à Beaune (à l'école de viticulture), j'ai continué à donner des cours de novembre à avril... ». Certains instituteurs agricoles sont devenus professeurs d'agriculture au lycée de la Brosse, d'autres ont donné des cours techniques dans des classes de collège, aucun ne semble avoir réintégré purement et simplement l'enseignement primaire.

*

* *

(1) *Ibid.*, p. 89 ; Arch. nat. 32 TPR, tutelle de l'enseignement privé ; nombreux sont les comptes rendus de commissions départementales sur la formation agricole qui réclament la publication de la carte scolaire, sans apparemment obtenir satisfaction.

(2) Circulaire du 13 juillet 1974, Arch. nat., F/17bis/22 634.

En 1975, il n'y a plus d'enseignement agricole sous tutelle de l'Éducation nationale. Pour l'ANMA, cette date sonne le glas de toute une conception du service public, mais en dépit de leur amertume, les instituteurs chargés d'enseignement agricole sont certains de leur légitimité et s'ils disent : « ils ont cassé le laboratoire », « on ne s'est plus jamais servi des installations », c'est surtout un sentiment de réussite qui marque le discours de ces hommes et de ces femmes qui sont pour la plupart devenus des notables (1) : « j'ai formé la plupart des jeunes viticulteurs qui se sont installés dans la région, je peux me promener, j'ai de la famille partout... ». Comme l'affirmait Claude Grignon, l'emprise des instituteurs sur le monde rural a donc été primordiale, mais le jugement du sociologue est partiel, car il méconnaît l'enracinement de ces instituteurs dans ce monde, et la volonté de certains d'entre eux de dispenser une formation technique de qualité aux futurs agriculteurs qu'ils voulaient rallier à leurs valeurs.

Anne Marie LELORRAIN
Service d'histoire de l'éducation

(1) Parmi eux, on compte un maire deux maires-adjoints, un responsable des organisations de loisirs de la FEN, qui gère désormais les séjours de vacances et les voyages du personnel pour de grandes entreprises privées, de très actifs responsables d'associations.

Collection « Histoire biographique de l'enseignement »

**LES PROFESSEURS DU CONSERVATOIRE
NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS**

Dictionnaire biographique
1794-1955

sous la direction de

Claudine FONTANON et André GRELON

Depuis sa fondation en 1794, une des missions essentielles du Conservatoire national des arts et métiers a été de transmettre le savoir scientifique et technique à un public d'ouvriers, d'artisans, de techniciens et d'industriels. S'appuyant d'abord sur les démonstrations des machines qui étaient exposées dans ses galeries, cette mission a pris une nouvelle forme en 1819 avec la mise en place d'un haut enseignement gratuit de sciences appliquées. Les trois chaires créées alors se sont multipliées au fil du temps, l'enseignement accompagnant dans tous ses développements l'essor industriel et la croissance économique du pays. Ce dictionnaire rassemble les biographies des directeurs et des enseignants, démonstrateurs et professeurs, qui se sont succédé depuis 1794 jusqu'à 1955. Plus d'une centaine de chercheurs de toutes disciplines ont participé à cette entreprise. Avec cette vaste fresque, c'est tout un aspect, jusqu'ici peu connu, de l'histoire intellectuelle de la France et de l'histoire des sciences qui est aujourd'hui éclairé.

2 volumes : A-K, 350 F ; L-Z, 350 F

Institut national de recherche pédagogique
Conservatoire national des arts et métiers

1994

**LES APPROCHES HISTORIQUES
DE LA LAÏCITÉ EN FRANCE, 1990-1993**
Étude critique

par Pierre OGNIER

Les événements de ces douze dernières années ont déterminé un intérêt pour l'histoire de la laïcité, celle de l'école comme celle de l'État. Après l'affrontement scolaire des années 1982-1984, l'échec du grand service public unifié et laïque a généré une interrogation notamment historique sur le modèle de laïcité qui avait cours jusque-là. Puis en 1988, le film de Martin Scorsese *La dernière tentation du Christ*, et la condamnation à mort de Salman Rushdie, mettant en cause le statut et le rôle des religions dans l'État, ont suscité des recherches sur l'histoire de leurs rapports. Mais à la fin de l'année 1989, l'affaire des foulards islamiques a ramené le débat sur l'étroit terrain scolaire, opposant, au mépris des frontières partisans, les défenseurs d'une « nouvelle laïcité » à ceux d'une laïcité dite « républicaine », réputée fidèle à ses origines historiques.

Cette affaire servira de point de départ à cette étude, qui propose un compte rendu critique, sous l'angle exclusivement historique, de la production éditoriale des quatre dernières années. On y examinera d'une part, les types de périodisation, longue ou courte, adoptés par les auteurs dans leur présentation de l'histoire de la laïcité ; d'autre part, l'approche de la laïcité scolaire, avec une focalisation sur une de ses expressions décisives : la morale.

**I. HISTOIRE DE LA LAÏCITÉ :
PROBLÈMES DE PÉRIODISATION**

Dans les publications retenues, la présentation de l'évolution historique de la laïcité est un exercice habituel et inévitable : il faut bien repérer l'origine de ce concept, reconnaître ses premières manifestations, dérouler son évolution. Cet exercice est proposé selon des types de périodisation, ou encore une échelle de temps historique qui

peuvent être différents d'un auteur à l'autre. Le « balayage » sera donc plus ou moins ample : d'une histoire très longue, multiséculaire – presque une archéologie – à une histoire plus courte, séculaire, de la laïcité.

À l'occasion du colloque *Laïcité et débats d'aujourd'hui*, organisé le 22 avril 1989 par le journal *La Croix-L'événement*, l'historien et sociologue du catholicisme Émile Poulat présente, d'une façon ramassée, une sorte de schéma d'évolution longue de la laïcité (1). Selon lui il se distribue en quatre étapes. La première, celle de la « laïcité sacrale », couvre toute la période de l'Ancien Régime : le débat entre l'État monarchique et l'Église s'y développe à l'intérieur même de l'espace religieux chrétien. La Révolution française inaugure la deuxième étape, celle de la « laïcité éclairée » ; consacrant la philosophie des Lumières, la Déclaration des droits du 26 août 1789 reconnaît la liberté de croire ou de ne pas croire, donc de sortir de la sphère chrétienne. La troisième, celle de la « laïcité radicalisée », est ouverte par les lois qui laïcisent l'école à partir des années 1880. Aujourd'hui, nous sommes parvenus à la quatrième étape, celle de la « laïcité reconnue », puisque devenue depuis 1946 un principe constitutionnel. C'est aussi un souci d'exploration « archéologique » qui anime un certain nombre d'intervenants au colloque organisé les 2 et 3 mars 1990 par la Faculté de théologie protestante de Montpellier (2). Les deux premières communications évaluent l'apport de la Réforme dans l'émergence de l'idée de laïcité, l'une à travers l'action de certains dissidents anabaptistes dès le XVI^e siècle (3), l'autre à travers l'ouvrage d'un pasteur français, paru quelques mois avant la révocation de l'Édit de Nantes (4). On signalera aussi le texte de Jacques Proust où il interroge la notion de sécularisation de l'enseignement dans l'Encyclopédie (5). L'auteur s'appuie sur l'étude de quelques articles, judicieusement éclairés par des références à d'autres textes contemporains. La fermeture des collèges de Jésuites est un moment important de la réflexion sur la sécularisation de l'école.

(1) « Les Quatre étapes de la laïcité » in *Nouveaux enjeux de la laïcité*, Paris, Centurion, 1990.

(2) *Genèse et enjeux de la laïcité. Christianisme et laïcité*, Genève, Labor et Fides, 1990.

(3) Marc Lienhard : « L'apport des dissidents du XVI^e siècle à l'émergence de la laïcité ».

(4) Hubert Bost, Didier Poton : « Le rapport des Réformés au pouvoir au XVII^e siècle : Élie Merlat ou la fin d'un monde ».

(5) Jacques Proust : « Que signifiait pour les Encyclopédistes la sécularisation de l'enseignement ? ».

L'enquête sémantique, due à Pierre Fiala, sur « les termes de la laïcité » offre un éclairage historique original (1). On apprend ainsi que la forme orthographique « laïque » au masculin, utilisée comme adjectif ou substantif au sens de « non clerc », est déjà répertoriée dans l'édition de 1694 du *Dictionnaire de l'Académie française*, à côté de la forme ancienne « lay ». Sa variante graphique « laïc » n'y sera inscrite que dans l'édition de 1798. Cependant, cette variation graphique laïc/laïque va faire l'objet, dès le milieu du XIX^e siècle, d'une réinterprétation sémantique qui génère pour chacun de ces adjectifs substantivés, un sens opposé : au « laïc » fidèle d'une Église s'oppose désormais le « laïque » qui ne se réclame d'aucune religion positive. La « laïcité » est née de cette « mutation sémantique » et l'auteur reproduit en note le texte qui contient la mention la plus ancienne du terme : il s'agit d'une délibération du Conseil général de la Seine, reproduite dans le journal *La Patrie* dans son numéro du 11 novembre 1871 (2).

D'autres textes témoignent de ce souci de repérer dans le plus lointain passé, Renaissance, Moyen Âge et même, au-delà, les origines du principe de laïcité. C'est à l'évocation plus ou moins allusive de cette genèse laborieuse que se livrent aussi bien Étienne Pion (3), Clément Durand (4) qu'Alain Boyer (5). Parfois c'est une généalogie philosophique de la laïcité qui est esquissée, comme le fait Catherine Kintzler pour qui elle est « un concept fortement et difficilement élaboré de Spinoza, de Locke à Ferdinand Buisson, en passant par Condorcet... » (6).

Un second type de périodisation est illustré par ce qu'on pourrait appeler « l'histoire longue » de la laïcité, celle qui s'amorce au début de la Révolution française considérée à juste titre par tous les auteurs comme une période fondatrice. Ce type d'histoire longue est privilégié par Jean Baubérot dans deux ouvrages parus au cours de l'année 1990. Le premier propose, en un peu moins de 100 pages, une perspective cavalière du processus de laïcisation initié pendant la

(1) Pierre Fiala : « Les termes de la laïcité. Différenciation morphologique et conflits sémantiques », *Mots. Les langages du politique*, n° 27, juin 1991.

(2) *Ibid.*, pp. 49-50, note 1. Il est tout à fait significatif que la première occurrence connue du terme se rencontre dans un texte qui traite de l'école.

(3) *L'avenir laïque*, Paris, Denoël, 1991.

(4) *Du ciel sur la terre. Laïcité-République-Démocratie*, Paris, Sudel, 1991.

(5) « Histoire de la laïcité. Réalité et utopie » communication au colloque du C.E.L. « Osez la laïcité ! », 8 et 9 mai 1993.

(6) *Religions, laïcité, intégration*, Paris, Cahiers du Centre Galilée, 1993, Actes du colloque organisé par le Centre Galilée et le Centre Pompidou, le 25 mai 1991.

Révolution et qui se développe tout au long des deux cents années qui suivent (1). L'originalité de cette évocation historique réside surtout dans la mise en œuvre de la théorie dite des deux « seuils de laïcisation » que l'auteur avait esquissée dès 1985 (2). Le premier seuil est inauguré par le Concordat de 1801 qui met en place le système des cultes reconnus ; la rémunération servie à leurs ministres consacre la reconnaissance de leur utilité morale et sociale par l'État. Mais l'évolution qui affecte les deux parties en présence, l'Église catholique, religion de la grande majorité des Français, et l'État, investi progressivement par la doctrine républicaine, conduit à la désarticulation du premier seuil. Dans un climat d'affrontement violent entre les deux France, la loi de Séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 fait franchir à l'histoire de notre pays un second seuil de laïcisation. Dans ce nouveau cadre législatif, les religions positives perdent le rôle institutionnel et socialement structurant qu'elles avaient jusqu'alors. La religion perd sa « pertinence publique » et devient une « affaire privée », l'État garantissant la liberté de conscience et celle de s'associer pour la pratique du culte. Le second livre reprend, dans une première partie consacrée à l'histoire, le même schéma d'analyse (3). En deux chapitres clairs et fortement documentés, l'auteur y évoque les affrontements et les débats qui ont précédé le vote de la loi de 1905. Le nouveau régime inaugure un « pacte laïque ». On peut s'interroger sur l'emploi de ce terme pour qualifier une situation juridique où, d'une part, la papauté était « hors jeu » (les relations diplomatiques étaient rompues avec le Vatican depuis juillet 1904), et où, d'autre part, l'Église de France n'avait pas été consultée. À l'origine, et même si peu à peu un *modus vivendi* s'établira, la loi de Séparation est bien une décision unilatérale s'imposant comme loi commune.

Il serait intéressant de confronter cette approche historique de la laïcité avec les deux dernières étapes du « schéma d'évolution » proposé par E. Poulat ; les points de convergence ne manquent pas : ainsi, la « laïcité éclairée » du second peut facilement être comparée avec le premier seuil de laïcisation. Mais des divergences pourraient aussi être relevées, notamment au sujet de cette « laïcité radicalisée » que Poulat fait émerger bien avant l'inauguration du second seuil. Restons-en là au sujet de cette confrontation qui dépasse les limites de notre étude.

(1) *La Laïcité, quel héritage ? De 1789 à nos jours*, Genève, Labor et Fides, 1990, coll. Entrée libre.

(2) Dans *Le Retour des Huguenots. La vitalité protestante XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Le Cerf, 1985.

(3) *Vers un nouveau pacte laïque ?* Paris, Le Seuil, 1990.

Il arrive aussi que l'enquête historique se focalise sur la période révolutionnaire comme moment fondateur de la laïcité ; c'est l'objet de la communication de Claude Langlois dans le cadre du colloque de Montpellier (1). Pour lui en effet la Révolution laïcise à trois niveaux : celui de l'espace politique, entièrement renouvelé ; celui de la société, beaucoup plus contrasté, avec l'école, l'état civil, le mariage et le calendrier ; celui, enfin, qui atteint l'Église, avec la Constitution civile du clergé qui s'inscrit dans un contexte plus large de réorganisation administrative et politique. Une remarque intéressante de l'auteur sur la logique qui inspire ces laïcisations : logique d'exclusion concernant notamment la politique, où la religion et le clergé n'ont plus de place ; logique d'inclusion forcée avec la Constitution civile du clergé, visant à « normaliser » le catholicisme dans une optique jacobine.

Pendant la Révolution, la contribution de Condorcet à la fondation du principe de laïcité est actuellement considérée comme décisive par un certain nombre d'auteurs. Plusieurs ouvrages, depuis une dizaine d'années, ont montré l'importance de ses écrits dans l'élaboration des principes républicains, notamment en matière d'instruction publique. La communication de Charles Coutel au colloque de la F.C.P.E., en février 1993, témoigne de la redécouverte de cet auteur (2) ; elle présente une bonne approche théorique et philosophique de ce précurseur de la laïcité, sans qu'il en ait inventé le terme. L'auteur montre bien comment le mathématicien-philosophe, député à l'assemblée législative, après avoir dénoncé, dès 1778, le cléricalisme religieux dans ses écrits sur les protestants, n'a pas hésité, après 1789, à mettre en évidence et à stigmatiser les dangers du cléricalisme politique, notamment dans son premier *Mémoire sur l'instruction publique* (1791).

Dernière contribution au débat deux fois centenaire sur la laïcité, celle de Maurice Barbier, parue dans *Le Débat* à la fin de l'année 1993 (3). Son texte est, à vrai dire, plus juridique qu'historique, mais l'approche qu'il propose est susceptible d'induire une relecture originale de l'histoire de la laïcité française. L'auteur rappelle d'abord une

(1) « La Révolution française : un processus de laïcisation ? » in *Genèse et enjeux de la laïcité*, op. cit.

(2) « L'idée de laïcité : l'apport de Condorcet », Actes du colloque « Laïcité-École-République » organisé le 6 février 1993 in *La Famille et l'école*, cahier n° 11, supplément n° 1 du 19 mai 1993.

(3) « Esquisse d'une théorie de la laïcité », *Le Débat*, n° 77, novembre-décembre 1993, n° spécial « Laïcité : essais de redéfinition ».

analyse juridique qu'il estime un peu oubliée dans notre pays : « Définie comme la séparation entre l'État et la religion, la laïcité suppose une séparation plus fondamentale entre l'État et la société civile ». Ainsi ce n'est pas la question des rapports entre l'Église et l'État qui est le cœur de l'histoire de la laïcité en France, mais bien celle des relations entre l'État et la société. La lecture de M. Barbier opère un décentrement par rapport à la question religieuse puisque la vraie laïcité, ce « dernier stade de la modernité politique », « c'est la séparation entre l'État et la société civile ». Or les Églises sont *dans* la société civile. Par conséquent, la loi de 1905 instaure un régime inachevé de laïcité car elle n'institue pas une séparation complète : elle intervient indûment dans l'organisation des Églises, notamment à propos des associations cultuelles. Cette loi reste donc marquée par une forte tradition gallicane. On n'en dira pas plus sur ce texte qui reprend les principales analyses d'un livre à paraître.

Troisième et dernier type de périodisation historique, celui qui propose « l'histoire contemporaine » de la laïcité française, celle qui commence en même temps que la Troisième République. L'invention du terme date en effet de cette époque et le principe a connu alors, avec l'école primaire, sa première et décisive application en vraie grandeur. C'est cette période que choisit de traiter René Rémond dans l'exposé historique qui ouvre les travaux du colloque organisé par le Centre Sèvres (1). Son approche met en œuvre une démarche méthodologique originale : l'ampleur du changement affectant la laïcité est appréciée à travers les bouleversements qui ont marqué l'histoire du pays depuis 1880, mais aussi par le biais des évolutions qui ont modifié la configuration intellectuelle et idéologico-politique dans laquelle s'intégrait à l'origine l'idée de laïcité. Il montre bien comment la configuration initiale, à base d'État jacobin jaloux de ses prérogatives de service public (par opposition à la sphère du privé, rejetée à l'extérieur) et soucieux d'unité/uniformité nationale, se désagrège peu à peu, laissant la place à l'acceptation du pluralisme et de la diversité et donc à la reconnaissance d'autres compétences, notamment dans le champ scolaire et éducatif au sens large. Parallèlement, l'Église catholique évoluait vers l'acceptation du principe de laïcité (2).

(1) « Transformation du paysage politico-religieux en France. Faut-il repenser la laïcité ? » Intervention au colloque « Pluralité des religions et État laïque » in *Nouveaux enjeux de la laïcité*, op. cit.

(2) Cette approche méthodologique inspire également un article paru dans *Esprit* en avril 1984 « La Laïcité n'est plus ce qu'elle était ». René Rémond l'avait déjà expérimentée sur le même thème à l'occasion d'un colloque tenu en 1957 où il avait présenté une communication intitulée « Évolution de la notion de laïcité entre 1919 et 1939 », *Cahiers d'histoire*, t. IV, 1959.

À l'issue de ce tour d'horizon, il convient de formuler quelques remarques concernant l'usage du terme laïcité dans l'évocation de l'histoire « longue » ou « très longue » de la laïcité. Certes, on ne peut nier que dès l'Ancien Régime, un processus de laïcisation, d'abord politique, mais aussi et de plus en plus philosophique et intellectuel, était en cours ; mais il s'agissait en quelque sorte d'une « laïcisation sans laïcité », puisque le concept n'existait pas. Des historiens comme E. Poulat et C. Langlois sont bien conscients des difficultés induites par son usage avant son moment d'apparition et son intégration à une configuration idéologico-politique. E. Poulat précise, au sujet de la « laïcité éclairée », deuxième figure de son schéma historique, que nous la visons nécessairement à travers l'idée que s'en faisaient les hommes de la III^e République (1). Le regard que nous portons sur le processus qui précède l'émergence du concept – et son application formelle –, est forcément marqué par la suite de l'histoire et implique le risque d'anachronisme. Au début de son étude, C. Langlois s'interroge lui aussi sur la légitimité de l'usage d'un concept inexistant sous la Révolution (2). En revanche, d'autres auteurs n'affichent pas la même prudence, par exemple E. Pion écrivant que « sous la Révolution, le mot laïcité fut rarement utilisé... ». Comme il le dit justement, c'est l'adjectif « civil » qui est le plus couramment employé et il est exact que la Révolution inaugure l'ère de la « civilité », en instituant l'état civil, le mariage civil, le gouvernement civil... (3). Peut-on également, comme le fait C. Coutel, parler de l'itinéraire « laïque » de Condorcet et affirmer comme allant de soi que « les hommes de la Révolution française, entre 1789 et 1793, ont fait de la laïcité une valeur éthique, une revendication politique et une nécessité juridique ? » (4). Les révolutionnaires ont certes posé des actes de laïcisation/séparation, mais dans un contexte, une « configuration », bien différents de ceux qui existeront après 1880.

II. LA LAÏCITÉ ET L'ÉCOLE

LA MORALE LAÏQUE SCOLAIRE

D'une façon plus ou moins appuyée, les évocations présentées plus haut traitent la laïcisation de l'école dans les années 1880 comme un moment important et décisif de l'histoire de ce concept. Les auteurs rappellent les grandes lois qui instituent désormais un régime de laïcité scolaire : en matière de programmes, avec la loi du

(1) *Nouveaux enjeux de la laïcité*, op. cit., p. 33.

(2) *Genèse et enjeux de la laïcité*, op. cit., p. 74.

(3) E. Pion, op. cit., 1^{re} partie, pp. 47-48.

(4) *La Famille et l'école*, op. cit., p. 5.

28 mars 1882, en matière de personnel enseignant, avec celle du 30 octobre 1886.

Dans un certain nombre de contributions, la laïcité de l'État, qui atteint sa forme achevée avec la loi de 1905, tend nettement à occulter la laïcité de l'école, comme si la première, qui marque certes l'achèvement d'un long processus, devait être considérée désormais comme la seule loi fondatrice de la laïcité. Ainsi selon Dominique Borne, « la France inscrit en deux temps la laïcité dans ses institutions : 1. loi de Séparation de 1905, 2. Constitution de 1946 » (1). La laïcité de l'école, institution fondamentale de la République, se trouve donc escamotée. Bien plus, comme l'écrit Michel Morineau, « la méprise faillit être fatale : puisque la laïcité, c'est la séparation des Églises et de l'État [...] et puisque la sécularisation est dorénavant achevée et irréversible, pourquoi maintenir en vie un concept témoin d'un combat passé ? » (2). La loi de 1905 gommerait l'histoire qui l'a rendue possible.

Le thème de la morale scolaire est évoqué dans la plupart des textes et ouvrages traitant de la laïcité sous un angle historique. Il s'agit de celle dont le Conseil supérieur de l'Instruction publique élabore le programme en application de la loi du 28 mars 1882 et qui fut mise en vigueur dès la rentrée suivante. L'évocation de ce thème historique est éminemment justifiée : le soin avec lequel le Conseil supérieur confectionna le programme et la sollicitude dont ce nouvel enseignement fut l'objet de la part des autorités scolaires et des inspecteurs montrent bien qu'il s'agissait d'une application décisive de la laïcité. Ce qui fait dire à Louis Legrand que « la fonction morale de l'école publique a une histoire : celle de la laïcité » (3).

Après des mois de débats passionnés au Parlement et dans l'opinion, la loi inaugurerait notamment la laïcisation de l'ancienne instruction morale et religieuse et consacrait ainsi l'existence d'une morale indépendante des contenus dogmatiques et rituels propres à telle ou telle confession. Cependant, le programme comportait au Cours moyen des « devoirs envers Dieu » dont l'insertion avait été promise

(1) « Quelques repères pour une histoire de la laïcité », *Éducation et pédagogie*, n° 7, sept. 1990, n° spécial « Laïcité, le sens d'un idéal », pp. 25-26.

(2) « Questions pour une laïcité de l'an 2000 », postface à J. Baubérot : *Vers un nouveau pacte laïque ?* Cette question du recouvrement de la laïcité scolaire par la laïcité de l'État est également pointée par Daniel Beresniak : *La Laïcité*, Paris, J. Grancher, 1990, question 17, p. 88, où il constate que « les Français ont peu à peu confondu séparation et laïcité et cru, à tort, que la première assurait *ipso facto* la seconde ».

(3) *Enseigner la morale aujourd'hui ?*, 2^e partie, Paris, PUF, 1991, coll. L'Éducateur.

par J. Ferry après l'échec de l'amendement de Jules Simon qui avait souhaité les voir inscrits dans la future loi (1). Ces devoirs n'ont donc pas été « incorporés de guerre lasse par J. Ferry », ni « avec des commentaires embarrassés » (dont on ne trouve pas trace dans les instructions), comme le prétend C. Durand (2). Son commentaire sur la réforme de 1923 qui les élimine du programme n'est pas sans ambiguïté : « en les supprimant, les auteurs du programme de 1923 ont réparé sans bruit, sans fracas, un accident de la politique et mis en harmonie la réglementation scolaire avec l'esprit même de la laïcité » (3). L'histoire de ces devoirs montre à l'évidence qu'ils n'ont nullement constitué, à l'époque, « un accident de la politique » ; en éliminant cette mention, les réformateurs mettaient certes le règlement en conformité avec la lettre même de la loi de 1882, mais peut-on dire pour autant qu'ils mettaient ce programme « en harmonie avec l'esprit même de la laïcité » ? Ce que l'on peut seulement affirmer, c'est qu'ils adaptaient ce programme à *leur* conception de la laïcité, une laïcité qui avait considérablement évolué depuis 1882 puisqu'elle n'incluait plus l'idée de Dieu et le spiritualisme.

Bien qu'on ait longtemps occulté ce point, la morale scolaire officielle a intégré dès l'origine une dimension religieuse qui ne se limite pas au Cours moyen, mais peut être relevée aux Cours élémentaire et supérieur et dans le programme des écoles normales et des écoles primaires supérieures. Si l'on peut dire, avec E. Poulat, qu'en laïcisant l'école et sa morale, la République confirme qu'elle peut désormais se passer des services des Églises et de leurs ministres, on ne peut pas affirmer que son école n'a plus besoin de Dieu ni de la religion (4). Sinon, pourquoi l'avoir mis au programme et pourquoi, dans les instructions qui le précèdent, avoir clairement appelé les religions positives à coopérer à l'œuvre de moralisation de l'école publique ? On ne peut pas dire non plus que la laïcité scolaire de 1882, et la morale qui en est l'expression privilégiée, se caractérisent par une « expression négative du fait religieux », comme le pense R. Rémond (5). Le fait religieux y fait l'objet d'une interprétation certainement *critique*, mais foncièrement *positive*, lecture largement confirmée par toute la

(1) Des précisions sur ce thème et son évolution sont proposées dans la communication de Pierre Ognier : « Des devoirs envers Dieu à l'histoire des religions : le devenir de la dimension religieuse à l'école primaire 1882-1923 » in *Enseigner l'histoire des religions*, Actes du colloque, éditées par le CRDP de Besançon.

(2) *Du ciel sur la terre...*, op. cit., p. 66.

(3) *Ibid.*, p. 67.

(4) « Les Quatre étapes de la laïcité », in *Nouveaux enjeux...*, op. cit., ch. II, p. 34.

(5) « Transformation du paysage politico-religieux en France » in *Nouveaux enjeux...*, op. cit., p. 151.

littérature pédagogique autour de l'enseignement moral, notamment les textes de Félix Pécaut, de F. Buisson, Jules Steeg et de bien d'autres. Ainsi l'analyse du philosophe Étienne Vacherot qui tendait, vers 1860, à mettre en évidence la « nocivité sociale et morale » de la religion dans la perspective démocratique (1), n'a aucune incidence sur le contenu de la morale scolaire. Les religions conservent leur fonction morale et les instructions précisent bien que, dans cet enseignement, « l'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille », mais « joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme » (2). Dernière remarque, au sujet de l'intervention de Guy Coq au colloque organisé par le Collectif « Chrétiens École Laïque », où l'auteur évoque « le partage des responsabilités éducatives aux origines de l'école laïque » (3). Si on se réfère au programme de morale de 1882 et à ses instructions, on ne peut pas affirmer, aussi nettement que le fait G. Coq, que « tout ce qui concernait l'éducation religieuse devait se faire hors de l'école ». Certes, tous les aspects purement confessionnels étaient rigoureusement bannis de l'éducation morale, mais celle-ci incluait, conformément au programme, une culture du sentiment religieux que les fondateurs de la morale laïque scolaire tenaient pour indispensable.

Si la laïcité et la morale scolaire de 1882 étaient certainement associées à une critique du cléricalisme et de ses effets rétrogrades sur le savoir, elles n'apparaissent nullement comme des entreprises anti-religieuses et encore moins comme une contre-religion. C'est pourtant l'analyse que l'on trouve dans la majorité des rappels historiques de ces quatre dernières années. Pour Henri Pena-Ruiz, la laïcité des fondateurs de l'école républicaine s'identifie à « une lutte contre la religion » (4). Cette lecture est particulièrement développée dans plusieurs communications du XX^e colloque national des juristes catholiques (5). L'un des intervenants identifie la laïcité, dès son émergence, à « une philosophie politique de combat contre une religion, le catholicisme » (6). Il l'assimile à une « œuvre de contre-religion » et illustre cette thèse par un jeu de citations tirées de discours

(1) *La Laïcité quel héritage ?*, ch. III, p. 49 et ch. IV, pp. 53-54.

(2) Programmes du 27 juillet 1882, « Éducation morale ».

(3) « La Laïcité comme idée neuve ». Ce texte avait paru d'abord dans *Esprit* en décembre 1989 et il constitue le chapitre 2 du livre de G. Coq : *Démocratie-Laïcité-Christianisme*, Tours, Mame, 1993.

(4) « L'Idéal laïque : exigence républicaine et générosité démocratique », *Éducation et pédagogies*, op. cit.

(5) *La Laïcité au défi de la modernité*, préface du cardinal Paul Poupard, Paris, éd. Téqui, 1990.

(6) Joël-Benoît d'Onorio : « La Crise de la laïcité française » in *La Laïcité au défi de la modernité*, op. cit., p. 31.

prononcés à une époque ultérieure et donc dans un contexte bien différent : un discours de F. Buisson de 1904 et un autre de Viviani donné en 1906. Rien évidemment ne permet d'émettre un tel jugement si l'on se réfère à la morale scolaire de 1882 et à la circulaire envoyée à chaque instituteur le 17 novembre 1883 : le ministre Jules Ferry y est très clair : « Vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel Évangile ; le législateur n'a pas voulu faire de vous ni un philosophe, ni un théologien improvisé » (1).

Le beau livre de Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, tiré de l'enquête organisée, entre 1961 et 1963, auprès de 20 000 instituteurs et institutrices ayant enseigné avant 1914, contribue notablement à redresser cette vision déformée du rapport entre laïcité et religions auquel plus d'un siècle de conflits scolaires nous a accoutumés (2). Sur ce point, l'enquête révèle des surprises. Il y a indéniablement chez les instituteurs, plus que chez les institutrices, un rejet des traditions religieuses : 46 % de l'échantillon se disent catholiques, mais 11 % seulement déclarent pratiquer et, surtout, 38 % se réclament de la libre-pensée. Cependant, il apparaît fréquemment que ces convictions libre-penseuses sont associées au sentiment religieux et même à la croyance. Un certain nombre de réponses témoignent un respect affirmé pour le christianisme, considéré comme une doctrine indépassable et tout à fait « accordé à leur idéal laïque » (3). Les auteurs constatent que l'attitude de la grande majorité des enquêtés est aux antipodes du « sectarisme primaire » traditionnel et ils ajoutent : « voilà de quoi défaire quelques stéréotypes et mieux percevoir ce qui était leur définition de la laïcité ». Enfin, l'enquête semble montrer que le « laïcisme », c'est-à-dire une laïcité investie par une philosophie foncièrement antireligieuse, a été largement surévalué, chez les instituteurs publics, par la presse conservatrice. Bien des réponses contiennent au contraire « l'affirmation d'un fond religieux de la morale laïque » (4) et l'école publique n'y est nullement considérée comme une contre-Église.

(1) De semblables lectures de la laïcité et de la morale laïque sont développées par François Reynaert et Francis Zamponi : *Sur la terre comme au ciel. Pour une nouvelle morale laïque*, Paris, Calmann-Lévy, 1990 ; voir notamment ch. I, p. 35 et ch. IV, pp. 245 et 248. D. Beresniak : *La Laïcité, op. cit.*, p. 67, propose la même analyse en affirmant que la laïcité oppose à la religion la science comme contre-croyance.

(2) Coédition Gallimard/Le Seuil, Paris, 1992. Sur 4 000 réponses reçues, 3 828 sont exploitables.

(3) Chapitre VIII, « La Foi laïque ».

(4) *Ibid.*, p. 124. L'expression vient probablement du titre d'une conférence de F. Buisson donnée à la Ligue de l'enseignement en mars 1917 « Le Fond religieux de la morale laïque ».

Sans prétendre apparaître comme une contre-religion, la laïcité ne pourrait-elle pas être identifiée comme l'élément d'une idéologie toute ordonnée au service d'un projet politique ? C'est notamment l'enjeu du livre de Christian Nique et de Claude Lelièvre qui proposent une lecture démystificatrice de l'école ferryste (1). Dans une première partie significativement intitulée « Ce que l'on croit et ce qui fut vrai », les auteurs se livrent à une analyse critique, non dénuée de pertinence historique, des grands principes scolaires républicains. Pour la laïcité, ils n'y vont pas par quatre chemins car le chapitre s'intitule : *La laïcité ferryste : un moyen pour politiser l'école*. Pour eux, il est clair que « la laïcité de J. Ferry était une laïcité offensive, militante, au service d'une politique ». Le Jules Ferry de janvier 1880 n'avait pourtant rien d'un laïque militant et offensif, lui qui n'avait pas tenu à inscrire ce principe dans son projet de loi par souci de ne pas heurter l'opinion du pays (2). Il est également fort douteux que la laïcité des programmes de morale de 1882 et celle qui inspire un an plus tard la fameuse circulaire aux instituteurs aient ce profil militant. Certes, et les auteurs le rappellent, l'école ferryste n'est pas politiquement neutre, mais si les instituteurs doivent désormais enseigner l'instruction civique, ils doivent en revanche se garder scrupuleusement de tout militantisme. Il est vrai que l'école républicaine permettra d'« éloigner le peuple du socialisme », doctrine qui révulse ses fondateurs. Mais les maîtres ferrystes sont-ils seulement des « instruments d'éducation politique » ? Pour Ferry et ses collaborateurs, il était bien plus important, pour la République, qu'ils fussent des maîtres d'éducation morale. L'école primaire était certainement un moyen de consolider le tout récent régime républicain, mais de là à écrire que c'était sa finalité essentielle, il y a une systématisation qui répugne à tout historien sérieux.

Si l'étude de Pierre Macherey traite de « l'idéologie laïque », ce n'est pas comme élément de stratégie politique, mais pour en analyser les sources et les composantes (3). Il identifie d'abord la laïcité comme « idéologie politique », matrice de l'idée de « République enseignante ». La saisissant ensuite comme « idéologie morale », il note « l'importance de l'éducation morale lorsque s'est mise en place l'école républicaine ». De « la surabondante littérature qui a noyé cette question dans un flou poétique... », il extrait deux références, l'une de Bazard, disciple de Saint-Simon, l'autre de Jules Barni, tirée

(1) *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993.

(2) Cet épisode est pourtant évoqué par les auteurs dans la III^e partie « La route lente de l'État éducateur », p. 199 et ss.

(3) « Philosophies laïques », *Mots. Les langages du politique*, n° 27, juin 1991, pp. 5-21.

d'un cours public professé à Genève en 1864-1865, intitulé *La morale dans la démocratie* ; rappels intéressants, mais de pertinences bien différentes pour éclairer la morale scolaire républicaine. Le texte de Barni, lui-même traducteur de Kant, anticipe directement celle-ci. Quant au texte de Bazard, son inspiration annonce davantage la morale durkheimienne dont les fondements ne sont plus ceux de la morale de 1882.

Second thème historique évoqué au sujet de la morale laïque scolaire de l'école ferryste, celui de ses rapports avec la science et le positivisme. Pour J. Baubérot, comme pour la plupart des auteurs, il est certain qu'en 1882 « la science donne à la morale des fondements beaucoup plus solides que ceux que la religion peut lui fournir » (1). Les dogmes ni les croyances religieuses ne soutiennent plus une morale désormais « autonome », mais les universitaires du Conseil supérieur, et notamment F. Buisson, n'ont à aucun moment invoqué la science pour élaborer le programme de morale scolaire. Celui-ci s'appuie sur la *raison*, et surtout sur la conscience (l'équivalent de la raison pratique kantienne), mais nullement sur la *science*. Cette morale propose essentiellement une relecture rationnelle (et non pas scientifique) de la morale chrétienne, dans la tradition spiritualiste et déiste éclairée à la fois par le kantisme, le protestantisme libéral et la doctrine républicaine.

D'autres auteurs font un pas de plus et prétendent que cette morale procède d'une philosophie qui, à cette époque, se réclamait de la science, le positivisme. Il est vrai que le promoteur principal de l'école laïque, J. Ferry possédait en 1880 des convictions positivistes affirmées (et pas toujours orthodoxes), comme le montrent les discours prononcés à l'occasion de son initiation maçonnique et en d'autres circonstances. Louis Legrand en déduit, pour l'école, que « l'éviction de la religion comme fondement de la morale va se justifier par une idéologie d'inspiration rationaliste et/ou positiviste » (2). Pour Dominique Borne, la raison principale qui a motivé la laïcisation de l'enseignement c'est que « les Républicains entendent accomplir l'histoire, réaliser l'âge positif » (3). Selon son analyse, « à partir des années 1860, les Républicains abandonnent le spiritualisme de 1848. Le positivisme – voire le scientisme –, imprègnent désormais

(1) *La Laïcité, quel héritage ?*, op. cit., ch. IV, p. 62 ; également *Vers un nouveau pacte laïque ?*, op. cit., ch. IV, p. 89.

(2) *Enseigner la morale aujourd'hui ?*, op. cit., II^e partie, p. 65.

(3) *Éducation et pédagogies*, n° 7, art. cit.

les mentalités ». Il est douteux que cette mutation idéologique ait touché tous les républicains, notamment les universitaires. En tout cas le constat supposé de cette inspiration positiviste semble constituer aujourd'hui un lieu commun dans la vision historique de la laïcité ferryste : « La tradition, héritée de J. Ferry et du positivisme inspirera très largement la conception que l'on aura de la laïcité jusqu'à une période très récente » (1).

La simple lecture des programmes de morale scolaire en 1882, ceux de l'école élémentaire comme ceux des écoles primaires supérieures et des écoles normales suffit pour constater l'inexistence d'une inspiration positiviste ou scientiste. Il semble bien que les auteurs de ces analyses aient tendance à surévaluer largement l'influence intellectuelle de J. Ferry ; il faut rappeler qu'en matière de programmes, il a laissé toute latitude au Conseil supérieur et n'a pas cherché à imposer ses convictions positivistes et athées. Par ailleurs, à l'occasion de plusieurs interventions parlementaires, l'opportuniste J. Ferry a clairement pris acte des convictions spiritualistes de la très grande majorité des membres de l'Université. Au sujet des devoirs envers Dieu, sa décision relevait de la même logique réaliste. La commission permanente du Conseil supérieur a donc pu, en présence même du ministre, préparer pour l'école une morale conforme aux convictions spiritualistes et déistes de la grande majorité de ses membres (2).

*

* *

Pour rendre compte de cette vision inexacte de la laïcité telle qu'elle a été définie et s'est concrétisée en 1882 dans le champ scolaire, on pourrait avancer l'hypothèse d'une erreur de perspective historique. Cet état premier de la laïcité serait perçu à travers un état ultérieur dans lequel l'économie du concept serait largement modifiée par la pénétration du positivisme et du scientisme, désormais triomphants, puis, ultérieurement, par celle du socialisme. La littérature scolaire et pédagogique fait d'ailleurs clairement apparaître que ce « second modèle » de laïcité n'émerge et ne s'affirme qu'avec les premières années du XX^e siècle, avec la relance de la lutte entre

(1) J.C. William : « Le Conseil d'État et la laïcité. Propos sur l'avis du 27 novembre 1989 », *Revue française de science politique*, février 1991, p. 37.

(2) Voir notamment l'article de P. Ognier : « La Laïcité des fondateurs de l'école républicaine et sa dimension morale », *Études*, mai 1993.

l'Église catholique et l'État républicain (1). Cette inflexion décisive n'échappe pas à certains auteurs, trop rares, notamment Jean Boussinesq qui montre combien « la morale de tout le monde » proposée par J. Ferry et comptant parmi ses références obligées « la morale de Kant et celle du christianisme [...] a beaucoup évolué de Félix Pécaut aux morales plus sociales des années 1910-1940 » (2).

Jean Baubérot, titulaire aujourd'hui d'une chaire « Histoire et sociologie de la laïcité », à l'École pratique des Hautes études (V^e section) le reconnaît dans une intervention donnée aux Assises organisées par la Ligue de l'Enseignement en 1990 : « À mon sens, il n'existe pas, en France, d'histoire scientifique de la construction de la laïcité » (3). On commence cependant à disposer de travaux sérieux sur l'histoire longue du phénomène de laïcisation, ou plus largement de sécularisation dans les champs socio-politique et religieux. Les historiens doivent seulement se montrer prudents dans le maniement du concept de laïcité.

En revanche, les approches historiques de la laïcité scolaire depuis 1990 présentent des résultats plus contestables. Il faut bien reconnaître que la rupture avec une perception idéologique et conflictuelle de ce concept est trop récente pour que la sérénité nécessaire aux travaux historiques soit assurée. Cette partie du chantier reste ouverte, mais les travaux sur la laïcité de l'État ont tendance à occuper la plus grande partie de l'espace de recherches, stimulées actuellement par la perspective de l'Union européenne.

Pierre OGNIER

Docteur en Sciences de l'éducation

(1) Une approche de cette « erreur de perspective » est proposée dans l'étude de P. Ognier : « Ancienne ou nouvelle laïcité ? Après dix ans de débat », *Esprit*, n° 194, août-septembre 1993, pp. 216-219 (Difficultés et paradoxes d'un débat).

(2) « Une nouvelle laïcité », *Projet*, n° 225, printemps 1991, p. 10. Dans un article plus ancien, publié dans la revue *Pourquoi ?*, n° 236, juin-juillet 1988, pp. 15-17, le même auteur précise que « l'école de J. Ferry a comporté une morale inspirée du kantisme et du protestantisme libéral [...]. Elle évolua ensuite et intégra (sous l'influence d'hommes comme Jaurès), des éléments d'idéaux socialistes ».

(3) « Assises laïcité plurielle », 1^{er} décembre 1990.

Bruno BELHOSTE

**LES SCIENCES
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS,
Textes officiels**

Tome 1 : 1789-1914

On a dit parfois que le XIX^e siècle a été le siècle de la science. Pourtant, après l'épisode sans lendemain des écoles centrales, l'enseignement scientifique occupe une place marginale dans les lycées et les collèges. Dépendant d'abord presque exclusivement des classes préparatoires, il se développe surtout, après l'abandon de l'éphémère « bifurcation », dans les classes de l'enseignement secondaire spécial puis moderne et ne devient une composante majeure de la culture secondaire qu'après 1900.

En rassemblant et commentant les principaux textes officiels consacrés aux sciences dans l'enseignement secondaire entre 1789 et 1914, cet ouvrage éclaire un aspect important mais peu connu tant de la vie scientifique que du système scolaire français au XIX^e siècle.

1 vol. relié, 767 p., 450 F.

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Economica

1995

NOTES CRITIQUES

COLOMBAT (Bernard). – *Les Figures de construction dans la syntaxe latine (1500-1780)*. – Louvain / Paris : Peeters, 1993. – 553 p.

Histoire des figures de construction dans la grammaire latine à l'époque classique (du XVI^e à la fin du XVIII^e siècle), l'important ouvrage de Bernard Colombat est aussi une histoire de la naissance et du développement de la syntaxe latine. La « figure de construction », notion héritée du Moyen Âge et redéfinie par l'humanisme comme un « défaut permis pour la nécessité ou l'ornement », est d'abord chargée de codifier les exceptions aux règles reconnues avant de perdre sa valeur d'écart et de se grammaticaliser peu à peu, pour devenir partie intégrante de la syntaxe et procédé linguistique à part entière. B. Colombat étudie les avatars des différentes figures non seulement dans les ouvrages théoriques, mais aussi dans les manuels scolaires, des plus connus aux moins accessibles. Aussi son ouvrage intéresse-t-il non seulement le linguiste mais, également l'historien de l'éducation. Il pose en effet fort explicitement les bases d'une histoire de la grammaire scolaire, dans ses relations avec la grammaire théorique comme avec les finalités pédagogiques. Dépassant, à l'occasion, les strictes limites de son étude, B. Colombat présente, avec rigueur et précision, diverses analyses typologiques des manuels scolaires importants parus aux XVII^e et XVIII^e siècles et de leur postérité. Ce compte rendu s'attachera donc à souligner les principales informations que l'historien de l'éducation – plus précisément, de l'enseignement de la langue latine – peut retirer de l'ouvrage.

L'auteur définit les *Commentarii Grammatici* de Despautère comme une impossible tentative pour réconcilier toutes les traditions grammaticales antiques, ce qui explique les multiples incohérences terminologiques et conceptuelles dont souffre l'ouvrage. La finesse des analyses de détail menées par Despautère, l'attention exclusive accordée aux phénomènes morpho-syntaxiques aboutissent souvent à une accumulation confuse de connaissances. Résolument novateur, longtemps méconnu, le théoricien Linacre (*De emendata structura latini sermonis*, 1524), redéfinit les figures héritées de la tradition, réduit leur nombre de huit à quatre, en définit de nouvelles, et, surtout, les redistribue selon un schéma ordonné qui s'est maintenu tout au long de l'époque classique ; il donne à l'ellipse, la substitution et

l'imitation valeur de procédures explicatives majeures. Il inspire à la fois le jésuite portugais Alvarez, dont le *de Institutione Grammatica* sert de manuel dans les collèges jésuites hors de France, et le théoricien espagnol Sanctius (*Minerva*, 1587). En France, toutefois, c'est « le Despautère » qui, à maintes reprises réédité, reste tout au long du XVII^e siècle le manuel de référence. Pour B. Colombat, les multiples adaptations que connaît ce manuel attestent d'une volonté novatrice non seulement dans la forme (comme l'a montré J. Hébrard), mais aussi dans le contenu. Il présente une typologie des procédés mis en œuvre pour rendre l'ouvrage plus accessible (traduction, résumé mais, surtout, importance accrue donnée à l'ellipse comme principe d'explication). Les obscurités, toutefois, demeurent, faute d'un outil fonctionnel efficace qui dépasserait le cadre de la proposition simple.

La *Nouvelle méthode latine* de Port-Royal rédigée en français (1^{re} éd. 1644, 3^e éd. 1653) conserve la répartition quadripartite des figures héritée de Linacre et Sanctius ; elle innove en donnant une place importante à une conception translinguistique de ces figures, l'ordre des mots français servant de référence pour rétablir un ordre « naturel ». La grammaire se fait différentielle, et désormais la syntaxe se sépare de la stylistique.

La nouveauté de la réflexion de Lancelot et d'Arnauld s'explique par le changement intervenu dans les finalités de l'enseignement du latin : censé acquérir une réelle compétence en latin, l'élève du XVI^e siècle se voyait interdire tout recours à sa langue maternelle ; mais la langue latine ainsi pratiquée perdait sa pureté. Aux XVII^e-XVIII^e siècles, le latin est devenu une langue morte prestigieuse qu'il faut sauvegarder en veillant à la rigueur des règles d'apprentissage. B. Colombat opère une recension typologique précise des différents ouvrages scolaires de cette période, étudie leur insertion dans la tradition théorique et pédagogique et leurs enjeux (chapitre III, 4, « À l'épreuve des mutations pédagogiques »).

Avec les Lumières, les méthodes translinguistiques déjà présentes au XVII^e siècle prennent une importance accrue. B. Colombat analyse les procédés mis en œuvre par huit auteurs de méthodes interlinéaires de traduction, destinées à rendre plus accessibles aux élèves les textes latins plutôt qu'à faciliter la pratique du thème, désormais tombé en discrédit. Sans être l'inventeur du procédé interlinéaire, du Marsais (*Méthode*, 1729) sert de référence aux auteurs d'ouvrages similaires, et propose un ordre « reconstruit » de la phrase latine par référence à un « ordre naturel universel » qu'il se défend de calquer sur l'ordre de la phrase française. Toute description de la langue latine se fait désormais par l'étude du passage d'une langue à l'autre ; on réorganise en fait la phrase latine à partir de la phrase française (par exemple le « que retranché » qui sert à rendre compte de la pro-

position infinitive latine). Du Marsais toutefois, plus subtil que ses successeurs, laisse entendre qu'il existe un ordre naturel propre au latin, ébauche un système souple et fonctionnel des cas et suggère que chaque phénomène linguistique est susceptible de plusieurs explications.

Ses adversaires, tel Beauzée, chargé de lui succéder pour écrire les articles grammaticaux de l'*Encyclopédie*, s'insurgent contre cette ouverture de la théorie à d'autres principes d'explication que la seule ellipse. Auteur d'une *Grammaire générale* (1767), Beauzée reste avant tout théoricien : il systématise à l'excès le recours à l'ellipse pour rendre compte de la phrase latine, fige les cas dans un système qui réduit à l'unicité leurs fonctions et surévalue l'importance des prépositions. Mais il s'intéresse aussi aux problèmes pédagogiques ; il définit les finalités de l'étude du latin, détermine les principes qui doivent inspirer les méthodes d'apprentissage (rétablir la construction analytique, refuser la traduction littérale), suggère une progression lente et prudente qui laisse peu de place à l'intuition et privilégie l'étude des faits morpho-syntaxiques.

Toutefois, en dépit de cette attention aux problèmes pédagogiques, ni du Marsais, ni Beauzée ne sont suivis par les auteurs contemporains de manuels scolaires (de Tricot en 1754 à Lhomond en 1780) qui se réfèrent plutôt à Despautère ou Lancelot. Le recul de la place accordée aux figures dans ces manuels atteste une volonté de simplification, et s'explique par le fait que, de plus en plus souvent, les textes latins sont adaptés pour un jeune auditoire. B. Colombat effectue une fois encore un classement typologique des principales grammaires scolaires parues au XVIII^e siècle autour de la place qu'ils accordent aux figures (chapitre IV, 5, « La figure et l'héritage de la grammaire latine scolaire »). Mais aucun de ces pédagogues ne parvient à substituer à l'analyse héritée de Sanctius et fondée sur les seules marques morphologiques, le système fonctionnel lentement émergé des analyses de Port-Royal que les grammairiens des Lumières tentent de mettre en place.

En conclusion, l'auteur constate que l'appauvrissement de la science grammaticale dans les ouvrages scolaires à l'époque étudiée était inévitable, du fait des changements intervenus dans les finalités pédagogiques. Le but explicitement recherché est désormais l'efficacité pratique.

Clairement présenté, l'ouvrage est suivi d'un *Index* accompagné de définitions précises des figures répertoriées et étudiées, fort utile à qui n'est pas familier de leur terminologie, d'une longue bibliographie, et d'un tableau détaillé des différentes interprétations apportées par les analystes des « figures » aux exemples latins canoniques chargés de les illustrer. Le lecteur peut ainsi apprécier tout à la fois la

remarquable stabilité de ces *testimonia*, et l'évolution théorique des interprétations des philologues.

Dolorès PRALON-JULIA

FRAENKEL (Béatrice) (Dir.). – *Illettrismes*. – Paris : B.P.I. Centre G. Pompidou, 1993. – 305 p.

Illettrismes, au pluriel : tel est le titre d'un recueil de « variations historiques et anthropologiques » neuf et passionnant. Le pluriel est capital ; il écarte d'entrée de jeu un singulier plus familier que précis, reflet d'une culture particulière, la nôtre, et d'un moment de cette culture. Notre illettrisme se distingue d'abord de l'analphabétisme qui est le fait de ceux qui n'ont pas appris à lire et à écrire, qui ne sont pas allés à l'école ; notre illettré a pu suivre une scolarité normale ou à peu près normale, mais il n'a pas acquis cette « maîtrise de la lecture et de l'écriture qui permet d'utiliser l'écrit pour évoluer dans la vie ordinaire et dans le monde du travail ». Une définition qui est loin d'épuiser la signification du mot. Le recueil dirigé par Béatrice Fraenkel nous force à la dépasser et nous offre, du coup, une magnifique chance de l'enrichir.

Quatre parties correspondent à quatre orientations de la recherche. La première, qu'on peut dire historique, jalonne le cheminement qui nous a conduits à la perspective scolaire actuelle ; mais mieux qu'un rappel, elle amorce une dilatation du sujet. La seconde, qu'on pourrait dire géographique, introduit dans un « ailleurs », l'Asie orientale, du Viêt-nam au Japon ; elle conduit, par un dépaysement, à un dépassement du problème. Si la troisième nous ramène dans notre France d'aujourd'hui, c'est pour répudier le cadre scolaire et faire place à des situations plus ou moins extra-scolaires ; elle s'achève avec le critère apparemment le plus général et le plus objectif, la sélection opérée parmi les conscrits de dix-huit à vingt-deux ans, qui dénombre les illettrés si l'on peut dire « officiels ». Une dernière partie, inattendue, j'imagine, pour la plupart des lecteurs comme pour moi-même, s'attache à des pratiques de lecture et d'écriture dans les entreprises (industrielles et autres) : elle révèle un domaine d'application des acquis scolaires et analyse les fonctionnements méconnus d'un type d'écriture.

Que pouvait être l'illettrisme avant la généralisation des institutions scolaires, quand il n'y avait guère d'écoles que pour les clercs, quand « l'écrit avait pour fonction essentielle d'entretenir une culture savante et religieuse » et qu'« en face des *litterati* les *illetterati*

étaient la masse de ceux qui [...] ignoraient le latin » ? (p. 23). L'action pastorale, pour les masses, s'exerçait par la prédication et les images. Peu à peu, toutefois, se constituait, en marge de l'Église, un pouvoir administratif pour qui « les pratiques écrites » tendaient à supplanter « les pratiques coutumières anciennes fondées sur la mémoire, le serment, le rituel » (p. 29). C'est ainsi que le XVI^e siècle vit « naître les premières dynasties des notaires royaux ». Dans une étude consacrée au « Notaire rural en Haute Auvergne, XVI^e-XIX^e siècles », Marie Bardet montre comment le passage par le notaire, par les actes notariaux et donc par une certaine maîtrise de la durée, offrit à des marchands la chance d'une promotion sociale et, d'abord, « l'émergence d'une nouvelle conscience de soi ». Pour l'ensemble de la société rurale, la conquête de l'écrit s'est faite par degrés. La signature apparaît comme un test fragile auquel des historiens de la culture ont attribué une portée qu'elle n'avait sans doute pas. Lents furent les progrès réalisés grâce aux maîtres écrivains puis aux écoles de charité (une « école en miettes », dit Dominique Julia) qui dissociaient l'apprentissage de la lecture de celui de l'écriture, qui faisaient de celle-ci une technique extrêmement compliquée, où les « appropriations lexiques » sont difficiles à cerner et à suivre, où l'orthographe souvent reflète les niveaux de la dépendance de l'écrit à l'égard de l'oral. C'est l'école du XIX^e siècle, de Guizot puis de Ferry, qui a réussi à fonder, par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par des exercices associant étroitement l'une et l'autre, une nouvelle culture plus personnalisée. Et, comme dit encore fortement D. Julia, l'école pour tous « n'est plus conçue comme le lieu d'apprentissage des vérités religieuses mais comme celui où se construit l'autonomie individuelle » (pp. 78-79). Désormais une définition de l'illettré se précise et s'affirme. Savoir lire et écrire est devenu la norme culturelle pour tous les jeunes Français, le moyen ordinaire de toute acquisition de savoir et, donc, a valeur de critère universel. On ne parlera plus d'analphabètes, sinon pour des immigrants étrangers, et « l'illettré est un ancien élève en échec » (p. 101).

Nous sommes d'ordinaire si bien ancrés dans cette conviction que le détour proposé par la seconde partie du livre – vers d'autres lieux, d'autres cultures, d'autres langages – nous déconcerte. Il y est question de quelques pays d'Extrême-Orient fortement marqués par l'influence chinoise. La Chine y a eu la priorité en matière d'écriture ; elle a inventé le papier puis l'imprimerie (le procédé xylographique au IX^e siècle) ; la fabrication des livres y atteignait « sa perfection technique » sous la dynastie des Song (960-1279). Or, en Chine, modèle culturel dont les pays voisins se sont en partie libérés, la relation à l'écriture est d'un type particulier. Des temples à la rue, l'écriture y est omniprésente, mais pas pour la seule lecture, pour, aussi

bien, la religion, la magie, la beauté ; elle alimente des pratiques plus terre à terre, comme les almanachs populaires (interdits sous l'Empire comme sous la République), les registres généalogiques, les journaux muraux (*dazi-bao*). De plus et surtout, le chinois n'a pas des caractères alphabétiques mais, essentiellement, des idéogrammes. Que peut vouloir dire savoir lire dans un tel contexte ? Toute une gamme de situations sont possibles. Sont considérés comme illettrés ceux qui ne parviennent pas à déchiffrer une centaine de caractères, comme semi-illettrés ceux qui en connaissent cinq à six cents (c'est la grande majorité de la population) ; « un lettré au sens classique du terme [...] utilisera environ neuf mille caractères ». L'apprentissage usuel de la lecture répond moins à une attente culturelle – pour la connaissance ou pour la distraction qu'à la pratique économique de la vie quotidienne. Il est aujourd'hui orienté vers la formation idéologique, la propagande : « éliminer l'illettrisme, construire une nouvelle personne... » annonce un slogan républicain.

Des situations différentes s'offrent en dehors de la Chine, dans les pays qui ont été marqués par son empreinte culturelle. Au Viêt-nam, le chinois se cantonne dans l'esthétique et le sacré. « La transcription par l'alphabet latin des langues s'écrivant en caractères chinois ou sinoïdes » (p. 130) a été entreprise dès le XVI^e siècle par des jésuites européens et par quelques collaborateurs vietnamiens anonymes. Elle s'est imposée au terme de deux siècles. Bien entendu, la colonisation l'a entérinée, sans rencontrer le succès de l'alphabétisation des masses en raison de la faible fréquentation scolaire. Alphabet et idéogrammes sont restés en concurrence en Corée où, cependant, la culture écrite a commencé à gagner les masses à partir du XVIII^e siècle. Et l'on y a assisté dans les années 1950-1970 à une « ruée vers l'enseignement ». Le cas du Japon, où l'illettrisme a été réduit à des taux très faibles (0,25 à 2,45 % selon les estimations) en dépit d'un système d'écriture mixte qui associe des caractères chinois (environ 2 000) et syllabaires (pour les désinences et pour la transcription phonétique du lexique d'origine occidentale), témoigne de la force d'un système scolaire hérité d'une longue tradition : réseau très important de petites écoles dites paroissiales, gérées par des confréries bouddhiques, puis peu à peu laïcisées, aujourd'hui couronné par l'accès du grand nombre au lycée (94,3 % en 1987) et à l'enseignement supérieur (37,4 %) ; avènement d'une méritocratie, « qui fait accepter des conditions scolaires particulièrement astreignantes, car axées sur la compétition » (p. 116). Cela sans que la scolarisation de l'écriture ait aboli sa dimension esthétique ou réduit l'importance de sa dimension communicationnelle ; sans non plus éviter le risque que lecture et écriture soient à présent dissociées par l'invasion de l'informatique. Le Japon : un monde culturel en avance et en retard sur le nôtre ?

Le cheminement vers l'écriture ne passe pas d'abord et forcément par l'école. La troisième partie du recueil évoque d'autres techniques d'appropriation – ou de refus. « D'abord les groupes et les personnes se posent et se pensent dans leur rapport à elle. Ensuite sa présence déclenche [...] un remodelage des pratiques essentielles » (p. 173). Des exemples : dès son apparition l'écriture a été mise au service de l'action des magiciens et des sorciers ; le christianisme – « une religion de l'écriture » – recourt à une théâtralisation de la Révélation, tolère et surveille la prière écrite ; et voici que, tandis que le curé guérisseur forçait son malade à écrire, le médecin psychanalyste force le sien à se dire.

Ainsi se manifestent des pouvoirs parallèles de l'écrit. Apprendre à lire, écrire et compter, telle serait, selon la formule familière, la première mission de l'école. En fait, le calcul a pu avoir, et même garder une large indépendance, dont sont témoins les étonnantes prouesses des calculateurs illettrés d'hier et d'aujourd'hui. Et que de tâches spéciales sont confiées à l'écriture dans la vie quotidienne comme la comptabilité des ménages, souvent réservée aux femmes comme leur est réservée la correspondance familiale qui nourrit « la référence identitaire de chaque membre du groupe », comme les relations avec l'administration, si pointilleuses, si lourdes de conséquences imprévisibles, intimidantes à juste titre. L'inexpérience, la timidité, une inquiète prudence amènent donc certains à recourir aux services des écrivains publics. Se pose à leur propos la question de la part d'initiative gardée par leurs clients, c'est-à-dire de la sauvegarde d'une partie de leur personnalité.

La situation des bateliers, dont les enfants sont écartés de l'école par l'errance de leur métier, est double : le pouvoir familial du maître, du père, est décidément oral avec, au besoin, un recours subordonné à l'écrit, mais qui peut être abandonné au moussé ; inversement l'écrit peut être valorisé, voire survalorisé, avec certains graffitis (lettres plus ou moins maladroitement tracées, accompagnant ou non un dessin), voire des poèmes (autobiographiques) écrits surtout par des femmes. « L'écrit est le supplément qui fonde la crédibilité de l'oral » (p. 230, Marc Derycke) : exemple de la relation subtile et ambiguë qui existe entre l'oral et l'écrit.

Apparemment plus simple est le cas des Tziganes et des « gens du voyage » en général. Il y a de leur part refus conjoint de la société sédentaire et d'un de ses modes privilégiés d'affirmation, l'écriture. Même lorsque leurs enfants ont été scolarisés, s'opère le glissement, qu'on retrouve ailleurs aujourd'hui, de l'analphabétisme à l'illettrisme. La pratique fait défaut, et le recours est tellement plus aisé aux substituts de l'écrit, téléphone, télévision et toutes les techniques vidéo.

Un essai de mesure est tenté dans le dernier chapitre de cette troisième partie : une étude fine de « L'illettrisme chez les Français de 18 à 22 ans » à partir de la sélection qui précède l'incorporation à l'armée. Seuls sont soumis à cette sélection les garçons ayant quitté l'école avant la fin de la troisième et sans aucun diplôme. Parce qu'elle est nuancée (niveaux scolaires et niveaux de lecture : une gamme des performances), l'étude permet d'approcher d'une explication de l'illettrisme, c'est-à-dire de l'échec scolaire communément dénoncé. Ce serait la dévalorisation de ce moyen de culture, privilégié en droit comme en fait, la lecture, dont les illettrés n'ont jamais réalisé la capacité d'ouverture aux autres et au monde et dont tout un contexte banalisateur – l'action parallèle des moyens audiovisuels – les a convaincus qu'elle ne leur permettrait jamais de rien découvrir... La critique va loin.

La dernière partie n'est pas la moins surprenante. Le lecteur y découvre un rôle nouveau de l'écrit. La transformation du travail est à l'origine de ce nouveau rôle : il s'agissait de compenser l'éloignement de l'objet du fait de techniques de plus en plus perfectionnées, d'habiliter le travailleur à ce qu'est devenu le « travail réel » par la médiation d'un « travail prescrit ». Pensons aux consignes, règlements, enquêtes et comptes rendus d'enquêtes... qui ont pris une importance croissante, une importance extrême quand il s'agit, par exemple, des impératifs de sécurité dans les centrales nucléaires ou à la SNCF.

« Les compétences de communication deviennent une composante importante des attentes envers les salariés » (p. 269). Pour cela, l'évaluation d'un savoir scolaire ne saurait plus suffire. Dans la perspective des nouveaux milieux de travail, il convient de relativiser « l'amalgame entre nécessités scolaires et nécessités professionnelles », d'opérer un remaniement du système d'écriture, de construire, comme dit joliment B. Fraenkel, « la nouvelle raison graphique de l'usine, entre la bible et l'étiquette » (p. 283).

Il est de plus en plus difficile à des lecteurs et écrivains médiocres de s'intégrer dans la vie professionnelle, et cela même à des postes très modestes. La part des manœuvres et des O.S. diminue dans le travail de production tandis que grandit celle de salariés maîtrisant les techniques en usage, des techniques en perpétuelle transformation. Ce qui est avant tout requis, c'est une faculté d'adaptation. Illettrisme, dans ce contexte signifierait autre chose que l'absence de maîtrise de la lecture et de l'écriture, la difficulté d'accéder à des tâches de plus en plus précises et complexes. Un savoir souple serait de plus de prix qu'un savoir sûr.

La conclusion semble donc s'imposer : la définition est à revoir. L'illettrisme, ou plutôt les illettrismes d'aujourd'hui ne doivent plus

être confondus avec l'analphabétisme d'hier. Beau thème de méditation pour un ministre de l'Éducation nationale qui en aurait le goût et en trouverait le temps, pour celui, par exemple, qui, dès la rentrée de 1994, entend faire de la maîtrise de la langue française, orale et écrite, à l'école primaire, « la priorité des priorités ».

Maurice CRUBELLIER

PLAKE (Klaus). – *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. – Münster/New York : Waxmann, 1991. – 264 p.

Si les auteurs français se sont fort peu intéressés dans les dernières années à l'histoire de l'Éducation nouvelle allemande, puisqu'il faut remonter à 1971 pour trouver sous la plume d'un chercheur français une présentation d'ensemble de ce mouvement (1), on s'imagine sans peine qu'il n'en va pas de même en Allemagne. Les études d'ensemble ou les monographies y sont nombreuses et le débat est vif sur l'interprétation qu'il faut donner à ce phénomène : a-t-on effectivement, comme on le pensait il y a quelques années encore de manière prédominante, un courant unifié, innovateur ? Et surtout, comment faut-il interpréter le rapport des pédagogies que l'on rassemble sous le nom de *Reformpädagogik* aux mouvements de modernisation et d'industrialisation qui affectent les sociétés occidentales dans le courant du XIX^e et du XX^e siècle ? C'est à un retour sur cette dernière question qu'est consacré l'ouvrage de Klaus Plake, *L'Éducation nouvelle allemande. Étude d'un changement de paradigme à l'épreuve de la sociologie de la connaissance*. Plus que de Kurt Mannheim et de Thomas S. Kuhn (2) qu'évoque le titre de ce livre, c'est en fait de Max Weber que s'inspire l'auteur, qui cherche à éprouver sur le terrain de l'histoire des idées pédagogiques les hypothèses de *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (3). K. Plake dessine ainsi les grandes étapes d'une histoire de l'ascétisme séculier pédagogique depuis la Réforme, à travers les contributions du piétisme, des différentes générations de l'*Aufklärung*, à travers l'importante théorisation

(1) Marius Cauvin : *Le renouveau pédagogique en Allemagne, 1890-1933*, Paris, A. Colin, 1971.

(2) Thomas S. Kuhn : *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1970. La première édition américaine date de 1962.

(3) Max Weber : *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964. La première édition allemande date de 1905.

de Herbart, qui marquera tout le XIX^e siècle germanique, pour aboutir à ce qui, aux yeux de l'auteur, marquera avec l'Éducation nouvelle allemande, un changement de paradigme.

On voit donc qu'il s'agit en fait d'une volonté de relire l'ensemble de l'histoire pédagogique de l'Allemagne moderne en reliant histoire des idées et histoire sociale (1), où, notons-le en passant, l'examen de quelques auteurs de la *Reformpädagogik* occupe seulement le tiers de l'ouvrage. C'est que le propos du livre est en fait de montrer comment l'ascétisme séculier issu du protestantisme s'est imposé, a été combattu, s'est transformé puis a été défait au tournant du siècle dernier par l'Éducation nouvelle qui instaurerait un nouveau paradigme fondé, lui, sur le plaisir de la consommation, sur la valeur accordée aux sens (*Sinnlichkeit*) et sur un nouveau sentiment du corps. On entrerait alors véritablement dans un nouvel univers de pensée et de valeurs. Par ailleurs, le parrainage de Max Weber indique clairement que Klaus Plake ne se range nullement parmi les auteurs qui voient dans l'Éducation nouvelle un phénomène passéiste, réactionnaire, un mouvement de protestation contre l'avènement d'une civilisation industrielle et urbaine. De même que l'ascétisme séculier a été le facteur constitutif de l'esprit du capitalisme, ainsi la théorisation de l'ascétisme pédagogique a accompagné la montée de l'accumulation du capital nécessaire à l'industrialisation de la société allemande ; puis, lorsque la notion de *Beruf* (2), essentielle à la naissance de l'ascétisme séculier, n'a plus été nécessaire et s'est dissociée en une vocation et un métier qui n'avaient plus de rapport l'un avec l'autre, lors donc que, grâce aux progrès de l'industrialisation, l'ascétisme ne fut plus de mise et que les industries en expansion risquèrent de se trouver confrontées à une crise de la demande, seraient donc apparus des courants pédagogiques orientés vers une conception moderne de l'éducation, centrée sur la prédominance du présent, la consommation et le temps libre (3).

Retraçons donc les grandes lignes du parcours effectué par K. Plake. Le piétisme, dont on connaît l'importance pour le développement des thèses de l'ascétisme séculier, fut dominé, dans le domaine pédagogique, par la figure de A. H. Francke (1663-1727), à qui il revient d'avoir fondé le premier *Lehrseminar* (qui était un institut universitaire de formation des enseignants). Pour la reconstruction du pays, qui sortait tout juste de la guerre de Trente Ans, Francke mita sur l'éducation ; le modèle qu'il mit en place se caractérisait à la

(1) Klaus Plake, *op. cit.*, p. 8.

(2) Max Weber, *op. cit.*, pp. 91-92.

(3) Klaus Plake, *op. cit.*, pp. 15 et 160-162.

fois par l'importance accordée au christianisme de l'action, caractéristique du piétisme, à la chasse faite aux activités des élèves qui auraient pu être récréatives et à la recherche de la piété (*Gottseligkeit*). Celle-ci consistait pour lui en un amour de la vérité, de l'obéissance et de l'application au travail, à quoi se conjugue un renoncement à la consommation.

Christian Wolff (1679-1754), qui fut le grand adversaire de Francke, et l'introducteur de l'*Aufklärung* dans les pays de langue allemande, entreprit une critique de cet ascétisme et substitua à la recherche de la *Gottseligkeit* celle de la *Glückseligkeit*, c'est-à-dire du bonheur individuel. Pour lui, l'ascétisme n'a de valeur que lorsqu'il est une conséquence inévitable de l'action de l'homme. Autant dire que l'ascétisme n'est rien d'autre qu'un moyen, dans certaines conditions où il n'est pas possible de faire autrement. Mais cette recherche du bonheur sera surtout le fait de Rousseau, dont on connaît l'importance pour la pensée allemande, notamment dans le domaine pédagogique. Or l'ironie de l'histoire a voulu que ceux qui se réclamaient explicitement de lui, les Philanthropes, en adaptent les enseignements jusqu'à affubler la traduction qu'ils donnent de *L'Émile* de notes dont la mesquinerie n'a rien à envier aux attaques d'un Formey (1). Avec Basedow (1724-1790) qui fonda le célèbre *Philanthropinum* de Dessau, s'opère donc une régression sur la question de l'éducation du peuple : alors que l'éducation d'Émile n'est pas tributaire de son statut social, Basedow et ses successeurs renoncent à une éducation équivalente pour tous les ordres de la société, de sorte qu'à côté des institutions destinées à la bourgeoisie montante ou à l'éducation des princes, on trouvera pour les classes laborieuses un établissement séparé, l'école industrielle (*Industrieschule*) (2).

K. Plake poursuit l'étude de la seconde génération des Philanthropes à travers deux œuvres de Campe (1746-1818), son *Robinson allemand* et la *Révision générale de l'ensemble du système scolaire et éducatif* (3). Le Robinson de Campe est aux antipodes du personnage tel que l'interprète Rousseau (qui, lui-même, se méprend sur les intentions de Defoë) : pour Jean-Jacques, il s'agit d'un être humain qui découvre, dans la jouissance de l'instant présent et grâce à son éloignement de la civilisation, qu'il lui est possible de coïncider avec la Nature. Chez Campe, la Nature se transforme en un environnement qu'il s'agit d'aménager et son Robinson ne peut jamais jouir des bonheurs du présent, la jouissance étant toujours repoussée à plus tard.

(1) *Op. cit.*, p. 90.

(2) *Op. cit.*, pp. 70-71.

(3) *Robinson der Jüngere*, 1779. *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*, 1785-1792.

Mais l'ancien marin se persuade que le bonheur l'attend quelque part sur cette terre. On retrouve donc, par-delà Rousseau, un ascétisme qui n'est plus fondé par la religion et qui ne promet plus le bonheur pour l'au-delà, mais pour un avenir dont l'assignation improbable le rend peut-être encore plus insaisissable. Cette fois-ci, l'ascétisme est totalement séculier. La *Révision générale* (dont la publication s'échelonne de 1785 à 1792) est une œuvre d'une tout autre ambition, qui cherche en quelque sorte à faire pour l'éducation ce que Diderot et d'Alembert avaient cherché à faire dans le domaine des sciences et des arts. Seize volumes où Campe et ses collaborateurs voulaient séparer le bon grain de l'ivraie dans les différentes publications des quarante années précédentes touchant à l'éducation. On a ainsi, nous dit Plake, un changement de cap très net et, « en pédagogie, le « révisionnisme » apparaît avant que la réaction (politique) ne se manifeste » (1). De façon générale, disons que cette seconde génération du philanthropinisme substitue à la recherche de la perfection individuelle, que la première *Aufklärung*, renouant avec l'humanisme de la Renaissance, assignait à l'éducation, l'utilité sociale : la société des manufactures a davantage besoin d'individus moyens qui acceptent de se subordonner au rythme des machines que d'hommes à la recherche d'une perfection individuelle. Les idéaux des Lumières semblent bien passés de mode ! Une morale de l'ascétisme se fait jour à nouveau, mais sans aucun fondement religieux, d'où le risque pour les individus, nous dit K. Plake, d'une démotivation puisque l'ascétisme n'est plus une fin dernière donnant sens à l'existence.

C'est à cette question que va s'affronter Herbart (1776-1841), en intégrant l'ascétisme à l'enseignement lui-même. À une époque où s'opère le passage à l'industrialisation des États allemands, où le pourcentage d'enfants qui satisfont à l'obligation scolaire est de 82 % en Prusse en 1846 (2), Herbart va proposer une théorie cohérente de l'éducation conçue comme processus rationnel d'influence exercé par les adultes sur la jeune génération au nom de normes universelles. À travers la soumission à ce que le philosophe appelle le « gouvernement », puis la « discipline » et enfin l'« enseignement éducatif », l'ascétisme est à nouveau au centre des processus éducatifs, et la société allemande aurait trouvé ainsi la doctrine pédagogique « nécessaire au *take-off* industriel » (3), conjuguant à la fois le renoncement à la jouissance et l'initiative personnelle. La domination de l'herbartisme va perdurer, par le biais de disciples jusqu'au tournant du siècle.

(1) Plake, *op. cit.*, p. 79.

(2) *Op. cit.*, p. 128.

(3) *Op. cit.*, p. 122.

Mais les succès du développement économique et les conquêtes du mouvement ouvrier (baisse de la durée hebdomadaire du travail, notamment) vont changer complètement les données du problème. L'industrie aura besoin de nouveaux débouchés et les valeurs de l'ascétisme ne seront plus à l'ordre du jour, ce sera la recherche de la consommation des biens de toute espèce qui peu à peu fondera le travail. Pourtant, l'ascétisme séculier va subsister au moins dans la vie professionnelle, car la société de consommation a besoin ici de sérieux. À l'inverse, tout ce qui touchait au domaine des loisirs (qui se développent fortement) est soumis à l'influence du nouveau paradigme. Et ainsi, l'Éducation nouvelle va privilégier l'éducation artistique, les sports, le travail manuel. C'est en analysant d'abord l'apport de Lichtwark (1852-1914), une figure marginale de la pédagogie allemande, que l'auteur va chercher à montrer la pertinence de ses analyses. Celui qui fut le fondateur du « Mouvement d'éducation artistique » (1) était également le directeur de la Galerie d'art contemporaine à Hambourg et initia les enseignants à une approche des œuvres d'art moderne, cherchant ainsi à développer chez eux et leurs élèves une « capacité d'accéder à la jouissance esthétique » (2). En même temps, Lichtwark se proposait de permettre à l'industrie allemande de reconquérir le marché intérieur en lui proposant comme but l'esthétisation de l'environnement de tous les jours. L'art au quotidien, tel aurait pu être le mot d'ordre de Lichtwark, qui s'intéressa à la décoration intérieure, à l'ameublement, à la mode...

La seconde figure de la *Reformpädagogik* à laquelle s'intéresse K. Plake est également mineure ; il s'agit de Gaudig (1860-1923), connu pour avoir développé une conception de l'*Arbeitsschule* (école active) concurrente de celle de Kerschensteiner. Gaudig mena de violentes attaques contre le modèle herbartien de l'éducation, auquel il substitua une éducation du sentiment où un travail « libre et joyeux » permet aux élèves de faire l'expérience de leurs ressources personnelles. Mais l'important, dans la perspective de notre auteur, c'est que les activités proposées aux élèves sont extérieures au sérieux de la vie professionnelle et semblent correspondre à un monde des loisirs et de la consommation où le sentiment d'identité ne serait plus défini exclusivement par le travail (3).

Un des meilleurs passages de cet ouvrage est constitué par l'étude d'Ellen Key (1849-1926), où la liaison de l'histoire des idées et de l'histoire sociale est fort convaincante. L'auteur montre, comment la transformation des tâches féminines dans la moyenne et la grande

(1) *Kunsterziehungsbewegung*.

(2) *Genußfähigkeit*.

(3) Plake, *op. cit.*, pp. 182-183.

bourgeoisie amène ces femmes à une « vie parasitaire » (1), et comment la revalorisation des tâches éducatives leur offre une voie somme toute satisfaisante. L'époque est également marquée par la vogue de la psychologie qui s'empare de la position de science auxiliaire dans le processus éducatif. Et c'est bien la psychologie qui, pour Ellen Key, va faire des femmes qu'elle invite à une observation quasi permanente des enfants, des semi-professionnelles d'une éducation individualisée que l'école n'est nullement en mesure de mener à bien.

Le dernier chapitre de l'histoire de l'Éducation nouvelle auquel s'intéresse K. Plake est celui du Mouvement de la jeunesse (2) et s'oppose à l'interprétation la plus courante de ce phénomène historique qui y voit un retour romantique à la nature, accompagné d'un rejet de la civilisation urbaine et industrielle. Notre auteur y perçoit essentiellement l'apparition d'un nouveau sentiment du corps, d'une remise en cause des rôles traditionnels des deux sexes et de l'apparition d'un rapport nouveau d'affrontement entre les générations adultes et les jeunes.

L'étude se termine par une comparaison de ce qui se passe dans le premier tiers du XX^e siècle dans le domaine de la pédagogie et de la gestion des entreprises, en rapprochant la pédagogie traditionnelle et le taylorisme d'une part, la pédagogie nouvelle et les *Human Relations* d'autre part. Il s'agit pour l'auteur de trouver dans ces deux champs disciplinaires des « figures d'argumentation », qui, au-delà des contextes fort dissemblables, ont des fonctions équivalentes et seraient ainsi des *τόποι* de la compréhension, des marqueurs, donc, du passage d'un paradigme à l'autre, où la sociologie dynamique supplante la psychologie individualiste dans son rôle de science de référence autant pour la pédagogie que pour la conduite des entreprises.

Cet ouvrage extrêmement intéressant nous semble cependant devoir beaucoup, en ce qui concerne la pertinence de son interprétation de la *Reformpädagogik*, aux choix restreints d'auteurs sur lesquels il s'appuie et qui, il est vrai, mettent en cause une vision ascétique de l'éducation. Mais il nous semble que l'Éducation nouvelle allemande n'est pas homogène sur ce point et qu'un auteur comme Hermann Lietz, le fondateur des Internats à la campagne, qui fut formé par un disciple de Herbart, donnait un rôle éducatif prédominant à l'ascétisme, que l'on retrouve chez les autres fondateurs d'établissements similaires. De plus, nous voyons mal comment Peter Petersen, Oestreich ou Rudolf Steiner pourraient trouver leur place dans le schéma d'interprétation proposé par K. Plake. Cela vient sans

(1) *Op. cit.*, p 187.

(2) *Jugendbewegung*.

doute du fait que l'auteur est victime de l'interprétation canonique et unifiante de Nohl sur la *Reformpädagogik* (1), alors que les différents courants de cette Éducation nouvelle avaient des intérêts pragmatiques à se présenter comme unis face à un système ancien qu'ils cherchaient à remplacer.

Claude MOUCHET

PANCERA (Carlo). — *Una vita tra politica e pedagogia, Marc-Antoine Jullien de Paris, 1775-1848.* / Préface de Jacques Godéchet. — Fasano : Schena éd., 1994. — 348 p.

Marc-Antoine Jullien, quoique « de Paris », est plus connu en Italie qu'en France. Car celui qui fut le plus jeune membre du club des Jacobins, surnommé l'Ombre de Robespierre, essaya au cours de sa longue vie de faire oublier à ses compatriotes la triste réputation qu'il avait laissée en l'an II à Bordeaux, où âgé de dix-neuf ans, il s'était acharné à faire appliquer la Terreur. Plus tard, il s'efforça aussi, non sans succès, de se faire le champion d'une pédagogie nouvelle mais, après sa mort, on peut dire qu'à part les spécialistes (et surtout, vers 1960, l'Institut pédagogique de la rue d'Ulm), la France l'oublia.

Il n'en va pas de même en Italie. Car à deux reprises, en 1797 à Milan sur les pas de Bonaparte, et en 1799 à Naples aux côtés du général Championnet, Jullien joua un rôle important, journalistique et gouvernemental, dans les premiers avatars de la *Repubblica* moderne au pays de Cincinnatus, encourageant ceux qu'on appelait les *giacobini*. Aussi les encyclopédies italiennes du XX^e siècle, contrairement aux françaises, font-elles une place à ce Parisien mêlé à leur Unité nationale.

Il fallait, à la lumière des travaux récents et de nouvelles recherches, saisir ensemble ces deux aspects qui font Jullien : le politique et l'éducatif. C'est le mérite de Carlo Pancera, professeur d'histoire de l'éducation à l'université de Ferrare, d'avoir réalisé en trois cents pages cette *Vie entre politique et pédagogie*. Elle remplacera en grande partie la thèse de H. Goetz éditée en français par l'I.P.N. sous le titre *M.A. Jullien, l'évolution spirituelle d'un révolutionnaire* (2).

(1) Herman Nohl : *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* [Le mouvement pédagogique en Allemagne et sa théorie], Frankfurt/Main, Verlag G. Schulte-Bulmke, 1957, 4^e éd., 1^{re} éd. 1933.

(2) *Der geistliche Werdegang eines Revolutionärs*, Zurich, 1954 ; trad. par C. Cuénot, coll. « Mémoires et documents scolaires », 1962. Le travail de bénédictin de H. Goetz sur les publications de Jullien fait que sa bibliographie reste irremplaçable.

Profitant de ce qui s'est publié ultérieurement (V. Daline sur les archives Jullien déposées à Moscou (1), *L'Ombre de Robespierre* de P. Gasca (2), travaux de l'Institut Pestalozzi d'Yverdon), ayant mené de vastes recherches propres dans des fonds d'archives épistolaires en Italie, en Suisse, etc., C. Pancera se montre plus clair et moins prêcheur que H. Goetz. Il a dépassé le naïf idéalisme qui faisait conclure à celui-ci sur Jullien : « C'est une voix qui prodigue des avertissements pour l'heure présente, qui prodigue l'espérance pour les temps à venir ». L'historien italien parvient à rendre l'élan d'une vie d'enthousiasme pour le bien public, fortement ancrée dans ce temps de bouillonnement d'idées à cheval sur le XVIII^e et le XIX^e siècles, sans cacher les aspects névrotiques de cette carrière vouée à l'écriture.

Les nombreuses citations sont en français, ce qui facilite sa lecture pour ceux dont l'italien serait malaisé. Un bon index permet de retrouver les nombreux personnages que Jullien a approchés ou qui écrivirent sur lui. Des trois parties du livre, La problématique révolutionnaire (1789-1800), La problématique éducative (après 1800), La problématique sociale, la seconde nous concerne davantage ici. On y suivra l'élaboration de ces ouvrages qui jouirent en leur temps d'un succès que nous avons peine à comprendre, *l'Essai pour une méthode qui a pour objet de bien régler l'Emploi du Temps, premier moyen d'être heureux* ; *l'Essai général d'Éducation physique, morale et intellectuelle*. Sans en cacher l'affligeante lourdeur, Pancera montre leur insertion dans l'élan de leur génération. On doit comprendre leur succès pour comprendre leur siècle.

En 1810, Jullien découvre Pestalozzi, et lui confie ses propres enfants. C'est lui, principalement, qui révélera le grand pédagogue zurichois au public français, avec *l'Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi pratiquée dans l'Institut d'Yverdon* (Milan, 1812, et plusieurs rééditions). Pestalozzi, héros humanitaire à la chaleur exceptionnelle, vrai philosophe des Lumières par l'intérêt qu'il porte à l'acquisition des idées, rousseauiste avec sa confiance dans la spontanéité originelle, annonce aussi le nouveau siècle par l'importance qu'il accorde au travail productif. L'enfant, actif, questionne et découvre son environnement ; l'enfant travaille dans le plaisir : toutes les pédagogies progressistes à venir sont déjà là. Or malgré le gros ouvrage de Jullien ; malgré, en 1804 déjà, la fondation à Paris, par J. Naef, d'une école Pestalozzi, les Français du temps ne suivront pas,

(1) « Jullien après le 9-Thermidor » in *Annales historiques de la Révolution française*, 1964-1966. Depuis lors, en 1991, ces archives ont été plus complètement explorées.

(2) Gallimard, 1969.

ne comprenant guère « qu'on se fatigue autant à faire apprendre à l'enfant que l'eau est liquide ».

D'ailleurs – c'est un des points curieux de ce livre – on voit Jullien lui-même se détacher très tôt du vieux Pestalozzi dont le désordre et le laisser-aller le désespèrent. De 1812 à 1817, il plaide avec feu, dans des lettres au Maître puis à son collaborateur Mieg, la combinaison des principes pestalozziens et de sa propre *méthode pour régler l'emploi du temps*, afin d'enserrer éducateurs et enfants dans un réseau de contraintes intériorisées : « Sans l'ordre, tout s'écroule [...]. Le bon et respectable vieillard verrait-il se dissoudre, parmi ses enfans, les liens de la concorde, s'éteindre l'esprit de la famille, s'anéantir l'intéressante institution... ? ». Pour finir, se rapprochant de Fellenberg, le pédagogue suisse rival, plus musclé, plus dirigiste, plus ambitieux pour les enfants de l'élite, Jullien se propose de confier à celui-ci ses propres fils, qu'il veut retirer d'Yverdon. Ce qu'il y a chez Pestalozzi de *spontanéiste*, pour parler comme notre temps, horripile Jullien.

Le rapport ambigu de Jullien à sa propre méthode de contrôle de soi se révèle dans des lettres inédites : ivresse de puissance (il compare son Horaire à un miroir, à une boussole, à un levier, et « à une véritable partie d'échecs, renouvelée chaque jour, pour lequel mon Mémorial horaire est un échiquier, les colonnes disposées dans les tablettes sont les cases... », mais aussi « suicide prolongé de ma pensée et de mes affections », aveu d'un échec permanent.

On savait Jullien fondateur d'une discipline universitaire, l'éducation comparée, par son *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, de 1817, qui est une sorte de grille unique à appliquer à n'importe quel système éducatif. Cette idée, dont la postérité sera considérable, s'est mise en place en fonction des besoins de la Suisse où le cantonalisme, réactivé par la Restauration, multipliait les systèmes scolaires. Ambiguïté là encore : Jullien fait un éloge outré du fédéralisme helvétique qui diversifie à l'extrême les expériences, mais on voit bien que le seul but du projet comparatiste est d'aboutir à élire un système unique, *le meilleur* pour tous les enfants et pour la Civilisation.

Pour le biographe ferrarais, l'épisode terroriste de l'an II doit être ramené à une place réduite dans cette vie ; on peut faire crédit à Jullien d'une conversion sincère après un dérapage de jeunesse ; et la doctrine pédagogique qu'il développe sous l'Empire le place dans la grande tradition des Lumières (*illuministe* dit-on en italien) où les Français ont montré à l'Europe le chemin. Et malgré la préface de J. Godechot affirmant l'unité républicaine de cette vie, il semble y avoir pour notre auteur rupture entre la période révolutionnaire et la suite.

La question reste ouverte : y a-t-il, dans la vie de Jullien, véritable rupture entre politique (jacobine) et pédagogie (quasi-pestalozzienne) ? ou bien y aurait-il une secrète continuité entre le projet jacobin de créer par tous les moyens un peuple vertueux et le grand dessein de pédagogisation de la jeunesse ? Cette belle phrase de Jullien, en 1818, ne donne-t-elle pas à réfléchir : « C'est surtout par les enfans qu'on peut régénérer les hommes : l'éducation et l'instruction en fournissent les moyens ; et les lisières de l'enfance deviennent, dans des mains habiles, les rênes du gouvernement » ? Avoir mené la Terreur contre les Girondins à dix-neuf ans puis, sans repentir mais en essayant de masquer son passé, se poser en inspirateur d'une éducation idéale, cela reste bien curieux.

Autre question qui pourrait intéresser les historiens de l'école et des systèmes scolaires : pourquoi cet insuccès durable de l'entreprise pestalozzienne en France, alors que la même ambition d'élever le niveau moral et de créer une liberté intérieure chez l'enfant eut, dans les Allemagnes du XIX^e siècle, un impact considérable, au point que les ministres de souverains comme le roi de Prusse faisaient des séjours à Yverdon pour s'imprégner d'une Méthode qui devint même officielle dans plusieurs États ? En définitive – c'est une question qu'on peut lancer au passage – le vieil affrontement aux livres et aux auteurs à expliquer, qui est la substance de l'éducation à la française, serait-il peut-être, malgré Rousseau, son *Émile* et ses émules, la moins mauvaise façon de permettre à une liberté intérieure de se construire, dans certains cas, chez l'adolescent ?

Pierre de VARGAS

DAJEZ (Frédéric). – *Les Origines de l'école maternelle*. – Paris : PUF, 1994. – 185 p., L'éducateur.

Cet ouvrage traite des salles d'asile, chargées d'accueillir et d'éduquer les enfants de deux à six ans, depuis leur apparition, en 1826, jusqu'à leur transformation en écoles maternelles, en 1881. L'auteur rappelle les pratiques traditionnelles à l'égard de cette classe d'âge (garde domestique ou déléguée aux nourrices et aux gardeuses, scolarisation précoce rurale), les entreprises pionnières de première éducation publique d'Oberlin et de Robert Owen, puis l'ouverture des premiers asiles parisiens par des notables soucieux d'améliorer l'accueil des enfants pauvres et de remplacer les formes classiques d'assistance (isolement hospitalier ou distribution de secours) par la mise au travail des mères. Il étudie ensuite la vocation pédagogique

de la salle d'asile et sa célèbre méthode, qui associe, dans un cadre rituel (gradins, bancs latéraux, postes de lecture), des évolutions, des mouvements, des chants et des apprentissages scolaires, organisés selon les principes de l'enseignement mutuel et ceux de l'enseignement simultané des Frères. Ses deux derniers chapitres évoquent la rivalité entre les dames patronnesses, les hospices et l'État (qui place les écoles enfantines sous sa tutelle à partir de 1837), la professionnalisation du nouveau personnel chargé de la première éducation publique et l'avènement de l'école maternelle.

Frédéric Dajez souligne justement l'originalité d'une institution chargée d'une fonction jusqu'alors réservée à l'espace familial ou assumée dans le cadre privé et semi-clandestin des garderies. Avec la salle d'asile, l'éducation commune des jeunes enfants devient une entreprise légitime, approuvée et contrôlée par les pouvoirs publics. L'ouvrage analyse bien, aussi, le mécanisme disciplinaire de cette première école infantine, la fonction morale des exercices d'instruction et « l'anoblissement » du métier de maîtresse de jeunes enfants par l'institution du brevet de capacité.

Si aucun auteur n'est à l'abri des erreurs, les ignorances surprennent, ici, par leur nombre et leur niveau. M^{me} de Pastoret n'est pas la présidente *d'honneur* du Comité des dames parisiennes fondé en 1825 : elle n'occupe cette place, très secondaire, qu'en 1832 (la précision chronologique est importante, car elle montre que la présidence effective du comité est assurée, pendant les premières années, par une personnalité intégrée au milieu des philanthropes) ; les sœurs installées dans le premier asile parisien appartiennent à la Providence de Portieux (et non de « Chartieux ») ; le Conseil général des Hospices de Paris n'a jamais « revendiqué » le contrôle des salles d'asile (ce sont les dames fondatrices qui réclament son intervention et son aide financière) ; le Comité central d'instruction primaire de Paris, institué en application de la loi Guizot, n'a jamais « coiffé » le réseau national des comités de surveillance des écoles ; M^{me} Pape-Carpantier n'a jamais dirigé le Cours normal Cochin ; Mgr Dupanloup n'a jamais été archevêque de Tours ou président du Comité central de patronage des salles d'asile (1).

À ces bévues ponctuelles, s'ajoutent des affirmations imprécises ou erronées, propres à fausser les démonstrations. Le projet philanthropique de la salle d'asile n'a jamais voulu la réserver aux « *seuls miséreux* » (tous les fondateurs répètent, au contraire, leur espoir d'ouvrir le nouvel établissement à la progéniture aisée) ; l'asile n'existe pas seulement dans le paysage urbain ; le manuel des Filles

(1) Les exemples cités sont empruntés, dans l'ordre, aux pages 45, 141, 117, 123, 47 et 146.

de la Charité n'a jamais ressemblé – il suffit de le lire pour s'en convaincre – aux ouvrages recommandés par l'Université ; les congrégations ne sont pas les « *défenseurs fervents* » de la méthode officielle (de nombreuses communautés inventent, au contraire, leurs propres méthodes, condamnées par les déléguées du ministère) ; les religieuses, quel que soit leur réel dévouement, n'ont jamais travaillé bénévolement dans les salles publiques, qui ne sont pas non plus installées dans des locaux fournis par les congrégations (en 1863, les communautés prêtent seulement 4,5 % des bâtiments des salles publiques) (1).

On peut aussi déplorer que soient passés sous silence l'inspiration chrétienne de certains fondateurs, leurs représentations du jeune enfant, fondamentales si l'on veut vraiment comprendre leurs motivations, et le contexte de l'ouverture des premières salles parisiennes. Deux autres défauts doivent encore être signalés l'absence de vision statistique (à l'exception de quelques effectifs cités sans précaution, même quand ils mélangent asiles et garderies) et l'interprétation stéréotypée du patronage, quasiment réduit à un « plaisir mondain », alors que plusieurs travaux d'historiens ont souligné le caractère émancipateur de l'engagement charitable pour des femmes, ambicieuses, de la bonne société.

Les deux principales faiblesses de l'ouvrage doivent cependant être recherchées ailleurs, dans l'indifférence à la chronologie et dans le caractère exceptionnel des informations sur le fonctionnement *réel* des établissements. En fait, l'auteur étudie essentiellement un *modèle* (celui de l'institution proposée par le manuel de J.-D. Cochin, publié en 1833, et par les règlements de 1837-1838), tout en confondant ce modèle et sa mise en œuvre. Or, des recherches sur la situation des salles d'asile dans une trentaine de départements en 1848, 1869 et 1881 permettent de constater que la très grosse majorité des établissements ne respectaient pas les instructions officielles. Il y aurait aussi beaucoup à dire sur l'application du projet de rééducation des familles populaires – qui a tant fasciné certains commentateurs des années 1970 – et qui se heurte, dans les faits, aux capacités de résistance des usagers et à l'anarchie des comportements. Les apports des seconds textes organiques, ceux de 1855, qui modifient la vocation officielle de la salle d'asile, la réforme de 1859 (qui allège considérablement le programme d'instruction de l'asile) ou les contributions *fondamentales* de M^{me} Pape-Carpantier sont, ici, à peine évoqués ou tout simplement ignorés ! Or, pendant son demi-siècle d'existence, la salle d'asile – même réduite à un projet – a connu des évolutions et des mutations que l'historien ne doit pas négliger.

(1) Les exemples cités sont empruntés, dans l'ordre, aux pages 170, 159, 155 et 147.

En interprétant la naissance de l'école maternelle comme une rupture totale par rapport à l'institution précédente, F. Dajez répète, enfin, la glose traditionnelle qui ignore la tentative de rénovation de la salle d'asile en 1859 et surestime certaines innovations républicaines en 1881 et 1887, notamment en confondant les nouvelles instructions réglementaires, particulièrement ambiguës, et les idées que Pauline Kergomard fera vraiment triompher, dans le discours officiel, au début du XX^e siècle. Il est d'ailleurs difficile de savoir si les commentaires, très imprécis, des dernières pages de l'ouvrage se rapportent aux instructions de 1881, 1887, 1905-1908 ou 1921, ou aux propositions de la célèbre inspectrice générale.

Deux choix méthodologiques expliquent ces déficiences. D'abord, le recours trop privilégié à une partie de la seule documentation imprimée (à l'exception de la *Statistique de l'Instruction Primaire*, totalement ignorée) et, pour certaines questions, aux notices du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, ressource habituelle des auteurs pressés ! Or, si la valeur d'un travail historique ne s'est jamais mesurée au nombre des sources manuscrites dépouillées, on peut s'étonner qu'une étude qui prétend traiter des principes, de l'organisation et du fonctionnement de la salle d'asile (concernée par cinquante-quatre cartons dans la série F¹⁷ des Archives Nationales) cite seulement une quinzaine de rapports d'inspection (sur cinquante-cinq années !), quatre séances – toutes de la seule année 1851 – de la Commission supérieure des salles d'asile (réunie entre 1838 et 1853), une seule réunion du Comité central de patronage (en activité de 1855 à 1870) et un seul document relatif au Cours pratique de Paris (qui occupe pas moins de six cartons en F¹⁷).

D'autre part, l'auteur, qui résume dans cet ouvrage un doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation soutenu il y a plus de dix ans, sélectionne curieusement sa bibliographie. Il cite quelques travaux de sociologues et de philosophes mais ignore, entre autres, les études historiques, classiques, de Pierre Bousquet sur les écoles parisiennes sous la Monarchie de Juillet, de Martine Sonnet sur l'enseignement des filles au XVIII^e siècle (qui montre l'importance et la diversité de la scolarisation précoce urbaine, contrairement à ce qui est écrit pp. 25-27) ou la thèse récente de Catherine Duprat sur la philanthropie parisienne (il faut dire que la seule référence bibliographique relative à la Révolution de 1848 date, ici, de 1959). D'autre part, et à une exception près, F. Dajez ne mentionne aucun des travaux (publiés ou non), réalisés depuis quinze ans sur la salle d'asile (1).

(1) Citons, entre autres, par ordre alphabétique : D. Broussard : *Les Écoles de la petite enfance dans le département de la Marne de 1837 à 1913*, maîtrise d'histoire (Reims), 1980, 209 p. ; J.-L. Bellin : *Les Écoles aubois de la petite enfance de 1833 à 1881*, troisième cycle d'histoire (Paris VII), 1987, 510 p. ; L. Chalmeil : « *Pia deside-*

L'auteur n'hésite pas à promettre au lecteur une histoire des salles d'asile puisée « aux meilleures sources » (sic) « pour restituer minutieusement... l'organisation et le quotidien » des établissements. Il ne faut pas se laisser abuser par cette publicité. L'étude historique de la conception, de la mise en œuvre et du fonctionnement d'une institution éducative exige plus que le commentaire, alerte, d'un corpus, incomplet, de textes normatifs, truffé de diverses erreurs et saupoudré d'un petit nombre de références d'archives choisies au hasard.

Jean-Noël LUC

DEMEULENAERE-DOUYÈRE (Christine). – *Paul Robin (1837-1912), un militant de la liberté et du bonheur*. – Paris : Publisud, 1994. – 478 p.

Pour la plupart des historiens, le nom de Paul Robin reste associé à celui de l'orphelinat de Cempuis (Oise), mais que savait-on précisément de l'homme qui en avait été nommé directeur grâce à Ferdinand Buisson, en décembre 1880, avant d'être révoqué, par le préfet de la Seine, à la suite d'une violente campagne de presse, en août 1894 ? Le mérite de Christine Demeulenaere-Douyère est de nous livrer une

ria », *Influences du piétisme protestant sur le développement de l'éducation préscolaire aux XVIII^e et XIX^e siècles*, maîtrise de sciences de l'éducation (Strasbourg), 1991, 114 p. ; S. Coquart : *L'œuvre pédagogique de Pauline Kergomard*, troisième cycle de sociologie (Lyon II), 1982, 546 p. ; N. Dewaele : *Des salles d'asiles à l'école maternelle dans le département du Nord (1833-1886)*, maîtrise d'histoire (Lille III), 1985, 285 p. ; P. Garnier : *Le jardin des corps. L'éducation corporelle dans la salle d'asile (1826-1881)*, maîtrise de sciences de l'éducation (Paris V), 1983 ; M. Lemaire : *Un grand bourgeois philanthrope du Paris orléaniste, Jean-Denys-Marie Cochin*, maîtrise d'histoire (Paris X), 1986, 182 p. ; J.-N. Luc : *La petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles. Textes officiels relatifs aux salles d'asile et aux écoles maternelles, publiés et commentés*, Paris, Economica-INRP, 1982, 391 p. ; *id.* : « Statistiques de l'enseignement préélémentaire (1833-1985) », in J.P. Briand, J.M. Chapoulie, F. Huguet, J.-N. Luc, A. Prost : *L'enseignement primaire et ses extensions, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Economica-INRP, 1987, pp. 9-97 ; *id.* : « Nouvelle économie de l'assistance et garde publique du jeune enfant : la création de la salle d'asile et de la crèche dans la première moitié du XIX^e siècle » in A. Gueslin et P. Guillaume (dir.) : *De la charité médiévale à la sécurité sociale*, Paris, Les éditions ouvrières, 1992, pp. 166-174 ; *id.* : « Salle d'asile contre jardin d'enfants : les vicissitudes de la méthode Froebel en France (1855-1887) », *Paedagogica historica*, XXI-1993, 2, pp. 433-459 ; B. Moussy : *Pauline Kergomard et les directrices des écoles maternelles dans la seconde partie du XIX^e et du début du XX^e siècle, son action dans une revue pédagogique*, troisième cycle de sciences de l'éducation (Paris V, 1988), 311 p. ; G. Py : « Les origines de l'école maternelle », *Les cahiers de l'ISP*, septembre 1992, pp. 108-132.

biographie quasi-définitive de ce militant libertaire, pédagogue original, et honni de son vivant. Fils aîné d'un fonctionnaire civil de la Marine (ce qui explique sa naissance à Toulon, et son enfance à Brest), il réussit de justesse, à dix-neuf ans, le concours d'entrée à la rue d'Ulm, option sciences. Au lycée de Brest où il suivait le cours de mathématiques spéciales, tout en étant « pion », on portait sur lui une appréciation qui le résume alors parfaitement : « jeune homme laborieux, d'une famille honorable, mais d'un caractère difficile ». À l'École normale supérieure, il préfère les sciences d'observation (chimie, botanique, zoologie, géologie) et révèle déjà de grandes capacités pédagogiques (dans ses leçons au collège Rollin). Il en sort à l'été 1861, licencié en sciences physiques, sans avoir tenté l'agrégation. Il enseigne quatre ans la physique, à Napoléon-Vendée puis à Brest, renonce définitivement à préparer l'agrégation, songe à ouvrir un cours public de sciences, que le rectorat autorise, avant un article maladroit de Robin qui l'amène à lui retirer son aval, et décide, à l'été 1865, d'émigrer en Nouvelle-Zélande, « un pays neuf où l'on n'est point étouffé par la tradition ». À vingt-huit ans, insatisfait, il rompt donc à la fois avec son milieu familial et avec sa carrière universitaire.

Sur la route de Londres, par la Belgique, il s'arrête à Liège, où se tient, à la fin d'octobre, le premier congrès international des étudiants : non seulement il y rencontre des révolutionnaires (dont l'étudiant en médecine A. Rey, plus tard conseiller général de la Seine et, à ce titre, président de la Commission administrative de l'orphelinat de Cempuis), mais il y prend la parole pour développer ses idées pédagogiques en faveur d'un système anti-autoritaire et auto-géré, respectueux de la liberté des élèves, mêlant enseignement théorique et pratique (ateliers, laboratoires et promenades). La presse liégeoise caricature aussitôt ses propos : « M. Robin supprime tous les cours ; en un mot, toutes nos écoles deviendront autant de *congrès d'enfants*, des congrès permanents ». Abandonnant alors son projet d'émigration lointaine, il se fixe à Bruxelles, où il vit de leçons particulières, et ne tarde pas à attirer l'attention de la police (ainsi pour avoir refusé en justice de prêter le serment requis, se déclarant athée). Il y participe, au printemps 1867, au second congrès international des étudiants, où il plaide vigoureusement pour la formation continue, remettant par là en cause la division précoce entre travailleurs manuels et intellectuels. À cette date, il a déjà publié une méthode de lecture phonétique, destinée aux enfants et aux adultes, et organisé des causeries scientifiques populaires dans des bistrotts bruxellois. L'instruction du peuple est pour lui une priorité sociale. À cette fin, en octobre 1867, il crée même son propre journal, au titre révélateur : *Le Soir. Moniteur de l'enseignement libre, des associations, des réunions périodiques et*

irrégulières. L'expérience tourne vite court, faute de soutien financier, mais elle lui a donné l'occasion de s'impliquer davantage dans l'action politique. Il a en effet alors adhéré à la section belge de l'AIT, et Ch. Demeulenaere apporte ici des pages neuves, plus, au vrai, pour les historiens du mouvement ouvrier que pour ceux de l'éducation. Retenons qu'il épouse, en février 1868, la fille d'un camarade, et qu'il est expulsé par le gouvernement belge, à la suite d'une grève aux établissements Cockerill de Seraing. Rentré brièvement à Paris à l'été 1869, où il constate que la vie politique est moins libre qu'en Belgique, il repart pour le Congrès de l'Internationale, à Bâle, où la fédération liégeoise l'a délégué. Il y rencontre James Guillaume, secrétaire de la section du Locle, et par lui entre en contact avec Bakounine (qu'il remplace dès octobre 1869 au comité de rédaction du journal socialiste romand *L'Égalité*). Installé à Genève, il réussit, par ses maladresses, à s'attirer l'inimitié des deux grands dirigeants adversaires de l'Internationale, au point que, déçu, il rentre à Paris, en janvier 1870. Il reprend ses leçons particulières pour faire vivre sa famille, et renoue avec les militants parisiens, regroupés dans le Cercle d'études sociales de Varlin. Arrêté en juin et traduit en justice avec une vingtaine de militants pour reconstitution de société secrète, il est condamné à deux mois de prison, incarcéré à Sainte-Pélagie, et libéré par le gouvernement provisoire, le 5 septembre. Gagnant malencontreusement la Belgique avec femme et enfants, il encourt à nouveau l'arrestation et l'expulsion. Les combats l'empêchant de revenir à Paris, il se réfugie à Brest, participe aussitôt aux réunions des internationalistes, et doit rapidement quitter la ville à la suite d'une échauffourée que ses propos enflammés auraient provoquée. Nouvel exil en famille, cette fois à Londres, d'où il suit « avec anxiété » l'évolution de la situation de la guerre en France. Il reprend les cours particuliers (« à des fils d'aristocrates », paradoxe pour un internationaliste), et les contacts avec l'Internationale, se heurte à Marx en défendant l'Alliance de la démocratie socialiste de Bakounine, et se fait finalement exclure en octobre 1871 : il se range désormais parmi les « antiautoritaires », même s'il cesse de militer activement, se contentant d'écrire dans divers journaux internationalistes belges ou suisses.

En juillet 1872, il obtient un poste de professeur de français à l'Académie militaire de Woolwich (ville de l'Est londonien où il réside), et, en 1876, des cours de mathématiques et de mécanique à University College. La même année, il se lie d'amitié avec Kropotkine, avec qui il entretient ensuite une correspondance suivie, et qu'il rejoint, en Suisse, à l'été 1877, pour le congrès de la Fédération jurassienne. Il y retrouve aussi son ami James Guillaume, bientôt chargé par F. Buisson de la coordination éditoriale du *Dictionnaire de*

Pédagogie : Robin est ainsi sollicité d'y écrire plusieurs articles scientifiques (de *corps simples* à *zinc*). Il consacre surtout un long article au familistère de Guise, dont il vante l'enseignement mixte, laïc, mêlant travaux manuels, exercices physiques et instruction civique. Sa collaboration au *Dictionnaire* a pour résultat, sur l'insistance de Buisson, directeur de l'Enseignement primaire depuis février 1879, qu'il demande sa réintégration dans l'administration scolaire. À la rentrée 1879, il devient inspecteur primaire à Blois, et se met aussitôt à recommander aux instituteurs des méthodes inhabituelles (excursions botaniques, visites d'usines, construction d'appareils d'observation « en carton, en bois, à peu de frais », fiches anthropométriques et médicales sur chaque enfant). L'inspecteur d'académie ne s'y trompe pas : « Les nouveautés le séduisent, il est l'ennemi déclaré de la routine ». Robin crée à Blois le premier cercle pédagogique, et le dote d'une bibliothèque et d'un musée scolaire. À l'automne 1880, F. Buisson, qui a d'abord songé à lui confier la direction d'une école professionnelle, lui propose la direction de l'orphelinat Prévost, nouvellement échu au département de la Seine. Robin visite sans tarder l'établissement, rédige un long rapport sur le programme éducatif qu'il souhaite y développer, et en est nommé directeur en décembre. À son premier contact avec les enfants, par un froid vif, il les entraîne à courir pour se réchauffer, et, les invitant à chanter, interrompt vite leur élan patriotique (« Mort aux Prussiens, c'est le cri de la France »). L'ancien internationaliste, qui a dénommé Fritz son dernier fils né à Londres en 1872, entend bien faire ici œuvre originale. Il pense avoir été nommé précisément pour cela.

Il a exposé ses conceptions de « l'enseignement intégral » dans plusieurs articles publiés, entre septembre 1869 et juillet 1872, dans la *Revue de philosophie positive* de Littré : pour donner à chaque enfant la possibilité « de développer toutes ses facultés physiques et intellectuelles », il commence par éduquer ses sens (avec une pédagogie appropriée à chaque sens), et entraîner son corps (par le sport, la musique ou la danse). Comme plus tard Freinet, il ne sépare pas lecture et écriture, et vise d'abord à une parfaite maîtrise de l'expression orale, gage pour lui « d'une complète liberté d'esprit ». Il attache une grande importance à la formation scientifique par l'observation et l'expérimentation, se méfie de l'histoire, trop liée à ses yeux à des conceptions métaphysiques, dont il veut débarrasser les jeunes intelligences. Son éducation est fille de Condillac et de Comte : pendant sept ans, l'enfant doit apprendre à raisonner individuellement, et à se rendre utile aux autres. Comme dans le plan robespierriste de Lepeletier de Saint-Fargeau, les élèves pourvoient en effet par leurs travaux au fonctionnement matériel de l'école, assurant ainsi sa totale indépendance économique à l'égard de l'État. La formation de l'indi-

vidu s'opère dialectiquement par la vie collective, mais dans le « respect le plus complet de la liberté de l'enfant » : il doit apprendre à haïr l'autorité, et à n'obéir qu'à sa conscience. Comme plus tard Korschak, il veut organiser démocratiquement les enfants, admettant même leur droit à révoquer un travailleur-adulte. Voilà pour les principes, voyons-en l'application.

Robin trouve à son arrivée des locaux délabrés : en quelques années, avec le soutien d'A. Rey, président de la Commission administrative qui gère l'établissement, il rénove les installations, construit de nouveaux bâtiments, et naturellement y emploie les élèves pour en réduire les coûts. Il recrute lui-même le personnel enseignant et de service, à qui il demande une disponibilité totale, sans statut garanti (d'où une forte rotation des enseignants : cinq sur cent quinze y ont exercé plus de trois ans, sous la direction de Robin). Les effectifs croissent vite : 30 élèves à son arrivée, 105 en 1883, 180 en 1889. L'atmosphère y est familiale et communautaire, les enfants souriants et toujours actifs, le programme identique à celui des autres écoles primaires du département, « à deux variantes près, le chant et la morale », note un inspecteur en 1892. Tel autre, mais en 1894, ressent au contraire une fâcheuse impression de désordre : « Les enfants sont partout et ne sont nulle part. Tout le monde crie à tort et à travers. Aucune organisation sérieuse ». Cempuis devient pourtant rapidement un modèle : Robin, à partir de 1890, donne des conférences pédagogiques dans de nombreuses écoles normales, organise pendant les vacances des sessions (gratuites) de pédagogie pratique ouvertes à tous les « éducateurs amis du progrès » et fonde, en août 1893, une Association universelle d'éducation intégrale pour en propager les principes à l'étranger (une seule imitation cependant, en Belgique). Ch. Demeulenaere ne cache rien des faiblesses de l'œuvre de Cempuis (autoritarisme croissant, renoncement à l'idéal encyclopédique, création même d'un bataillon scolaire, et surtout caractère ombrageux du directeur qui se brouille avec tous les notables locaux). Elle s'attache à démonter la campagne de presse, initiée par la *Libre Parole*, en mars 1894, puis relayée par toute la grande presse, contre « la porcherie de Cempuis » : on fustige la promiscuité des sexes, source d'immoralité, on dénonce l'éducation anticléricale et anarchiste donnée aux enfants aux frais du contribuable. « On a livré ces enfants à ce fou dangereux comme on livre des lapins aux physiologistes pour faire de la vivisection. C'est de la vivisection morale que cet utopiste pratique sur ces élèves », écrit l'*Autorité* le 22 août. Le lendemain, le gouvernement ordonne une enquête confiée à trois inspecteurs (dont Suzanne Brès pour l'Instruction publique), et bouclée en une semaine. Le 31 août, Robin est révoqué par arrêté du préfet de la Seine, pour manquement à ses devoirs. La presse exulte : en pleine

crise anarchiste, le gouvernement a choisi de donner des gages à la droite modérée. On sacrifie Robin pour protéger Buisson, nommé attaqué dans la presse. Robin marginalisé (candidat déclaré aux élections législatives de décembre 1894 dans le 13^e arrondissement de Paris il est écarté par les socialistes au profit d'un journaliste victime des lois scélérates), brouillé avec la libre-pensée, ayant perdu tout appui pour défendre l'éducation intégrale, consacre la fin de sa vie à la propagande néo-malthusienne (découverte lors de son séjour en Angleterre). Il sort dès lors du champ de l'histoire de l'éducation. Solitaire, affaibli, le 31 août 1912, dix-huit ans après sa révocation, il met fin à ses jours en s'empoisonnant scientifiquement. Ce livre, solidement documenté, entend donc rendre hommage à un précurseur, « pionnier de l'école nouvelle, apôtre de la limitation des naissances et prophète de la libération de la femme ».

Serge CHASSAGNE

MINTEN (Luc), DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), LORY (Jacques), SIMON (Frank), MERTENS (Rita), VREUGDE (Christian). – *Les Statistiques de l'enseignement en Belgique*. Tome III : *L'enseignement primaire, 1879-1929*. – Bruxelles : Archives générales du Royaume / Studia 42, 1993. – 428 p.

Luc Minten et son équipe continuent la publication des statistiques de l'enseignement primaire en Belgique dont les deux premiers volumes ont paru en 1991 (1830-1842) et 1992 (1842-1878). Le troisième concerne la période qui va de 1879 à 1929, de la seconde loi organique de l'enseignement primaire du 1^{er} juillet 1879 à l'arrêt de la publication des *Rapports triennaux* après l'année 1929-1930. La même question parcourt les trois volumes : que valent les statistiques scolaires ?

Après 1879, le rassemblement des statistiques a été activé par une administration centrale plus autonome (qu'il existe ou non un ministère), par un corps d'inspection plus nombreux, par la décision de tenir des registres matricules et des registres de présence, par l'importance acquise par ces derniers dans les domaines politique (suffrage capacitaire) et financier (allocation de subsides). Le poids des tâches administratives aurait totalement bureaucratisé la fonction des inspecteurs au détriment de la pédagogie si ces fonctionnaires n'avaient pris de grandes libertés à l'égard des instructions officielles, « bricolant » la statistique de l'année précédente pour lui donner un air de nouveauté tout en respectant une certaine cohérence. Le résultat ne

laisse pas d'être décevant : au 31 décembre 1910, la Belgique comptait dans ses écoles plus d'enfants de 6 à 14 ans qu'il n'y en avait dans ces classes d'âge alors qu'une enquête contemporaine établissait que 5,9 % des enfants ne fréquentaient pas l'école.

Les auteurs se sont défiés d'un plan purement diachronique, car les statistiques sont diversement influencées par la succession des lois organiques (1879, 1884, 1895), par l'extension du territoire belge en 1919, par la baisse de leur qualité après cette date et par l'histoire propre de chaque catégorie d'enseignement. Aussi ont-ils consacré le chapitre 1 à la période 1879-1884, courte mais originale car elle correspond au gouvernement libéral et à la mise en œuvre de la loi du 1^{er} juillet 1879 caractérisée par le centralisme, par les stipulations laïcisantes appliquées, il est vrai, de manière modérée et par la rénovation pédagogique, mais sans que la gratuité et l'obligation réclamées par les radicaux ne soient instituées. La nouvelle législation provoque une guerre scolaire qui comporte des conséquences importantes dans le domaine de la statistique. La question était alors de savoir quelle école l'emportait numériquement, de l'officielle ou de la catholique et, surtout, quelles avaient été les pertes de la première après la publication de la loi. Aux documents d'origine ministérielle ou parlementaire (Bulletin, rapports triennaux, rapports de la Commission d'enquête) s'opposent les publications catholiques. Tout contrôle se révèle impossible car les deux parties se refusent à publier leurs données de base. Les chiffres qui expriment pertes ou conquêtes (les mots sont significatifs) sont des armes de la guerre scolaire : de l'aveu même de leaders catholiques, leur effet mobilisateur est beaucoup plus important que leur exactitude. Le Ministère réclame de ses instituteurs et inspecteurs des chiffres exacts, mais n'arrive pas à obtenir que les écoles privées communiquent leurs statistiques. Dans ce contexte conflictuel, il est donc logique que les chiffres globaux soient exagérés. Si l'on additionne les effectifs scolarisés dans les deux écoles, on arrive à 14-15 % de la population totale, chiffre qui dépasse ceux des pays qui ont institué depuis longtemps l'obligation scolaire. Dans ces conditions, il est illusoire de prétendre connaître le taux de scolarisation en Belgique.

À partir du retour des conservateurs au pouvoir en 1884, les auteurs adoptent un plan diachronique. Le second chapitre, long d'une centaine de pages, est consacré à l'enseignement primaire de 1884 à 1929 ; cependant, certaines coupures sont imposées, notamment en 1894, par des transformations dans le statut des écoles, des maîtres et des élèves. Ainsi, de 1884 à 1894, les écoles libres sont moins aisément repérables dans les statistiques, alors que la loi de 1894, en les subsidiant, les font apparaître clairement ; ainsi, l'obligation et la gratuité introduites en 1914 apportent quelques modifica-

tions dans les tableaux concernant les élèves ; enfin, les transformations du statut des maîtres impliquent aussi quelques ruptures.

Les chapitres suivants, plus courts, sont consacrés à des secteurs particuliers de l'enseignement. Pour chacun d'eux, une introduction précise également l'évolution législative et réglementaire. Ils portent sur l'enseignement spécial, les sections préparatoires à l'enseignement moyen, l'enseignement « gardien », c'est-à-dire préélémentaire, l'enseignement normal. Les séquences chronologiques sont différentes lorsque la scolarisation dépend d'autres ministères ou services que celui de l'Instruction publique, Justice ou Armée.

Voilà donc un ouvrage rigoureux, qui met une riche moisson de statistiques à la disposition des chercheurs et qui, une fois de plus, les invite à la prudence. D'une part, la guerre scolaire prive les statisticiens de données fiables sur l'école privée ; d'autre part, en ce qui concerne l'école officielle, même en l'absence d'intentions polémiques de la part du Ministère, le travail des exécutants est loin d'être irréprochable ; enfin, l'évolution de la législation introduit des ruptures qui rendent difficile la production de séries longues. Espérons que la leçon sera entendue. En tout cas, merci aux chercheurs belges de nous la rappeler avec autant de compétence.

Jacques GAVOILLE

VIAL (Monique). – *Les Enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. – Paris : A. Colin, 1990. – 231 p.

Le livre de Monique Vial, fruit d'une longue recherche, puis d'une méditation sur cette recherche, élargit notre perspective sur l'histoire des classes de perfectionnement. Comme le dit Antoine Prost dans sa préface, plus qu'une histoire politique ou institutionnelle, c'est « une histoire des représentations et des idées qui pose quelques-uns des problèmes majeurs de l'histoire de la psychologie en France ». Vial elle-même précise que son livre se situe au terme d'une recherche de vingt ans – presque le temps qu'il a fallu au pouvoir républicain pour faire passer la loi de 1909 – et que, partie d'une étude inspirée par la théorie socio-politique, alors en faveur, de la « reproduction », elle a abouti à une « étude des conditions historiques de production de la débilité mentale psychométrique » (p. 185). On peut ajouter que le problème actuel de « l'échec scolaire » constamment dénoncé depuis les réformes de 1959 et 1963, n'est pas sans rappeler le problème ici étudié. On avait assigné à l'obligation

scolaire l'origine du concept d'enfance anormale ; la prolongation de la scolarité obligatoire et les résultats qu'on en espère ne seraient pas étrangers à l'inadaptation de tout un secteur de notre jeunesse.

La succession des chapitres fait découvrir l'ampleur et mesurer le sérieux de l'enquête. Premier chapitre : Les dits de l'école ; « quelles préoccupations l'application de l'obligation scolaire a-t-elle suscitées dans l'école ? ». À en juger par les principales sources d'information de l'auteur – la presse spécialisée d'enseignement – les instituteurs auraient préféré nier le problème. Ils s'inquiétaient surtout d'avoir dans leurs classes des élèves indisciplinés, des mauvais sujets qui contaminaient leurs camarades, à surveiller donc et, si possible, à mettre à l'écart. Ce sont des médecins qui ont voulu voir en eux des malades.

La création de classes spéciales est partie de l'action de Bourneville en faveur des enfants « idiots et inadaptés » qu'il accueillait à Bicêtre et dont certains lui étaient apparus récupérables. Quelques notables ont ensuite soutenu l'action de quelques médecins. Des réalisations étrangères ont été invoquées en exemples. Tout à la fin du XIX^e siècle, les premières initiatives se sont manifestées dans les milieux enseignants.

Les flottements du langage, voire « la frénésie classificatrice » des spécialistes dans la première décennie du XX^e siècle, sont plus caractéristiques des incertitudes que de l'affinement de la pensée. Quand A. Binet et Th. Simon proposent une échelle métrique, conçue hors de l'école mais éprouvée, ajustée dans l'école, ils répondent à un souhait plus ou moins conscient, et l'institution scolaire leur fait bon accueil.

M. Vial s'attache à préciser la nature et les enjeux du conflit plus ou moins latent entre les professionnels qui se sont mis à l'étude du problème : médecins, psychologues, pédagogues. Elle parle d'enjeux socio-professionnels d'importance et même d'un « marché de l'enfance ». Quant aux maîtres, sûrs des vertus de leur enseignement, ils auraient été surtout soucieux de se débarrasser du tout petit nombre des enfants incorrigibles.

C'est après 1903-1904 que le petit nombre des militants de l'enfance anormale est entré en contact avec les instances gouvernementales. Une commission Bourgeois est créée en 1903 dont le rapporteur, au Sénat, est Strauss et le collaborateur le plus efficace l'instituteur Gustave Bager. De manière curieuse, et assez symptomatique, les débats se fixent sur quelques points : le coût des nouvelles classes et leur charge pour les collectivités locales (rurales surtout), la lutte contre la délinquance, l'opposition droite-gauche (les socialistes sont absents du débat) – considérations idéologiques au Sénat surtout, financières à la Chambre des députés. « Le vote finalement acquis permet de satisfaire à peu de frais aux exigences de l'idéologie républicaine ».

Les effets ont été lents à se manifester : une centaine de classes de perfectionnement en 1930, 275 à 300 en 1942-1944. Les créations ont été dues surtout à des experts ou des militants ; elles n'étaient guère homogènes ; dans l'opinion, elles étaient marquées d'une note péjorative ; les élèves qui y passaient pourraient être plus ou moins bien récupérés. Le législateur entendait œuvrer pour les arriérés pauvres (les « arriérés » en question appartenant en grande majorité à la classe ouvrière) qu'il devait arracher à la paresse et au vice, qu'il voulait moraliser ou, comme je préfère dire, acculturer, réintégrer autant que possible pour éviter de trop exclure.

C'est le fond du problème, qui n'a sans doute jamais été suffisamment éclairé. Qu'en est-il vraiment, scientifiquement, de la diversité des hommes et de leurs intelligences, de leur inégalité ? « Pour comprendre les déficiences intellectuelles, il faut en étudier la genèse dans toute sa complexité » (p. 169). Les tests psychométriques reflètent avant tout des exigences scolaires ; ils classent les enfants en « forts ou faibles en test ». Ils laissent de côté cette cause majeure : « la distance entre la culture scolaire et la culture des milieux populaires ». Mais A. Binet écrivait sans vergogne : « Partout les enfants de parents pauvres et misérables sont moins intelligents que les autres » (1). L'école joue un rôle de sélection sociale. Peut-être est-il difficile qu'il en soit autrement. Du moins faut-il qu'on en soit conscient : la diversité des hommes est un reflet de leur inégalité.

« Le projet de création d'un enseignement spécial est un projet multiple et contradictoire », conclut M. Vial. Elle l'a montré beaucoup mieux que ce bref compte rendu ne saurait le suggérer. Ce qui m'inquiète aujourd'hui c'est que l'école, à son niveau secondaire à présent, se heurte au même problème, mais singulièrement compliqué : comment intégrer – ou rejeter – les jeunes qu'elle accueille jusqu'à seize ans et plus ?

Maurice CRUBELLIER

(1) *Les idées modernes sur les enfants*, éd. 1973, p. 64.

André CHERVEL

**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Textes officiels

Tome 2 : 1880-1939

L'histoire de l'enseignement du français à l'école primaire telle qu'on peut l'observer à partir des textes officiels ne connaît, de ses origines à nos jours, qu'un seul grand tournant, celui de 1880. Le premier volume était consacré à la mise en place de cet enseignement jusqu'en 1879. Les deux suivants recueillent tous les textes importants qui, de 1880 à 1995, régissent la pédagogie moderne de la langue et de la littérature nationales.

Dans le tome 2, on voit l'école républicaine donner un souffle nouveau à l'enseignement primaire du français. Ferdinand Buisson tente de faire refluer la vague orthographique qui s'était emparée de l'école au cours du XIX^e siècle, et d'accorder une place majeure à la lecture, à la poésie, à la littérature, à la récitation et à la rédaction des textes. Citadelle de la dictée, le brevet élémentaire perd la position dominante qu'il avait acquise. Mais le triomphe de la pédagogie du français reste incertain, comme l'attestent les instructions de Jean Zay, sur lesquelles s'achève ce second volume.

L'ouvrage comprend une introduction, 153 textes officiels, des annexes et un index.

1 vol. de 506 p. : 260 F

Rappel : tome 1, 1791-1879 : 1 vol de 368 p., 220 F

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Economica

1995

COMPTES RENDUS

VIGARELLO (Georges). – *Le Sain et le malsain. Santé et mieux-être depuis le Moyen Âge.* - Paris : Seuil, 1993. – 407 p.

En choisissant de décrire les rapports qui se nouent entre l'homme et son corps, Georges Vigarello met en lumière l'histoire de nos comportements culturels et éducatifs à l'égard de la santé. En explorant savoirs et croyances qui interfèrent avec les habitudes de vie, il guette des gestes « pédagogiques » qui ont joué un rôle déterminant dans ce long processus de civilisation qui va du Moyen Âge à nos jours. C'est un des thèmes majeurs de ce livre que de situer le sain et le malsain au-delà du savoir et des techniques médicales, pour l'inscrire dans une histoire où le souci d'éducation, pris au sens d'un processus de civilisation, reste constamment latente. La frontière entre le sain et le malsain s'est déplacée avec le temps. Manières de vivre et façons de dire la vie ont été bouleversées : longtemps censées la prolonger, elles doivent désormais intensifier son usage. Comment cette éducation de toute une société s'est-elle concrétisée ?

Jouent ici des images du corps : lorsqu'au XIII^e siècle, les *Cris de Paris* proposent « le pain d'épice pour le cœur », c'est que les épices sont censées causer un choc, ébranler brutalement les sens et créer un trouble salutaire. Il s'agit bien de découvrir les enracinements de chacune de ces images, d'en tester la longévité pour saisir la rupture qui marque la caducité d'un principe tombé depuis lors au rang de préjugé. Il convient aussi de dénicher les actes qui ont discrédité à un moment donné ces croyances, et par conséquent d'en recomposer les dispositifs en systèmes d'instruction et d'éducation.

Sont aussi interrogées les tolérances : accepter l'investigation de son propre corps, c'est courir l'aventure de la découverte des indices du mal. Les médecins n'ont-ils pas développé leurs réflexions sur la pureté de ce qui entre et sort de l'organisme, la réaction de celui-ci aux traitements, signalant l'apparition du maléfique et du dangereux, le dévoilement de l'invisible microbe ou du virus actif ? G. Vigarello nous met en garde contre une représentation simpliste du progrès dans une histoire de la culture : le mal surgit sur ce qui jusque-là n'éveillait aucune inquiétude. Il n'empêche que surmonter d'anciennes peurs dévoile aussitôt de nouvelles menaces.

Il est vrai que les comportements collectifs peuvent varier du tout au tout. Pendant longtemps, résister aux épidémies, défendre la cité

contre leur invasion, créer, au-delà et contre les droits privés, des initiatives publiques, supposent la mobilisation du savoir médical et du pouvoir des politiques. Ces batteries de mesures diffèrent de celles qui, aujourd'hui, tendent à « responsabiliser » les personnes pour lutter collectivement contre le sida. Dans un cas, sur la défense du territoire et l'interdiction des échanges domine la force du souverain ; dans l'autre, la prise de conscience et la solidarité intériorisée par les individus l'emporte sur l'autorité d'État. Voilà une évolution des manières d'individualiser la menace et la façon de se prémunir contre le mal, où l'éducation l'emporte sur la contrainte et la répression.

Alors même que s'accroît le savoir, le territoire du risque s'étend : la découverte des microbes et des virus permet incontestablement un contrôle plus assuré du corps et simplifie les préventions contre la maladie ; elle génère aussi les inquiétudes contre ces dangers infiltrés et les manières dérobées selon lesquelles le mal devient actif. Les manuels scolaires ont fait sur la grande et la petite histoire de la découverte pasteurienne des morceaux de gloire du civisme et du savant. Que deviennent les multiples précautions des parents et des instituteurs à l'égard de la propreté et de l'air, lorsque se diffuse, à partir des années 1950-1960 dans toutes les écoles de la République, le vaccin contre la tuberculose ? Plus récemment, la logique consummatoire du « mieux-être » a transformé les pratiques préventives, installées désormais dans un développement qui échappe au cercle de l'école et traverse les moyens de communication où dominent radio et télévision.

Mais l'essentiel de ce livre n'est ni dans la multiplicité de ces investigations, ni dans le raffinement de leurs modes d'approche, ni même dans la violence des descriptions ou des interprétations présentées. L'unité de cette étude et son originalité sont ailleurs. Originalité du questionnement d'abord : comment repérer les genèses, dresser les généalogies des usages, détecter la cohérence des représentations d'une époque ? De la démarche, ensuite : comment ordonner la multiplicité et la variété des soins pour les inscrire dans un processus qui permet d'éduquer au sens de civiliser ?

G. Vigarello a choisi pour fil directeur l'aventure des soins du corps, étayés des imaginaires qui les activent. Témoignages et systèmes curatifs s'ordonnent autour des angoisses, des tensions de l'affect, et de leurs représentations. À partir du désir, propre à une époque, de « garder » la santé et celui de l'améliorer, caractéristique de nos contemporains, se construit la dialectique du sain et du malsain. Autant d'indications qui précisent les distances, les attitudes, les émois, les méditations et les apostrophes propres à apprendre le souci de la santé et à développer celui du bien-être. Simultanément, les conquêtes du savoir et de l'éducation sur les territoires du mal ont

multiplié les fronts contre le désordre ; plus nombreux, ils supposent davantage de moyens pour les maîtriser et donc une représentation plus « éclatée », moins unifiée du corps.

C'est cet envers du processus de civilisation qui captivera aussi l'attention du lecteur et retiendra celle des pédagogues.

André Rauch

DENIS (Marcelle). – *Comenius*. – Paris : PUF, 1994. – 128 p., Pédagogues et Pédagogies.

Pour un lecteur francophone, l'accès direct aux écrits de Comenius se heurte souvent à un problème de traduction : il a fallu attendre 1992 pour disposer de la traduction intégrale, en français, de la *Didactica Magna* ! C'est dire l'intérêt de ce choix de textes, précédés, chaque fois, d'une introduction dense qui les replace dans le contexte historique et dans l'œuvre coménienne. On peut ainsi consulter le *Projet succinct en vue de la restauration des écoles dans le Royaume de Bohême*, écrit en 1632, cinq ans après l'édit impérial qui condamne les Frères de Bohême à l'exil, l'*Esquisse d'une école pansophique et l'Atelier de la Sagesse*, rédigé, entre 1651 et 1654, alors que Comenius est le conseiller pour les affaires scolaires du prince hongrois Rakoczi, *L'Ange de la Paix*, écrit en 1667 et adressé aux puissances du moment « pour qu'elles cessent de se battre », et le plan général plus un extrait (*La Pambiblia*) de la monumentale *Consultation générale pour la réforme des affaires humaines* (1667). Ce recueil complète ainsi, pour le lecteur français, le livre de Jacques Prévot (*L'Utopie éducative, Comenius*, Belin, 1981) qui reste toujours précieux.

Jean-Noël Luc

MINIER (Fabien). – *La Vie quotidienne au collège de Pontlevoy (1644-1791)*. / Préface de Robert Sauzet. – Chailles : Association Le Clairmirouère du Temps, 42 Chemin du Plessis, 41120 Chailles, 1993. – 213 p.

Cet ouvrage est la publication du mémoire de maîtrise d'un jeune historien qui a poursuivi ses études à l'Université de Tours, publication visiblement destinée aux passionnés de l'histoire locale. L'auteur

a dépouillé attentivement l'ensemble des archives relatives au collège, mais sa présentation des sources (pp. 206-207) reste beaucoup trop sommaire pour être utilisable et il faut rechercher dans des notes trop succinctes la bibliographie dont il s'est servie : date et lieu de publication comme nom de l'éditeur manquent trop souvent. Au-delà de fautes de frappe auxquelles il aurait été facile de remédier si l'auteur avait fait une relecture attentive de son texte (par exemple Mgr de Bulsy Rabutin, pour Mgr de Bussy Rabutin, évêque de Luçon, p. 73 ; Sorrèze au lieu de Sorèze p. 54, 55, 72), on note des erreurs de lecture plus graves : le dénommé « la Chère des Reynauds » (p. 164 et 204) n'est autre que le chevalier de Raynaud des Monts, sous-inspecteur des écoles royales militaires. Plus grave est la bévue (ajoutée par rapport au texte dactylographié du mémoire de maîtrise) qui consiste à attribuer à ce dernier un « code d'honneur de l'École Royale Militaire de Pontlevoy », qui ne peut visiblement avoir été écrit qu'au début du XX^e siècle dans un style qui emprunte beaucoup aux disciples de Baden Powell ou aux frères de Rudyard Kipling (« Au service de la France / Uni à tes équipes / Loyal à tes chefs / Tenace au travail / Prête la main à tous / ... Entraîne chaque jour ton corps / ... Approfondis ta foi, éclaire ta conviction / ... Combats pour être un homme », pp. 59-60). Un simple regard sur le *Petit Robert* eût d'ailleurs appris à l'auteur que le terme « équipier » date seulement de la seconde moitié du XIX^e siècle.

Par delà ces erreurs de jeunesse, on regrettera que l'auteur n'ait pas su replacer de manière plus précise l'histoire du séminaire de Pontlevoy dans celle, plus générale, de l'orientation de la congrégation de Saint-Maur vers l'éducation. Ces réserves faites, le lecteur est en présence d'une honnête monographie d'établissement qui puise directement aux sources mais aussi aux travaux déjà menés sur le séminaire de Pontlevoy, et celle-ci, par son attention aux tendances plus récentes de l'histoire de l'éducation, remplacera utilement la monographie de Jean de Bodard, publiée en 1977 (tout en partageant parfois le défaut de cette dernière dans l'inexactitude des références : la note 8 qui est fréquemment utilisée dans le texte renvoie à un manuscrit 4 de la bibliothèque municipale de Blois qui est en fait le manuscrit n° 45).

Je me bornerai ici à quelques remarques de lecture, qui sont liées à une connaissance directe des sources sur lesquelles Wilhem Frijhoff et moi-même avons travaillé il y a plus de vingt ans. L'impression qui se dégage de l'ouvrage est celle d'une chronique essentiellement descriptive plus que d'une analyse historique proprement dite. Sur les origines géographiques et sociales des élèves, l'auteur reprend, comme il est normal, nos conclusions. J'aurais aimé qu'il se livrât à une étude plus approfondie du registre des pensionnaires de 1746 à

1769 (A.D. Loir-et-Cher 17 H 69), que je n'avais pas dépouillé. Je suppose que c'est à partir du dépouillement de ce registre qu'il établit le tableau des effectifs du collège pour cette période (p. 193) : il eût été utile de donner chaque fois la cote de la source à laquelle il a puisé et le mode de calcul retenu. Surtout, il aurait sans doute été possible, à partir de ce registre, de mesurer l'écart du coût de la pension entre le tarif officiel donné par les prospectus et l'ensemble des dépenses nécessaires à l'entretien des élèves (citées pp. 114-115), et, par une analyse sérielle, de repérer de possibles hiérarchies parmi les pensionnaires. S'agissant des appréciations relatives aux élèves, celles-ci auraient pu être étudiées de manière plus rigoureuse ; en particulier le ms n° 47 de la bibliothèque municipale de Blois donne de 1782 à 1788 les jugements trimestriels portés sur chacun des boursiers du roi et les qualificatifs employés pour chacune des disciplines enseignées auraient pu faire l'objet d'une analyse quantitative et longitudinale qui nous aurait fourni une étude de docimologie rétrospective originale au lieu d'un seul exemple cité (p. 164). Les pages les mieux venues sont celles qui ont trait à la vie scolaire (emploi du temps, jours de vacances et de congés), à l'étude des programmes d'après les exercices publics conservés et aux représentations théâtrales, essentiellement d'après la chronique de Dom Chazal. Mais, ici encore, la description ou la citation l'emportent trop souvent sur l'analyse et la nécessaire comparaison soit avec d'autres écoles militaires comme Sorèze ou Vendôme (pour les exercices publics), soit avec les collèges jésuites (pour le théâtre).

Au total, ce premier exercice de recherche d'un étudiant « sérieux et enthousiaste », comme le souligne Robert Sauzet dans sa préface, eût certainement gagné à être remis sur le métier avant d'être livré au public (ce qui pose une question plus générale : faut-il publier les mémoires de maîtrise ?) Mais il intéressera sûrement ceux qui ont encore passé, dans notre siècle, leur enfance à l'ombre des murs vénérables de l'ancienne abbaye bénédictine.

Dominique Julia

THIERRY (Robert) (Dir.). – *Rousseau, l'Émile et la Révolution*. / Actes du colloque international de Montmorency 27 septembre - 4 octobre 1989. – Paris / Montmorency : Universitas, 1992. – 561 p.

Les actes du colloque international qui s'est tenu à Montmorency du 27 septembre au 4 octobre 1989 entendent mettre en évidence les liens entre Rousseau, l'*Émile* et la Révolution, dans cinquante-et-une

communications précédées des discours inauguraux de René Pomeau et de Jean Sgard et d'un prologue de Michel Soëtard sur la « fermeture » du roman pédagogique. Les communications de facture philosophique et littéraire tiennent une large place dans cet ouvrage dont l'objet n'est pas circonscrit au seul domaine de l'histoire de l'éducation.

Les contributions introductives posent d'emblée les questions du caractère révolutionnaire de la pensée de Rousseau et de l'influence de l'*Émile* sur les développements politiques ultérieurs. Il est certes de règle de mettre en relief tout ce qui fait la spécificité du pédagogue-philosophe : son éloignement des opinions vulgaires, sa vision de l'homme en rupture totale avec celle de son temps. Il faut toutefois rester prudent, et l'on sait bien que les événements politiques ont leur vie propre, que les développements historiques ne sont pas présents dans les idées qui paraissent les rendre inéluctables, et qu'il y a une dynamique propre à la Révolution. Le but lui-même du colloque peut donc poser problème à l'historien. Il ne peut s'agir que de comprendre, selon Roger Chartier, « les origines culturelles de la Révolution française ». Michel Soëtard d'ailleurs, après avoir montré que l'ouvrage éducatif de Rousseau, mal compris, a opéré « une libération de la nature humaine » et fait de l'éducation la clef de voûte de la nouvelle humanité, pose la question des rapports avec la Révolution française pour la mettre en doute.

Les vingt-huit premières communications, regroupées sous les titres *Émile, de la pédagogie au politique* puis *Sophie, ou la femme* ont comme principe de cohérence la compréhension de l'œuvre et son influence sur la Révolution. Voici les principaux thèmes retenus : le droit, la morale, la nature et la bonté originelle, l'image du peuple, les rapports de l'institution politique et du statut de l'éducation, la sensibilité, la vision de l'origine du mal, la part et l'influence du religieux, la place de la femme. Élisabeth Badinter analyse « L'éducation des filles selon Rousseau et Condorcet » pour montrer, trait pour trait, l'opposition radicale entre les deux hommes, issue de points d'appui philosophiques différents : le naturalisme pour l'un, le rationalisme chez l'autre. Toute cette première partie de l'ouvrage met en lumière les principaux aspects de l'œuvre de Rousseau repris et réinterprétés par les acteurs de la Révolution : les problématiques sont assez éloignées, dans l'ensemble, de celles qui structurent la recherche historique relativement à l'éducation.

Ce n'est pas le cas de la troisième partie de l'ouvrage, *Émile pendant la Révolution française* (pp. 301-441). Une même interrogation parcourt les dix-huit communications : quel est le lien entre éducation et Révolution ? Différents écrits révolutionnaires servent de support à cette recherche. Tout d'abord, Mc Eachern (pp. 301-308) fait le point

sur les éditions de l'*Émile* en France et à l'étranger : 59 éditions en français avant 1800, dont 43 avant la Révolution, 21 en langue étrangère. La Révolution accélère la faveur de Rousseau auprès des lecteurs non francophones, sauf en Angleterre où les 9 éditions du siècle paraissent de 1762 à 1783.

R. Grandroute confirme (pp. 325-337), par l'étude de plans et projets d'éducation, que la présence de Rousseau est forte, au sein du discours pédagogique sous la Révolution. Les principes rousseauistes sur l'éducation morale, sur l'éducation physique, demeurent actifs, de même que les préceptes de méthode et les quelques mots clefs qui caractérisent l'*Émile* : expérience, pratique, faits, choses. Au contraire, à propos des abécédaires révolutionnaires et des projets manuscrits de livres élémentaires, dont des « Méthodes pour apprendre à lire et à écrire », produits à l'occasion du concours lancé par la Convention le 3 pluviôse an II, N. Senior (pp. 355-362) conclut que Rousseau est bien peu écouté. Une conclusion qui mérite vérification par une analyse plus méthodique des sources. L'approche du lien entre éducation et Révolution est faite également à partir de l'œuvre de quelques hommes phares du temps, Babeuf dont la correspondance est riche, Louis-Sébastien Mercier, et même Barruel. Claude Wacjman montre (pp. 431-441) comment médecins et aliénistes de la période révolutionnaire ont lu – et interprété pour l'utiliser – Rousseau.

La quatrième partie (*Du XIX^e siècle à nos jours en France et à l'étranger*, pp. 445-491) éclaire sur les diverses et contradictoires lectures qui ont été faites de l'*Émile* dans les deux derniers siècles, et sur l'écho international de l'œuvre. De plus, quatre communications ont été ajoutées sur « Rousseau et la musique » (pp. 513-545). La présence de nombreux chercheurs étrangers au colloque de Montmorency montre à elle seule l'audience actuelle du philosophe. Selon Li Ping-Oué (pp. 477-481), l'*Émile* fait partie actuellement des lectures des normaliens chinois. L'écho des idées de Rousseau fut particulièrement important en Pologne, dès le XVIII^e siècle où cependant l'auteur français le plus lu était Voltaire, selon l'étude des bibliothèques réalisée par Ewa Rzadzowska.

Arlette Delamarre apporte une réflexion méthodologique bienvenue dans ce colloque : par la méthode de lexicométrie que permet l'informatique, elle cherche à suivre les traces des lectures faites de Rousseau dans plusieurs « Déclarations des droits de l'homme » à travers certaines formes lexicales. Est ainsi prouvée la pénétration des concepts de la pensée politique rousseauiste dans la vie politique du pays.

Sur la question de l'influence de Rousseau aux XIX^e et XX^e siècles, l'épilogue de Tanguy L'Aminot confirme la fermeture,

annoncée par M. Soëtard, des lectures réalisées au XIX^e siècle où l'*Émile* devient le livre dont l'école publique avait besoin, et Rousseau, la caution de l'enseignement public, laïc et obligatoire. Sans parler des lectures qui enferment l'œuvre dans une contestation d'extrême gauche, ou qui en font la base d'un lourd conservatisme pédagogique.

Toutefois, pour réaliser l'ouverture souhaitée d'*Émile*, il faudrait aussi, me semble-t-il, en revenir à l'esprit scientifique du XVIII^e siècle. Rousseau n'est pas suffisamment étudié par rapport à son temps, aux autres recherches des Lumières, à la méthode scientifique du siècle : la méthode de l'observation et de l'expérience. Rousseau agit intellectuellement selon la même démarche que Condillac qui met en œuvre la statue que l'on sait. La statue de Rousseau est son *Émile* : il le place devant lui pour observer et montrer comment il acquiert, grâce à sa sensibilité, force, connaissances et éducation. C'est une approche qui mériterait d'être mieux étudiée. D'autre part, la Révolution apparaît souvent dans les textes rassemblés ici comme le départ de tout en matière d'éducation. Là encore, la situation du XVIII^e siècle et la réalité des petites écoles auraient mérité d'être soulignées, pour mieux comprendre la rupture voulue par l'*Émile*. Quoi qu'il en soit, les textes réunis dans le présent ouvrage présentent une utile mise au point sur l'*Émile* et confirment la formidable richesse du roman pédagogique.

Marcel Grandière

MAEDER (Alain). — *Gouvernantes et précepteurs neuchâtelois dans l'Empire russe (1800-1890)*. — Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1993. — 144 p. (Cahiers de l'Institut d'histoire, 1.)

Dès le XVIII^e siècle, le pays de Neuchâtel a été un riche vivier de pédagogues en tous genres : maîtres d'école s'embauchant dans les cantons suisses voisins, précepteurs et gouvernantes demandés dans les familles nobles d'Allemagne, de Hollande, d'Angleterre ou de Russie. Au XIX^e siècle, l'exportation s'élargit aux bonnes d'enfants, expédiées par wagons entiers dans les familles bourgeoises d'un peu toute l'Europe, du Nord et de l'Est essentiellement. Au total, sur l'ensemble de ce siècle, le phénomène atteint des proportions exceptionnelles puisque ce petit canton (qui compte 50 000 habitants en 1800, 120 000 en 1890) vit partir au moins 7 à 8 000 précepteurs, gouvernantes, bonnes d'enfants et autres « instituteurs » ou « institutrices », dont 1 500 vers le seul Empire russe, pris en compte par Alain Maeder dans son ouvrage.

Reposant pour une large part sur une étude des passeports de sortie, son livre éclaire deux grandes questions. L'une est la condition socio-économique d'une population d'éducateurs plutôt mal connue. En grande majorité féminine (les précepteurs et instituteurs ne représentent qu'un peu plus du dixième des partants), elle est souvent issue des classes moyennes ou populaires, pour qui les gains espérés – jusqu'à 2 ou 3 000 F pour une gouvernante, 6 à 800 F pour une bonne – sont largement comparables à ceux d'une institutrice communale, qui gagne de 8 à 1 300 F vers 1860, et représentent, en tous cas, une réelle possibilité de promotion sociale, dans une société qui en est plutôt avare, s'agissant des femmes.

L'autre est la diffusion de la langue et de la culture françaises. Car le premier critère de recrutement des jeunes Neuchâtelois(es) par les familles russes est, bien entendu, leur maîtrise du français, « dans toute sa pureté » comme le précisent les petites annonces parues dans la presse locale, c'est-à-dire sans accent ni patois : or, le premier est léger, et le second en voie de complète extinction, sans que, notons-le, les Autorités locales aient jamais pris la moindre mesure en ce sens. Cette connaissance de la langue doit être assortie d'un minimum d'instruction, pour les bonnes d'enfants, et d'un véritable bagage culturel, pour les gouvernantes, le tout tempéré de mœurs irréprochables (domaine où, vu de Moscou en tous cas, la Neuchâteloise prime sur la Française de base). Si, en plus, la photo est bonne (un physique avenant est apprécié ; trop, parfois...), les jeunes Neuchâteloises peuvent se retrouver *Mamzelkas* aux avant-postes de la diffusion d'une langue qu'elles enseigneront par la simple conversation (pour les bonnes, qui s'occupent des enfants de 2 à 9 ans, en moyenne) ou « par principes » (pour les gouvernantes, chargées des enfants de 9 à 15 ans), les précepteurs enseignant plus particulièrement les matières scientifiques.

L'intérêt du livre d'A. Maeder est donc loin de se circonscrire au petit bassin de départ des éducateurs et éducatrices dont il traite. Il éclaire aussi l'histoire de milieux et de modes d'enseignement qui, parce qu'ils ont été d'initiative et de financement strictement individuels, échappent largement à l'observation des historiens, malgré l'importance qu'ils ont eue dans les transferts culturels au siècle passé.

Pierre Caspard

COSNIER (Colette). – *Marie Pape-Carpantier. De l'école maternelle à l'école des filles.* – Paris : L'Harmattan, 1993. – 287 p.

Marie Pape-Carpantier a été l'une des principales responsables de la préscolarisation française au siècle dernier. L'auteur raconte d'abord l'existence indigente de cet enfant posthume (fille d'un gendarme tué par les Chouans en 1815), sa formation autodidacte, sa première expérience de directrice de salle d'asile (à La Flèche), interrompue pour des raisons de santé, ses premiers succès littéraires (avec un recueil de poèmes publié en 1841), puis son rôle reconnu, à partir de 1842, à la tête de l'asile du Mans. L'ouverture à Paris, en 1847, d'une école normale des salles d'asile, rebaptisée Cours pratique, change le destin de la maîtresse provinciale, appelée à la tête du nouvel établissement qu'elle dirigera jusqu'en 1874. Auteur d'une quarantaine d'ouvrages pédagogiques, dont deux célèbres manuels des salles d'asile, couronnés par l'Académie Française, conférencière devant les instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867, inspectrice générale des salles d'asile (1868), directrice de *L'Ami de l'Enfance* (1869), M^{me} Pape-Carpantier est, avant Pauline Kergomard, la première grande figure féminine de l'Instruction publique française. Mais ses sympathies libérales, ses responsabilités universitaires et sa foi, jugée peu orthodoxe, lui attirent l'inimitié des catholiques conservateurs. En 1863, la Congrégation de l'Index condamne l'un de ses manuels ; dix ans plus tard, le gouvernement de l'Ordre moral la révoque en l'accusant d'être une libre-penseuse ! Bouleversée par cette épreuve, Marie Pape-Carpantier s'affaiblit, malgré sa réhabilitation partielle. Elle participe à l'organisation de l'Exposition de 1878 et meurt avant d'avoir reçu la médaille d'or attribuée par le jury.

Colette Cosnier, qui a consulté, en plus des sources imprimées, les archives municipales du Mans, les archives de la Sarthe et quelques pièces des Archives nationales, montre bien les apports de M^{me} Pape-Carpantier à la pédagogie enfantine : son refus d'une morale fondée sur la crainte de Dieu, son plaidoyer en faveur de l'affection moralisatrice du maître, son désir de vulgariser, très tôt, le savoir à l'intention des enfants pauvres, son engagement en faveur des leçons de choses, son intérêt pour la méthode Fröbel, expérimentée au Cours pratique dès 1855 (l'auteur a eu la bonne idée de publier le rapport de la directrice). Mais elle fait plus. D'abord, en recherchant les inspirations de Marie Pape-Carpantier. L'idéal républicain et le fouriérisme, sous l'influence de ses amis du Mans ? C'est certain. La Maçonnerie, puisque les loges dites d'adoption accueillaient des femmes dès la fin du XVIII^e siècle ? Attachée à cette interprétation, l'auteur multiplie les décryptages de textes « codés », qui font allusion à la Fraternité, à

l'Apprenti errant dans les ténèbres, à la « géométrie de la nature ». Analyse intéressante et neuve, mais qui mériterait d'autres recherches. Une chose est sûre : M^{me} Pape-Carpantier est une personnalité complexe. Elle va à la messe, fait sa soumission à Rome, après la condamnation de son ouvrage, mais entretient des rapports amicaux avec des protestants, des socialistes et des libres-penseurs. Comme l'écrit C. Cosnier son Dieu n'est « pas celui des bien-pensants » (p. 93). Au-delà de la responsable de l'école enfantine, l'auteur étudie, d'autre part, la femme énergique luttant pour l'éducation et la promotion de ses semblables. M^{me} Pape-Carpantier publie, en 1862, dans *L'Économiste français*, une série d'articles sur *La question des femmes*, dans lesquels elle proclame l'égalité intellectuelle des deux sexes et réclame l'égalité des cursus et des débouchés. Elle propose, plus tard, à V. Duruy, un projet d'Union scolaire, sorte de phalanstère éducatif conduisant les filles de la crèche à la vie professionnelle.

Née à la Flèche (dans la rue Pape-Carpantier !), C. Cosnier ne cache pas sa sympathie pour sa compatriote et pour ses idées. Sans doute cette inclination la conduit-elle à mettre surtout en évidence les idées pédagogiques novatrices de son héroïne (qui n'en reste pas moins fidèle, au début des années 1870, à l'entassement des marmots sur les gradins et aux exercices hérités de l'enseignement mutuel). On regrettera aussi l'étude, trop hâtive, des archives du Cours pratique et, une fois encore, une totale ignorance des travaux réalisés sur les salles d'asile. Une autre attitude, plus rigoureuse, aurait permis à C. Cosnier d'éviter quelques erreurs. Pourquoi, par exemple, présenter la baronne de Champlouis comme une femme qui n'est « rien par elle-même », mais que la carrière de son époux a fait nommer à la Commission supérieure des salles d'asile (p. 117) ? Amélie de Champlouis n'est autre que l'une des principales pionnières des asiles de Paris, de Strasbourg, d'Arras, et l'auteur, en 1833, du premier manuel (de 51 pages) envoyé par le ministère à tous les préfets ! Malgré ses limites, l'ouvrage de C. Cosnier reste utile. D'abord, pour tirer de l'ombre une personnalité remarquable et attachante, dont le destin intéresse tout à la fois l'histoire des milieux populaires, de l'enseignement, des femmes, et de la libre-pensée. Ensuite, en ouvrant plusieurs pistes de recherche qui prouvent que Marie Pape-Carpantier et son œuvre mériteraient de faire l'objet d'une thèse d'histoire.

Écoles et collèges. – Numéro spécial de *Mémoire dominicaine*. – N° 3, automne, 1993. – 229 p.

Depuis sa fondation, l'ordre dominicain assume comme une de ses vocations l'enseignement de la philosophie et de la théologie. Ce numéro spécial de la revue *Mémoire dominicaine* n'est cependant pas consacré à ce type d'enseignement, mais au niveau secondaire. Le panorama qu'il présente n'a de cohérence que pour la France, à l'exclusion de l'œuvre enseignante des dominicaines, évoquée seulement de façon allusive.

Sur ces établissements français, un premier article apporte des mises au point informatives complétant le répertoire que j'ai publié avec Dominique Julia sur les collèges avant la Révolution (B. Montagnes, « Des dominicains dans les collèges, XVI^e-XVIII^e siècles », pp. 17-23). L'ensemble le plus complet est constitué par les articles qui évoquent la congrégation enseignante dominicaine, fondée par Lacordaire en 1852 sous la forme d'un tiers-ordre et supprimée par le pape en 1957. L'essentiel des informations est fourni par deux articles dans lesquels le défunt Père Jocelyn Angelico de Metz retrace la fondation de cette congrégation (« La fondation des dominicains enseignants par le Père Lacordaire », pp. 49-58) et l'évolution de sa population, avec une grande précision chiffrée, agrémentée de quelques annotations biographiques (« Le personnel religieux de la congrégation enseignante », pp. 59-71). La fondation de Lacordaire repose sur le sentiment que sa jeunesse fut gâchée par l'absence de toute sensibilisation religieuse au cours de ses études au collège, à une époque où l'enseignement secondaire était le monopole de l'Université impériale. « Je sortis du collège à l'âge de dix-sept ans avec une religion détruite et des mœurs qui n'avaient plus de frein, mais honnête, ouvert, impétueux, sensible à l'honneur » (cité p. 38 par G.-G. Montserret, « Enseignant parce que prêcheur ? Henri-Dominique Lacordaire » pp. 37-48). S'il reconnaît donc à cette formation quelque vertu, Lacordaire ne pouvait concevoir qu'une éducation chrétienne pût être dispensée en dehors d'établissements qui ne lui fussent pas explicitement dédiés. Cette conviction, partagée par bien d'autres catholiques, jette un éclairage sur l'essor de l'enseignement catholique avant et, bien sûr, après la loi Falloux.

Ces articles sont complétés par deux autres, qui évoquent la biographie des deux personnages principaux de cette congrégation enseignante dominicaine : le Père Captier (1829-1871), mort assassiné par les fédérés sous la Commune (Ph. Blanc, « Le Père Captier, éducateur de la jeunesse, disciple de Lacordaire », pp. 73-84), et le Père Didon (1840-1900), qui développa la préparation aux grandes écoles à la fin du siècle (S. Hoffmann, « Le Père Didon, éducateur et pédagogue »,

pp. 85-110). La régression de la congrégation et sa suppression ne sont pas commentées. De facture traditionnelle, teintés d'hagiographie, tous ces articles cherchent à définir les caractères propres de la pédagogie dominicaine : l'héritage libéral du fondateur se traduit dans la souplesse de la discipline (les exercices de piété n'auraient pas été obligatoires), et se prolonge dans les convictions démocratiques, voire républicaines des dirigeants (voir la profession de foi du Père Didon, peu avant sa mort, rapportée p. 107 : « Moi qui ai combattu toute ma vie pour l'évolution des sociétés modernes vers la plénitude des droits civiques... ») ; une grande importance est attachée aux exercices physiques et au sport (le Père Didon était un ami personnel de Pierre de Coubertin).

Les établissements qui, sous le nom d'écoles apostoliques, se sont donné pour tâche de former, avant l'entrée au noviciat, des enfants touchés par la vocation dominicaine (C. Aniz Iriarte, « Les écoles apostoliques en Espagne », pp. 111-127) existent en Espagne depuis les débuts de l'ordre et ont subsisté jusqu'à nos jours. Ils font l'objet d'une description précise (localisation, dates d'ouverture et de fermeture, évaluation des effectifs) qui reste malheureusement trop superficielle pour qu'on puisse comprendre leur fonctionnement réel et son évolution au fil des siècles. Une telle institution, qui paraît à l'observateur étranger une spécificité espagnole, n'est en particulier jamais vraiment replacée dans ce contexte.

L'enseignement des dominicaines est traité dans deux articles monographiques : l'un consacré aux établissements de Bavière (R. Schneider, « L'œuvre éducative des dominicaines en Bavière au XIX^e siècle », pp. 129-142), l'autre à une école rattachée à une paroisse de Chicago (M. N. Mc Greal, « Une mission grande et difficile : les sœurs dominicaines dans une paroisse de Chicago, de 1891 à 1991 », pp. 143-157). Le premier évoque le développement des établissements d'Augsbourg et de Ratisbonne, appelés chacun à essaimer, dans une conjoncture politique favorable (règne de Louis Ier, à partir de 1825) ; si on fait la part d'un ton délibérément hagiographique et réactionnaire, l'accent mis sur la capacité d'entreprise que déploie chacune des femmes placées à la tête de ces établissements incite à un intéressant rapprochement avec leurs émules françaises évoquées par Claude Langlois. Le second article montre une communauté religieuse aux prises avec la mutation sociologique d'un quartier : la paroisse catholique de la Visitation à Chicago à laquelle est rattachée la communauté des dominicaines s'est développée à partir d'un noyau d'immigrants irlandais dont la prospérité s'affirme au moins jusqu'à la grande Dépression ; au cours de la décennie 1960, le quartier est devenu majoritairement noir, phénomène accentué par la désertion des habitants blancs. Les effectifs de l'école, qui constituait

l'activité principale des sœurs, s'effondrent en quelques années, obligeant la communauté à s'adonner désormais à l'assistance sociale et à l'aide médicale. L'article suggère bien que cette reconversion a opéré des déchirements au sein de la communauté mais reste discret sur cette dernière période, ne donnant en particulier aucune précision chiffrée sur l'évolution des effectifs de la communauté, qui atteignait 55 sœurs en 1930, a fortiori sur son éventuelle modification sociologique.

Marie-Madeleine Compère

FRANCHINI (Silvia). – *Elites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze.* – Florence : Leo S. Olschki, 1993. – XII + 408 p.

L'histoire de l'éducation féminine en Italie est une discipline récente, qui ne s'est affirmée qu'à partir des années 1980. Silvia Franchini est l'un des chercheurs qui s'appliquent avec succès à lui donner ses lettres de noblesse ; son dernier ouvrage, qui allie la rigueur de la documentation scientifique au bonheur de l'écriture, est une parfaite réussite. Son travail sur le pensionnat féminin le plus prestigieux de l'Italie du siècle dernier, résultat d'un dépouillement minutieux et précis de nombreuses archives, nous restitue d'abord les vicissitudes de cette maison d'éducation dans leur intégralité ; néanmoins, cette monographie échappe à tout danger d'enfermement dans le cadre étroit de l'histoire d'une école, fût-elle prestigieuse, parce qu'elle offre de bout en bout des aperçus aussi larges que passionnants sur la culture et les modes de vie des élites du pays.

Sa fondation en 1825 dans la Toscane gouvernée par le grand-duc Ferdinand III est une nouvelle preuve d'une continuité de fait entre les modèles napoléoniens et les modèles de la Restauration en matière d'éducation, fondée sur l'opinion jugeant désormais incompatible l'ignorance des femmes non seulement avec la vie mondaine, mais aussi avec la vie familiale. L'innovation française, consistant à ouvrir aux femmes des écoles laïques afin de les soustraire au monopole de l'Église, fut reprise par les successeurs de l'ancienne politique de Pietro Leopoldo, souverain réformateur de l'époque des Lumières. Les conseils du catholique libéral Gino Capponi, aristocrate passionné de pédagogie, incitèrent Ferdinand III et son épouse Marianna Carolina à faire preuve d'audace en patronnant, en pleine Restauration, l'ouverture d'un pensionnat féminin laïque qui devait assurer l'instruction et l'éducation des filles bien nées sans les exposer à l'ignorance et aux pratiques ascétiques des religieuses. D'ailleurs la

première directrice de cette institution, qui renouait avec le modèle impérial du Collegio delle Fanciulle de Milan ne fut autre que Camille Eenens, ancienne inspectrice de la Maison de Saint-Denis ; en s'inspirant à son tour de Madame Campan, elle entendait appliquer une morale du devoir sanctifiée par la foi catholique et renforcée par une discipline commune, fondée sur une occupation parfaitement réglée de la journée qui ne laissait jamais les jeunes filles désœuvrées.

Dès son ouverture, cet établissement fut placé sous le signe du prestige et destiné à accueillir les jeunes filles de l'aristocratie toscane d'abord, et italienne ensuite. Le coût prohibitif de la pension était à lui seul un critère de sélection, et en réservait l'accès à la noblesse fortunée ou tout au plus à la bourgeoisie déjà élevée aux honneurs de l'anoblissement, même si l'Institut offrait également plusieurs places gratuites et semi gratuites. Ce coût était largement justifié par les services et les avantages offerts par l'Institut : des locaux élégants et confortables alliant le faste à la salubrité, et un personnel aussi nombreux que qualifié ; le nombre des employées de maison, jardiniers et surveillants, ainsi que des maîtres et des maîtresses, était d'ailleurs la première cause du déficit chronique dont souffrait l'établissement, lequel rendait nécessaire le recours aux subventions de l'État. Ce surcoût fut la cause des critiques et des demandes de fermeture qui s'élevèrent tant pendant la période républicaine de 1849 qu'après 1860, lorsque les progressistes et les démocrates dénoncèrent l'utilisation de l'argent public alloué à l'éducation des fillettes les plus fortunées, alors que l'instruction des classes populaires était négligée. Néanmoins, l'Institut SS. Annunziata poursuivit sa fonction de pensionnat de luxe, au prix de quelques mesures telles que la suppression des places gratuites, la diminution des financements publics ou l'augmentation du coût de la pension. Si bien que sa réputation ne fit que croître, et qu'à la clientèle traditionnelle des filles de l'aristocratie vint s'ajouter celle des filles des députés, des ministres et des hauts fonctionnaires de l'Italie libérale.

La formation qui y était dispensée avait été réglée en 1825 par un *Piano di educazione istruttiva* avancé pour l'époque. Celui-ci comprenait des disciplines nombreuses et variées qui étaient rarement proposées aux jeunes filles italiennes : lecture et écriture, grammaire, mathématiques, histoire, géographie, sciences physiques et langues étrangères ; toutefois, le découpage de ces enseignements ne se faisait pas selon une division en classes (l'entrée des élèves pouvait se faire à tout moment de l'année), et la division de l'histoire en périodes chronologiques était le seul critère didactique suivi pour le cursus général. L'éducation des pensionnaires était complétée par leur formation religieuse et spirituelle, confiée à des ecclésiastiques, et l'établissement préparait les enfants à leur première communion.

Néanmoins, la place laissée à la dévotion et aux activités pieuses resta toujours très inférieure aux pratiques en vigueur dans les pensionnats régis par les congrégations, sauf pendant la période postérieure à la révolution de 1848, lorsque la grande-duchesse Maria Ferdinanda imposa ses conceptions légitimistes et cléricales.

La part faite aux arts d'agrément, dessin, ouvrages d'aiguille, chant, danse et musique, était considérable. C'était là l'enseignement le plus prisé, celui qui figurait au premier plan des motivations poussant les familles les plus aisées à préférer le pensionnat à l'éducation domestique et qui restait la marque distinctive de la culture d'une jeune fille des classes supérieures destinée à briller dans le monde. La recherche d'une formation plus raffinée que solide alla de pair avec l'assurance d'un milieu clos et sélectif ; la distinction d'ailleurs apparaîtrait tout au long de cette étude comme le critère déterminant du succès durable de cette école, qui fonctionna essentiellement comme un mécanisme d'autoreproduction, et non pas de formation d'une élite ouverte à la mobilité sociale. La réclusion, enfin, apporta la garantie d'une protection qui mettait à l'abri du monde extérieur des pensionnaires coupées de leurs familles pendant toute la durée de leurs études, dont il serait intéressant de savoir – en explorant les journaux intimes et les correspondances, s'il en existe – comment cette construction de l'identité féminine fut vécue par les intéressées.

Silvia Franchini montre fort bien comment distinction et ségrégation furent les caractères distinctifs d'une éducation qui, pendant un siècle, coula dans le même moule toutes les jeunes filles des élites italiennes les plus prestigieuses, en leur apportant une homogénéité d'esprit qui finit par être synonyme de fermeture et de refus de démocratisation. Une telle situation fut, certes, lourde de conséquences qui dépassent l'histoire de la maison de la SS. Annunziata pour atteindre l'histoire de la société italienne tout entière. Ce n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage que d'ouvrir implicitement une vaste réflexion sur ce sujet aux analyses à venir des historiens.

Mariella Colin

CHIOSSO (Giorgio) (Dir.). – *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo.* – Brescia : Éd. La Scuola, 1993. – 345 p.

Cet ouvrage est le deuxième d'une série de volumes consacrés aux périodiques scolaires dans l'Italie des XIX^e et XX^e siècles, dans le cadre d'une vaste recherche promue par le « Centro studi Carlo

Trabucco » de Turin, qu'une équipe d'historiens de l'école effectuée sous la direction de Giorgio Chiosso. Une série d'études monographiques sur les revues qui, en raison de leur rayonnement culturel et pédagogique, peuvent être considérées parmi les plus représentatives de cette presse, vient compléter le répertoire bibliographique paru en 1992 chez le même éditeur, sous le titre de *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*. Cet ensemble, qui réunit les contributions d'une pléiade de chercheurs rattachés à plusieurs universités italiennes (Sergio Chillé, Angelo Gaudio, Maria Luisa Trebiliani, Gaetano Bonetta, Paoladele Fiorentini, Mirella Chiaranda, Redi Sante Di Pol, Roberto Sani, Lucia Gorgoni Lanzetta, Lauro et Raffaella Bonan), se refait à la même méthode, qui a consisté, dans un premier temps, à repérer ces publications ainsi que leur durée et fréquence de parution et, dans un deuxième temps, à dépouiller les numéros afin de recenser directeurs et collaborateurs, classer les contenus et reconstituer l'insertion de chaque revue dans le contexte du lieu de publication et, éventuellement, son audience sur le plan national.

Sur les treize études réunies par Giorgio Chiosso, huit portent sur des publications régionales : cela n'a rien d'étonnant si l'on songe à la continuité des cultures et traditions locales face à une unité territoriale toute récente. Turin, Milan, Florence, Rome, Naples, Palerme, Chieti et Brescia sont les villes italiennes dans lesquelles s'impriment des périodiques qui, tout en ayant une diffusion régionale limitée, témoignent d'un intérêt vif et constant pour le monde de l'école et de l'enseignement, lequel continue de se développer selon les lignes de force propres à chaque ville ou région. Parmi celles-ci, Turin, Milan et Florence apparaissent comme les points d'ancrage des trois directions majeures le long desquelles continue de se développer le débat sur l'école et l'enseignement jusqu'au début du siècle nouveau. Tout d'abord Turin qui, après l'Unité, reste pendant vingt ans le point de référence de la presse pédagogique nationale et apparaît comme le centre éditorial le plus actif de toute la péninsule : 37,8 % des publications pédagogiques et didactiques sort des imprimeries turinoises (pour un total de quatorze publications), qui continuent de tourner à plein régime même lorsque la ville perd son statut de première capitale du royaume d'Italie. Les revues qui y fleurissent diffusent d'abord le modèle pédagogique libéral et catholique de la Droite, qui gouverna le pays de 1861 à 1876, pour se tourner ensuite vers de nouvelles tendances idéologiques comme l'anticléricalisme, ou bien se montrer plus attentives aux conditions de travail et de vie des maîtres d'école. Ensuite Florence, où les revues restent, jusqu'à la fin du siècle, dans la droite ligne du catholicisme libéral professé par les éducateurs du *Risorgimento*, et démontrent la persistance de l'influence culturelle et politique de l'école florentine modérée,

même à l'apogée de l'âge du positivisme. Enfin Milan, où les nouveaux périodiques comme *Il Risveglio educativo* font preuve, dès le début, d'une attitude plus combative : d'abord engagée dans le combat progressiste en faveur de l'alphabétisation du pays, la revue se tourne ensuite vers des batailles sociales en réclamant l'amélioration des salaires et des conditions de travail des maîtres, pour défendre enfin leurs revendications catégorielles. Dans les autres villes d'Italie, les publications s'alignent sur l'une de ces trois positions, quitte à se distinguer parfois par l'affirmation d'une ligne idéologique plus affirmée : tel est le cas des revues siciliennes comme l'*Archivio di pedagogia e scienze affini*, où les pédagogistes positivistes les plus renommés apportent des contributions fondamentales au développement des nouvelles théories didactiques et éducatives.

Ces recherches d'intérêt régional sont complétées par trois études traitant à l'échelle nationale plusieurs sujets. La première porte sur la diffusion du froebelisme en Italie, due à l'activité inlassable d'Adolfo Pick, directeur de revues où il se fit constamment l'apôtre du pédagogue allemand et le promoteur de l'ouverture de jardins d'enfance. La seconde analyse les contenus de la presse pour les institutrices en mettant en évidence la continuité des positions idéologiques qui entendaient libérer la femme des ténèbres de l'ignorance et de la superstition, tout en la cantonnant dans une mission d'éducatrice en rapport étroit avec sa destinée de mère. La troisième enfin porte sur la presse catholique « intransigeante », qui s'aligne sur les positions de l'*Opera dei Congressi* et unit à l'affirmation de la liberté de l'enseignement et de l'éducation chrétienne des combats réactionnaires qui reflètent fidèlement les positions de l'Église : l'analphabétisme continue de sembler préférable aux dangers de la science, et les droits naturels du père sur l'enfant sont opposés à la politique de scolarisation de l'État libéral.

Toutes les études réunies dans ce volume présentent des analyses rigoureuses, fondées sur une bonne documentation ainsi que sur un très bon appareil bibliographique parfaitement à jour. Elles auraient néanmoins gagné à être présentées par une synthèse introductive qui aurait évité toute impression de morcellement entre contributions indépendantes. Au lieu de cela, l'avant-propos de Giorgio Chiosso offre au lecteur une préface on ne peut plus sommaire.

Mariella Colin

GUYVARC'H (Didier). – *Moi, Marie Rocher, écolière en guerre, dessins d'enfants 1914-1919.* / Préface de J.J. Becker. – Rennes : éditions Apogée, 1994. – 86 p.

Dans les archives municipales de Nantes, Didier Guyvarc'h a retrouvé 147 dessins d'enfants des écoles publiques de la ville, effectués à l'initiative de leurs maîtres entre 1914 et 1919 (la majorité, toutefois, postérieurs à 1916). Ils témoignent donc de la mobilisation psychologique et patriotique des élèves dans une ville plutôt de gauche avant 1914, et du raidissement des esprits qu'y impose, comme partout, la guerre. Les dessins, magnifiquement reproduits et regroupés ici thématiquement sous des titres un tantinet précieux (« la guerre révélée, le front imaginé, l'arrière vécu, les Américains découverts, la paix fêtée »), sont commentés par des citations extraites des rapports annuels des directeurs des différentes écoles dans lesquelles ils ont été réalisés. Marie Rocher, protagoniste éponyme de l'ouvrage, née en 1907, n'y est cependant présente que par quatre de ses dessins, et de plus, curieusement, on l'a privée du droit à la couverture de l'ouvrage, œuvre d'une fillette plus âgée (Étiennette Morel, 13 ans, élève de CM2 en novembre 1918).

Tous ces dessins (qui, au vrai, comportent aussi quelques très belles aquarelles, notamment celles de Robert Vissuzaine) nous rappellent d'abord la remarquable capacité de l'école de Jules Ferry à l'expression individuelle des sensibilités enfantines, sur un thème certes imposé par le maître, ou plutôt ici par le surmoi collectif. Dans chaque dessin (même si n'ont été conservés au total que ceux qui étaient considérés comme les meilleurs), l'élève met en scène ce qu'il voit (les réfugiés, les blessés, les premiers Américains, les défilés de la victoire) ou ce qu'il a entendu raconter (l'attaque à la baïonnette, la vie dans la tranchée, les combats aériens, l'exécution d'un enfant « patriote »). On regrette toutefois que ces dessins n'aient pas donné lieu à une enquête (régressive) d'histoire orale soit auprès des auteurs eux-mêmes de ces dessins (tous ne sont certainement pas morts), soit auprès de leurs descendants, afin de mesurer l'effet réel de ces œuvres de circonstance.

Serge Chassagne

MARCOU (Gérard), COSTA (Jean-Paul), DURAND-PRINBOR-GNE (Claude) (Dir.). – *La Décision dans l'Éducation nationale*. – Lille : Presses universitaires de Lille, 1992. – 252 p.

Qui décide à l'Éducation nationale ? Les politiques ou les administratifs ? Quel est le facteur décisif d'une réforme ? La volonté politique, les contraintes économiques et sociales, les avis ou les exigences des organisations de spécialistes et des formations syndicales enseignantes, la pression de l'opinion publique... ? Ce sont autant de questions ou de thèmes analysés et débattus par les participants du colloque sur « La décision dans l'Éducation nationale », organisé à la faculté des Sciences juridiques, politiques et sociales de l'université de Lille en octobre 1990 par l'Institut français des Sciences administratives (I.F.S.A.). Quinze communications de chercheurs universitaires, historiens et juristes, ou de personnalités ayant joué un rôle dans les politiques éducatives sont ici réunies. Elles sont organisées en deux parties : la première, à partir d'études de cas, présente des « grandes décisions et non décisions » sous la V^e République ; la seconde analyse le fonctionnement du « système Éducation nationale ».

Du bilan dressé par Jean-Paul Costa à la fin de l'ouvrage, deux conclusions peuvent être retenues : la *multiplicité* des acteurs qui concourent à la décision dans l'Éducation nationale et la *complexité* des décisions. La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (réforme Berthoin, 6 janvier 1959) et la réforme des collèges (de la réforme Fouchet-Capelle en 1963 à la loi Haby du 11 juillet 1975) traitées par André Hussenet, Antoine Prost et Henri Gauthier sont une bonne illustration de cette double dimension du processus de décision.

Le moteur déterminant de cette décision, rappelle André Hussenet, fut le besoin de main-d'œuvre qualifiée indispensable au développement économique de la France d'Après-guerre. Mais il a fallu pour réaliser le projet « d'une école moyenne », que la IV^e République n'avait pu mettre en place, la forte détermination du chef de l'État, le général de Gaulle : Antoine Prost le démontre d'une manière magistrale, grâce aux témoignages oraux recueillis par l'Institut Charles-de-Gaulle pour la préparation du colloque sur le centenaire (1990). Il y avait, écrit-il, une politique gaullienne d'éducation dont le principe central était « le recrutement des élites sur une base démocratique ». Jean Capelle, recteur de Nancy, nommé à la tête de la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires, apparaît comme « le promoteur de la réforme » ; il est soutenu par les ministres Lucien Paye et Pierre Sudreau. Mais Christian Fouchet qui leur succède en décembre 1962 est indécis et Matignon, en la

personne de Georges Pompidou, est nettement hostile à la disparition des CEG. L'Élysée prend alors l'initiative, le conseil restreint du 4 avril 1963 conduit à la réforme Fouchet-Capelle. Cependant, à cause de l'opposition de Christian Fouchet et du Premier ministre, l'unification du collège envisagée par Jean Capelle ne se fera que douze ans plus tard par la loi Haby. Quant à « l'orientation sélective des élèves » à l'issue du collège et par le baccalauréat, le général de Gaulle ne parviendra pas à l'instituer. La création rue de Grenelle d'un secrétariat général dirigé par Pierre Laurent ne vient pas à bout des résistances et de l'inertie du ministère, et, en 1968, l'air du temps n'est plus à l'orientation sélective.

Au niveau de l'État, les autres parties prenantes sont bien analysées. Bernard Derosier montre bien le rôle du Parlement tant dans sa fonction de législateur que dans celle d'intermédiaire entre les groupes concernés par les réformes et la nation. Gérard Marcou et Yves Luchaire mettent en lumière le poids croissant des collectivités territoriales dans le fonctionnement du système depuis les lois de décentralisation des années 1980, lois qui ont également élargi les compétences des recteurs étudiées par Jacques Fialaire. En dehors des instances de l'État, les acteurs, très nombreux, exercent des influences déterminantes et contradictoires : les enseignants et leurs organisations (Yvon Robert) et les familles dont, par exemple, les stratégies dans le choix des établissements sont analysées par Alain Léger.

Un des intérêts de l'ouvrage est précisément de ne pas dissocier l'évolution de la décision en matière éducative du mouvement de la société. La réussite ou l'échec des réformes dépend aussi de la mise en pratique sur le terrain et de leur réception par le corps social, comme le démontrent Catherine Moisan, André de Peretti, Claude Pair et Louis Mallet, qui traitent respectivement de la réforme des programmes, de celle des mathématiques, de la réforme de l'enseignement professionnel et de la mise en place des nouveaux certificats d'aptitude professionnelle (CAP). Ainsi, comme l'écrit Antoine Prost, le mouvement social s'avère souvent plus fort que la volonté politique.

Marie-Thérèse Frank

PAEDAGOGICA HISTORICA

International Journal of the History of Education

n° XXX – 1994-3

SOMMAIRE

Articles

Freddy MORTIER, Willem COLEN, Frank SIMON : Inner-scientific Reconstructions in the Discourse on Masturbation (1760-1950).

Herman BAARTMAN : Child Suicide and Harsh Punishment in Germany at the Turn of the Last Century.

Wolfgang SCHRÖER : Sozialpädagogik als Bildungstheorie und Bildungspolitik im Kaiserreich. Der Sozialpädagogikbegriff in der Deutschen Schule zwischen 1897 und 1914.

Hans-Ulrich GRUNDER : Die Schweiz im Abseits? Bestimmende Themen der Pädagogik zwischen 1945 und 1954.

Comptes rendus – Livres reçus – Annonces et comptes rendus de colloques – Au sommaire des revues.

La revue paraît trois fois par an (février, juin, octobre).

Abonnement annuel : 3 000 F belges (institutions)
ou 2 000 F belges (individus)

Adresse : Université de Gand,
A. Baertsoenkaai 3, B-9000 GENT, Belgique

Tél. : 32-9-224.02.24 – Fax : 32-9-225.93.11

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 ^{er} /08/94 au 31/07/95
France (TVA 2,1 %)	130,00 F ttc
Corse	130,00 F ttc
DOM	128,00 F
Guyane, TOM	127,30 F
Étranger	184,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	43,00 F
- spécial	70,00 F
- double	75,00 F

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ (1) 46 34 90 81

RAPPEL : Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.

Imprimé en France. - JOUVE, 18, rue Saint-Denis, 75001 PARIS
N° 225482H. - Dépôt légal : Mars 1995



service d'histoire de l'éducation