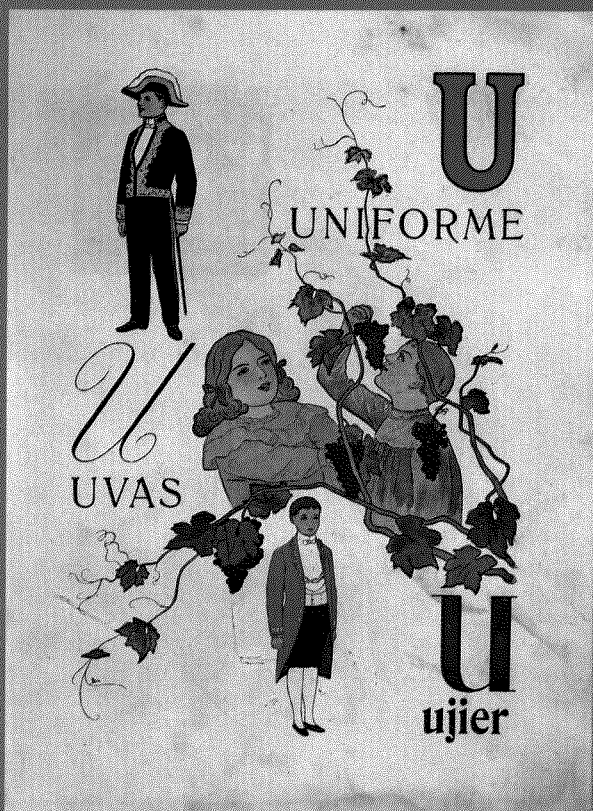


P5359

l'enseignement en Espagne

XVI^e-XX^e siècles

Sous la direction de Jean-Louis Guereña



numéro spécial de la revue Histoire de l'Éducation

institut national de recherche pédagogique

N

I.N.R.P.

ation)

ation),
RS),

Bloch, Berlin),
am),

éducation)

Le dynamisme de la recherche espagnole en matière d'histoire de l'éducation est un fait récent mais remarquable, principalement pour l'époque contemporaine. Ce numéro tente de dresser un bilan de cette recherche, au travers d'études qui font le point sur certaines questions et périodes (l'histoire des universités, la rénovation pédagogique, le franquisme), ou qui cherchent à présenter quelques chantiers ouverts récemment (les manuels scolaires, espaces et temps, les disciplines, le syndicalisme). Centré sur l'époque contemporaine et l'enseignement primaire, sans exclure toutefois les autres niveaux d'enseignement et l'époque moderne, ce numéro permettra de mieux comprendre l'histoire d'un pays tout proche mais encore mal connu en France. Une riche Chronique scientifique complète ce bilan par des informations sur les lieux de la recherche et les sources de l'histoire de l'éducation en Espagne.

HISTOIRE DE L'EDUCATION

mai
1998
n° 78

STE



institut national de recherche pédagogique

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

Rédacteur en chef :

Pierre Caspard (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :

Bruno Belhoste (Service d'histoire de l'éducation),

Christophe Charle (Université Paris I et CNRS),

Serge Chassagne (Université Lyon II),

Étienne François (Université Paris I et Centre Marc-Bloch, Berlin),

Willem Frijhoff (Université libre d'Amsterdam),

Dominique Julia (CNRS et EHESS),

Jean-Noël Luc (Université Paris IV),

Françoise Mayeur (Université Paris IV),

Jacques Verger (Université Paris XIII)

Secrétaire de rédaction :

Pénélope Caspard-Karydis (Service d'histoire de l'éducation)

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

P.5352

Institut National
de Recherche Pédagogique
Centre de
Documentation-Recherche

L'ENSEIGNEMENT EN ESPAGNE XVI^e-XX^e siècles

sous la direction de Jean-Louis GUEREÑA

Service d'histoire de l'éducation
INRP
1998

SOMMAIRE

N° 78 — Mai 1998

Jean-Louis GUEREÑA : Présentation	5
Luis E. RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES : Les universités espagnoles à l'époque moderne	11
José-María HERNÁNDEZ DÍAZ : L'Université dans l'Espagne contemporaine (1812-1983)	31
Jean-Louis GUEREÑA : La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX ^e siècle ..	57
Antonio VIÑAO FRAGO : L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire	89
Manuel de PUELLES BENITEZ et Alejandro TIANA FERRER : Les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine	109
Julio RUIZ BERRIO : La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX ^e siècle à 1939	133
Aida TERRON BAÑUELOS : Associations professionnelles et syndicats dans l'enseignement	167
Alejandro MAYORDOMO : Société et politique éducative dans l'Espagne franquiste	199
Orientations bibliographiques	229

Actualité scientifique

Agustín ESCOLANO : La Société espagnole d'histoire de l'éducation	235
Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS : La Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane	243
Leoncio VEGA GIL : La revue <i>Historia de la Educación</i> (1982-1997)	248
Federico GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO : Le programme MANES : les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1808-1990)	258
Joaquín DIAZ MARTIN : Les Archives centrales du ministère de l'Éducation	264
Ernesto CALBET ROSELLÓ : La Bibliothèque du ministère de l'Éducation	268
Anastasio MARTINEZ NAVARRO : Le Musée d'histoire de l'éducation de l'Université Complutense de Madrid	274
Pura FERNÁNDEZ : Le fonds hispanique de la Bibliothèque de l'Institut national de recherche pédagogique (Paris)	280
<hr/>	
Résumés – Summaries – Zusammenfassungen	287
<hr/>	

Illustration de la couverture :
Don Quijote de la Mancha.
 Livre scolaire de l'éditeur Calleja (1905)

Directeur de la Publication : P. MEIRIEU

PRÉSENTATION

par Jean-Louis GUEREÑA

Le dynamisme de la recherche espagnole en matière d'histoire de l'éducation, principalement pour ce qui a trait à l'époque contemporaine, est aujourd'hui reconnu par tous les observateurs (1), et justifie sans doute si besoin était la publication de ce numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* portant sur l'Espagne (2). En relativement peu de temps, l'histoire de l'éducation s'est en effet pleinement affirmée en Espagne comme un territoire spécifique de recherche, en liaison certes avec la structuration universitaire de ce secteur (dans le cadre de départements d'éducation comparée et d'histoire de l'éducation présents de nos jours dans la majeure partie des universités espagnoles) (3), et grâce aussi à la capacité de mobilisation collective des historiens espagnols de l'éducation. L'Espagne d'après Franco a su en effet – tout au moins dans ce domaine – dépasser ses divisions et se doter d'espaces collectifs de discussion et d'expression, parmi lesquels il convient de signaler en particulier la *Société espagnole d'histoire de l'éducation* (*Sociedad Española de Historia de la Educación*) qui regroupe l'essentiel des chercheurs intéressés et organise très régulièrement colloques et manifestations scientifiques (4),

(1) Marie-Madeleine Compère : *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Bern-Paris, Peter Lang-Institut National de Recherche Pédagogique, 1995, pp. 67-69.

(2) *Histoire de l'Éducation*, qui a régulièrement tenu au courant ses lecteurs des principales publications espagnoles en histoire de l'éducation, a déjà publié quelques articles relatifs à l'histoire de l'éducation en Espagne en 1991 (Jean-Louis Guereña), 1993 (Agustín Escolano), et 1996 (Adeline Rucquoi). Voir la bibliographie p. 229.

(3) Il n'y avait jusqu'à une date toute récente que trois chaires d'histoire de l'éducation en Espagne (Barcelone, Madrid et Valence).

(4) Voir dans ce numéro la présentation d'Agustín Escolano, et les articles de Julio Ruiz Berrio : « La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía », *1º Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 153-174, et « La Sociedad Española de Historia de la Educación », dans Antonio Nóvoa et Julio Ruiz Berrio (éds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, pp. 23-33.

et la revue interuniversitaire *Histoire de l'Éducation (Historia de la Educación)* (1). La forte présence des chercheurs espagnols dans les principales réunions internationales de la discipline en est une autre preuve (2).

Les historiens espagnols de l'éducation ont su ainsi se détacher de la vieille histoire de la pédagogie telle qu'elle se pratiquait traditionnellement pour aborder d'autres terrains de recherche en liaison avec les objets et méthodes de l'histoire sociale (3). On peut faire remonter ce renouvellement et cette expansion à l'année 1982 (qui marquait le double centenaire de la naissance du Musée pédagogique national de Madrid et de la tenue du premier congrès national pédagogique), date de la célébration du premier colloque national d'histoire de l'éducation à Alcalá de Henares, de la publication du premier numéro de la revue-annuaire *Historia de la Educación* (4), et de la formalisation de

(1) 14 numéros annuels parus à ce jour. Voir dans ce numéro l'analyse bibliométrique de Leoncio Vega Gil, et un premier bilan dressé par Agustín Escolano : « La revista interuniversitaria « Historia de la Educación ». Primera década (1982-1991) », dans *Educación y europeísmo. De Vives a Comenius. VII Coloquio nacional de historia de la educación. Málaga, 1993*, Málaga, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Málaga, 1993, pp. 313-319.

(2) Deux congrès de l'ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*) se sont déjà tenus en Espagne, ceux de Salamanque en 1985 sur l'histoire des universités (*Higher Education and Society. Historical Perspectives. 7th International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985, 2 vols.), et de Barcelone en 1992 sur l'histoire de l'éducation physique et sportive (*Education, Physical Activities and Sport in a historical perspective. XIV ISCHE Conference 1992. Conference Working Papers*, Barcelona, Imprenta Barcelona, 1992, 2 vols.). Celui de l'an 2000 se déroulera à Madrid et Alcalá de Henares sur l'histoire des manuels scolaires.

(3) Voir Federico Gómez Rodríguez de Castro : « Die Geschichte der pädagogischen Historiographie in Spanien seit 1939 », dans *Die historische Pädagogik in Europa un den USA*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1985, pp. 149-165, José María Pinedo Arroyo : « Historia de la educación. Estudio bibliométrico de las publicaciones periódicas en España (1949-1976) », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 5, 1986, pp. 423-430, Julio Ruiz Berrio : « El método histórico en la investigación histórica de la educación », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 134, 1976, pp. 449-475, Pere Solà Gussinyer : « Essai de bibliographie critique de l'histoire de l'éducation en Espagne (Périodes modernes et contemporaines) », *Paedagogica Historica*, Gent, vol. XXII, 1981, pp. 137-156, Alejandro Tiana Ferrer : *La Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, U.N.E.D., 1988, et Agustín Escolano Benito : « La investigación en Historia de la Educación en España : tradiciones y nuevas tendencias », dans Antonio Nóvoa et Julio Ruiz Berrio (éds.) : *A História da Educação em Espanha e Portugal*, op. cit., pp. 65-83.

(4) Le n° 2 (1983) publia les actes du premier colloque d'histoire de l'éducation portant sur « Les innovations éducatives en Espagne au XIX^e siècle ». Depuis, tous les colloques ont fait l'objet d'une publication spécifique, à la diffusion malheureusement confidentielle. Voir le détail dans l'article d'Agustín Escolano.

la Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane (*Societat d'història de l'educació dels països de llengua catalana*) (1).

Il est vrai que ce développement des recherches dans le domaine de l'histoire de l'éducation se doit presque exclusivement, à la différence de ce qui a pu se passer dans d'autres pays, à l'expansion des départements correspondants dans des facultés des sciences de l'éducation ou de pédagogie (2), souvent coupés de leurs homologues historiens, ce qui a pu constituer une limitation certaine. Cela veut-il signifier – sauf quelques exceptions – une démission tout au moins temporaire ou un manque d'intérêt des historiens « généralistes », engagés dans d'autres types de recherches (3)? L'on peut toutefois noter un changement relativement récent dont témoigne, par exemple, le 3^e colloque de l'Association espagnole d'histoire contemporaine tenu à Valladolid en 1996 et ouvert aux questions éducatives (4). Nous espérons que cette nécessaire rencontre entre deux communautés scientifiques continuera à se produire.

Il faut également observer que l'essentiel des recherches effectuées depuis 1982 a porté sur l'histoire de l'alphabétisation et de la scolarisation élémentaire (5), ainsi que, dans une moindre mesure, sur

(1) Les premières Journées d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane (*Jornades d'Història de l'educació dels Països catalans*) eurent lieu dès la fin de l'année 1977. Voir dans ce numéro l'article de Jordi Monés i Pujol-Busquets, et Pere Solà i Gussinyer : « La Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua catalana », dans Antonio Nóvoa et Julio Ruiz Berrio (éds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal*, op. cit., 1993, pp. 35-38.

(2) Les programmes des colloques de la Société espagnole d'histoire de l'éducation et de son homologue catalane, ainsi que les sommaires de la partie monographique des numéros de la revue *Historia de la Educación* permettent de se faire idée des principales directions de la recherche, qui peut être suivie à travers le Bulletin d'histoire de l'éducation (*Boletín de Historia de la Educación*), publié par la *Sociedad Española de Historia de la Educación* (30 numéros parus à ce jour).

(3) L'histoire de l'éducation était ainsi absente du bilan de l'historiographie dressé à l'occasion du X^e colloque du Centre de recherches hispaniques de l'université de Pau animé par Manuel Tuñón de Lara (*Historiografía española contemporánea*, Madrid, Siglo XXI, 1980).

(4) *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea*, Valladolid, Universidad de Valladolid (Serie « Historia y Sociedad », n^o 65), 1998.

(5) Voir Jean-Louis Guereña (éd.) : *Alfabetización y escolarización en España. Diez años de historiografía*, *Bulletin d'histoire Contemporaine de l'Espagne*, Bordeaux, n^o 14, décembre 1991, pp. 12-58, et Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E. (Investigación, 92), 1994.

le terrain de l'éducation populaire (1), alors que l'histoire des universités, déjà consolidée, principalement dans les départements d'histoire du droit, a continué à se développer (2), et que l'histoire de l'enseignement secondaire a commencé à émerger, tout en demeurant d'une certaine façon le « parent pauvre » de l'historiographie éducative (3).

Dans ces différents domaines d'étude, et pour des raisons évidentes de proximité des sources et de facilités éditoriales (4), les chercheurs espagnols ont largement privilégié la monographie locale, pas toujours située d'ailleurs dans son cadre d'ensemble. L'heure de la synthèse, souvent collective, semble toutefois venue (5).

L'objectif du présent numéro vise à présenter au lecteur français à la fois un bilan de la recherche actuelle menée en Espagne dans le domaine de l'histoire de l'éducation (en choisissant un certain nombre de chantiers de recherche) et une synthèse de certains aspects de l'histoire de l'éducation en Espagne. Il ne pouvait toutefois s'agir

(1) Jean-Louis Guereña : « Un nouveau territoire de l'Histoire Sociale ? L'Éducation populaire en question », *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, Bordeaux, n° 17-18, Juin-Décembre 1993 (*L'Histoire Sociale en débat*), pp. 108-124, et Jean-Louis Guereña et Alejandro Tiana Ferrer : « La educación popular », dans *Historia de la Educación en la España contemporánea, op. cit.*, pp. 141-171.

(2) Voir dans ce numéro les bilans réalisés par Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares sur les universités espagnoles à l'époque moderne et de José María Hernández Díaz sur l'époque contemporaine, et les mises au point bibliographique et méthodologique de Mariano Peset dans *Claustros y estudiantes*, Valencia, Universidad de Valencia, 1989, vol. I, pp. XI-XXXII, et *Doctores y Escolares. II Congreso internacional de Historia de las Universidades hispánicas (Valencia, 1995)*, Valencia, Universitat de Valencia (Col. lecció Cinc Segles), 1998, vol. I, pp. 17-36.

(3) Jean-Louis Guereña : « La enseñanza secundaria en la historia de la Educación en España », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 17, 1998.

(4) De nombreuses publications éditées par des collectivités locales ou régionales sont toutefois difficiles à se procurer.

(5) Buenaventura Delgado (éd.) : *Historia de la Educación en España y América, Volumen 1. La educación en la Hispania antigua y medieval, Volumen 2. La Educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII)*, et *Volumen 3. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM-Ediciones Morata, 1994, 3 vols. ; Bernabé Bartolomé Martínez (éd.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. I. Edades Antigua, Media y Moderna. II Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1995 et 1997, 2 vols. ; José María Borrás Llop (éd.) : *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996 ; Agustín Escolano Benito (éd.) : *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República et De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997 et 1998, 2 vols.

d'une histoire systématique ou synthétique de l'éducation en Espagne. Il ne s'agit pas non plus d'une historiographie par secteurs, ni d'un ensemble d'articles de vulgarisation, ni bien sûr d'articles trop spécialisés. La période choisie porte plutôt sur l'époque contemporaine (XIX^e et XX^e siècles), mais sans exclure totalement la période moderne. Les études qui composent ce numéro spécial tentent donc de dresser un état actuel de la recherche espagnole dans le domaine de l'histoire de l'éducation à travers quelques bilans partiels qui font le point sur certaines questions ou périodes (le franquisme, l'histoire des universités, la rénovation pédagogique) ou qui cherchent à présenter quelques chantiers ouverts récemment (les manuels scolaires, espaces et temps, les disciplines, le syndicalisme) (1).

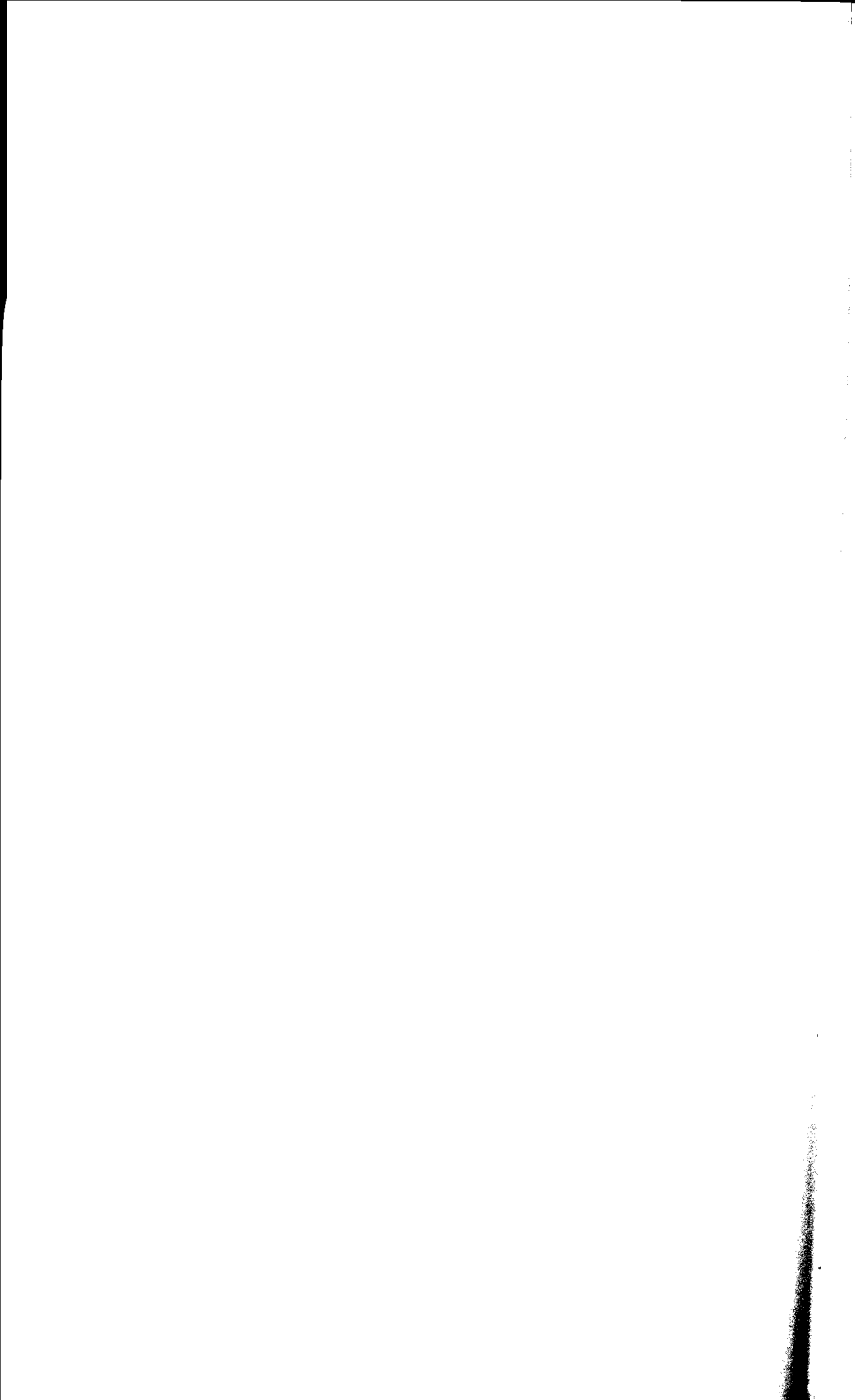
La bibliographie, qui suit les articles, présente les travaux qui nous paraissent essentiels, tant en français qu'en espagnol, afin d'orienter le lecteur intéressé (2). Une riche « chronique scientifique », portant elle-aussi entièrement sur l'Espagne, offre enfin de nombreuses informations complémentaires sur les lieux de la recherche et les sources sur l'histoire de l'éducation espagnole en Espagne et en France (3).

Nous espérons que l'ensemble de ce numéro, malgré ses inévitables limitations et ses oublis (l'éducation des femmes, l'éducation populaire, la formation professionnelle...), rendra service aux lecteurs intéressés par l'Espagne et contribuera à sa façon à la mise en place d'une histoire comparée de l'éducation.

(1) Voir en français les synthèses d'Angeles Galino : « L'éducation en Espagne et en Amérique latine » (1492-1808), et de Julio Ruiz Berrio et Angeles Galino : « L'éducation en Espagne » (1808-1939), dans Gaston Mialaret et Jean Vial (éds.) : *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, t. 2 (*De 1515 à 1815*), pp. 123-145, et t. 3 (*De 1815 à 1945*), pp. 197-215. Le CIREMIA (Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation et la Culture dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain de l'Université François Rabelais de Tours) se propose depuis sa création en 1983 de réaliser des recherches interdisciplinaires et coordonnées sur l'Éducation dans le Monde Ibérique et Ibéroaméricain. Il compte à son actif de nombreuses publications sur l'histoire de l'enseignement primaire et universitaire (voir bibliographie).

(2) Le lecteur trouvera de nombreuses références bibliographiques supplémentaires dans les notes des articles.

(3) Les textes espagnols ont été traduits par Josette Borderies-Guereña.



LES UNIVERSITÉS ESPAGNOLES À L'ÉPOQUE MODERNE

par Luis E. RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES

Cet article vise à dresser un bilan historiographique de la recherche des dix dernières années consacrée aux universités espagnoles à l'époque moderne. Après avoir défini le cadre choisi et esquissé les principales étapes et caractéristiques de ces universités, on présentera les principales perspectives qui sont actuellement celles de la recherche en ce domaine (1).

1. Espace temporel et géographique

Vicente de la Fuente, historien classique pour ce qui concerne le thème de l'Université, allait jusqu'à distinguer trois périodes dans ce que nous pourrions appeler l'étape moderne (2). La première irait des Rois Catholiques (1474), à la fin du règne de Philippe III (1621), se caractérisant par l'expansion de nouvelles fondations de collèges et d'universités. La seconde irait jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, pendant le règne de Charles III (1759), étape classique de l'Ancien Régime, avec des aspects de traditionalisme institutionnel. Enfin, une dernière période comprise entre 1760 et 1845-1857, hésitant entre réformisme et restaurations de l'ordre ancien, jusqu'à l'implantation définitive du modèle de l'université libérale. L'ensemble porterait donc sur la période allant de 1474 à 1857 (Loi Moyano), bien qu'à partir de 1800, par tradition historique, nous laisserons la place aux universités contemporaines.

(1) Les références bibliographiques en note ont été réduites au minimum au profit d'une bibliographie finale portant sur les principaux colloques et ouvrages de synthèse pour chaque université.

(2) Vicente de La Fuente : *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, Madrid, 1884-1889 (il existe un reprint, Frankfurt am Main, Verlag Sauer & Auvermann KG), t. I, p. 16.

Le cadre géographique semble bien plus problématique, selon que nous considérons l'espace de la Monarchie hispanique de l'époque, les seules provinces de la Couronne de Castille, ou que nous nous limitons aux territoires péninsulaires de l'Espagne actuelle. Dans le premier cas, il faudrait prendre en compte des royaumes et territoires aussi divers que les Pays Bas, Naples ou la Sicile. La Couronne de Castille engloberait, aussi, les territoires américains (vice-royaumes du Mexique et du Pérou), soit une trentaine de fondations universitaires entre 1538 et 1812. Si nous nous en tenons à l'espace géographique de l'Espagne actuelle, il faudrait signaler plus de trente-cinq fondations universitaires ayant décerné des grades universitaires reconnus. La plupart furent érigées avant 1625, à partir d'un petit noyau de sept universités médiévales. Par ailleurs, au Portugal, deux autres universités ont fonctionné pendant l'époque moderne : Coimbra et Evora. Tout cela, sans tenir compte des *collèges majeurs* et *mineurs*, ni des couvents avec leur propre enseignement mais qui n'ont jamais obtenu de reconnaissance officielle pour leurs diplômes.

2. Les universités de la monarchie catholique

Avec l'avènement de l'État moderne des Rois Catholiques et des Habsbourg, les universités de la péninsule vont progressivement devenir les universités de la monarchie espagnole en expansion, véritables viviers de professionnels de l'administration et de la politique dans la Péninsule, en Amérique et dans les territoires espagnols en Europe. Parallèlement, à la suite des conflits religieux dûs à la Réforme, elles se transformeront en bastions du catholicisme militant, en s'étendant largement au-delà de leurs territoires d'origine.

On assiste, pour cette raison, à une véritable pléthore de fondations universitaires dans la Péninsule entre 1475 et 1625. Les causes en sont complexes, mais il convient d'attribuer, particulièrement pour les études juridiques, un rôle important au besoin de former des fonctionnaires ecclésiastiques et des employés dans l'administration de l'État. Plus que jamais, il faut compter en outre avec les projets de défense et d'expansion de la foi catholique, directement liés à la formation sacerdotale et aux études théologiques. Il faut enfin tenir compte également des avantages que pouvaient procurer à l'ensemble du pays l'éducation en général, et l'enseignement de certaines disciplines, comme la médecine. Ainsi apparaît tout un éventail d'institutions placées en grande majorité sous le patronage de prélats ou d'ecclésiastiques influents, tandis que d'autres dépendent directement de la tutelle royale ou même de l'aristocratie laïque.

Ces nouveaux « studia » qui voient le jour entre 1475 et 1625 se rapprochent davantage de la tradition parisienne que du modèle bolognais médiéval. La structure adoptée est celle du collège-université ou du couvent-université, où l'enseignement s'effectue au sein d'une communauté d'étudiants sélectionnés, boursiers, peu nombreux, s'autogérant de façon assez austère, et soumis à des statuts de fondation bien précis, ou bien au sein d'une communauté religieuse déjà existante.

Le fait que les huit universités existantes en 1475 et dont les diplômes sont reconnus, soient devenues trente-deux autour de 1625, donne une idée de l'ampleur de l'expansion universitaire dans la Péninsule au XVI^e siècle. À ce moment-là, les royaumes de la Couronne de Castille en totalisent dix-huit, dont les trois grandes ou *universités majeures* (Salamanque, Alcalá et Valladolid), auxquelles il faut ajouter huit collèges-universités ainsi que cinq couvents-universités. La moitié du total se situe dans les deux Castilles. La Couronne d'Aragon compte de son côté onze universités, dont quatre sont des couvents-universités. Dans le Royaume du Portugal, il existe alors deux universités, dont l'une est un couvent-université. On peut observer une concentration universitaire sur le plateau castillan, entre le Duero et le Tage (au cœur même des Castilles), et dans le principat de la Catalogne. D'autre part, le nombre d'universités d'origine médiévale et sous contrôle municipal, est bien plus important dans la Couronne d'Aragon, qu'en Castille, où les nouvelles fondations, très nombreuses, restent attachées au modèle du collège-université.

L'apogée de cette expansion universitaire se situe entre 1540-1545 et 1570-1575, période de grande effervescence religieuse et politique dans les territoires de la Couronne de Castille. On ne fonde alors pas moins de six couvents-universités, cinq collèges-universités, plus un séminaire-université, ainsi qu'une université à proprement parler. Par contre, entre 1475 et 1500, il n'y a eu qu'une fondation universitaire dans toute la Péninsule, et seulement six – à dominante collège-université – de 1500 à 1540, surtout dans le premier quart du siècle. On assiste ensuite à une baisse sensible de cette expansion entre 1575 et 1600, à la seule exception du couvent-université de Saint Laurent de l'Escorial, à une légère remontée de 1600 à 1625 due à l'édification de deux couvents-universités, parallèlement à la fondation définitive de l'université d'Oviedo dont le projet était en gestation depuis 1575. On peut dire qu'à partir de 1625, par satura-

tion de l'offre, les nouvelles fondations chutent considérablement, et ce jusqu'à la fin du siècle suivant (1).

Dans ce contexte d'expansion et de diversité, les trois grandes universités castillanes de Salamanque, Valladolid et Alcalá acquièrent le statut d'universités de la Monarchie. Elles se comportèrent en tant que centres dynamiques d'attraction universitaire, en atténuant l'incidence des forces centripètes, territoriales et locales. C'est dans ces circonstances que va s'élaborer le stéréotype de l'Université de Salamanque qui, aux XVI^e et XVII^e siècles, sera (dans l'imaginaire collectif) l'une des références symboliques les plus célèbres de la culture espagnole.

De leur côté, les autres universités du type couvent-université et collège-université seront à l'origine de ce que l'on appellera conventionnellement les *universités mineures*, chargées de répondre aux nécessités locales dans le domaine culturel et religieux, avec l'appui des notables locaux et de certaines personnalités éminentes. Ces universités furent créées, pour la plupart, par des mécènes ecclésiastiques, et certains laïques, qui les dotèrent de rentes provenant de la dîme, de la dette publique ou de patrimoines personnels. La création de chaires fut toutefois restreinte, se limitant à la grammaire latine, au droit, à la médecine, aux arts libéraux, et à la théologie pour ce qui est des couvents. Mais les facilités que ces petites universités offraient pour suivre des études sur place, sans engager des frais de déplacement et de séjour, avec des exigences moindres, des diplômes plus accessibles et moins chers, vont contribuer à réduire la clientèle des grandes universités impériales au long des XVII^e et XVIII^e siècles.

Dans ce foisonnement, il convient de distinguer les collèges-universités, qui disposent de leurs propres enseignements et de leurs propres diplômes, d'un autre type de collèges, rattachés à des universités déjà existantes. Leurs fondateurs furent la plupart du temps de hauts dignitaires de l'Église qui destinèrent leurs institutions à accueillir des étudiants pauvres, de préférence des clercs, auxquels ils

(1) En utilisant comme référence les dates de fondation pontificale et royale, on peut ébaucher pour la Péninsule la périodisation universitaire suivante : Universités fondées avant 1475 : Barcelone, Lisbonne/Coimbra, Gérone, Huesca, Lérida, Perpignan, Salamanque et Valladolid, plus Palencia qui n'est plus en activité ; Universités fondées entre 1475 et 1600 : Alcalá, Almagro, Avila, Baeza, Evora, L'Escorial, Gandía, Grenade, Irache, Oñate, Orihuela, Burgo de Osma, Osuna, Saint-Jacques de Compostelle, Séville, Sigüenza, Tarragone, Tolède, Valence, Vich et Saragosse ; Universités fondées entre 1600 et 1700 : Majorque, Oviedo, Pampelune, Solsona, Tortosa ; Universités fondées entre 1700 et 1800 : Cervera et La Laguna (Canaries).

offraient gîte et protection. Nombre de ces collèges, avec le temps, s'écartèrent de la destination prévue par leurs fondateurs pour faire place à des groupes de privilégiés et former une oligarchie de diplômés (les *letrados*) qui monopoliseront les emplois dans la haute administration (1). Contrairement à ce qui se passait à Paris ou à Oxford, il s'agissait en majorité d'étudiants résidents, qui fréquentaient les cours publics de l'université centrale. Seuls les collèges dits « majeurs » – *colegios mayores* – (six en tout, dont quatre à Salamanque) se constituèrent en communautés de licenciés, de diplômés aptes à prétendre à des chaires et à des charges administratives. Le cas d'Alcalá, où coïncidèrent collège « majeur » et collège-université, est unique. Tout ceci explique que, dans la morphologie urbaine des siècles modernes, une ceinture de collèges séculiers et de couvents réguliers ait entouré, chaque fois plus large, les lieux universitaires les plus prestigieux.

3. Perspectives de recherche

Jusque vers les années 1960, ont été privilégiés, dans l'étude des universités qui nous occupe, les aspects érudits ou documentaires, la description des institutions, quelques points d'histoire culturelle, ainsi que quelques approches de type anecdotique et narratif. En matière d'érudition, avec par ailleurs une information très diverse, il faut citer l'œuvre monumentale de Cándido María Ajo (2).

À partir des années 1970, les perspectives se sont considérablement diversifiées. Et actuellement, l'on ne peut concevoir l'institution universitaire que prise dans la trame d'une histoire totale : sociale, économique, politique, culturelle. Il convient d'établir une véritable herméneutique de son contexte, avec de multiples connexions. Il est donc logique qu'interviennent dans l'histoire actuelle des universités des spécialistes en histoire générale, en histoire de l'éducation, du droit, de la médecine et des sciences, en histoire de la philosophie, en histoire de l'art, en bibliothéconomie et en archivistique, en sociologie, etc. La nécessaire interdisciplinarité remplace désormais le travail érudit et solitaire.

(1) Dámaso de Lario : « Mécénat des collèges majeurs dans la formation de la bureaucratie espagnole (XIV^e-XVIII^e siècles) », *Revue Historique*, Paris, t. CCLXXV/2, n° 558, avril-juin 1986, pp. 307-342.

(2) Cándido María Ajo González de Rapariegos : *Historia de las Universidades Hispánicas. Orígenes y desarrollo desde su aparición a nuestros días*, Madrid, 1957-1977, 11 vols.

Au cours de ces dix dernières années, les travaux de recherche sur les universités espagnoles ont essentiellement privilégié la période moderne (XVI^e-XVIII^e siècles), au détriment de l'époque médiévale, plus limitée en sources et moins importante sur le plan institutionnel. L'époque contemporaine pour sa part, n'a pas fait non plus l'objet de nombreuses monographies, si bien que l'on note des vides absolus pour certaines universités.

Notre étude, qui porte sur ces universités de l'Ancien Régime, privilégie de façon générale les universités espagnoles et péninsulaires, tout en prenant en considération quelques normes communes aux territoires coloniaux américains (traditionnellement reliés à la Couronne de Castille), mais en renonçant à établir des parallèles avec d'autres universités européennes de la monarchie hispanique du XVI^e au XVIII^e siècle (1).

Il convient d'abord d'évoquer les questions relatives à la bibliographie et aux sources. Il n'existe toujours pas de bibliographie systématique couvrant l'ensemble des universités espagnoles de l'époque moderne, même si au cours de ces dix dernières années des efforts ont été faits dans ce sens pour quelques cas concrets. La difficulté majeure réside dans l'interdisciplinarité des objets d'étude, qui entraîne un ensemble dispersé de monographies et d'articles. On peut également observer des inégalités entre universités. C'est ainsi que les universités de Salamanque ou de Valence bénéficient de bibliographies très denses, alors que celle d'Alcalá, dont personne ne nie l'importance, présente de fortes lacunes. Il n'existe pas davantage pour chacune des universités concernées, et encore moins pour l'ensemble des universités péninsulaires, d'inventaires ou de catalogues en nombre suffisant recensant les sources disponibles, que ce soit au niveau des archives ou de fonds épars, nationaux ou étrangers. Il serait bon d'aborder ce problème en utilisant les moyens informatiques actuels.

La tradition érudite d'édition et de transcription de documents, d'esprit positiviste mais dont les résultats restent indispensables, est aujourd'hui en perte de vitesse, les courants historiographiques actuels ne privilégiant plus la publication de sources. Et dans l'avenir le traitement informatique des documents (par numérisation) va nécessairement ouvrir d'autres perspectives. Nous manquons donc actuellement de « corpus » documentaires systématiques, et ceux qui

(1) Voir Jacques Verger dans l'*Histoire des universités*, Paris, PUF (Que sais-je?), 1994, pp. 35-62.

ont été réalisés pour des universités particulières sont encore trop fragmentaires. Ceci explique que les travaux déjà signalés de C. M. Ajo soient encore une référence obligée.

Une autre direction de recherche s'est intéressée à l'administration universitaire et aux questions de pouvoir au sein de l'université. Il s'agit, dans une certaine mesure, d'une orientation traditionnelle, qui traite des questions des charges et emplois universitaires, de l'application de la réglementation en vigueur, des constitutions et des statuts, ainsi que d'autres aspects de l'organisation administrative et institutionnelle. Le côté novateur des travaux récents est d'avoir posé les problèmes sous des angles différents, et en particulier d'avoir présenté les conflits de pouvoir et les clans à l'intérieur des universités elles-mêmes : pressions des « collèges majeurs », affrontements pour accéder aux chaires, contrôle des fonctions représentatives... On a également tenté d'étudier les relations de pouvoir dans un contexte plus large : ville, chapitres ecclésiastiques, oligarchies locales, juridictions de l'église, interventions royales.

L'on doit à Mariano Peset une tentative de systématisation des principaux modèles d'institutions universitaires. Celui-ci distingue les universités dotées de conseils (*claustras*) jouissant de grands pouvoirs à l'exemple de celle de Salamanque, de celles placées sous contrôle municipal, propres à la zone méditerranéenne de la Couronne d'Aragon, auxquelles il faut bien entendu ajouter les modèles déjà cités du collège-université et du couvent-université. Tout au long de l'Époque moderne, on observe une forte tendance, dans les grandes universités, à la concentration des pouvoirs entre les mains de la noblesse, à l'interventionnisme de l'État, à la réduction de la participation des étudiants, à une plus grande influence des professeurs titulaires de chaire, et à la formation de groupes de pression intégrés par les collèges et les couvents.

Les travaux sur l'économie et le financement des universités sont devenus, ces dernières années, une autre piste de recherche intéressante, jusque-là délaissée. Chaque université représente sur ce point un cas particulier, en raison de la complexité de sa propre trajectoire historique. On peut dire toutefois que les universités dépendaient étroitement de leur environnement économique. Dans ce contexte, les travaux de recherche se sont appliqués à clarifier les structures comptables, les agents et le fonctionnement des services financiers, les sources de revenus, la distribution des dépenses, le paiement des professeurs, etc. On observe que la majorité des universités et des collèges érigés à l'époque moderne se sont établis grâce à des rentes

tirées de bénéfices ecclésiastiques et de la dette publique (« juro »), s'ajoutant à des intérêts d'emprunts (« censos »), et des loyers de propriétés en ville et à la campagne. D'autres universités d'origine médiévale, comme Salamanque ou Valladolid, trouvaient une grande partie de leur financement dans les dîmes de leurs diocèses, avec l'accord de la papauté ou du roi. Dans le chapitre des dépenses, la moitié environ était consacrée au paiement du corps professoral. En Castille, les universités les plus appréciées étaient aussi les plus riches, c'est-à-dire, dans l'ordre, Salamanque, Alcalá et Valladolid.

L'étude de la pédagogie et des aspects éducatifs a retenu aussi l'attention des chercheurs, pour la plupart spécialistes de l'histoire de l'éducation : matériel, locaux, horaires, didactique, programmes et plans d'étude, calendriers universitaires, contrôle des connaissances. La méthode pédagogique comprenait des leçons, des récitations et des débats, comme cela se pratiquait dans le reste des universités européennes de l'époque. Il s'agissait de commentaires analytiques de textes, de conférences magistrales publiques, et d'exercices dialectiques ; la langue commune était le latin, ce qui facilitait les échanges universitaires.

Le principe d'autorité découlait de certains livres et auteurs consacrés : corpus de droit romain et décrets pontificaux, textes bibliques et scolastiques, synthèse galénique en médecine, logique et philosophie aristotéliennes, Euclide, Ptolémée et les auteurs classiques latins et grecs. Il n'existait pas d'examen final, et il suffisait de s'inscrire et d'assister aux cours pour passer dans l'année suivante ; la validation des connaissances se faisait par les titres de bachelier, de licencié, et de docteur. Le premier permettait l'exercice de la profession, le second faisait état du niveau d'érudition en la matière, et le troisième n'était qu'une simple question de prestige et de pompe. Tout cet ensemble persista jusqu'à l'implantation des plans d'étude inspirés des Lumières au XVIII^e siècle.

Il convient de signaler, au-delà du formalisme pédagogique, l'étude du contenu des disciplines et des courants idéologiques et intellectuels qui y interfèrent. Il y a encore beaucoup à faire dans ce domaine, malgré de réelles avancées. C'est un travail qui dépasse les simples compétences individuelles, puisqu'interviennent le droit canon, le droit civil et pénal, la théologie, la médecine, la philosophie, la physique, les mathématiques, les lettres et les langues classiques... et même la musique ; chaque sujet requiert un traitement historique de spécialiste, ce qui multiplie d'autant les difficultés. Il faut donc se tourner plus vers les monographies spécifiques et les histoires géné-

rales de chaque discipline en particulier, que vers les histoires d'universités particulières.

Il existe quelques travaux sur les professeurs et les disciplines dans les facultés de droit, mais ils sont nettement insuffisants, avec de vastes domaines encore inexplorés ; il y a donc là matière d'un défi à relever, en partant des conceptions actuelles de l'histoire du droit. On trouve par contre davantage de travaux portant sur les courants théologiques et la philosophie scolastique, avec des monographies sur des auteurs importants ainsi qu'une grande profusion d'articles publiés dans des revues ecclésiastiques. Il s'agit là d'un travail méritoire et sérieux, dû aux efforts érudits de la part de quelques ordres religieux, tels que les dominicains, les augustins, les rédemptionistes, les jésuites, etc. Ces dernières décennies, de nombreuses recherches ont été centrées sur l'histoire des sciences, parallèlement aux études traditionnelles sur les humanités classiques. Les possibilités de recherche restent nombreuses : signalons l'étude des annotations, travaux et notes de cours, ou celle des registres de visites de chaires et des thèses, qui commencent à produire leurs fruits.

Ces études se situent au centre de débats épistémologiques et méthodologiques dans les milieux scientifiques, qui accordent de plus en plus d'importance aux conditionnements historiques et sociaux de leurs disciplines (orientation connue sous le terme de « contexte de découverte » qui donne tout son poids au comportement des communautés scientifiques) ; les réelles pressions exercées par les corporations universitaires, avec leurs intérêts de groupe et leurs limites, sur l'évolution de la diffusion de savoirs concrets ne font ainsi aucun doute.

Une autre direction de recherche actuelle, et directement liée à la précédente, s'oriente vers l'étude des livres et des bibliothèques universitaires, non seulement d'un point de vue bibliophile et érudit, mais surtout dans le contexte d'une histoire sociale du livre et de la lecture. En ce sens, l'influence de l'historiographie française récente est particulièrement sensible, et commence à stimuler l'apparition de monographies spécialisées, dépassant le simple cadre positiviste et descriptif. Néanmoins, le panorama reste inégal ; il manque des inventaires et des catalogues de nombreuses bibliothèques d'anciennes universités, et ceux qui existent sont souvent incomplets et inexacts, les fonds de quelques collèges et de presque tous les couvents ayant été dispersés, lors des convulsions politiques du siècle dernier. On commence pourtant à réaliser quelques études sur les bibliothèques de professeurs, d'étudiants ou de particuliers.

L'une des grandes perspectives de recherche de ces dernières années est sans aucun doute celle qui prend en compte les contextes sociaux. C'est à partir des années 1960 que se sont multipliés de nouveaux courants sociologiques, face aux études universitaires traditionnelles envisagées sous l'angle juridique ou culturel. De nombreux chercheurs européens et américains, comme Lawrence Stone, Roger Chartier, Willem Frijhoff et Richard Kagan, ont ouvert l'éventail des pistes possibles en utilisant de nouvelles méthodes de recherche économique et sociale. C'est ainsi que parmi les questions reformulées par une histoire sociale des universités européennes (et bien sûr espagnoles), l'on peut mentionner la quantification globale et sectorielle des étudiants inscrits et des diplômés, l'origine géographique et l'estimation de la proportion d'étudiants venant de la ville ou de la campagne, l'origine sociale des étudiants et des professeurs, prenant en compte la succession de dynasties de familles d'intellectuels, les niveaux de fortune et la configuration des structures matrimoniales et familiales, la présence du clergé, de la noblesse, de groupes intermédiaires, la réflexion sur le rôle des études dans la mobilité sociale, la valorisation des possibilités d'emploi et du « cursus honorum », la mortalité universitaire, les transferts d'étudiants et de professeurs d'une université à une autre, etc.

On a considérablement avancé en ce qui concerne l'étude statistique des populations universitaires dans des universités particulières. Des études générales ou par secteur ont ainsi abordé le nombre d'étudiants inscrits par années universitaires, par cours et par facultés, ainsi que leurs origines géographiques (1). Mais la limitation des sources ne permet pas d'en préciser l'origine sociale; nous comptons toutefois pour ce faire sur les dossiers de « pureté du sang » des élèves résidant dans les collèges.

À Salamanque, le nombre d'étudiants inscrits se situe entre 5 000 et 7 000 par an dans la seconde moitié du XVI^e siècle. Ils ne seront plus que 2 000 à la fin du XVII^e, à la suite du déclin patent dès les années 1650. Quant à l'origine des étudiants, le prestige de l'université de Salamanque est tel qu'elle attire des étudiants venus de toute la péninsule et même d'Europe et d'Amérique en plus grand nombre que les autres universités espagnoles. Entre 1570 et 1630-1640, Valladolid enregistre ses plus forts contingents d'inscriptions, soit une moyenne qui varie de 1 500 à 2 000 étudiants. À la fin du

(1) Voir Richard L. Kagan : *Universidad y Sociedad en la España Moderna*, Madrid, Editorial Tecnos, 1981, pp. 202-274.

XVII^e siècle, ce chiffre descend en dessous de 1 000, alors que dans le dernier tiers du XVIII^e, le nombre d'étudiants inscrits équivaut à celui de Salamanque (soit environ 1 500). Pour Alcalá, nous pouvons avancer un nombre d'étudiants inscrits qui tournerait autour de 2 000-3 000 pendant la seconde moitié du XVI^e et au début du XVII^e siècle, puis de 500 dans la deuxième moitié du XVII^e.

Le nombre de diplômés universitaires (bacheliers, licenciés et docteurs) a été mis en rapport, dans les dernières décennies, avec la promotion, le « *cursum honorum* », la formation des élites et des groupes professionnels. Les recherches semblent privilégier le secteur des *letrados* juristes, en les associant à des travaux sur la bureaucratie et l'histoire sociale de l'administration espagnole (1). On y présente des vues d'ensemble sur la formation universitaire du *letrado*, sa promotion bureaucratique, la hiérarchie de la noblesse de lettres, ses origines et ses solidarités, les alliances matrimoniales, les fortunes, les majorats, la vie quotidienne, le niveau de vie. Il convient de signaler à cet égard l'importance prise par les élèves résidant dans les « *collèges majeurs* » (*colegiales mayores*), qui se constituèrent en de véritables groupes de pression et de clientèle dans les plus hautes instances de l'administration. Ont commencé à apparaître récemment des travaux sur la bureaucratie ecclésiastique, peu abordée jusqu'ici, bien qu'elle ait certainement été une voie de promotion plus importante que celle de l'État. L'ensemble du clergé épiscopal de Castille comptait à lui seul, vers la première moitié du XVII^e siècle, 343 dignitaires, et 928 chanoines, ainsi que 35 évêques et archevêques, *letrados* pour la plupart.

Le corps des médecins a également suscité un intérêt particulier. Le médecin adepte de Galien, de formation universitaire, tend à se distinguer du petit monde des barbiers et des chirurgiens, auquel on peut adjoindre nombre de charlatans et guérisseurs qui exerçaient dans le cadre de la médecine populaire. En ce qui concerne les médecins universitaires, le total estimé pour l'Espagne du XVI^e siècle se situerait entre 600 et 1 000, dont la moitié habitait dans les quarante villes de population supérieure à dix mille habitants. Dans les campagnes, ils laissaient volontiers leur poste à des barbiers et autres praticiens de saignées.

(1) Jean-Marc Pelorson : *Les Letrados juristes castillans sous Philippe III. Recherches sur leur place dans la société, la culture et l'État*, Thèse de doctorat d'État, Poitiers, 1980.

Il est un aspect relativement oublié de l'historiographie, malgré les recherches signalées dans le champ de l'histoire des sciences et de l'histoire sociale de l'administration : la prosopographie universitaire, et concrètement celle des professeurs. Il s'agit de dresser une sorte de biographie collective à l'intérieur d'un contexte universitaire précis, une sorte de sociographie complète (origines, formation, promotion universitaire, carrière, publications tant manuscrites qu'imprimées, habitudes, niveaux de vie, etc.). Si l'on excepte les « collèges majeurs » castillans et l'université de Valence, les travaux dans ce domaine sont encore inégaux et peu nombreux. Nous possédons quelques rares inventaires des chaires de quelques universités et de leurs occupants. Ce vide s'est trouvé comblé avec la publication d'un grand nombre de monographies et d'articles sur des personnalités de renom – presque toujours les mêmes – dans chaque université (humanistes, théologiens, quelques juristes...), au détriment d'une approche globale, c'est-à-dire réellement prosopographique.

Par contre, le domaine de la vie estudiantine quotidienne a largement attiré l'attention de nombreux érudits ou chercheurs amateurs, de par son côté pittoresque et descriptif. Ces diverses études qui évoquent ainsi les coutumes, les désordres et la vie licencieuse des étudiants, ont pour défaut majeur de s'appuyer sur des témoignages plutôt littéraires. Les journaux d'étudiants étant rares pour l'époque moderne, quelques chercheurs, pour les universités d'Alcalá, Valladolid et Salamanque, se sont mis à explorer les dossiers des tribunaux scolastiques, puisque les universités disposaient de leur propre juridiction.

C'est dans une perspective identique qu'ont évolué ces dernières années les études sur les cérémonies et festivités universitaires, passant ainsi de l'angle du pittoresque à celui de la sociologie et de la représentation symbolique ; des approches émanant de littéraires et de plasticiens complètent l'étude de cet espace ludique de la fête. Le cérémonial universitaire s'interprète alors comme étant une rhétorique sociale de fascination et de légitimation, d'exaltation corporative et d'expression des hiérarchies.

Les aspects patrimoniaux et artistiques constituent une autre perspective de recherche également abordée, principalement en ce qui concerne le cas des universités historiques ayant réussi à préserver leurs espaces monumentaux (comme Saint-Jacques de Compostelle ou Salamanque), sans oublier les considérables efforts de recherche et de réhabilitation menés à Alcalá ces dernières années.

Pour les autres institutions rattachées aux universités, telles que les collèges, les séminaires, les couvents, les écoles techniques..., les études sont fort inégales. On peut dire que l'on s'est davantage intéressé à l'influence exercée par les collèges séculiers que par les collèges religieux. C'est ainsi que font défaut des visions d'ensemble sur les incidences de l'ensemble des ordres religieux sur le devenir de l'université. Par contre, les études sur les écoles techniques du Siècle des Lumières, construites aux marges du système universitaire, sont satisfaisantes et diversifiées.

Pour conclure le panorama que nous venons de dresser, examinons quelques grandes caractéristiques de la recherche sur les universités pendant l'époque moderne. En lignes générales, le XV^e siècle, le XVII^e et la première moitié du XVIII^e ont été moins étudiés que le prolifique XVI^e ou les réformes issues des Lumières au XVIII^e siècle. Nous manquons encore d'un nombre important de monographies sectorielles, plus ou moins exhaustives, aussi bien sur des universités particulières que sur des aspects limités ou certaines périodes de quelques-unes d'entre elles, susceptibles de servir de base de travail afin d'établir plusieurs synthèses globales. Il faut procéder à des vues d'ensemble pour chaque université, mais de façon pluridisciplinaire, du type de celles réalisées, ces dernières années, pour les universités de Valladolid, Salamanque ou Valence. Manquent également des études comparatives plus nombreuses sur l'ensemble des universités, à seule fin de ne pas perdre de vue l'objet d'étude et d'éviter de surestimer les caractères propres à chaque université. Il est dommage que les travaux généraux et systématiques portant sur l'ensemble des universités espagnoles – à l'exemple de ceux élaborés par Vicente de la Fuente, Cándido María Ajo, Mariano et José Luis Peset, Antonio Alvarez de Morales ou Richard L. Kagan (1) – soient toujours aussi peu nombreux.

(1) V. de la Fuente, *op. cit.*, 1884-1889, 4 vols. ; C. M^o Ajo González de Raporiegos, *op. cit.*, 1957-1977, 11 vols. ; Mariano et José Luis Peset : *La Universidad española, siglos XVIII y XIX. Despotismo ilustrado y Revolución liberal*, Madrid, Tauris, 1974 ; Antonio Alvarez de Morales : *La Ilustración y la Reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1971 (2^e éd., Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública, 1988) ; Richard L. Kagan, *op. cit.*, 1981 (1^{re} édition en anglais, 1974).

4. Les congrès internationaux

Ces dernières années, plusieurs congrès ont spécifiquement abordé le thème de l'histoire des universités. Ils nous serviront à nuancer l'état de la recherche menée pendant les dix dernières années. Citons tout d'abord le congrès international sur les universités américaines et espagnoles à l'époque moderne, tenu à Valence en novembre 1987 (1). Quarante-cinq communications y furent présentées, vingt-trois portant sur les universités espagnoles de la péninsule, et vingt-deux sur les universités américaines (dont Santa Fé de Bogotá, Caracas, Santiago du Chili, Córdoba, La Havane, Lima, Mexico et Quito). Thématiquement, il faut signaler de nombreuses études (dix-sept) relatives aux disciplines universitaires et les courants idéologiques et scientifiques, reflétant l'apport des écoles valenciennes d'histoire du droit et d'histoire de la science. Notons également sept interventions sur les pouvoirs universitaires, les constitutions, les statuts internes et les questions institutionnelles, ainsi que cinq approches quantitatives (statistiques d'étudiants inscrits et de diplômés, perspectives de promotion et « cursus honorum »). Des pistes nouvelles apparaissent, comme les travaux portant sur les finances universitaires (cinq), les cérémonies et fêtes (une), les tribunaux scolastiques, le droit universitaire et la délinquance universitaire (une), sans oublier la pédagogie et la réforme des plans d'études (quatre). Signalons de même les études s'intéressant aux questions de méthode ou cherchant à dresser des états de la question (deux), celles relatives, enfin, à l'accès aux chaires universitaires (trois), aux collèges et à leur influence (une).

Le second congrès international sur les universités hispaniques a été de nouveau organisé à Valence en avril 1995, et par comparaison au premier, il est particulièrement significatif (2). Il présente en effet une dimension temporelle plus vaste que son homonyme de 1987, puisqu'aux vingt-huit travaux sur les universités de l'époque moderne s'ajoutent dix autres se référant à la période contemporaine

(1) *Claustros y estudiantes. Congreso internacional de historia de las universidades americanas y españolas en la edad moderna. Valencia, noviembre de 1987*, Introduction de Mariano Peset, Valencia. Universidad de Valencia, 1989, 2 vols. La longue introduction de M. Peset (vol. I, pp. XI-XXXII) offre une bonne mise au point historiographique.

(2) *Doctores y Escolares. II Congreso internacional de Historia de las Universidades hispánicas (Valencia, 1995)*, Valencia. Universitat de València (Col·lecció Cinc Segles), 1998, 2 vols. Comme pour le premier colloque, une substantielle introduction de Mariano Peset en ouvre le premier volume (vol. I, pp. 17-36).

(à partir de 1800). Pour la période moderne, on y constate également la prédominance des universités péninsulaires avec vingt-trois travaux, alors que les universités américaines y sont réduites à quatre, non pas par manque d'intérêt mais par diversification des congrès spécialisés, comme nous le verrons par la suite. Par ailleurs, l'espace géographique s'est étendu aux universités de l'Italie espagnole des XVI^e et XVIII^e siècles avec quatre études sur les collèges des Espagnols de Bologne, Catane, Messine, et l'université de Naples.

Dans cet ensemble, les thématiques les plus novatrices portent sur le droit et la juridiction universitaire, les tribunaux scolastiques et la délinquance étudiante (quatre communications). L'étude des disciplines universitaires et des courants idéologiques est toujours à l'ordre du jour (six travaux), ainsi que celle des groupes de pouvoir et des aspects socio-politiques (statuts et institutions universitaires) avec huit communications. De même, l'intérêt pour les aspects sociaux et l'approche quantitative des inscriptions et des diplômes universitaires se maintient (quatre interventions), ainsi que celui pour l'étude du « cursus honorum » et la promotion des diplômés. Sont en baisse en revanche les apports concernant l'histoire économique des universités (une communication) et les approches pédagogiques (une également). Une étude fait état des « collèges majeurs » et de leurs réseaux d'influence, tandis qu'une autre ébauche l'approche de quelques bibliothèques de professeurs. Des travaux d'histoire comparée entre universités concrètes manquent donc toujours.

Entre ces deux congrès, qui délimitent le cadre de la recherche espagnole pendant ces dix dernières années (1), ont eu lieu d'autres événements internationaux sur le thème des universités hispaniques. C'est le cas des deux colloques du CIREMIA organisés à Tours en janvier 1990 et en avril 1992. Le premier portait sur les réalités institutionnelles et sociologiques du monde universitaire en Espagne et en Amérique latine, en s'attachant surtout aux aspects plus contemporains (2). En effet, les travaux portaient dans l'ordre sur les universités espagnoles de l'époque contemporaine (seize), les universités hispano-américaines contemporaines (dix), les universités espagnoles de

(1) Un nouveau congrès international sur les universités hispaniques s'est tenu à Salamanque en mai 1998.

(2) Jean-Louis Guereña, Eve-Marie Fell, Jean-René Aymes (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours. I.- Structures et Acteurs*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », XI-XII), 1991.

l'époque moderne (sept), les universités américaines pendant la période coloniale (deux), et les universités espagnoles au Moyen Âge (un). Deux groupes nous intéressent plus directement : « Les universités en Espagne de l'époque médiévale à la fin de l'Ancien Régime. Origines et structures administratives » et « Acteurs de la vie universitaire en Espagne et en Amérique coloniale (XVII^e-XVIII^e siècles) ». Sous le titre d'Enjeux, Contenus, Images, le IV^e colloque du CIREMIA abordait divers aspects laissés de côté lors du premier colloque, tels que le statut et l'évolution des disciplines universitaires, les relations de l'Université avec les pouvoirs, les différents projets et modèles universitaires, et les images littéraires et artistiques qu'a pu inspirer l'Université, le tout dans le temps long et dans l'ensemble du monde hispanique et hispano-américain (1).

D'autre part, se sont tenus de nombreux congrès en rapport avec l'éducation en Amérique latine, abordant à l'occasion le thème de l'université (2). Le Centre d'études sur l'Université de Mexico a publié de son côté les actes d'une rencontre entre universitaires espagnols et latino-américains sur les questions de méthodes et de sources en histoire des universités à l'époque moderne (3). Le département d'Histoire de l'Amérique de l'Université d'Alcalá a été à l'origine de sept Journées sur la présence universitaire espagnole en Amérique, les premières en 1987, et les dernières en mars 1996 (4). Enfin, au beau milieu des fastes de 1992 et du cinquième centenaire, a eu lieu à Madrid le Congrès international des Universités, qui constitua un vaste débat sur les problèmes de l'université actuelle et sur sa propre histoire (regroupés dans les sections « Genèse et développement des universités dans les colonies américaines » et « Université, Couronne,

(1) Jean-Louis Guereña et Eve-Marie Fell (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours II. Enjeux. contenus. images*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », XIII-XIV), 1998.

(2) *I Congreso de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana*, Université Pédagogique Nationale de Santa Fé de Colombia, août 1992; *XV Internacional Standing Conference for the History of Education*, Université de Lisbonne, juillet 1993; *48 Congreso Internacional de Americanistas*, Université de Stockholm, juillet 1994; *II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Campinas (Brésil), juillet 1994; *III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Caracas, juin 1997.

(3) Enrique González et Margarita Menegus (éds.) : *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

(4) Les Actes ont été publiés en annexes de la *Revista de Estudios de Historia Social y Económica de América* éditée par l'Université d'Alcalá.

Église et Société à l'époque de la Découverte ») (1). En fait, il y a eu davantage de rencontres internationales ces dernières années sur les universités hispano-américaines que sur les universités péninsulaires.

Évoquons également le cas du Portugal, qui en 1990 célébrait le Congrès du septième centenaire de l'université de Coimbra (2). Celui-ci a réuni pas moins de 131 contributions sur l'histoire des universités du Moyen Âge à l'époque contemporaine (il y en eut 51 consacrées aux universités portugaises, essentiellement Coimbra, et seulement cinq à l'université espagnole), qui suivaient plus ou moins les perspectives de recherche mentionnées précédemment pour le cas espagnol (Université et enseignement, Patrimoine bibliothécaire et artistique, Économie, Professeurs, Origine sociale des étudiants, Vie quotidienne, Pratiques et images, Université et culture, Université et Église, Université et pouvoir politique).

5. Bibliographie sommaire

On citera, pour finir, quelques ouvrages généraux pouvant servir de référence pour des études plus détaillées, en commençant par les universités de la Couronne de Castille. Pour l'université de Valladolid, un travail collectif d'ensemble publié en 1989 suit les courants historiographiques classiques en comprenant les sections suivantes : « Les étudiants, les études, les diplômés » ; « Professeurs et chaires » ; « Direction, administration et services » ; « Économie » ; « Les pouvoirs institutionnels » ; « Collèges universitaires » (3). Les études portant sur l'époque moderne se situent dans le premier volume, plus un groupe d'articles sur le patrimoine artistique dans le second. L'ouvrage comprend en outre une bibliographie systématique fort utile.

De même, une équipe interdisciplinaire s'est attachée à présenter l'histoire de l'université de Salamanca (4). Les travaux sur la

(1) *Congreso Internacional de Universidades. La Universidad ante el Quinto Centenario*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1993.

(2) Luis Reis Torgal, Manuel Augusto Rodrigues (éds.) : *Universidade(s). História. Memoria. Perspectivas. Actas Congresso História da Universidade 7º Centenário*, Coimbra, 1991, 5 vols.

(3) Julio Valdeón Baroque, Teófanos Egido López, Celso Almuíña Fernández, Juan José Martín González, Jesús María Palomares Ibañez (éds.) : *Historia de la Universidad de Valladolid*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1989, 2 vols.

(4) Manuel Fernandez Alvarez, Laureano Robles Carcedo, Luis E. Rodriguez San Pedro Bezares, Julián Alvarez Villar (éds.) : *La Universidad de Salamanca*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1989-1990, 3 vols.

période moderne prédominant largement, avec quelques lacunes pour l'époque contemporaine. Dans le deuxième volume, sous le titre d'« Atmosphère intellectuelle », sont largement traitées les questions relatives à l'évolution des disciplines et des contenus d'enseignement : droit, médecine, théologie... Le troisième volume est consacré à des questions portant sur l'art et les traditions. Dans de nombreux chapitres sont ouvertes de nouvelles perspectives de la recherche en cours. Une bibliographie systématique de 860 titres clôt l'ouvrage.

Le livre d'Elena Hernández Sandoica et de José-Luis Peset constitue l'une des rares tentatives de présenter l'évolution historique d'ensemble de l'université d'Alcalá de Henares qui, des trois grandes universités castillanes modernes, a été la moins étudiée (1). On peut le compléter avec l'ouvrage collectif publié par l'Ordre des Architectes (2), qui insiste sur les aspects architecturaux, avec une intéressante bibliographie sur l'ensemble de l'université (3). Malheureusement, les fastes du prétendu centenaire d'Alcalá en 1993, orchestrés par l'Université Complutense de Madrid, n'ont pas servi à produire une révision suffisamment sérieuse et documentée de sa trajectoire historique. L'ouvrage de José Antonio Ollero Pina sur l'université de Séville nous offre une magnifique vue d'ensemble, bien documentée, sur l'une des universités « mineures » castillanes, qui peut servir de modèle de recherche pour d'autres cas concrets (4).

En ce qui concerne les universités de la Couronne d'Aragon, il faut citer en premier lieu l'ouvrage coordonné par Mariano Peset sur les universités de la région valencienne (Valence, Orihuela et Gandía), qui se présente comme un état de la question pourvu d'une large bibliographie (5). Il faut signaler que l'université de Valence est, avec celle de Salamanque, l'université espagnole qui compte la bibliographie la plus vaste et la plus diversifiée, due pour une bonne part à l'intelligente coordination des recherches effectuée par Mariano Peset depuis la Faculté de Droit.

(1) Elena Hernández Sandoica, José-Luis Peset : *Universidad, poder académico y cambio social. Alcalá de Henares 1508-Madrid 1874*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990.

(2) *La Universidad de Alcalá*, Madrid, Colegio oficial de Arquitectos, Madrid, 1990, 2 vols.

(3) *Ibid.*, vol. II, pp. 395-406.

(4) José Antonio Ollero Pina : *La Universidad de Sevilla en los siglos XVI y XVII*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1993.

(5) Mariano Peset, María Fernanda Mancebo, Mario Martínez Gomis, Pilar García Trobat : *Historia de las universidades valencianas*, Alicante, Diputación Provincial de Alicante, 1993, 2 vols.

Le travail de Mario Martínez Gomis sur l'université d'Orihuela nous offre une autre monographie exemplaire pour l'étude des « universités mineures », et dans ce cas conventuelles (1). Il s'agit d'un travail global, qui traite des aspects sociaux jusqu'aux dynamiques idéologiques. Par ailleurs, Joaquim Prats i Cuevas a présenté un état de la question bien documenté et avec des perspectives nouvelles sur une université controversée de l'aire catalane (2). Signalons enfin les commémorations anniversaires des universités qui ont donné lieu à des publications et à des catalogues d'expositions. Ainsi, en 1993 l'Université Complutense de Madrid fêta un anniversaire douteux, en faisant remonter ses origines à l'année 1293. Parmi les cérémonies alors organisées, signalons une exposition commémorative, mais pas trop systématique (3). L'exposition montée par l'Université de Saint-Jacques de Compostelle pour son cinquième centenaire présente pour sa part des caractéristiques bien plus rigoureuses (4).

C'est donc un bilan assez contrasté mais relativement positif que présente la recherche actuelle sur les universités espagnoles pendant la période moderne. La création d'équipes et de centres de recherche – dont le centre d'histoire universitaire Alphonse IX à Salamanque – devrait représenter de ce point de vue une occasion pour fédérer les recherches entreprises et réaliser les travaux de synthèse qui n'existent pas encore.

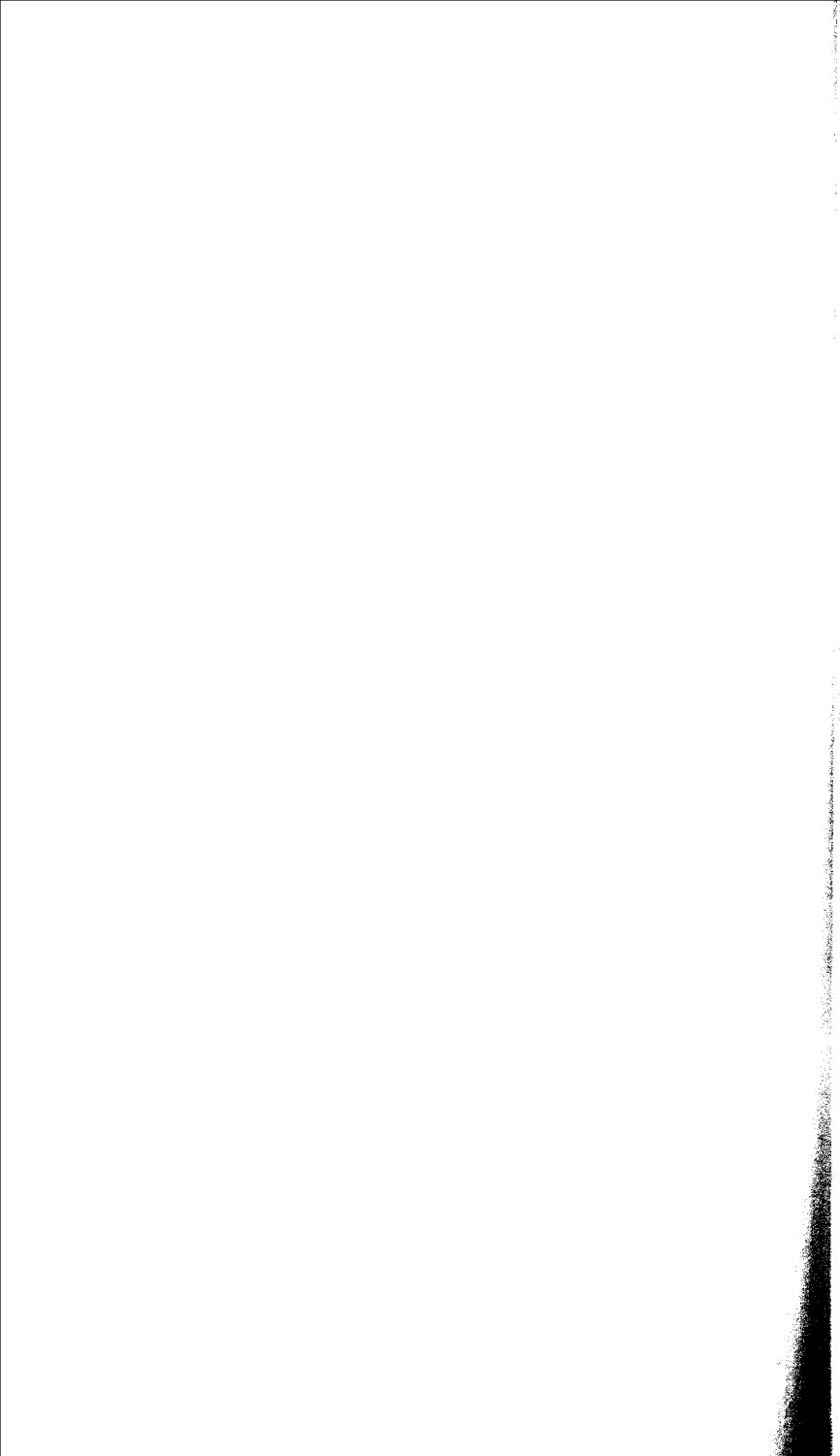
Luis E. RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES
Université de Salamanque

(1) Mario Martínez Gomis : *La Universidad de Orihuela, 1610-1807*, Alicante, 1987, 2 vols.

(2) Joaquim Prats i Cuevas : *La Universitat de Cervera i el reformisme borbònic*, Lérida, Pagès editors, 1993.

(3) *Una hora de España. VII Centenario de la Universidad Complutense. Catálogo ilustrado*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1994.

(4) *Gallaecia Fulget, 1495-1995. Cinco siglos de historia universitaria. Catálogo ilustrado*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1995.



L'UNIVERSITÉ DANS L'ESPAGNE CONTEMPORAINE (1812-1983)

par José María HERNÁNDEZ DÍAZ

« Le concept d'«Université» n'est pas une idée absolue qui puisse se construire spéculativement, un facteur éternel, indispensable, de la vie sociale, mais un concept historique. Seule l'histoire peut donc le définir. Et, comme tout objet historique, ce n'est qu'une forme particulière que prend dans certaines sociétés telle ou telle fonction permanente qui, comme toutes les fonctions, admet des solutions très différentes selon le moment » (1).

Cette réflexion du grand pédagogue qu'est Giner de los Ríos explique notre démarche diachronique pour présenter les grandes étapes de l'université espagnole de 1812 à 1983. Le modèle universitaire instauré au XIX^e siècle par les libéraux espagnols, et qui va pratiquement se maintenir jusqu'à 1970, suppose une rupture nette avec l'université de l'Ancien Régime, mais contribue au retard que connaît l'enseignement supérieur en Espagne. De la fin du XIX^e siècle à la Seconde République, une série de réformes va toutefois tenter de faire sortir l'université de sa torpeur. Si le régime franquiste suppose, dans le domaine universitaire comme dans tant d'autres, une régression certaine, l'évolution économique et sociale de l'Espagne dans les années 1960, marquée en particulier dans l'université par une explosion des effectifs, va entraîner une transformation en profondeur de l'université.

1. La fin du modèle universitaire d'Ancien Régime

Les débuts de l'étape constitutionnelle en Espagne (*Cortes* de Cadix et Constitution de 1812) supposent, entre autres idées et engagements, l'établissement d'un système national d'éducation. Le

(1) Francisco Giner de los Ríos : « Qué debe ser la universidad española del porvenir » (1902), in *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa Calpe (Colección Austral), 1990, p. 108.

titre IX de cette première Constitution, explicitement consacré à l'instruction publique, est l'expression des aspirations des réformateurs libéraux espagnols en matière d'éducation. C'est en effet la première fois que s'exprime officiellement dans l'histoire d'Espagne une volonté politique de créer un système organisé d'éducation pour tous les citoyens de la monarchie. Le texte constitutionnel reprend les idées fondamentales des libéraux sur les écoles primaires et sur les universités, sur tout ce qui doit être le germe d'une nouvelle administration éducative; c'est aussi la première grande affirmation concernant la liberté d'opinion, d'expression et de presse des citoyens espagnols en matière d'éducation. Il est facile de deviner que la formation des élites dirigeantes va se trouver modifiée; un nouveau modèle d'université pour tout le royaume s'avère en effet nécessaire dans le contexte du nouvel ordre social bourgeois encore balbutiant (1).

Ce n'était pas la première fois, bien sûr, qu'étaient soulevés des problèmes de cette nature, mais la nouveauté résidait cette fois dans la tournure définitive que prenait le changement du modèle universitaire d'Ancien Régime. Le processus va bien entendu subir encore quelques soubresauts et retours en arrière jusqu'à la date emblématique de 1845, qui représente en Espagne le commencement réel de la nouvelle université libérale.

Au XVIII^e siècle, les réformes drastiques entreprises par les partisans des lumières à la fin du règne de Charles III, surtout entre 1768 et 1788, avaient déjà permis une rupture profonde avec la vieille université et ses *Colegios mayores* (2). Des mesures sérieuses de modernisation avaient été prises, comme la suppression de dizaines de minuscules et inefficaces collèges-universités dépendant de l'Église, la centralisation administrative, le contrôle des activités et des programmes d'enseignement, où pointait un plus grand intérêt pour les

(1) Sur les origines du système national d'éducation en Espagne, voir Manuel de Puelles : « Incidencia de los factores políticos en la génesis y configuración del sistema educativo español (1809-1836) », in Agustín Escolano et R. Fernandes (éds.) : *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, pp. 35-68, et « Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas », *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n° 1, 1993, pp. 35-57.

(2) D'abord réservés à des boursiers ou à des étudiants particulièrement méritants, d'origine modeste, ces établissements devinrent peu à peu des centres de formation réservés à une élite aristocratique très fermée où se recrutèrent les cadres de l'État (voir l'article de Luis E. Rodríguez-San Pedro Bezares sur les universités à l'époque moderne).

sciences expérimentales. Toutes ces mesures supposèrent un début de sécularisation face à l'influence historique et puissante de l'Église dans l'université.

D'autre part, grâce à la diffusion d'idées et de textes de penseurs espagnols, le souci d'une réforme culturelle s'est progressivement imposé, ainsi que l'idée de la nécessité d'un plan général d'instruction publique pour tous. C'est ce que défend par exemple Jovellanos, qui était au fait des courants de pensée européens, et qui jouissait d'une certaine audience en Espagne, même si la fin de sa vie a été marquée par l'ostracisme politique de la monarchie pusillanime de Charles IV. Dans ses « Bases pour la formation d'un Plan Général d'Instruction Publique » publiées à Séville en 1809, il offre un aperçu assez clair du climat culturel et universitaire qui régnait en Espagne au tournant du siècle. Et l'on peut bien considérer Jovellanos comme le pont entre la société d'ordres d'Ancien Régime et l'État bourgeois en formation : il est en effet le fidèle catalyseur de la nouvelle organisation sociale, scientifique et universitaire qui prendra forme lentement mais sûrement en Espagne, après sa mort en 1811.

Mais c'est, sans nul doute, le nouveau climat idéologique et politique issu de la Révolution Française qui va avoir le plus d'influence sur l'instauration rapide et nécessaire en Europe, et donc en Espagne, d'un ordre social bourgeois exigeant un système national d'éducation. Si les succès et les propositions des révolutionnaires français – y compris ceux qui ont traité à l'éducation et à l'université – sont connus de l'opinion espagnole, ils sont pris en compte différemment, avec inquiétude, crainte ou sympathie, selon les milieux et les intérêts en jeu. L'arrivée de Napoléon au pouvoir va supposer un certain flottement au début, mais il n'est pas impossible qu'elle ait finalement accéléré le processus d'instauration de l'ordre bourgeois en Espagne, malgré le prix à payer pour une guerre d'indépendance face à l'agresseur français (1808-1814). Ce n'est que plus tard qu'apparaîtra l'évidence incontestable de l'influence du modèle français sur le système administratif de l'instruction publique et de l'université espagnoles (1).

(1) Cette question est largement abordée dans Gabriela Ossenbach et Manuel de Puellas (éds.) : *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, U.N.E.D., 1990. Voir également Antonio Alvarez de Morales : « La influencia francesa en la instrucción pública española en el siglo XIX », in *Estudios de historia de la universidad española*, Madrid, Pegaso, 1993, pp. 195-215.

Cet ensemble de facteurs explique le sentiment d'urgence ressenti par les libéraux espagnols en faveur d'un système complet d'instruction publique à même de rattraper les retards culturels et scientifiques inhérents à la société et à l'éducation de l'Ancien Régime. L'université espagnole devait donc tourner le dos aux habitudes héritées du passé et naviguer vers de nouvelles destinées, en accord avec le tout nouveau système national d'instruction publique (1).

Manuel José Quintana, l'un des pères du libéralisme espagnol, très marqué par l'expérience française, sera chargé de rédiger en 1813 le « Rapport de la Commission instituée par la Régence pour proposer des moyens d'agencer les diverses branches de l'Instruction publique » (2). Ce rapport, très inspiré par celui de Condorcet, développe les principes libéraux en matière d'instruction publique (y compris l'université ou « enseignement tertiaire »), et deviendra la référence obligée de tous ceux qui, tout au long du XIX^e siècle, se sentiront concernés par la défense de l'éducation dans l'esprit libéral de 1812. Nous reviendrons sur son contenu un peu plus loin, lorsque les idées de Quintana seront reprises en 1845, dans la mesure où ce rapport n'a pu dépasser en son temps le stade de projet en raison de circonstances historiques hostiles ; il faudra pour ce faire attendre le début de la période d'Isabelle II en 1834.

Sans entrer dans les détails du fonctionnement de l'université sous le règne absolutiste – exception faite des trois années libérales de 1820 à 1823- de Ferdinand VII (1814-1833), il convient néanmoins d'en rappeler quelques aspects. L'attitude réactionnaire de Ferdinand VII a été particulièrement négative pour l'université, en empêchant alors l'implantation du modèle libéral. Les professeurs qui y étaient favorables ont été poursuivis, épurés et exilés, et les écrits, opinions, textes et publications ont été censurés selon les critères de l'absolutisme royal. L'Église revient alors en force dans l'enseignement universitaire ; les *Colegios mayores*, si représentatifs de l'Ancien

(1) Voir Mariano et José Luis Peset Roig : *La Universidad española. Siglos XVIII y XIX. Despotismo ilustrado y Revolución liberal*. Madrid, Taurus, 1974 ; Antonio Alvarez de Morales : *Génesis de la universidad española contemporánea*. Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1972, et *Estudios de Historia de la Universidad*, *op. cit.*

(2) « Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública », in Manuel José Quintana : *Obras completas*, Madrid, Ediciones Atlas (Biblioteca de Autores Españoles, t. 19), 1946, pp. 175-198. Voir Albert Dérozier : *Manuel Josef Quintana et la naissance du libéralisme en Espagne*, Paris, Les Belles Lettres (Annales littéraires de l'Université de Besançon, vol. 95), 1968.

Régime, sont rétablis ; la création d'une université centrale à Madrid est remise à plus tard, et celle d'Alcalá retrouve son prestige dans un curieux chassé-croisé (1). À la fin de cette terrible étape, alors que les changements qui s'opèrent en France en 1830 réveillent les espérances des libéraux espagnols, le Gouvernement supprime tout enseignement dans les universités afin de couper la route aux idées libérales, et ouvre à la place, semble-t-il, de nombreuses « écoles de tauromachie ».

À partir de 1834, après la fin du règne de Ferdinand VII, les libéraux vont devoir se consacrer à la reconstruction de l'édifice universitaire qui se trouvait alors totalement délabré (2). Le plan Pidal en 1845 en posera les fondations, consolidées ensuite par la loi d'Instruction publique de 1857 (dite « Loi Moyano ») (3). C'est seulement alors que sera enfin signé l'arrêt de mort de l'université d'Ancien Régime, incarnée par le protagonisme et l'« autonomie » des universités de Salamanque et d'Alcalá, la prépondérance de l'Église, la division de la structure universitaire entre Faculté des Arts et Facultés « majeures », la prolifération d'universités-collèges, et l'influence des *Colegios mayores* de Salamanque, Valladolid et Alcalá.

2. L'Université des libéraux

Avant que ne soit publié le Plan général d'études approuvé en 1845 dans un contexte libéral modéré, d'autres libéraux plus radicaux avaient commencé à débattre d'un nouveau projet d'université pour l'Espagne.

En effet, un groupe de libéraux reconnus, comme Pablo Montesiño, le duc de Rivas, Javier de Quinto ou Antonio Gil de Zárate, traçaient également, au travers d'opuscules spécifiques, de règlements et d'organes officiels de diffusion des réformes éducatives (4), les

(1) Elena Hernández Sandoica et José Luis Peset : *Universidad, poder académico y cambio social (Alcalá de Henares, 1508-Madrid, 1874)*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990.

(2) Yvonne Turin : « Le problème universitaire et la révolution de 1868 », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, Paris, t. XVIII, avril-juin 1971, pp. 282-295.

(3) José María Hernández Díaz : « El debate sobre la universidad en torno a la Ley Moyano (1857) », in Leoncio Vega Gil (éd.) : *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos, 1995, pp. 109-125.

(4) Nous nous référons essentiellement au *Bulletin officiel d'Instruction publique (Boletín Oficial de Instrucción Pública)* publié à Madrid à partir de 1841, au Plan du

grandes lignes de l'université dont avait besoin le nouvel ordre bourgeois, en récupérant quelques-unes des idées des réformes universitaires adoptées sous Charles III, mais surtout en s'inspirant de l'esprit et du texte du *Rapport* de Quintana de 1813.

Ce travail préliminaire va s'avérer fondamental pour préparer le terrain au décret signé en 1845 par le marquis de Pidal. Le Plan Pidal allait définir le cadre général et les grandes lignes de la structure universitaire espagnole jusqu'à nos jours, en fait jusqu'à la Loi de réforme universitaire (L.R.U.) de 1983. Même si de nombreuses modifications partielles ont certes été apportées depuis cette date emblématique, les principes fondamentaux sont restés les mêmes.

Le Plan de 1845 « enterre » donc l'université d'Ancien Régime en consacrant les principes libéraux classiques en matière d'éducation universitaire : sécularisation, centralisation et uniformité de l'enseignement, liberté d'enseignement, études payantes mais placées sous le contrôle de l'État. N'oublions pas qu'il s'agit là d'une version libérale modérée.

Grâce à l'implantation effective du principe de la sécularisation, les libéraux opèrent une véritable coupure, une rupture définitive avec toute l'histoire antérieure de l'université espagnole depuis ses origines au XIII^e siècle. S'ils respectent l'Église sur le plan individuel, il est clair pour eux qu'elle ne doit pas s'occuper, institutionnellement parlant, d'une affaire civile comme l'université, qui pour eux fait partie de la société et dont l'État doit être le seul représentant. Cela signifiait donc que l'Église comme institution ne devait plus en être un des piliers comme par le passé. Et malgré de nombreuses controverses et une forte opposition de la part des autorités religieuses et des catholiques espagnols, le caractère séculier de l'université espagnole a pu se maintenir jusqu'à nos jours, sauf pendant l'étape du franquisme, et encore faudrait-il apporter des nuances.

L'université espagnole contemporaine devient donc une université d'État, financée par des fonds publics (plutôt chichement d'ailleurs), et administrée par des représentants de l'État. Cette opération va exiger la centralisation des fonds et des biens universitaires hérités des siècles antérieurs. L'origine diversifiée de ces biens (dont une bonne partie provenait de l'Église, de la Couronne ainsi que de

particuliers) avait permis aux universités de jouir d'une certaine « autonomie » face au pouvoir royal d'une part, à l'Église et aux autorités municipales de l'autre. Le modèle par excellence en avait été Salamanque. Dorénavant, l'assignation et la distribution des ressources de chaque université s'effectueraient à partir des budgets généraux de l'État.

La centralisation universitaire n'allait pas se limiter aux seules questions économiques, elle s'étendit aussi aux questions administratives. Sur le modèle de l'administration universitaire française, tout dans l'université doit désormais dépendre du gouvernement central et de l'Université centrale créée définitivement à Madrid à cet effet en 1836, après un premier échec en 1820, et au détriment de celle d'Alcalá. Le reste des universités, dont le nombre n'excède pas dix au XIX^e siècle (1), est, par rapport à celle de Madrid, de « seconde classe ». Les responsables universitaires (les recteurs) (2), deviennent par ailleurs les représentants politiques du gouvernement central pour tout ce qui concerne l'instruction publique dans leur district universitaire. Enfin, au niveau interne de chaque université est reproduit ce modèle d'organisation hiérarchisé et centralisé, à partir de la structure des Facultés. Nous sommes bien en présence de ce que beaucoup ont considéré comme l'implantation en Espagne du modèle « napoléonien » de l'université, bien que certains historiens (comme Yvonne Turin ou Mariano Peset) réfutent en partie cette appréciation (3).

L'éloignement de l'Église de l'administration de l'université va permettre également une certaine autonomie idéologique par rapport à la philosophie scolastique officielle et une plus grande liberté de

(1) Il s'agit des universités de Madrid, Barcelone, Salamanque, Valladolid, Séville, Grenade, Saint-Jacques de Compostelle, Valence, Oviedo et Saragosse. Par ailleurs, existe à Cuba jusqu'en 1898 l'université de La Havane, avec certes des caractéristiques très différentes (voir Elena Hernández Sandoica : « Poder colonial y dinámica de la reproducción cultural : la Universidad de La Habana, 1842-1898 », in *Claustros y estudiantes. Congreso internacional de historia de las universidades americanas y españolas en la edad moderna. Valencia, noviembre de 1987*, Valencia, Universidad de Valencia, 1989, vol. I, pp. 319-342).

(2) Le terme « rector » désigne toujours aujourd'hui le président de l'université et non comme en France le responsable d'une circonscription académique. On peut toutefois assimiler le « rector » espagnol, tel qu'il est défini par les textes de 1845 et 1857, au « recteur » français.

(3) Yvonne Turin : « ¿Era napoleónica la universidad española del siglo XIX? », *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n° 4, 1976, pp. 7-9; Mariano Peset : « ¿Universidad napoleónica o universidad de la revolución? », *Arbor*, Madrid, n° 527-528, 1989, pp. 59-77.

pensée et d'enseignement, non sans conflits, controverses et de multiples tentatives pour confessionnaliser l'université. Mais dans le même temps, et afin d'éviter des oppositions idéologiques, scientifiques et politiques, les libéraux modérés ont progressivement imposé l'uniformisation des structures des études supérieures et des systèmes d'enseignement, dans leur volonté démesurée de tout contrôler et de tout réglementer (1).

La création des corps de professeurs fonctionnaires constitue un chapitre spécifique de ce processus d'étatisation des universités. Les enseignants universitaires deviennent désormais des fonctionnaires tenus à l'obéissance par un État qui leur assignera comme mission de reproduire de nouveaux fonctionnaires plutôt que de former des spécialistes ou des chercheurs (2). C'est pourquoi les Facultés principales seront celles qui formeront des juristes, des médecins et des professeurs des disciplines scientifiques et littéraires du secondaire. Telle est l'orientation qui sera en vigueur jusqu'à la réforme des années 1980.

La question de la gratuité des études supérieures est réglée par la négative, comme dans le secondaire, pour en limiter l'accès aux couches modestes. N'oublions pas en effet que les libéraux du XIX^e siècle considèrent que l'enseignement secondaire, et à plus forte raison l'université, sont des niveaux d'études réservés aux secteurs bourgeois de la société et à ses futurs dirigeants. Donc, pour se distinguer du peuple qui, par obligation constitutionnelle, a droit à la gratuité en primaire, les classes moyennes et supérieures, minoritaires dans la population, se doivent d'établir des signes distinctifs et des

(1) Sur le cas de l'université de Salamanque, voir José María Hernández Díaz : « La pedagogía de la Universidad Liberal. Salamanca (1845-1868) », in Jean-Louis Guereña et Eve-Marie Fell (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours*. T. II : *Enjeux, contenus, images*. Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », XIII-XIV), 1998, pp. 363-378.

(2) Jean-Louis Guereña : « L'Université espagnole à la fin du XIX^e siècle. Approche sociologique du corps professoral », in Jean-Louis Guereña, Eve-Marie Fell, Jean-René Aymes (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours*. T. I : *Structures et acteurs*. Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », XI-XII), 1991, pp. 225-249; Francisco Villacorta Baños : *Profesionales y burócratas. Estudio y poder corporativo en la España del siglo XX. 1890-1923*. Madrid, Siglo XXI, 1989; Pedro Luis Moreno et Antonio Viñao Frago : « El cuerpo de catedráticos de universidad como grupo profesional. Análisis sociológico (1907-1958) », in *Higher education and society. Historical perspectives*, Salamanca, Universidad de Salamanca, vol. I, 1985, pp. 492-502; Mariano Peset : « Oposiciones y selección del profesorado durante los años de la Restauración », *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 2^e ép., t. I, n^o 2, 1987, pp. 3-28.

mécanismes appropriés qui garantissent leur continuité en tant que classe. Les libéraux ont toujours défendu cet aspect minoritaire et élitiste de l'université, qui sera l'une des caractéristiques de l'université espagnole contemporaine jusqu'à une époque récente.

Pour savoir comment s'est déroulé ce processus de transformation profonde de l'université dans l'Espagne libérale du XIX^e siècle et du premier tiers du XX^e, nous disposons de plusieurs études récentes et actualisées sur les universités de Madrid, Salamanque, Saint-Jacques de Compostelle, Saragosse, Barcelone, ou Valladolid, pour n'en citer que quelques-unes (1).

C'est en suivant les normes définies en 1845 et confirmées par la loi Moyano en 1857, que les libéraux modérés, puis les conservateurs de Cánovas et de Maura, les nouveaux libéraux de Sagasta, de Canalejas et de Romanones, sans oublier le général Primo de Rivera, vont maintenir le modèle de l'université libérale sans presque aucun changement important jusqu'à la Seconde République et la Guerre civile de 1936-1939. Nous verrons qu'il y a eu néanmoins quelques tentatives de réforme. Pendant cette longue période, l'université, qui dépend d'abord de la Direction générale d'Instruction publique du ministère du Développement (*Ministerio de Fomento*), et, à partir de 1901, du ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts tout

(1) Pour Madrid, voir Elena Hernández Sandoica et José Luis Peset : *Universidad, Poder académico y Cambio social*, op. cit., et Angela del Valle et Carmina Labrador : *La Universidad en Madrid. Presencias y aportes en los siglos XIX y XX*, Madrid, Consejo de Universidades, 1992 ; pour Salamanque : José María Hernández Díaz : « La Universidad de Salamanca. El Ochocientos. De la Ley Moyano al siglo XX » et « La Universidad de Salamanca. Aspectos sociales. La etapa contemporánea », in Manuel Fernández Álvarez, Laureano Robles Carcedo, Luis E. Rodríguez San Pedro Bezares, Julián Álvarez Villar (éds) : *La Universidad de Salamanca*, Salamanca, Universidad de Salamanca, vol. I : *Historia y proyecciones*, 1989, pp. 203-227, et vol. II : *Docencia e investigación*, 1990, pp. 519-529 ; pour Saint-Jacques de Compostelle : Isaura Varela : *La Universidad de Santiago 1900-1936. Reforma universitaria y conflicto estudiantil*, La Coruña, Ed. do Castro, 1989 ; pour Saragosse : *Historia de la Universidad de Zaragoza*, Madrid, Editora Nacional, 1983 ; pour Barcelone : A. Palomeque Torres : *La Universidad de Barcelona desde el Plan Pidal de 1845 a la Ley Moyano de 1857*, Barcelona, Ed. Universitat de Barcelona, 1979, et *Història de la Universitat de Barcelona*. T. I : *Simpòsium 1988*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1990 ; pour Valladolid : Julio Valdeón Baroque, Teófanos Egido López, Celso Almuíña Fernández, Juan José Martín González, Jesús María Palomares Ibañez (éds.) : *Historia de la Universidad de Valladolid*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1989, vol. II (articles de C. Almuíña, W. Díez Álvarez, P. Pérez López, C. Rodríguez González, E. Maza, P. Carasa, R. María Dávila, J. María Palomares, et M. C. Marcos pour l'époque contemporaine).

juste créé, présente une organisation administrative extrêmement centralisée et très hiérarchisée (1).

L'université centrale de Madrid en est le prototype, qui doit être imité par les universités provinciales ; c'est d'elle que vont émaner les grandes lignes directrices, les nouveaux courants de pensée et les rares docteurs (et futurs professeurs d'université) en droit, médecine, sciences et philosophie et lettres. Les connaissances transmises par les facultés des autres universités doivent passer par le filtre de Madrid. On en vient même à affirmer au Parlement que *stricto sensu* il n'y a qu'une seule université en Espagne, l'«université centrale» (2), et que les neuf autres ne servent à rien. D'ailleurs, périodiquement reviennent des propositions pour supprimer des universités historiques comme celles de Salamanque, Valladolid, Saragosse ou Oviedo. La création tardive de l'université de Murcie en 1915 et celle de La Laguna en 1927, aux Canaries, ne peut cacher la continuité d'une carte universitaire espagnole fort réduite. C'est aussi à Madrid que se situent les seules Écoles spéciales d'Ingénieurs (Mines, Ponts et Chaussées, Ports, Industrie) ; elles ne sont d'ailleurs pas intégrées dans la structure universitaire générale, et pour des raisons corporatives et de prétendue efficacité, elles resteront en marge de l'université jusqu'en 1970.

L'université libérale dépend exclusivement de l'État, et il faudra attendre l'arrivée du Franquisme pour que s'établissent les premières universités catholiques privées (Université pontificale de Salamanque en 1941, et Université de l'*Opus Dei* – Université de Navarre – à Pampelune en 1960), bien qu'il y ait eu plusieurs tentatives d'en créer selon le modèle de celles de Louvain, de Fribourg ou des États-Unis (3). Il est vrai également que la dictature de Primo de Rivera reconnaîtra comme faisant partie de l'enseignement supérieur les collèges de Deusto (fondé en 1886 par les Jésuites) et de l'Escorial, mais ceux-ci ne fonctionnent pas vraiment comme des universités.

(1) Jean-Louis Guereña : « L'Université espagnole vers 1900 », in Jürgen Schriewer, Edwin Keiner, Christophe Charle (éds.) : *Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert / À la recherche de l'espace universitaire européen. Études sur l'enseignement supérieur aux XIX^e et XX^e siècles*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1991, pp. 113-131.

(2) C'est alors le titre officiel de l'université de Madrid qui est la seule à disposer de toutes les filières et en particulier des cours de doctorat.

(3) Antonio Alvarez de Morales : « Origen y desarrollo de las universidades católicas en España », in *Estudios de historia de la universidad española, op. cit.*, pp. 307-347.

L'université est donc financée en Espagne par des fonds publics, gérée et contrôlée par l'État, ce qui lui a souvent valu d'être taxée de jacobinisme par le camp catholique. Signalons cependant à ce sujet que depuis le Concordat de 1851, plusieurs tentatives pour confessionnaliser l'université publique ont eu lieu et que la présence de membres du clergé parmi les professeurs est manifeste. N'oublions pas enfin que les intellectuels catholiques ont fait preuve, dans leur enseignement universitaire, d'une hostilité véhémente face à tous les nouveaux courants de pensée qui pouvaient affecter les dogmes de l'Église.

Entre 1845 et 1970, les universités espagnoles sont de dimension réduite, de par leurs installations, le nombre de leurs Facultés, de leurs professeurs et de leurs étudiants. Les bâtiments qui les accueillent sont les mêmes depuis la fin du XV^e siècle, comme à Salamanque, ou alors ce sont d'anciens établissements religieux. La continuité dans le type et le nombre des activités d'enseignement permettait de garder des dimensions de cet ordre. C'est pourquoi, sauf exception, les installations de bibliothèques, laboratoires et salles de travaux pratiques, restent précaires et anachroniques. L'exemple de Madrid en est la preuve frappante : il faudra attendre 1927 pour que commencent les travaux de construction de la cité universitaire, alors que la capacité d'accueil du bâtiment de la rue de San Bernardo qui faisait fonction jusque-là d'« université centrale » s'avérait notablement insuffisante.

Pendant toute cette période et même au-delà, les Facultés qui composent le modèle de l'université-type en Espagne sont celles de droit, de médecine (une fois dépassée l'étape du collège de chirurgie), des sciences, de lettres (« philosophie et lettres » selon l'appellation espagnole traditionnelle, toujours en vigueur), et, à l'occasion, de pharmacie. Les études de théologie et de droit canon avaient fini par disparaître en 1868 de l'université publique, pour être enseignées uniquement dans les séminaires conciliaires. C'est la Faculté de droit qui occupait la première place dans l'université, confirmant ainsi le caractère fonctionnarial des études universitaires. Les Facultés étaient, par ailleurs, le fondement de l'organisation de l'activité universitaire, et c'est seulement vers les années 1960 qu'elles ont commencé à s'orienter légèrement vers une fonction double, d'enseignement et de recherche, au niveau des départements, mouvement qui se confirmera dès 1983 avec la L.R.U.

D'après les statistiques et les rapports que présentent les études récentes dans ce domaine, les étudiants qui accèdent à l'université ne

sont qu'une infime minorité. L'université centrale de Madrid, par exemple, totalise en 1875-1876 4452 étudiants inscrits, et arrive en 1900-1901 à un total de 4797, le tout réparti sur cinq Facultés. Aux mêmes dates, Salamanque n'en compte respectivement que 250 et 820, alors que plus tard, en 1930, l'historique *alma mater* de Salamanque accueillera 1791 étudiants, puis 3672 en 1950, et 6479 en 1970; elle dépasse aujourd'hui, en 1997-1998, les 38000 étudiants. Carlos Lerena a calculé pour toute l'Espagne le taux d'étudiants pour 100000 habitants : 56 en 1863, 157 en 1914, 153 en 1932, 195 en 1950 et 459 en 1967 (1) ; les résultats sont significatifs de la lenteur du rythme de croissance universitaire jusqu'en 1960 où se produiront des changements notoires au sein de l'université et de la société espagnoles.

Nous sommes donc en présence, pour toute cette longue période, d'une université élitiste, conçue et maintenue au service des secteurs sociaux hégémoniques, et orientée pour former essentiellement des fonctionnaires. Cette situation va naturellement avoir des incidences certaines sur la typologie de l'étudiant, qui est issu des classes moyennes et supérieures de la société, autrement dit un étudiant bourgeois, bien tranquille et conformiste, bien différent de celui décrit par la littérature du Siècle d'Or. Par ailleurs, il n'y a que des étudiants de sexe masculin jusqu'en 1910, date à laquelle sera autorisée la présence de femmes dans les salles de cours (2).

Les professeurs de l'université sont d'abord et avant tout ceux qui sont titulaires d'une chaire (*catedráticos*) (3). Les autres catégories de professeurs (et en particulier les non titulaires) sont à peine reconnues, et ce jusqu'au premier tiers du XX^e siècle. Ceux qui sont titulaires d'une chaire bénéficient en effet d'un relativement bon salaire et d'un prestige social certain (mais on ne peut en dire autant de leur prestige scientifique), ce qui en fait fréquemment les acteurs de la vie sociale et politique locales. La vie publique les attire d'ailleurs bien plus que la recherche. Et l'on peut affirmer que jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle le professeur d'université ne fait en général pas

(1) Carlos Lerena : *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976, p. 437.

(2) Consuelo Flecha : *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996.

(3) Jean-Louis Guereña : « Les intellectuels universitaires en Espagne », in Marie-Christine Granjon, Nicole Racine et Michel Trebitsch (éds.) : *Histoire comparée des intellectuels*, Paris, Institut d'Histoire du Temps Présent (Supplément au Bulletin de l'IHTP n° 66), 1997, pp. 83-90.

de recherche, et publiée très peu. C'était là un sujet de plaintes amères, mais isolées, comme celles qu'exprimaient l'écrivain Miguel de Unamuno ou le prix Nobel de Médecine Ramón y Cajal. Pour remédier à cette grave lacune, va se créer en 1907, nous en reparlerons, le Conseil d'Extension des Études (*Junta de Ampliación de Estudios*), dont l'action a été bénéfique jusqu'à la date de 1936.

La pédagogie en vigueur dans les universités de cette période est le meilleur exemple que l'on puisse trouver d'un enseignement véritablement castrateur pour l'esprit critique et pour la science. Les libéraux modérés avaient déjà réglé dans tous ses détails le type d'enseignement à dispenser : leçon magistrale basée sur le manuel, apprentissage routinier et faisant appel exclusivement à la mémorisation, examens empreints de formalisme, discipline de fer. L'objectif premier était bien de discipliner l'étudiant, dans ses habitudes de travail et les contenus de l'enseignement dispensé.

Ce modèle d'enseignement s'est maintenu pendant de longues décennies dans les universités espagnoles, au détriment de la science et de la liberté d'enseignement. Il en a résulté une université décadente, voire moribonde, sans esprit critique et toujours dépendante des nouveautés scientifiques extérieures. L'exception que pouvaient représenter certains grands professeurs et chercheurs ne doit pas masquer le bilan négatif d'ensemble de l'université espagnole jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle.

3. Réformes de l'université

Malgré tout, l'université mise en place par les modérés n'est pas monolithique, ni complètement immobile, même si son évolution a été particulièrement lente. Les groupes les plus dynamiques de l'université, de la société et de la politique, ont plusieurs fois essayé d'améliorer la situation.

Julián Sanz del Río a été certainement le premier à critiquer vivement l'anachronisme de l'université lorsqu'à son retour d'Allemagne, il s'interrogea sur la torpeur de la vie universitaire espagnole en la comparant à la germanique, et qu'en 1857 il introduisit ni plus ni moins qu'à l'université de Madrid la philosophie krausiste, bien différente de la scolastique officielle (1). Par la suite, un groupe de

(1) La philosophie krausiste, qui doit son nom à l'allemand Krause (1781-1832), repose sur un panthéisme idéaliste. Sanz del Río lui donna un caractère nouveau, ratio-

professeurs de l'université de Madrid, partisans de la liberté d'enseignement et du républicanisme, va contribuer à faire bouger – lentement – l'université. Ce mouvement va susciter différentes « questions universitaires » qui vont permettre une série de réformes (notamment pendant les six années démocratiques de 1868 à 1874), ou qui vont conduire à l'exclusion de plusieurs professeurs de l'université (c'est le cas, entre autres, de Nicolás Salmerón, de Fernando de Castro ou de Francisco Giner de los Ríos).

L'une des conséquences les plus immédiates de ces exclusions a été la création en 1876 de l'*Institution Libre d'Enseignement* (I.L.E.) (1). Le but de l'I.L.E. était au début de proposer une alternative à l'université officielle. Si elle y a échoué, ses propositions pédagogiques vont s'avérer toutefois déterminantes pour l'avenir de l'école et de l'université en Espagne jusqu'en 1939. Et rien de ce qui va se passer d'important dans l'éducation espagnole du dernier quart du XIX^e siècle à 1939 ne peut s'expliquer sans prendre en compte la présence et l'activité des membres de l'Institution (2).

Francisco Giner de los Ríos en tant que « penseur » du problème universitaire, et Manuel Bartolomé Cossío comme agent principal dans le domaine pédagogique et pratique, peuvent en effet être considérés comme les grands artisans des réformes les plus novatrices que la lente machine universitaire incorporera tout doucement (3). Pour Giner, il ne fait pas de doute que la question sociale en Espagne est un problème d'idées, d'éducation, de pédagogie, et que le recours à d'excellents éducateurs et professeurs, formés à l'université, est indispensable. Mais cela requiert une autre université que celle qui existe, routinière et ankylosée, une université avec un autre type d'enseignement, qui ne soit plus fondé seulement sur la mémoire et l'absence de libertés mais qui soit ouvert aux innovations scientifiques, aux autres universités et centres de recherche européens. Il

naliste et libéral. Voir Pierre Jobit : *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine*. T. I : *Les krausistes*. Paris-Bordeaux, E. de Boccard-Féret & Fils (Bibliothèque de l'École des Hautes Études Hispaniques, fasc. XIX), 1936.

(1) Antonio Jiménez Landi : *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1996, 4 vols.

(2) Voir Julio Ruiz Berrio et Angeles Galino : « L'éducation en Espagne », in Gaston Mialaret et Jean Vial (éds.) : *Histoire mondiale de l'éducation*. T. 3 : *De 1815 à 1945*. Paris, Presses Universitaires de France, 1981, pp. 206-210.

(3) Francisco Giner de los Ríos : *Escritos sobre la universidad española*, op. cit. ; Enrique Otero Urtaza : *Manuel Bartolomé Cossío : Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, CIDE, 1994, et M. B. Cossío, *Trayectoria vital de un educador*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1994.

était donc logique que son projet envisage l'incorporation de toutes les nouveautés scientifiques et de tous les courants de pensée. Il s'agit d'une réforme pédagogique à tous les niveaux, d'une véritable ouverture vers l'extérieur. Cossío, de son côté, en compagnie de dizaines de collaborateurs, se chargera de la mise en forme de plusieurs de ces propositions sur un plan institutionnel, dans la mesure du possible dans un cadre officiel.

Plusieurs initiatives de réforme pour l'université vont découler de ces idées et du climat général qui prévaut, un large mouvement de sympathie, connu en tant que « l'I.L.E. diffuse », présent au sein de plusieurs universités. L'*Extension Universitaire*, particulièrement active à Oviedo (1), se propose d'insérer davantage l'université dans la société qui l'entoure, selon le modèle anglais ; les premiers congrès pédagogiques se tiennent à partir de 1882 ; l'influent Musée Pédagogique National est fondé à Madrid en 1882, en suivant l'exemple parisien ; de nombreuses collections et revues d'intérêt scientifique et pédagogique sont créées, dont bien entendu le *Bulletin de l'Institution Libre d'Enseignement* (de 1877 à 1936).

Parmi les nouveaux organismes publics créés à l'initiative de l'I.L.E. et de ses partisans, il faut citer en 1907 la *Junta de Ampliación de Estudios* déjà évoquée, qui propose des bourses à de jeunes étudiants et professeurs pour voyager et étudier à l'étranger, et rapporter ensuite en Espagne une moisson de nouveautés, favorisant ainsi une autre vision du travail intellectuel et universitaire. De même, la Résidence des Étudiants est construite à Madrid en 1910 pour développer le libre exercice de toutes les sciences, les arts et les lettres. Y étudieront de nombreux intellectuels et artistes bien connus comme Federico García Lorca, Salvador Dalí, Luis Buñuel, Juan Ramón Jiménez, Rafael Alberti, etc. Des résidences pour jeunes filles verront également le jour dans divers endroits de l'Espagne. Parmi les nombreux organismes et institutions publiques nées dans le premier tiers du XX^e siècle, et où l'on retrouve l'influence de l'I.L.E., signalons encore le Centre d'Études Historiques en 1918, l'École normale supérieure de l'enseignement primaire en 1909 (*Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*), ou la Section de Pédagogie de l'université centrale de Madrid en 1932.

(1) Jean-Louis Guereña : « La projection sociale de l'université à la fin du XIX^e siècle : l'Extension Universitaire en Espagne », in *Higher education and society. Historical perspectives*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985, vol. I, pp. 208-218.

Ce mouvement particulièrement actif et relativement influent va donc introduire un nouveau climat intellectuel et universitaire jusqu'à la Seconde République (1931) et la Guerre (1936). Certes, les membres et partisans de l'I.L.E. ne sont pas seuls, et d'autres qu'eux ont participé à ce mouvement de réformes éducatives et universitaires. Il s'agit d'intellectuels et d'hommes politiques, comme Unamuno (1), Costa et les « régénérationnistes » (2), García Alix et le comte de Romanones – les deux premiers titulaires du ministère de l'Instruction publique –, qui ouvrent de nouvelles perspectives pour la liberté de l'enseignement (3), et encouragent les propositions faites pour améliorer le fonctionnement des universités, comme celles qui sont avancées dans les diverses Assemblées Universitaires qui se tiennent au début du siècle (4). Une des questions essentielles qui y sont soulevées est celle de l'autonomie des universités par rapport à la tutelle écrasante du pouvoir central. Mais le statut d'autonomie universitaire défendu par César Silió en 1919 n'aboutit malheureusement pas (5). Le décret qui avait été préparé prévoyait que toutes les universités espagnoles seraient doublement autonomes, en tant qu'écoles professionnelles et comme centres pédagogiques de haute culture. Les mesures prises ensuite sous la dictature de Primo de Rivera (1923-1930), et en particulier le décret de mai 1928 sur la réforme universitaire, furent massivement rejetées par les professeurs et les étudiants, ce qui contribua en grande mesure à sa chute en 1930 (6).

(1) Miguel de Unamuno : *La enseñanza universitaria*, Barcelona, Tip. La Académica, 1904. Voir Yvonne Turin : *Miguel de Unamuno universitaire*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1962.

(2) Le « Régénérationisme » est un courant politique et intellectuel né après la perte des dernières colonies et la crise de 1898 et qui prétendait trouver dans les valeurs propres à l'Espagne les conditions d'un redressement économique et culturel, d'une véritable « régénération » du pays.

(3) José María Hernández Díaz : « La libertad de enseñanza en la Restauración y su incidencia en la Universidad de Salamanca », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 3, 1984, pp. 109-126.

(4) Francisco Canes Garrido : « Las primeras asambleas universitarias españolas de comienzos de siglo (1902-1915) », in Jean-Louis Guereña, Eve-Marie Fell, Jean-René Aymes (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours*. T. I : *Structures et acteurs*, op. cit., pp. 273-284.

(5) Carlos Sauras Herrera : « Estatutos autonómicos de las universidades españolas (1919) », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 3, 1984, pp. 127-134.

(6) Genoveva García Queipo de Llano : *Los intelectuales y la dictadura de Primo de Rivera*, Madrid, Alianza Editorial, 1987 ; R. López Martín : *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*. T. II : *Institutos y universidades*, Valencia, Universidad de Valencia, 1995.

Il semble que beaucoup d'historiens pensent que la Seconde République, qui a été en réalité la « République des intellectuels », n'aurait pas soutenu des propositions aussi radicales sur le plan éducatif, culturel et universitaire s'il n'y avait pas eu un climat préparatoire propice, dû à l'action des générations intellectuelles précédentes. La politique éducative et universitaire républicaine apparaît en effet comme le résultat final d'un long processus qui prend en compte trois grandes traditions : la tradition libérale bourgeoise héritière du Siècle des Lumières et de la Révolution Française, la tradition représentée par l'Institution Libre d'Enseignement, et la tradition du socialisme espagnol, dont les projets éducatifs avaient mûri depuis la Première Internationale et sa fondation en tant que Parti Socialiste Ouvrier Espagnol (P.S.O.E.) en 1879 (1).

Selon Mariano Pérez Galán, l'alternance gouvernementale au cours de la Seconde République a empêché la pleine réalisation des projets de réforme universitaire présentés par Lorenzo Luzuriaga ou Fernando de los Ríos (2). Néanmoins, certains d'entre eux vont aboutir, comme la mise sur pied de nouveaux plans d'études, la définition de nouvelles instances de gestion universitaire permettant une représentation démocratique (y compris des étudiants), l'établissement de l'autonomie universitaire en Catalogne (3), la définition d'une politique scientifique et de recherche au sein des universités, et le début des travaux de construction de la Cité universitaire de Madrid.

Le déclenchement de la Guerre Civile le 18 juillet 1936 va mettre en présence deux réalités bien différentes en Espagne et opposer deux types d'université. Dans la zone dominée dès le début par l'armée franquiste, l'université va être soumise à un processus d'épuration très dur envers les sympathisants de la République, professeurs et étudiants confondus, à un démantèlement de toute l'idéologie républicaine et à un effort acharné de légitimation intellectuelle de la guerre chez les professeurs proches du régime franquiste (4). Dans

(1) José María Hernández Díaz : « Influencias europeas en las propuestas educativas de la I Internacional en España », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 11, 1992, pp. 205-230.

(2) Mariano Pérez Galán : *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid, Mondadori, 1988.

(3) Un statut d'autonomie, permettant l'existence d'un gouvernement autonome (la *Generalitat*) avait été accordé en 1932.

(4) Tomás Pérez Delgado : « La Universidad de Salamanca durante la Guerra Civil », in *La Universidad de Salamanca. T. 1 : Historia y tradiciones, op cit.*, pp. 287-320, et José María Hernández Díaz : « Legitimación internacional del Régimen de Franco en la Universidad de Salamanca (1936-1953) », in *La Universidad en el siglo*

l'Espagne républicaine, l'université survit comme elle peut ; malgré les difficultés, elle maintient son activité d'enseignement et de recherche, tout en s'interrogeant sur son avenir, avec un découragement certain au fur et à mesure que la ligne de front progresse (1).

4. L'université dans l'Espagne de Franco

La guerre terminée au profit de Franco ouvrit la porte à une longue dictature militaire d'orientation fasciste, proche d'autres régimes alors dans l'air du temps comme ceux d'Hitler, de Mussolini ou de l'*Estado Novo* au Portugal. L'université ne pouvait pas rester à l'écart de l'inévitable processus de reconstruction nationale prévue par le régime en s'inspirant des modèles fascistes européens (2). Mais il n'est pas certain que le Franquisme ait totalement réussi à transformer l'université et à lui donner une structure conforme au fascisme.

Une fois la défaite républicaine consommée en avril 1939, c'est une étape de l'université espagnole qui se termine, une étape qui avait connu d'importantes nouveautés et une certaine réussite, malgré les avatars subis. Les premières actions menées par le nouvel ordre politique dans les douze universités alors existantes concernent l'épuration de tous les éléments visibles ayant eu un rapport quelconque avec la République : professeurs (3), personnels, livres, organismes de recherche, modèles d'enseignement. Il fallait ensuite obtenir des universités et de quelques intellectuels qu'ils légitiment le Franquisme sur le plan intellectuel (4). Enfin, fut définie la ligne de la

XX (*España a Iberoamérica*), Murcia, Universidad de Murcia - SEDHE, 1998, pp. 181-187.

(1) María Fernanda Mancebo : *La Universidad de Valencia en guerra. La F.U.E. (1936-1939)*, Valencia, Universitat de Valencia, 1988 ; A. Ribas Massana : *La universitat autònoma de Barcelona (1933-1939)*, Barcelona, 1976.

(2) Juan José Carreras et Miguel Angel Ruiz Carnicer (éds.) : *La universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991.

(3) Sur le cas de l'université de Séville, voir Juan Luis Rubio Mayoral : « El profesorado de la Universidad de Sevilla. Aproximación al proceso de depuración política (1936-1939) », in María Nieves Gómez García (éd.) : *Universidad y poder. Problemas históricos*, Sevilla, Gihus, 1993, pp. 57-114.

(4) Juan José López Ibor : *Discurso a los universitarios españoles*, Santander, Cultura Española, 1938. Dès octobre 1936, l'université de Salamanque avait adressé un message favorable à la cause franquiste aux universités du monde entier (« Mensaje que la Universidad de Salamanca dirigió a las Academias y Universidades del mundo acerca de la guerra civil española », in *Memoria sobre el estado de la instrucción en*

« nouvelle » université que l'on prétendait créer (1), ligne qui selon les mots du ministre de l'Éducation nationale, José Ibáñez Martín, allait être « une, impériale et catholique » (2).

C'est à cette fin que fut élaborée et promulguée la Loi d'organisation universitaire (*Ley de Ordenación Universitaria*) du 29 juillet 1943, qui restera en vigueur jusqu'en 1970, à quelques changements près, introduits par les réformes du ministère de Joaquín Ruiz Giménez entre 1951 et 1956 et le projet technocrate de 1965. Pour mieux s'opposer au modèle républicain, la loi tend à la consolidation d'un modèle d'université catholique et interdit toute autre religion ; l'université doit être patriotique et « espagnoliste », c'est-à-dire à même de lutter contre les « mauvaises » influences européennes, de résister, comme le dit López Ibor, à « la séduction de l'eupéanisation ». L'université doit être par ailleurs une université impériale, capable de s'identifier à son passé le plus glorieux et de récupérer ses anciennes valeurs, ainsi que de contrôler la production et la diffusion scientifique au service du modèle de société imposé. Le Conseil Supérieur de la Recherche Scientifique (*Consejo Superior de Investigaciones Científicas* – C.S.I.C.) remplace à cet effet la *Junta de Ampliación de Estudios* créée par les partisans de l'Institution Libre d'Enseignement en 1907 (3). L'université du nouveau régime doit également pouvoir convaincre que la seule philosophie acceptable est la scolastique. Elle se doit de transmettre le message militariste autoritaire et hiérarchique du Mouvement National (*Movimiento Nacional*) (4), devenir par conséquent un centre de reproduction des valeurs du régime, par le biais des organisations phalangistes d'encadrement des étudiants et des professeurs, comme le Syndicat Espagnol Universitaire (S.E.U.) (5).

esta Universidad de Salamanca y establecimientos de enseñanza de su distrito correspondiente al curso académico 1938-1939, Salamanca, Impr. Núñez, 1940, pp. 46-47).

(1) Juan Manuel Fernández Soria et Alejandro Mayordomo : « En torno a la idea de universidad en la España de la postguerra (1939-1943) », in *Higher education and society*, op. cit., vol. II, pp. 249-261.

(2) José Ibáñez Martín : *La universidad actual ante la cultura hispánica. Discurso pronunciado en 23 de octubre de 1939 -año de la victoria- en el paraninfo de la Universidad Central, con motivo de la apertura del curso académico 1939-1940*, Madrid, 1939, p. 36. Notons que le ministère de l'Instruction publique sous la Monarchie et la République était devenu le ministère de l'Éducation nationale.

(3) Voir Luiz Sanz Menéndez : *Estado, Ciencia y tecnología en España : 1939-1997*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.

(4) Mouvement d'adhésion au soulèvement du 18 juillet 1936, et donc à la personne et aux idées de Franco.

(5) Miguel Angel Ruiz Carnicer : *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

L'application de cette loi n'a toutefois pas rencontré tout le succès qu'escomptait le régime, du moins sur quelques plans. Mais il est certain que la conséquence en a été, jusqu'aux années 1960, une université archaïque, dépourvue de moyens, d'efficacité scientifique, de liberté, d'esprit critique, de curiosité intellectuelle, une université au service des classes dirigeantes et du pouvoir politique, une université en somme assez semblable à celle du XIX^e siècle, avec l'idéologie franquiste en plus.

L'histoire de l'université privée catholique constitue un chapitre à part de cette époque. Franco et ses conseillers avaient souvent répété qu'il n'était pas utile de créer des universités de l'Église indépendantes de l'État puisque toutes celles qui existaient étaient déjà catholiques et que la création d'universités spécifiques ferait en quelque sorte double emploi, comme si l'on doutait de l'efficacité des premières. Mais les pressions de l'Église, qui avait été une alliée fidèle et de tous les instants pendant la guerre, ont été telles que deux créations ont néanmoins eu lieu, d'abord à Salamanque en 1940 à la demande de plusieurs évêques espagnols et du pape Pie XII (l'Université pontificale de Salamanque) (1), puis à Pampelune à la demande de l'*Opus Dei* en 1960 (Université de Navarre). Il faut ajouter également la reconnaissance civile des études ecclésiastiques supérieures menées à Deusto et à Comillas (Jésuites).

La vie de l'université pendant cette période était parfaitement anodine, précaire, à l'écart du monde et de la science. On remarque cependant quelques signes de non-conformisme et de rébellion, dûs à la petite marge de manœuvre permise par le ministère plus ouvert de Ruiz Giménez et à l'évolution du S.E.U. C'est en 1956 que, pour la première fois, s'exprime à Madrid un certain vent d'anticonformisme universitaire (2). Mais il faudra attendre février 1965 et les manifestations d'étudiants (auxquelles participent quelques professeurs qui seront ensuite exclus de l'université) pour que se produise la rupture entre la « vieille » université franquiste et la « nouvelle » université selon les propres termes de Tierno Galván (3), à cause, pensait-il, du

(1) Antonio García y García (éd.) : *La Universidad Pontificia de Salamanca. Sus raíces. Su pasado. Su futuro*, Salamanca, Ed. Universidad Pontificia de Salamanca, 1989.

(2) Voir les travaux d'E. Hernández Sandoica, C. París, Fernández Buey, A. Nadal et d'autres in J. J. Carreras et M. Ruiz Carnicer (éds.) : *La universidad española bajo el régimen de Franco*, op. cit.

(3) Enrique Tierno Galván : « "Vieja" y "nueva" universidad franquista », *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, supplément n° 4, décembre 1976, pp. 10-12.

début de la massification étudiante. C'est un fait que si le nombre d'étudiants n'était que de 37 286 en 1940, il atteignait 59 605 en 1950, 76 458 en 1960, 125 878 en 1965, 213 159 en 1970 et 530 181 en 1975. Et si les étudiants n'étaient que 14 pour 10 000 habitants en 1940, ils étaient 91 en 1975 (1).

Les nouvelles conditions sociales, faisant suite au développement économique, comme les fissures du régime et l'hégémonie de technocrates partisans des réformes, expliquent cette arrivée massive d'étudiants, ainsi que l'apparition de groupes de jeunes professeurs non compromis avec le régime, l'envoi de chercheurs à l'étranger, un nouveau climat de recherche et une nouvelle organisation de la vie universitaire (2). La preuve en est la création, vers 1968, de nouvelles universités autonomes à Madrid, Barcelone et Bilbao, et la réorganisation des études techniques. Il avait même été envisagé en 1965, pour la première fois, de diviser l'université en départements, tentative timide qui mettra encore du temps avant d'être totalement adoptée.

Tous les problèmes du système éducatif en crise, et donc de l'université, seront repris dans le *Livre Blanc de l'Éducation* de 1969, et dans la Loi Générale d'Éducation (L.G.E.) de 1970 de Villar Palasí, dont il peut paraître curieux qu'elle ait été approuvée par le gouvernement franquiste. Si bizarre que cela puisse paraître, la vieille université franquiste avait cessé de vivre avant le décès du général en 1975.

5. L'Université des années 1970

La confusion qui régnait alors dans les esprits est bien reflétée dans les propos pessimistes, voire apocalyptiques, que tenait en 1980 J. Burgos, professeur à l'université de León sur les maux que connaissait l'université espagnole :

« Notre université vit des heures extrêmement critiques, propices à la crispation et au découragement à tous les niveaux. L'idée

(1) Fernando Muñoz Vitoria : *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*, Madrid, C.I.D.E., 1993. Pour la situation de l'Université Complutense de Madrid, voir Emilio de Diego García et M^e Teresa Solano : « La Universidad Complutense de Madrid (1960-1985) », in Jean-Louis Guereña et Eve-Marie Fell (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours*. T. I : *Structures et acteurs*, *op cit.*, pp. 423-440.

(2) R. Montoro Romero : *La universidad en la España de Franco (1939-1970)*. *Un análisis sociológico*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981.

qu'elle est loin d'atteindre les objectifs que l'on est en droit d'attendre d'elle et que sa désintégration pure et simple est proche, est largement partagé » (1).

Son diagnostic, qui mérite d'être cité en entier, exprime en fait davantage la prise de conscience un peu floue de la crise d'un modèle universitaire dépassé, qu'une analyse correcte des maux et des espoirs de l'université :

« Notre université est gravement malade d'une ou de plusieurs maladies chroniques, fruit de l'ambiance nocive où elle se développe aujourd'hui comme hier, mais aujourd'hui elle a été également contaminée par un mal épidémique, ce qui entraîne un pronostic beaucoup plus pessimiste, à ce point que plus d'un, sans attendre la fin de l'agonie, s'est empressé de donner pour certain son décès. Utilisée fréquemment par des groupes intéressés à contrôler l'enseignement supérieur pour implanter leur idéologie dans des secteurs sociaux influents ; abandonnée à son propre sort par les gouvernements successifs, pris toujours par des problèmes considérés comme plus urgents, sans doute parce qu'ils menaçaient plus directement leur continuité ; ignorée dans la dernière période par les partis politiques, occupés par des problèmes toujours moins compliqués et plus rentables électoralement ; asphyxiée par les intérêts corporatifs que défendent groupes de pression et syndicats ; abandonnée par les forces sociales et politiques qui devraient être ses alliés naturels ; fustigée par une critique acerbe, et fréquemment injuste et mal intentionnée ; contaminée par les vices sociaux et la corruption qui règnent partout dans le pays ; désorientée face aux multiples fonctions qu'on lui assigne et l'incapacité dans laquelle elle est de les remplir toutes, étant donné sa structure et sa situation financière ; tombée dans le piège que lui ont tendu l'improvisation des uns et l'abandon volontaire des autres, les intérêts des uns et la démagogie des autres, les profonds changements expérimentés par notre société, l'égoïsme et l'apparente cécité de tous, notre université est aujourd'hui l'image déformée dans un miroir concave, la caricature, d'une véritable Université ».

Entre 1970 et 1983, nous assistons en réalité aux derniers soubresauts d'un modèle d'université qui datait du siècle passé, et à la naissance conjointe d'un autre modèle très différent, qui commencera à se

(1) J. Burgos González : *Estado actual de la universidad española. Discurso de apertura de curso en la Universidad de León en el año académico 1980-1981*, León, Universidad de León, 1980, pp. 7-8.

définir clairement avec la L.R.U. de 1983, et qui est toujours en « rodage », pour diverses raisons, politiques, économiques, sociales et d'autres propres au système éducatif.

La fin du régime franquiste et la transition démocratique, dont l'expression constitutionnelle orientera l'administration de l'État vers la décentralisation et le transfert des compétences universitaires aux Communautés autonomes, sont des éléments indispensables à prendre en compte si l'on veut comprendre le débat suscité par le problème universitaire dans l'Espagne des années 1970 (1). D'autant plus que beaucoup de professeurs et d'étudiants occupent alors une position influente sur le plan politique, pour la défense des libertés et la remise en cause du Franquisme (2). Pour eux, l'université est bien un instrument de pouvoir, un élément du système politique et social, qui peut et qui doit être changé et orienté vers une autre direction ; un organisme vivant qu'il faut moderniser au plus vite à tous les niveaux : dans ses structures et son mode d'organisation, dans ses systèmes de représentation dans les organes de direction, dans ses mécanismes de production et de diffusion des connaissances. Le vieux et anachronique modèle élitiste et hiérarchisé de l'université, encore lesté des lourds souvenirs et des vices autoritaires du Franquisme, doit donc céder la place à un autre type d'université que, c'est vrai, l'on n'a pas encore su ou pu configurer.

Ce qui explique que certains sont conscients de la crise d'un modèle d'université qu'ils croient presque éternel et non historique, comme s'il pouvait en exister un seul, et comme si la crise n'était pas consubstantielle à une institution comme l'université (3). D'autres savent parfaitement ce dont ils ne veulent plus, mais ils ne parviennent pas à concevoir dans son entier l'université dont l'Espagne a besoin, ni celle qui est alors possible. De toute façon, comme l'explique Carlos París, « au rythme de la pratique quotidienne et de ses conflits dans les divers secteurs universitaires, se profile l'image de la nouvelle université dont l'Espagne a besoin, une université

(1) Voir Carlos París : *La universidad española actual. Posibilidades y frustraciones*, Madrid, Edicusa, 1974.

(2) Enrique Tierno Galván : *La rebelión juvenil y el problema de la universidad*, Madrid, Seminarios y ediciones, 1972 ; Manuel de Puelles : « La lucha política estudiantil », in Buenaventura Delgado (éd.) : *Historia de la educación en España y América*, Madrid, Morata, vol. III, 1994, pp. 949-955.

(3) Voir le débat entre Winfried Böhm (« El declive de la universidad ») et Willem Frijhoff (« La universidad como espacio de mediación cultural »), *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 5, 1986, pp. 23-40 et 41-60.

scientifique, autonome et décentralisée, démocratiquement gouvernée, associée à la société qui l'entoure, instrument des besoins populaires » (1).

D'autre part, la structure même de la société espagnole a connu depuis les années soixante de profonds changements économiques et sociaux, effet du « développement », avec toutes ses connotations et ses conséquences. Ces changements auront plus d'effet sur l'évolution de l'université que le facteur politique. Cette modernisation accélérée va effectivement se répercuter sur l'université, qui ne peut se maintenir à l'écart de cette profonde mutation sociale et économique, avec l'arrivée massive d'étudiants. Il y a en 1970 environ 213 000 étudiants, il y en aura 530 000 en 1975, 646 000 en 1980, et 854 000 en 1985 (2). Ces chiffres parlent d'eux-mêmes : ils indiquent que nous sommes en présence d'une autre université, confrontée à d'autres problèmes, à la recherche d'autres solutions (3).

Dans le contexte d'une refonte urgente de tout le système éducatif, la loi de 1970 (L.G.E.) introduit dans l'enseignement supérieur quelques réformes qui peuvent nous paraître timides aujourd'hui (4). Les unes sont d'ordre quantitatif et les autres traitent de points plus précis de la vie universitaire. Pour répondre à la demande de places d'étudiants, essentiellement dans des zones géographiques qui en étaient dépourvues, de nouvelles universités vont ainsi voir le jour à Malaga, à Santander (5), à Cordoue, en Extrémadure, au Pays Basque, aux Baléares, à León, sans oublier l'U.N.E.D. (Université Nationale d'Éducation à Distance) à Madrid. Les Universités polytechniques voient le jour par transformation des instituts techniques

(1) Carlos París : « Universidad y Ley de Educación », *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Supplément n° 4, décembre 1976, p. 12.

(2) Fernando Muñoz Vitoria. *op. cit.*, p. 244.

(3) Voir M^a Antonia García de León et María García de Cortázar : « Universidades y universitarios (1970-1990) », *Revista de Educación*, Madrid, n° spécial (*La Ley General de Educación veinte años después*), 1992, pp. 89-107.

(4) R. Díez Hochleitner : *La educación en España : Bases para una política educativa (Libro Blanco)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969 ; J. L. Rubio Mayoral : *Estudios sobre prospectiva y planificación educativa*, Sevilla, Gihus, 1995, pp. 51-60.

(5) Voir pour Malaga et Santander, Fidel Gómez Ochoa : « Las relaciones universidad-sociedad en Cantabria (1925-1989). Distanciamiento y actitud de la sociedad regional », et Emilio Ortega Berenguer : « Los orígenes de la Universidad de Málaga », in Jean-Louis Guereña et Eve-Marie Fell (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours*. T. I : *Structures et acteurs*, *op. cit.*, pp. 349-370 et 371-396.

qui existaient déjà ; on crée des antennes et des collèges universitaires dans presque toutes les capitales de province ; on incorpore dans le cadre universitaire, en tant qu'Écoles Universitaires, avec les diplômes correspondants, les anciennes Écoles normales d'instituteurs (*Escuelas de Magisterio*) et les Écoles professionnelles. C'est une façon de couvrir tout le territoire, au moins dans un premier temps, et de répondre à la demande croissante d'études supérieures, qui va s'accélérer dans les années 1980 et 1990.

La loi de 1970 suppose aussi un premier pas vers la réorganisation des études en trois cycles (diplôme universitaire – *diplomatura*, licence, doctorat), l'introduction d'éléments démocratiques et d'une participation, encore très faible, aux instances de direction, le démembrement de certaines facultés traditionnelles (en particulier celles des Sciences et de Philosophie et Lettres) qui vont donner naissance à leur tour à d'autres facultés, l'émergence de nouveaux diplômes d'université, la création des premiers départements (à la place du système des chaires), l'établissement des Instituts des sciences de l'éducation avec l'objectif de mieux relier l'université au système éducatif, en favorisant les recherches dans le domaine de l'éducation, l'augmentation du système des bourses et de l'aide aux étudiants, l'incitation à la recherche dans tous les domaines, etc.

Dans cette nouvelle atmosphère de changement que connaît alors l'université espagnole, quel était le profil des étudiants et des professeurs au début des années 1980 (1) ? L'étudiant qui suit les cours en faculté est maintenant très différent du jeune homme distingué des décennies antérieures, qui ressemblait encore beaucoup à son homologue du XIX^e siècle. Il ne s'agit plus de minorités masculines issues des élites sociales du pays, mais de grandes masses de jeunes gens en provenance de tous les secteurs sociaux, et dont 44 % sont des femmes en 1980. En ce qui concerne les professeurs, on observe un changement significatif quant à l'importance du nombre des professeurs non titulaires (*profesores no numerarios* – PNNs), associés à la transformation démocratique de l'université, responsables de l'essentiel de l'enseignement, intéressés de plus en plus par la recherche ; bref, un profil qui ressemblait de plus en plus à celui des professeurs des universités européennes.

(1) Voir à titre d'exemple *La enseñanza superior en Castilla y León (1940-1980)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983.

Le modèle d'université instauré au XIX^e siècle par les libéraux et qui opère à l'époque une rupture avec celui de l'Ancien Régime, s'est donc maintenu *grosso modo* jusque vers 1970. Une université centralisée, uniformisée et hiérarchisée, qualifiée par certains de napoléonienne, financée et contrôlée par l'État, orientée uniquement en direction des élites sociales, accordant une trop grande importance aux facultés dans l'organisation universitaire, pratiquement absente dans la production de connaissances et dans la recherche, voilà l'image, plutôt négative si on la compare à celle d'autres universités européennes, qu'a donnée l'université espagnole pendant de longues décennies.

Il est vrai, cependant, que nous assistons pendant le premier tiers du XX^e siècle à un certain nombre d'initiatives, personnelles et institutionnelles, qui essaient de rénover cette université anachronique et improductive, élitiste et figée, et qui dans le fond respectaient des normes sociales et scientifiques assez proches de celles en vigueur dans les vieilles universités d'Ancien Régime. Il est vrai également que l'interminable dictature issue d'une guerre fratricide concevait l'université comme un instrument de pouvoir, à son service, et maintint par conséquent l'ancien modèle d'université de classe.

Les changements profonds qui se produisent à partir des années 1960 dans la société espagnole, dans son devenir politique, dans le panorama universitaire international, et dans le système éducatif lui-même à partir de 1970, sont décisifs et vont permettre l'émergence d'une université d'un autre type en Espagne. Une université un peu plus libre et un peu plus démocratique, ouverte à tous les secteurs de la société, plus active dans le domaine de la recherche, voilà l'université qui se dessine quand se produit la réforme socialiste de l'université en 1983, dont on doit faire le bilan à la fin de ce siècle.

José María HERNÁNDEZ DÍAZ
Université de Salamanque

LA CONSTRUCTION DES DISCIPLINES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ESPAGNE AU XIX^e SIÈCLE

par Jean-Louis GUEREÑA

L'histoire de la construction et de la structuration des disciplines scolaires (l'histoire du « curriculum ») (1) a permis de renouveler l'histoire de la scolarisation et de la politique scolaire qui avait monopolisé jusque-là en bonne partie l'attention des chercheurs. Cette attention portée aux contenus mêmes de l'enseignement (et non plus aux seules doctrines pédagogiques comme autrefois), et en particulier aux manuels scolaires comme indicateurs de ces contenus, a également affecté l'histoire de l'enseignement secondaire (2). Les études menées sur les méthodes d'enseignement utilisées dans l'enseignement secondaire confirment pour le XIX^e siècle un fort degré d'uniformité et d'homogénéité, voulues dès le début par le législateur.

Ce modèle didactique, réduit pour l'essentiel à l'usage mémoristique du manuel approuvé par les autorités (en fait, il s'agissait souvent du manuel que le professeur chargé de la matière avait rédigé), et à l'exercice de la discipline la plus rigide dans les centres d'enseignement secondaire, se perpétuera pratiquement jusqu'à nos jours. Seule la lente pénétration dans les lycées de professeurs influencés par les

(1) Ivor F. Goodson : *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1995 ; *IX Coloquio de Historia de la Educación Granada, 23-26 de Septiembre de 1996. El currículum : historia de una mediación social y cultural*, Granada, Universidad de Granada-Ediciones Osuna, 1996, 2 vols.

(2) Voir José María Hernández Díaz : « Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza », dans Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E. (Investigación, 92), 1994, pp. 191-213. Le programme « MANES », dont il est question dans ce numéro, vise à réaliser l'inventaire et l'étude de la production des manuels (tant pour l'enseignement primaire que pour le secondaire) de 1808 à 1990.

idéaux pédagogiques de l'Institution Libre d'Enseignement va contribuer à l'apparition de nouveaux souffles méthodologiques dans le premier tiers du XX^e siècle (1).

Après une présentation des principales recherches menées en Espagne sur l'histoire de l'enseignement secondaire et une mise en place sommaire du cadre d'ensemble, nous examinerons plus en détail la question des disciplines littéraires dans l'enseignement secondaire espagnol au XIX^e siècle, dont la mise en œuvre nous apparaît exemplaire. Dans les stratégies d'enseignement secondaire en Espagne, la littérature occupe en effet au XIX^e siècle un espace non négligeable, par sa place horaire comme par ses fonctions. L'examen des instructions officielles et de quelques manuels en usage au XIX^e siècle dans les établissements d'enseignement secondaire espagnol pour l'enseignement de la littérature (c'est-à-dire essentiellement la rhétorique – *Retórica y Poética*) peut permettre de préciser et d'illustrer quelque peu les contenus disciplinaires.

L'histoire de l'enseignement secondaire et l'approche disciplinaire (2)

L'histoire de l'enseignement secondaire a été en quelque sorte le « parent pauvre » de l'historiographie éducative en Espagne, face au développement spectaculaire de l'histoire de l'alphabétisation et de la scolarisation élémentaire et à l'histoire de l'université déjà bien consolidée (3). Si les synthèses générales sont encore relativement

(1) Sur la connaissance en Espagne des expériences et des situations étrangères en matière d'enseignement secondaire aux XIX^e et XX^e siècles, voir Francesc Pedró : *Los precursores españoles de la educación comparada*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, et Agustín Velloso de Santisesteban : *La educación comparada en España (1900-1936)*, Madrid, U.N.E.D. (Cuadernos de la UNED, 76), 1989.

(2) Voir quelques bilans de la recherche par Antonio Viñao Frago : « 150 años de enseñanza secundaria en España », dans Ramón Jiménez Madrid (éd.) : *El Instituto Alfonso X el Sabio : 150 años de Historia*, Murcia, Editora Regional de Murcia, 1987, pp. 19-23; Julio Ruiz Berrio : « La escuela pública », dans Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea*, op. cit., pp. 110-112; Jean-Louis Guereña : « La enseñanza secundaria en la historia de la Educación en España », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 17, 1998.

(3) L'on peut noter par exemple que de 1982 à 1991, dans les 10 premiers numéros de la revue *Historia de la Educación*, seuls 11 articles étaient consacré à l'enseignement secondaire contre 26 pour le primaire et 22 sur l'université (Agustín

rars (1), et centrées pour l'essentiel sur la politique éducative et l'enseignement public (2), les monographies locales (d'établissements), plus ou moins anecdotiques et pas toujours faciles d'accès, sont en revanche légion (3). Par ailleurs, les études disciplinaires ont commencé à émerger. Nous avons pu recenser en effet une cinquantaine d'études spécifiques plus ou moins dispersées portant sur la configuration des contenus des disciplines présentes dans les plans de l'enseignement secondaire (4).

Il faut noter toutefois que la recherche sur l'enseignement secondaire privé, et en particulier l'enseignement religieux (jésuites, salésiens, marianistes...) (5) qui s'est enrichie récemment d'intéressants apports synthétiques mais réalisés de l'intérieur même de l'institution

Escolano : « La revista interuniversitaria « Historia de la Educación ». Primera década (1982-1991) », in *Educación y europeísmo. De Vives a Comenius. VII Coloquio nacional de historia de la educación. Málaga, 1993*, Málaga, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Málaga, 1993, p. 319).

(1) Il faut signaler la thèse peu connue du nord-américain John Raymond Perz : *Secondary Education in Spain. A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of the Catholic University of America in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy*, Washington, The Catholic University of America, 1934. Dans le 2^e chapitre de sa première partie (« Historical Background »), il y aborde « la période du contrôle étatique (1746-1934) ».

(2) Antonio Viñao Frago : *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982, et ses articles dans Buenaventura Delgado Criado (éd.) : *Historia de la Educación en España y América. Volumen 3 La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones S.M.-Morata, 1994, pp. 153-161, 422-432, et 775-785; Federico Sanz Díaz : *La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985; Emilio Díaz de La Guardia Bueno : *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, CIDE, 1988. Voir aussi María Nieves Gómez García (éd.) : *Pasado, Presente y Futuro de la Educación secundaria en España*, Sevilla, Editorial Kronos, 1996, les actes des XII^e Journées d'Histoire de l'Éducation dans les pays catalans (Bellaterra, 1995) autour de « 150 ans de baccalauréat », *Educació i Història*, Barcelona, n° 2, 1995, et n° 3, 1997-1998, et le n° 17 (1998) de *Historia de la Educación*, Salamanca, dont la partie monographique, coordonnée par María Nieves Gómez García, est consacrée à l'histoire de l'enseignement secondaire.

(3) Les centennaires et cent cinquantièmes anniversaires de la création des lycées ont donné lieu à la prolifération de ces monographies.

(4) Certaines monographies locales abordent également l'étude des contenus disciplinaires. Citons par exemple Emilia Domínguez Rodríguez : *Cáceres y la enseñanza secundaria (1822-1869)*, Cáceres, Institución Cultural « El Brocense », 1991, pp. 177-197.

(5) Nous n'avons pas tenu compte de l'enseignement imparti dans les Séminaires.

religieuse (1), reste quelque peu à la traîne (2). C'est cependant au XIX^e siècle que l'enseignement privé, et tout particulièrement confessionnel, s'implante avec force dans l'enseignement secondaire.

Par le nombre et la qualité des recherches effectuées récemment, l'enseignement de l'histoire a été indiscutablement le plus étudié (3), mais nous disposons maintenant également de travaux plus ou moins élaborés sur l'ensemble des matières qui composaient le cursus de l'enseignement secondaire, et rédigés pour l'essentiel par des spécialistes de la discipline et se situant dans son champ. En règle générale, ces travaux tentent d'examiner la concrétisation des programmes d'étude et le contenu des manuels utilisés dans le cadre de la problématique de la correspondance entre la connaissance scientifique et sa traduction ou son *institutionalisation* scolaires, ce qui conduirait à poser un « double retard » de l'Espagne, sur les plans scientifique et pédagogique.

En ce qui concerne l'histoire, il faut signaler en premier lieu les apports novateurs de Raimundo Cuesta Fernández (4), qui utilise la

(1) M. Revuelta, V. Faubell, R. Hernandez et L. Galmés, R. Alberdi, R. M. Sanz de Diego, P. Gil, C. Labrador : « Ordenes religiosas docentes », dans Buenaventura Delgado Criado (éd.) : *Historia de la Educación en España y América, op. cit.*, 1994, pp. 87-109, 291-327 et 568-599; Vicente Faubell : « Los escolapios, dominicos, carmelitas, maristas, lasalianos, agustinos y marianistas », et Manuel Revuelta González : « Los jesuitas (1815-1976) », dans Bernabé Bartolomé Martínez (éd.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. II Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1997, pp. 388-448 et 449-471. Voir aussi Manuel Revuelta : « Fundación de colegios de jesuitas en la España contemporánea », *Miscelánea Comillas*, n° 44, 1986, pp. 175-199, Ana Yetano Laguna : *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Barcelona, Anthropos, 1988, et Pedro Manuel Alonso Marañón : *La Iglesia docente en el siglo XIX : Escuelas Pías en España y en América. Formación del profesorado y expansión educativa*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 1996.

(2) Pour un premier bilan relatif à l'enseignement secondaire privé (dont les établissements cumulaient en général les enseignements primaire et secondaire), voir Alejandro Tiana Ferrer : « La escuela privada », dans Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación en la España contemporánea, op. cit.*, 1994, pp. 117-139. Sur l'enseignement secondaire privé non confessionnel, voir María del Carmen Simón Palmer : *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868)*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños (Biblioteca de Estudios Madrileños, XV), 1972.

(3) En 1979, Manuel Moreno Alonso abordait déjà le thème de « L'histoire dans les plans d'enseignement du XIX^e siècle » et de « L'histoire dans l'enseignement secondaire » dans *Historiografía romántica española. Introducción al estudio de la Historia en el siglo XIX*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1979, pp. 245-254 et 268-280.

(4) Raimundo Cuesta Fernández : « La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 12-13, 1993-

notion de « code disciplinaire », défini comme « une tradition sociale configurée historiquement et composée d'un ensemble d'idées, de valeurs, de suppositions et de routines, qui légitiment la fonction éducative attribuée à l'histoire et qui règlent l'ordre de la pratique de son enseignement » (1), notion qui pourrait sans doute être transposée à d'autres disciplines. Il faut tenir compte également des passionnantes recherches, davantage centrées sur l'approche des manuels scolaires, de Rafael Valls (2), et d'Ignacio Peiró, seul ou en collaboration avec Gonzalo Pasamar (3). Un groupe de recherche travaille d'autre part sur le contenu des manuels d'histoire en vigueur pendant le Franquisme (4), thème également abordé par d'autres chercheurs, en particulier pour le premier Franquisme (5). Nous disposons également

1994, pp. 449-468, *Sociogénesis de una disciplina escolar : la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor (Colección Educación y Conocimiento), 1997, et *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Ediciones Akal (Akal-referentes, 3), 1998.

(1) Raimundo Cuesta Fernández : *Sociogénesis de una disciplina escolar*, op. cit., p. 20.

(2) Rafael Valls Montés : *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el Bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1984, « Bilder in den spanischen Geschichtsbüchern von 1900 bis 1990 », *Internationale Schulbuchforschung*, n° 16, 1994, pp. 423-445, « Las imágenes en los textos escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos ? », *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 4, avril 1995, pp. 105-119, « La figura de Felipe II en los Manuales Españoles de Historia : Textos e Imágenes », *O Estudo da História*, Lisboa, n° 2, 1997, pp. 95-117, et « Los manuales escolares españoles de Historia », *Educació i Història*, Barcelona, n° 3, 1997-1998, pp. 120-130.

(3) Gonzalo Pasamar et Ignacio Peiró : « Arcaísmo y modernización en los manuales españoles de historia (siglos XIX y XX) », *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, n° 3, 1987, pp. 3-18; Ignacio Peiró Martín : « La divulgación y la enseñanza de la Historia en el siglo pasado : las peculiaridades del caso español », *Studium. Geografía. Historia. Arte. Filosofía*, Teruel, n° 2, 1990, pp. 107-132, et « La difusión del libro de texto : autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX », *Didáctica de las ciencias (experimentales y sociales)*, Valencia, n° 7, 1993, pp. 39-57.

(4) José Antonio Alvarez Osés, Ignacio Cal Freire, Carmen González Muñoz et Juan Haro Sabater : « La Historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema : la Segunda República », *Revista de Bachillerato*, n° 9, 1979, pp. 2-18; Ignacio Cal Freire, María del Carmen González Muñoz, Juan Haro Sabater et José Antonio Alvarez Osés : « La decadencia española del siglo XVII en los textos de Bachillerato (1938-1979) », *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanzas Medias, 1981, pp. 889-917; Ignacio Cal Freire et alii : « El 98 en el aula de Historia : 1938-1981 », dans *Instituto de Bachillerato Cervantes. Miscelánea en su cincuentenario, 1931-1981*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, pp. 329-356.

(5) Rafael Valls : *La interpretación de la Historia de España*, op. cit., 1984; Luis Martínez-Risco Daviña : *O ensino da historia no bacharelato franquista (periodo*

d'une analyse fort utile de la structure et du contenu des manuels d'histoire au XIX^e siècle, qu'il conviendrait de poursuivre plus avant (1). Nous pouvons noter enfin un article de Josefina Reyes Soto sur l'enseignement de la géographie et de l'histoire au niveau du baccalauréat dans les lycées de l'Andalousie occidentale (provinces de Cadix, Cordoue, Huelva et Séville) de 1845 à 1868 (2).

Les multiples apports de Horacio Capel et de ses collaborateurs ont été décisifs pour l'histoire de l'enseignement de la géographie, et plus largement l'ensemble des cursus secondaires au XIX^e siècle et au début du XX^e (3). Dans son vaste parcours historique, Alberto Luis Gómez, qui s'attache naturellement à l'ensemble de la législation éducative aux XIX^e et XX^e siècles, offre d'utiles tableaux du poids horaire des différentes matières, mesurant par là leur importance réelle dans le cursus d'un élève de baccalauréat, et concluant par l'orientation fondamentalement « humaniste » de l'enseignement secondaire espagnol (4).

Dans le champ des matières « littéraires » qui, selon Luis Gómez, représentaient une moyenne de 62,1 % du volume horaire de l'enseignement secondaire pour la période allant de 1836 à 1934 (5), nous

1936-1951). A Coruña, Edición do Castro, 1994; Esther Martínez Tórtola : *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid, Tecnos, 1996.

(1) Joaquín García Puchol : *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1993.

(2) Josefina Reyes Soto : « La enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato en Andalucía Occidental (1845-1868) », *III Congreso de Profesores-Investigadores de Geografía e Historia. Comunicaciones*, Huelva, Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía « Hespérides », 1986, pp. 263-278. Voir également du même auteur *Segunda enseñanza en Andalucía : Orígenes y consolidación*. Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989.

(3) Horacio Capel *et alii* : *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857)*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1983; Horacio Capel (*et alii*) : *Geografía para todos. La geografía en la Enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Los Libros de la frontera (Realidad geográfica, 6), 1985; Alberto Luis Gómez : *La geografía en el bachillerato (1836-1970)*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1985; Horacio Capel, Jordi Solé, Luis Urteaga : *El libro de Geografía en España (1800-1939)*, Barcelona, Universitat de Barcelona (Geocrítica. Textos de apoyo)- CSIC, 1988; Horacio Capel : « Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la Geografía », *Geocrítica*, Barcelona, n° 84, 1989.

(4) Alberto Luis Gómez : *op. cit.*, pp. 77-86.

(5) *Ibid.*, p. 79.

pouvons signaler des incursions plus ou moins récentes et développées (nous avons inclu par exemple de simples inventaires de manuels et des études réalisées dans le cadre d'un établissement) dans le terrain de l'enseignement de la philosophie (1), des langues mortes et plus particulièrement du latin (2), des langues vivantes (et principalement le français, qui est encore à l'époque, et très largement, la langue de référence pour l'Espagne) (3), et bien entendu de la langue et de la grammaire espagnoles (4), et de la littérature espagnole ou de la rhétorique et de la poétique, sur lesquelles nous allons revenir plus en détail (5).

(1) Eduardo Fey : *Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español (1807-1957)*, Madrid, C.S.I.C., 1975 ; Antonio Heredia : « La filosofía en el Bachillerato español (1938-1975) », *Actas del Primer Seminario de Historia de la Filosofía Española*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1978, pp. 83-118, et *Política docente y Filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1982.

(2) Francisco Sanz Franco : « Las lenguas clásicas y los planes de estudios españoles », *Estudios Clásicos*, XV, n° 63, mai 1971, pp. 235-247 (pour la période 1836-1957) ; Josefina Reyes Soto : « Alberto Lista y el Latín en la Segunda Enseñanza », dans *Miscelánea de trabajos de investigación ofrecida al Dr D. Vicente García de Diego López, Catedrático de Latín de este Centro, con motivo de su jubilación en el mismo*, Sevilla, Instituto de Bachillerato « San Isidoro » Sevilla, 1982, pp. 127-139 ; María del Carmen Fariña Casaldarnós : « La cátedra de latinidad a través de los planes de estudios (1845-1852) », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 6, 1987, pp. 183-192 (à propos du lycée « Arzobispo Gelmírez » de Saint-Jacques de Compostelle).

(3) Angel González Palencia : « Notas sobre la enseñanza del Francés a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX », *Revista Nacional de Educación*, Madrid, n° 23, 1942, pp. 26-34, repris dans *Eruditos y libreros del siglo XVIII*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija (Estudios Históricos-Literarios, V^a serie), 1948, pp. 417-427 ; Sofía Martín Gamero : *La enseñanza del inglés en España. (Desde la Edad Media hasta el siglo XIX)*, Madrid, Ed. Gredos, 1961 ; Gonzalo Suárez Gómez : « Avec quels livres les espagnols apprenaient le français », *Revue de littérature Comparée*, Paris, t. 35, n° 137, janvier-mars 1961, pp. 158-171, n° 138, avril-juin, pp. 330-346, et n° 139, juillet-septembre, pp. 512-523 ; C. Roig : « Un jardin orné d'acérinées variégates au Lycée San Isidro de Madrid », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, Paris, n° 4, décembre 1989, pp. 29-35 ; Miguel Beas Miranda, María Eugenia Fernández Fraile : « Institucionalización del francés en España : breve perspectiva histórica (1700-1936) », *Educació i Història*, Barcelona, n° 2, 1995, pp. 11-17.

(4) Isabel Martínez Navarro : *La gramática española en el bachillerato (1900-1990)*, Thèse de doctorat en disquette, Almería, Université d'Almería, 1996, et *La gramática en la enseñanza de la lengua española*, Murcia, DM, 1996.

(5) Alfredo Carballo Picazo : « Los estudios de preceptiva y de métrica españoles en el siglo XIX y XX. Notas bibliográficas », *Revista de Literatura*, Madrid, t. VIII, n° 15, juillet-septembre 1955, pp. 23-36 ; Fernando Valls : *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona, Antoni Bosch, Editor, 1983 ; M^a del Carmen García Tejera : « Presencia de las corrientes europeas de pensamiento en las Retóricas y Poéticas españolas del siglo XIX », *Investigaciones Semióticas III.- Retórica y lenguajes (Actas del III Simposio Internacional. Madrid, 5-7 diciembre 1988)*, Madrid, U.N.E.D., vol. I, 1990, pp. 449-457 ; José Antonio Hernández Guerrero, M^a del

Pour les matières dites « scientifiques », nous comptons sur des travaux, toujours dans la perspective disciplinaire, relatifs aux mathématiques (1), les sciences naturelles, essentiellement à partir du cas galicien mais que l'on peut extrapoler au reste de l'Espagne (2), la physique et la chimie (3). L'on peut trouver également quelques informations dans quelques monographies de lycées, relatives en particulier aux « cabinets » de physique et de chimie ou de sciences naturelles, qui étaient souvent fort riches (4).

Carmen García Tejera : *Historia breve de la retórica*, Madrid, Editorial Síntesis (Teoría de la Literatura y Literatura comparada), 1994; Jean-Louis Guereña : « Remarques sur l'espace littéraire dans l'enseignement secondaire espagnol au XIXe siècle », *Paedagogica Historica*, Gent, XXXII, 1996-1, pp. 101-122; Rosa María Aradra Sánchez : *De la Retórica a la teoría de la Literatura (siglos XVIII y XIX)*, Murcia, Universidad de Murcia (Semiótica y Literatura, 5), 1997.

(1) J. L. Peset, S. Garma, J. S. Pérez Garzón : *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo XXI, 1978, pp. 49-63; Fernando Veá Muniesca : *Las Matemáticas en los plumes de estudios de enseñanza secundaria en España en el siglo XIX*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza (Cuadernos de Historia de la Ciencia n° 2), 1986.

(2) Josep A. Conesa : « Les ciències naturals a l'Institut, 150 anys d'història », dans Josep A. Conesa Mor, M. Alba Trepà Ribé (éds.) : *Institut de Batxillerat « Màrius Torres ». 150è aniversari (1842-1992)*, Lleida, Institut de Batxillerat « Màrius Torres », 1993, pp. 155-174; Xosé A. Fraga Vázquez : « O Instituto de 2ª ensinanza de A Coruña no século XIX. O ensino das Ciencias Naturais », *Revista del Instituto « José Comide » de Estudios Coruñeses*, La Coruña, n° 27-28, 1992-1993, pp. 53-94. « Historia do Instituto de Pontevedra. As Ciencias Naturais, 1845-1936 », *Pontenova. Revista de Investigación*, Pontevedra, 1995, pp. 109-131, et « Os libros de texto de Ciencias Naturais en educación secundaria na segunda metade do século XIX en Galicia », *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, Vigo, n° 1, 1997, pp. 127-144.

(3) N. Mesa Fernández : « Un siglo de la enseñanza de Física y Química en el Instituto Universitario y Provincial de Sevilla », dans *Miscelánea de trabajos de investigación ofrecida al Dr D. Vicente García de Diego López*, op. cit., 1982, pp. 109-119; Antonio Moreno González : *Una ciencia en cuarentena. Sobre la Física en la Universidad y otras instituciones académicas desde la Ilustración hasta la crisis finisecular del XIX*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Estudios sobre la Ciencia 6), 1988 (en particulier, pp. 287-307, 316-323 et 501-531); María Pilar Rico Escandón : « La Física i la Química a l'Institut de Segon Ensenyament de Barcelona (1837-1900) », dans Institut Jaume Balmes, *Cent cinquanta anys d'història (1845-1995)*, Barcelona, Institut de Batxillerat Jaume Balmes, 1995, pp. 69-75; José Damián López Martínez : « Los catedráticos de Física y Química de Instituto y la renovación pedagógica en España durante el primer tercio del siglo XX », *IX Coloquio de Historia de la Educación. El currículum*, op. cit., vol. 2, pp. 461-471.

(4) José Luis Rubio Regueiro, José Manuel Valles Garrido et Juan Luis García Hourcade : « El gabinete de Física del Instituto de Segovia en el siglo XIX », *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historia de la Ciencia y de la Técnica*, Valladolid, 1986; *150 años de enseñanza media. Instituto Alfonso X el Sabio*, Murcia, Murcia, Consejería de Cultura, Educación y Turismo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 1987 (catalogue d'une exposition).

Nous pouvons ainsi constater que l'ensemble des matières présentes à un moment ou un autre dans le curriculum secondaire a été abordé avec plus ou moins de profondeur, puisque nous pouvons faire état de travaux portant sur des matières considérées comme *secondaires* comme la gymnastique ou le dessin (1).

Pour l'essentiel, répétons-le, ces recherches se réfèrent à l'enseignement secondaire public, autrement dit celui dispensé dans le cadre des lycées (*Institutos de segunda enseñanza*). Il conviendrait bien entendu d'explorer également le curriculum des collèges privés, comme l'a fait par exemple Vicente Faubell à propos des écoles pies (tenues par les *Escolapios*) (2). Bien entendu, ces recherches sur la définition et la structuration disciplinaire dans l'enseignement secondaire espagnol sont à mettre en rapport avec les travaux menés sur les agents et les acteurs éducatifs (élèves, professeurs, administration), autrement dit ceux qui mettent en œuvre à des titres divers l'enseignement de ces disciplines. Et il importe avant tout d'esquisser ce qu'a été le cadre éducatif d'ensemble, sans prétendre aller plus loin, et ce à l'intention du lecteur pas toujours très familier de la situation espagnole, avant d'avancer quelques éléments fondés sur l'analyse des textes officiels et de quelques manuels scolaires à propos de l'enseignement de la littérature.

L'enseignement secondaire en Espagne au XIX^e siècle (3)

Ce que nous connaissons aujourd'hui comme « enseignement secondaire » naît réellement et se consolide comme niveau éducatif autonomisé en Espagne au milieu du XIX^e siècle (4), même si des

(1) Severino Fernández Nares : « La didáctica de la gimnástica en el siglo XIX », *Bordón*, Madrid, vol. 43-n° 3, 1991, pp. 349-354 ; Laura Castro Duarte et M^o de la Merced Roig Rechou : « La Educación Física en el Instituto Arzobispo Gelmírez (1900-1910) », *Education, Physical Activities and Sport in a historical perspective. XIV ISCHE Conference 1992. Conference Working Papers*, Barcelona, Impremta Barcelona, 1992, vol. I, pp. 104-109 ; F. Hernández et L. Trafí (éds.) : *I Jornades sobre Història de l'Educació artística. 50è Aniversari de la Càtedra de Pedagogia del Dibuix*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1994.

(2) Vicente Faubell Zapata : *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Fundación Santa María-Instituto Domingo Lázaro (Universidad Pontificia de Comillas), 1987, pp. 319-360 et 449-516.

(3) La législation est reproduite par Manuel Utande Igualada : *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1964.

(4) Antonio Viñao Frago : « 150 años de enseñanza secundaria en España », dans Ramón Jiménez Madrid (éd.) : *El Instituto Alfonso X el Sabio, op. cit.*, 1987, pp. 17-48.

formations de niveau « secondaire » ou « moyen » (autrement dit se situant en deçà de la simple alphabétisation et de la scolarisation élémentaire et en préalable à des formations universitaires) existent naturellement bien auparavant, comme dès la fin du XVIII^e siècle les *Reales Estudios de San Isidro* (1). Pour l'essentiel tremplin pour l'enseignement supérieur et les différentes carrières qu'il offrait (surtout dans les domaines juridique et médical), coupé en fait de l'enseignement primaire de masse (seul niveau théoriquement obligatoire et gratuit pour les jeunes de 6 à 9 ans depuis 1857), l'enseignement secondaire, encore mal défini, est alors réservé à une étroite élite (2).

Si le terme apparaît dans la législation éducative en 1821, lors du « triennat constitutionnel » (1820-1823) (3), à la suite des projets des parlementaires réunis à Cadix pendant l'occupation napoléonienne (4), il ne sera réellement consacré qu'en 1836 et surtout en 1845 (plan Pidal) (5), avant la loi-cadre de 1857, qui servira de référence jusqu'à

(1) Antonio Viñao Frago : « Les origines du corps professoral en Espagne : les *Reales Estudios de San Isidro*, 1770-1808 », *Paedagogica Historica*, Gent, t. XXX, 1994-I, pp. 119-174. Voir Francisco Aguilar Piñal : « Entre la escuela y la universidad : la enseñanza secundaria en el siglo XVIII », *Revista de Educación*, Madrid, numéro spécial sur les Lumières (*La Ilustración*), 1988, pp. 225-243.

(2) Voir les remarques d'Antonio Gil de Zárate, le père de la réforme des études secondaires au XIX^e siècle dans *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855 (il en existe une réédition récente en fac-similé), t. II, p. 4.

(3) *Reglamento general de Instrucción pública decretado por las Cortes en 29 de Junio de 1821*, Madrid. En la Imprenta Nacional, 1821, titre III (*De la Segunda enseñanza*), art. 21-35, pp. 6-7.

(4) « Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública », Cadix, septembre 1813, dans Manuel José Quintana : *Obras completas*, Madrid, Ediciones Atlas (Biblioteca de Autores Españoles, 19), 1946, pp. 180-184 ; *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción pública, y mandados imprimir de orden de las mismas*, Madrid, mars 1814, réimpression, Madrid, Imprenta Nacional, 1820, titre IV (*De la segunda enseñanza*), art. 20-35, pp. 25-26.

(5) « Plan general de Instrucción pública, aprobado por Real decreto de 4 de Agosto de 1836 », *Colección de Reales Decretos*, Madrid, t. 21, 1836, titre II (*De la Instrucción secundaria*), art. 25-41, pp. 308-311, et « Plan general de Estudios, aprobado por Real decreto de 17 de Septiembre de 1845 », *Colección de Reales Decretos*, Madrid, t. 35, 2^e semestre 1845, titre I^{er} (*De los estudios de segunda enseñanza*), art. 2-12, pp. 215-218. Voir Antonio Viñao Frago : *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, op. cit., 1982, pp. 338-353, et J. Gómez Crespo : « El Plan de estudios de 1845 y la organización docente española en el siglo XIX », *Anales del Instituto nacional de Bachillerato « Luis de Góngora »*, Córdoba, 1973, pp. 9-39.

la fin du XIX^e siècle, voire au-delà (1). Le baccalauréat (titre de *Bachiller en Filosofía*, puis de *Bachiller en Artes*, et enfin de *Bachiller* tout court), comme diplôme terminal de l'enseignement secondaire, sera pour sa part codifié en 1845 et en 1858 (2), bien qu'il existe auparavant comme premier diplôme universitaire (3).

Après la tentative naturellement avortée d'implanter l'institution française des lycées sous Joseph I^{er}, le frère de Napoléon (4), le premier lycée d'enseignement secondaire (*Instituto de segunda enseñanza*) ne verra le jour à Palma de Majorque qu'en 1835 (5), après la mort de Ferdinand VII et la naissance de l'État libéral sous la minorité d'Isabelle II avec la création de 49 provinces comme unités administratives (6). De 1835 à 1849, un total de 59 lycées sera ainsi

(1) *Ley de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta Nacional, 1859, titre II (*De la segunda enseñanza*), art. 12-24, pp. 21-23. Le second degré « comprend les connaissances qui complètent le primaire et qui préparent également à l'entrée des études conduisant aux carrières supérieures » (« Ley de bases autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública », 17-VII-1857, *Colección Legislativa de España*, Madrid, t. 73, 1857, art. 1, p. 68). Voir Leoncio Vega Gil : *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, Zamora, Instituto Florián de Ocampo, 1995 (et en particulier son article « Liberalismo y enseñanza secundaria. Su confluencia en la Ley Moyano (1857) », pp. 83-108).

(2) « Plan general de Estudios, aprobado por Real decreto de 17 de Septiembre de 1845 », *op. cit.*, art. 3 et 9 ; « Real decreto, aprobando el programa general de estudios de segunda enseñanza », 26-VIII-1858, *Colección Legislativa de España*, Madrid, t. 77, 1858, art. 2.

(3) Voir par exemple la *Real Cédula de S.M. y Señores del Consejo, por la qual se reduce el número de las Universidades literarias del Reyno; se agregan las suprimidas a las que quedan, según su localidad; y se manda observar en ellas el plan de Estudios aprobado para la de Salamanca, en la forma que se expresa*, Madrid, En la Imprenta Real, 1807, art. 11, p. 8, et 44-45, p. 23. Voir Félix Restrepo, « Historia y crítica del Bachillerato en España », *Razón y Fé*, Madrid, 19^e année, t. LV, 1919, pp. 212-228, 302-312 et 409-421.

(4) Juan Mercader Riba : *José Bonaparte Rey de España (1808-1813). Estructura del estado español bonapartista*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1983, pp. 509-521.

(5) Antoni J. Colom Cañellas : *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1991. La thèse de R. Velilla Barquero soutenue en 1980 sur la genèse des premiers lycées demeure inédite : *Génesis de los primeros Institutos de segunda enseñanza (1835-1845)*, Université de Barcelone, 1980. Voir *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 1, 1982, pp. 318-319.

(6) Jean-Louis Guereña : « Pour une histoire de la statistique scolaire en Espagne au XIX^e siècle (II) », *Mélanges de la Casa de Velázquez*, Madrid, t. XXIV, 1988, pp. 235-237.

créé, dont 36 le furent comme conséquence du plan d'études de 1845 (1). Certes, il existait auparavant un ensemble d'institutions éducatives de niveau secondaire (écoles dites de latinité et de grammaire – *Escuelas de Latinidad* et *Escuelas de Gramática* –, collèges d'humanités – *Colegios de Humanidades...*) (2), mais aux profils très divers. Les statistiques de 1827 et de 1831 permettent d'en donner une vision d'ensemble avant les réformes qui vont affecter en profondeur l'enseignement secondaire (3).

Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, l'enseignement secondaire n'est en Espagne ni obligatoire, ni gratuit. Il est financé, pour ce qui est des lycées publics, et en dehors des droits d'inscription des élèves, par les collectivités départementales (*Diputaciones provinciales*) (4), jusqu'à ce qu'en 1887 l'État en assure directement les charges. La fameuse Loi Moyano de 1857 avait prévu l'installation d'un lycée dans chaque capitale de province et deux à Madrid (*Instituto del Noviciado* puis *Instituto del Cardenal Cisneros* (5), et *Instituto de San Isidro*, qui avait pris la suite des *Reales Estudios* déjà évoqués) (6), tout en laissant aux autorités départementales la possibilité d'en établir (et donc d'en financer) un autre.

(1) Antonio Viñao Frago en dresse la liste : *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, op. cit., pp. 337-353.

(2) Ces établissements sont codifiés sous Ferdinand VII, par le Règlement de 1825 (*Reglamento general para las escuelas de Latinidad y los Colegios de Humanidades*, Madrid, Imprenta Real, 1825). Voir León Esteban Mateo : « Los precedentes de la enseñanza secundaria : de las Escuelas de Gramática a los Colegios de Humanidades », dans María Nieves Gómez García (éd.) : *Pasado, Presente y Futuro de la Educación secundaria en España*, op. cit., pp. 21-50.

(3) Jean-Louis Guereña : « Pour une histoire de la statistique scolaire en Espagne au XIX^e siècle (I) », *Mélanges de la Casa de Velázquez*, Madrid, t. XXIII, 1987, pp. 450-452.

(4) Federico Sanz Díaz : *La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, op. cit., pp. 139-143.

(5) *Instituto de enseñanza media Cardenal Cisneros I Centenario (1845-1945)*, Madrid, Diana, 1946; Gloria González Montero, Begoña Talavera Iriarte : *Instituto de Bachillerato Cardenal Cisneros 150 años de Historia. Memoria documental y gráfica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Aldeasa, 1995.

(6) José Simón Díaz : *Historia del Colegio Imperial de Madrid (Del Estudio de la Villa al Instituto de San Isidro : Años 1346-1955)*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 2^e éd., 1992; Angela del Valle López : *La Universidad Central y su distrito en el primer decenio de la Restauración borbónica (1875-1885)*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990, t. I, pp. 180-221, et t. II, pp. 645-658.

En fait, l'enseignement secondaire est alors le fief de l'enseignement privé (1), et tout particulièrement des ordres religieux, comme les *Escolapios* (2), ou les jésuites (3). Ainsi, pour l'année scolaire 1899-1900, pour 59 lycées, l'on compte 504 collèges privés (qui combinent bien souvent niveaux primaire et secondaire d'éducation) (4). Toutefois l'ensemble du réseau secondaire scolarise alors moins de 28 000 élèves, et moins de 5 000 d'entre eux se voient décerner le baccalauréat chaque année (5).

Les lycées et les collèges font l'objet de nombreuses critiques et n'offrent pas une bonne image. Pour Macías Picavea par exemple, les lycées sont à la fin du XIX^e siècle « tout sauf des centres d'éducation et d'enseignement ». « La plupart, poursuit-il, ne sont que de vieux édifices ne comportant que quatre salles, un couloir ou galerie et une cour moyenne ouverte ou non sur la rue (...) » (6). Le contenu même de l'enseignement secondaire est aussi vivement critiqué : verbalisme, enseignement livresque et mémoristique. Pour Macías Picavea toujours, les lycées n'étaient alors que des coquilles vides, sans aucune action éducative. Dans leur ensemble, les centres privés d'enseignement secondaire étaient mieux dotés en matériel et de

(1) María del Carmen Simón Palmer : *La enseñanza privada seglar de grado medio, op. cit.*, 1972.

(2) Vicente Faubell Zapata : *Acción educativa de los Escolapios en España, op. cit.*, 1987.

(3) Luis Fernández Martín : *Historia del colegio San José de Valladolid. 1881-1981*, Valladolid, 1981 ; Manuel Revuelta González : « Un colegio de segunda enseñanza en Orihuela durante el Sexenio revolucionario », *Anales de Historia Contemporánea*, Murcia, n° 2, 1983, pp. 131-153 ; Enrique Lull Martí : *Jesuitas y Pedagogía. El Colegio San José en la Valencia de los años veinte*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1997.

(4) *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1899 a 1900 publicado por el Consejo de Instrucción Pública*, Madrid, Joaquín Baquedano, 1901, pp. 337 et 368-369.

(5) José María Hernández Díaz : « Los alumnos de segunda enseñanza en el siglo XIX », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 5, 1986, pp. 251-273. Voir aussi Carmen Benso Calvo : « Los destinatarios del bachillerato en Galicia. Estudio geográfico y social del alumnado orensano (1850-1910) », *Revista de Educación*, Madrid, n° 305, 1994, pp. 321-352, et Ignacio Martín Jiménez : *El sistema educativo de la Restauración. Primaria y secundaria en el distrito universitario de Valladolid (1875-1900)*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1994, pp. 119-129, et « La figura del bachiller en el distrito universitario de Valladolid : 1875-1900 », *Educació i Història*, Barcelona, n° 2, 1995, pp. 44-49.

(6) Ricardo Macías Picavea : *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1899, pp. 125-126.

meilleure qualité que les lycées publics, ce qui explique que toute famille qui en avait les moyens préférerait envoyer ses enfants dans un collège privé.

L'Espagne présente donc une tentative d'implanter le système centralisé à la française, mais où les constantes difficultés financières et l'importante présence de l'Église et des ordres religieux d'enseignement imposeront un rythme et une nature différents. C'est dans ce cadre que se définit progressivement l'apprentissage des disciplines littéraires, que l'on examinera à partir des instructions officielles.

La rhétorique et la littérature dans la législation de l'enseignement

Si le texte fondateur du système éducatif espagnol moderne place en 1813 les mathématiques en tête des apprentissages du second degré, il accorde néanmoins une place non négligeable aux lettres, à « toutes ces études qui servent à acquérir l'art d'écrire, qui expliquent les principes généraux des beaux arts, et qui enrichissent la mémoire des faits principaux dont se compose l'histoire mondiale des peuples », tout en rappelant la nécessité de la connaissance des deux langues espagnole et latine, ainsi que de la logique (1). Sous l'appellation générique de « littérature » seront réunies les études de rhétorique et de poétique, alors enseignées séparément (2).

L'étude de la littérature ne visera donc pas la formation des futurs poètes ou des orateurs, mais « l'acquisition du bon goût », « la sensibilité fine et délicate qui permet de sentir et d'apprécier les beautés de composition et de style des œuvres de talent », et « l'instinct de trouver dans ses pensées et sentiments habituels les moyens d'expression adéquats pour les manifester convenablement » (3). Le cours de littérature n'enseignera donc que peu de règles théoriques (*preceptos*), mais comprendra en revanche de nombreux exemples, bien choisis, « afin de fixer l'attention de l'élève et d'exercer son sens critique et son jugement ».

(1) Manuel José Quintana : « Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública » (1813). *op. cit.*, p. 181.

(2) A. Carballo Picazo : « Los estudios de preceptiva y de métrica españoles en el siglo XIX y XX », *op. cit.*, n° 15, juillet-septembre 1955, pp. 23-36; José Simón Díaz : « La biblioteca, el archivo y la cátedra de Historia literaria de los Estudios de S. Isidro de Madrid (1767-1820) », *Revista Calasancia*, Madrid, t. VI, 1960, pp. 395-423.

(3) Manuel José Quintana : *op. cit.*, p. 182.

Comment ces prescriptions vont-elles être suivies ? L'évolution disciplinaire dans la législation permet-elle de fixer la place de la littérature dans les études secondaires en Espagne (1) ? Le Règlement de 1821, très sommaire, ne se référait qu'à l'existence de chaires de « littérature et d'histoire » dans les établissements d'enseignement secondaire (alors qualifiés d'« Universités de province »), sans en expliciter le contenu (2). Guère plus précis, le Plan éducatif de 1836, dit Plan du Duc de Rivas, mais non appliqué par suite des évolutions de la conjoncture politique (3), indiquait parmi les matières de l'« enseignement secondaire élémentaire » des lycées alors en gestation la présence de la « littérature, principalement l'espagnole » (4), tout en précisant que « la langue nationale est la seule que l'on utilisera dans les cours et les manuels » (5).

À partir du Plan de 1845 ou Plan Pidal, l'enseignement de la rhétorique (« Éléments de rhétorique et de poétique »), d'une durée d'une heure et demi et en alternance avec le cours de « Traduction des classiques latins », va refaire son apparition à la fin du cursus de l'enseignement secondaire « élémentaire » (5 ans) conduisant au grade de « bachelier en philosophie » (6). L'apprentissage de la langue espagnole passe ainsi par des exercices de « composition », des lectures et des récitations de morceaux choisis des auteurs espagnols les plus célèbres (7). La littérature (« littérature générale, et en

(1) Manuel Utande Igualada, *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*, op. cit., 1964 ; Olegario Negrín Fajardo : « Algunas características de la enseñanza secundaria española decimonónica a través de la legislación », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 2, 1983, pp. 275-286 ; Cèlia Canellas et Rosa Toran : « Els plans d'estudi de batxillerat a Espanya (1857-1903) », *Escola i Estat. Actes de les 7enes Jornades d'història de l'educació als països catalans*, Vic, Eumo, 1985, pp. 99-125 ; A. Luis Gómez : op. cit., 1985, pp. 75-82 ; Federico Sanz Díaz : *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, op. cit., 1985, pp. 147-379.

(2) *Reglamento general de Instrucción pública decretado por las Cortes en 29 de Junio de 1821*, op. cit., art. 24, p. 6.

(3) Antonio Viñao Frago : *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, op. cit., 1982, pp. 292-297 ; Antonio Heredia Soriano, *Política docente y Filosofía oficial en la España del siglo XIX*, op. cit., 1982, pp. 51-84.

(4) « Plan general de Instrucción pública, aprobado por real decreto de 4 de Agosto de 1836 », op. cit., art. 28, p. 309.

(5) *Ibid.*, art. 84.

(6) « Plan general de Estudios, aprobado por Real decreto de 17 de Septiembre de 1845 », op. cit., art. 5, p. 216, et « Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios decretado por S.M. en 17 de Setiembre último », *Colección de Reales Decretos*, Madrid, t. 25, 2^e semestre 1845, art. 149, p. 429.

(7) « Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios decretado por S.M. en 17 de Setiembre último », op. cit., art. 150, p. 429.

particulier la littérature espagnole » ne sera alors enseignée de façon spécifique que dans le cadre de l'enseignement secondaire dit « de perfectionnement » (*de ampliación*), conçu pour préparer l'accès aux Facultés d'enseignement supérieur, et qui deviendra ultérieurement l'enseignement supérieur préparatoire aux Facultés juridiques et théologiques (1).

Cet enseignement de « rhétorique et poétique » va constituer l'ossature et le cadre de l'enseignement de la littérature jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Seules quelques modifications plus ou moins mineures sont à signaler. Ainsi en 1847 et en 1850, ce cours prend place en quatrième (avec cinq leçons hebdomadaires) et en cinquième année (une leçon hebdomadaire d'« exercices pratiques ») (2). Le couplage avec le latin reste dominant. Ainsi le professeur de rhétorique, qui doit enseigner à ses élèves « les règles par lesquelles se fonde la composition des différents types d'œuvres, tant en prose qu'en vers », et les entraîner à la composition en deuxième année, continuera à les exercer dans la traduction des morceaux choisis des classiques latins (3). La récitation d'extraits des auteurs classiques des deux langues demeure alors un exercice obligatoire (4).

La Loi d'Instruction publique de 1857 entérinera cet enseignement de rhétorique, mais seulement pour la deuxième année du second cycle de l'enseignement secondaire (qui dure alors au total six années), soit en cinquième année, et avec les mêmes caractéristiques (« rhétorique et poétique, avec exercices de traduction latine et de composition castillane ») (5). La réduction du cycle secondaire à cinq années d'études, selon le plan d'études de 1858 (6), déplacera l'ensei-

(1) « Plan general de Estudios », 1845, *op. cit.*, art. 6, p. 217.

(2) « Reglamento para la ejecución del plan de estudios decretado por S.M. en 8 de Julio de 1847 », *Colección de Reales Decretos*, Madrid, t. 41, 1847, art. 66, p. 568 ; « Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios decretado por S.M. en 28 de Agosto de 1850 », *ibid.*, Madrid, t. 50, 1850, art. 142, p. 65.

(3) « Reglamento para la ejecución del plan de estudios decretado por S.M. en 8 de Julio de 1847 », *op. cit.*, art. 75, pp. 569-570 ; « Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios decretado por S.M. en 28 de Agosto de 1850 », *op. cit.*, art. 153, p. 67.

(4) « Reglamento para la ejecución del plan de estudios decretado por S.M. en 8 de Julio de 1847 », *op. cit.*, art. 76, p. 570 ; « Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios decretado por S.M. en 28 de Agosto de 1850 », *op. cit.*, art. 154, pp. 67-68.

(5) *Ley de Instrucción pública sancionada por S.M. en 9 de Septiembre de 1857*, *op. cit.*, art. 15, p. 21 ; « Disposiciones provisionales para la ejecución de la ley de instrucción pública », 23-IX-1857, *ibid.*, disposición n° 19, p. 82.

(6) « Real decreto, aprobando el programa general de estudios de segunda enseñanza », 26-VIII-1858, *Colección Legislativa de España*, t. 77, 1858, art. 2.

gnement de la rhétorique en quatrième année, avec une leçon hebdomadaire d'« Éléments de rhétorique et de poétique, avec des exercices de comparaison de morceaux choisis latins et castillans, et composition castillane et latine » (1).

La priorité de l'enseignement du latin est alors toujours réaffirmée, comme dans le plan d'études de 1866, qui rétablit six années d'études secondaires en deux cycles de trois ans. Dans le premier, la rhétorique et la poétique sont toujours enseignées en alternance avec des exercices d'analyse, de traduction et de composition latines, alors que dans le second, fait son apparition un cours de « Principes généraux de littérature » couplé avec un enseignement de perfectionnement du latin (2).

L'enseignement de rhétorique, en dernière année du premier cycle secondaire, vient donc après celui de la grammaire espagnole et latine et des exercices de traduction des classiques latins. Le professeur « s'y limitera aux règles les plus claires et précises, en présentant aux élèves des modèles latins et castillans de tous genres, en prose et en vers », mais il ne les obligera pas – nous affirme-t-on – à s'exercer à des compositions poétiques (3). En troisième année du second cycle, le cours quotidien d'une heure trente de « Perfectionnement du latin et principes généraux de littérature » donnera pour sa part des aperçus des classiques latins et castillans. Il visera une approche de quelques notions claires et concises d'esthétique, avant d'aborder la partie normative et historique, où l'accent sera mis sur les œuvres espagnoles, de la formation du *romance* à l'époque actuelle (4).

Une innovation importante sera pourtant introduite, mais sur le papier, après la Révolution de 1868 avec l'introduction temporaire d'un enseignement moderne (sans latin). Le secondaire classique conserve alors l'enseignement de rhétorique et de poétique, remplacé dans le secondaire moderne par un enseignement de littérature, dénommé « Principes de littérature avec un bref résumé de l'histoire

(1) « Real decreto, modificando el plan de estudios de segunda enseñanza », 21-VIII-1861, *ibid.*, t. 86, 1861, art. 2.

(2) « Real decreto, reformando los estudios de segunda enseñanza », 9-X-1866, *ibid.*, t. 96, 1866, art. 8 et 12.

(3) « Real decreto, aprobando el adjunto reglamento de segunda enseñanza », 15-VII-1867, *ibid.*, 1867, t. 98, art. 17.

(4) *Ibid.*, art. 19.

de la littérature espagnole » (1). La réforme sera de nouveau tentée sans succès sous la Première République en excluant le « caractère classique prédominant » des études secondaires, et en les ouvrant à de nouvelles disciplines. Dans l'enseignement littéraire, le cours de « Principes de littérature et d'histoire de la littérature espagnole » vise alors à remplacer « les enseignements routiniers de la rhétorique traditionnelle » par « les connaissances esthétiques que la culture moderne exige » (2).

La restauration de la monarchie en 1874 entraînera le retour à la situation antérieure, autrement dit le cours de rhétorique et poétique, qui fait naturellement l'objet d'une interrogation au baccalauréat (3). Ce ne sera qu'à la fin du XIX^e siècle, avec les réformes introduites lors du passage des libéraux au gouvernement (*turno liberal*) par Alejandro Groizard (qui incluaient notamment un enseignement de sociologie) (4), que la littérature obtiendra un espace spécifique dans les cursus secondaires (5).

Lors du premier cycle de quatre ans (baptisé « Études générales »), l'enseignement de la rhétorique, toujours présent, est inclus en troisième année dans le cours de « latin et castillan », sous l'intitulé suivant « Pratique de compositions en prose castillane. Exercices de traduction latine et Règles littéraires élémentaires » (6). L'ensei-

(1) Décret du 25 octobre 1868. art. 1 et 3, dans *Resoluciones adoptadas por el Ministerio de Fomento desde el 9 de Octubre de 1868 hasta la apertura de las Cortes Constituyentes en 11 de Febrero de 1869*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos, pp. 90-91.

(2) « Decreto reorganizando los estudios de la segunda enseñanza, que son necesarios para aspirar al título de bachiller », 3-VI-1873, *Colección Legislativa de España*, t. 110, 1873. Ce décret sera toutefois suspendu le 10 septembre 1873 (*Ibid.*, t. 111, 1873, p. 354).

(3) Décret du 13 août 1880. *Colección Legislativa de España*, t. 125, 1880, art. 4 ; « Real orden, aprobando el adjunto reglamento y cuestionario oficial para los exámenes del grado de Bachiller », 30-IX-1885. *ibid.*, 2^e semestre 1885, art. 30, p. 1376.

(4) Jean-Louis Guereña : « L'introduction de la Sociologie dans l'Université espagnole à la fin du XIX^e siècle », dans Jean-Louis Guereña et Eve-Marie Fell (éds.), *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours. II. Enjeux, Contenus, Images*, Tours, Publications de l'Université de Tours (« Études Hispaniques », XI-XII), 1998, pp. 399-402.

(5) Emilio Díaz de La Guardia Bueno : *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España*, *op. cit.*, 1988, pp. 99-106.

(6) « Real Decreto de 16 de septiembre de 1894 reorganizando los estudios correspondientes a la segunda enseñanza », *Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1894 publicado por la Inspección General de Enseñanza*, Madrid, Est. Tip. Viuda e Hijos de Manuel Tello, 1895, art. 3, p. 582.

gnement y vise le « jugement élémentaire des œuvres littéraires » par les élèves, au moyen d'exercices pratiques et d'indications normatives sommaires sur la composition des œuvres, et leur classification dans les principaux genres littéraires (1). Mais déjà en deuxième année, le cours d'histoire universelle et d'Espagne portait entre autres sur « les principales phases du développement culturel », principalement « les manifestations artistiques et littéraires » (2). Enfin, en deuxième année de second cycle (« Études préparatoires »), dans le cadre de la section des sciences morales, le cours de « Théorie de l'art et histoire des littératures » comprenait un enseignement élémentaire d'histoire des littératures et particulièrement de la littérature espagnole, exposant « la conception des genres littéraires, ainsi que la doctrine esthétique » (3). Légèrement modifié par son successeur, Joaquín López Puigcerver, en novembre 1894 (4), le plan trop ambitieux de Groizard fut annulé en Juillet sous le ministère conservateur d'Alberto Bosch, qui en revenait, pour ce qui est de la littérature, au seul enseignement traditionnel de rhétorique et de poétique en quatrième année de l'enseignement secondaire (5).

Plus durables seront les transformations de la fin du siècle, sous l'effet des retombées de la crise de 1898 (6). Il faut en effet chercher des explications à la défaite militaire de l'Espagne, et tenter de « régénérer » le pays. L'Éducation *nationale* – une politique pédagogique d'envergure – pouvait alors apparaître à beaucoup comme la clé du problème, afin de venir à bout du sous-développement éducatif de l'Espagne. « Si le problème de l'éducation nationale a toujours été une question essentielle », peut ainsi affirmer le ministre libéral Germán Gamazo, « aujourd'hui, face à l'impérieuse nécessité que ressent le pays de restaurer ses forces pour se lancer avec foi sur le chemin de l'avenir, la solution adéquate de ce problème peut être, et

(1) *Ibid.*, art. 3 et 5, pp. 583-584.

(2) *Ibid.*, art. 3 et 5, pp. 581-582 et 584.

(3) *Ibid.*, art. 4, p. 582, et art. 6, p. 587.

(4) Décret du 30 novembre 1894, *Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1894*, *op. cit.*, pp. 848-849.

(5) « Real decreto de 12 de Julio de 1895 reorganizando los estudios de segunda enseñanza », *Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1895 publicado por la Inspección General de Enseñanza*, Madrid, Joaquín Baquedano, 1896, art. 1 et 4, pp. 142-143.

(6) Jean-Louis Guereña : « Les institutions du culturel : Politiques éducatives », dans C. Serrano, S. Salaün (éds.), *1900 en Espagne (essai d'histoire culturelle)*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux (Collection de la Maison des Pays Ibériques, 36), 1988, pp. 47-66.

elle l'est assurément, la base la plus solide de la régénération souhaitée de l'Espagne » (1).

À l'enseignement théorique des règles littéraires (*Literatura preceptiva*) en deuxième année, est alors adjoint en troisième année un enseignement plus spécifique d'histoire littéraire (« Littérature espagnole ») (2). Si le premier « doit exposer les règles les plus courantes des divers genres littéraires », les élèves s'y exerçant à des « travaux de lecture, classification et analyse d'œuvres et de phrases », le second embrassera « l'histoire succincte de la littérature nationale, illustrée par de brèves citations choisies des meilleurs auteurs qui seront matière à analyse et à classification » (3).

La réforme du conservateur Marquis de Pidal en mai 1899 maintiendra cet enseignement d'histoire littéraire, tout en associant traditionnellement les enseignements du latin et de l'espagnol. Ainsi, en troisième année, les élèves liront et analyseront des extraits d'auteurs classiques tirés d'une anthologie publiée à cet effet (4). En quatrième et cinquième années, l'histoire de la littérature espagnole fait son apparition (« Histoire de notre littérature jusqu'au XVI^e siècle », et « Histoire de notre littérature jusqu'au milieu du XIX^e siècle », toujours dans le cadre d'un cours de quatre séances hebdomadaires combinant latin et espagnol (5). Enfin, en sixième et dernière année, à côté d'une brève histoire de la littérature latine, le programme comprend la lecture et l'analyse par les élèves d'une œuvre classique de la littérature espagnole (en prose ou en vers) (6).

(1) « Real decreto de 13 de Septiembre de 1898 reformando la segunda enseñanza », *Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1898 publicado por la Inspección General de Enseñanza*, Madrid, Joaquín Baquedano, 1899, p. 121.

(2) *Ibid.*, art. 1-2, pp. 132-133.

(3) *Ibid.*, art. 4, pp. 135-136.

(4) « Real decreto de 26 de Mayo de 1899 modificando el de 13 de Septiembre de 1898 sobre estudios de segunda enseñanza », *Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1899 publicado por el Consejo de Instrucción Pública*, Madrid, Joaquín Baquedano, 1900, art. 2, p. 145, et « Real orden de 24 de Julio de 1899 aprobando los programas correspondientes a los dos primeros cursos de la segunda enseñanza », *Ibid.*, p. 211.

(5) « Real decreto de 26 de Mayo de 1899 modificando el de 13 de Septiembre de 1898 sobre estudios de segunda enseñanza », *op. cit.*, art. 2, pp. 142 et 145.

(6) *Ibid.*, art. 2, pp. 143 et 145.

La création tardive en 1900 d'un ministère spécifique de l'Instruction publique allait offrir matière à de nouveaux changements. Le décret de juillet 1900 promulgué par le flambant neuf ministre de l'Instruction publique Antonio García Alix, tout en assurant que l'enseignement secondaire demeurerait un problème non résolu (1), prévoyait, outre les enseignements proprement linguistiques, deux cours d'enseignement littéraire normatif (*Preceptiva literaria*) d'une heure un jour sur deux en troisième (« Préceptes littéraires généraux ») et en quatrième année (« Préceptes des genres littéraires »), ayant pour but « un travail d'analyse et de composition espagnole qui mette nos écoliers en condition d'utiliser correctement le langage, tant parlé qu'écrit » (2), ainsi qu'un cours d'« Éléments d'histoire générale de la littérature » d'une heure (un jour sur deux) en cinquième année (3).

Les finalités de ces divers enseignements furent précisées dans un décret d'août 1900. Les cours de langue comprenaient déjà « de nombreuses lectures attentives de nos classiques » et « de nombreux exercices d'écriture, de composition et d'analyse grammaticale », soit une approche théorique et pratique de la littérature (4). Les enseignements des préceptes littéraires considéraient le langage comme un « moyen d'expression artistique », et visaient à « former le goût et à éveiller le sens critique à force de lectures et d'analyses des classiques espagnols et latins », qui serviraient de modèles pour des exercices de pratique littéraire (compositions propres et traductions). L'histoire littéraire en est alors un complément, par une approche par « genres » littéraires qui permette d'expliquer l'évolution de la « production littéraire » (5).

(1) Antonio García Alix : *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza. 26 Abril a 30 Septiembre de 1900*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1900, pp. XII-XVI.

(2) « Real decreto de 20 de Julio de 1900 reformando la segunda enseñanza », *Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1900 publicado por el Consejo de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1901, pp. 352-353.

(3) *Ibid.*, art. 2-3, pp. 356-359, et « Real orden de 21 de Agosto de 1900 sobre adaptación al nuevo plan de estudios de segunda enseñanza », *ibid.*, p. 629.

(4) « Real orden de 18 de Agosto de 1900 dictando reglas para la formación de los cuestionarios de segunda enseñanza », *ibid.*, pp. 616-617.

(5) *Ibid.*, p. 618.

Le successeur de García Alix au ministère de l'Instruction publique, le Comte de Romanones, tentera lui aussi sa réforme des enseignements secondaires en mai 1901, toujours en vigueur en 1920 (1), et centrée en particulier sur la séparation entre le latin et l'espagnol (2). En deuxième année, les élèves allaient d'abord étudier les préceptes littéraires (*Preceptiva y composición*) dans le cadre du cours de langue espagnole, avant d'aborder en cinquième année des « Éléments d'histoire générale de la littérature » (3).

À l'intérieur du secteur des « Lettres », la législation distingue donc clairement tout au long du XIX^e siècle un bloc « Langue » (où le couplage entre l'espagnol et le latin dure en fait jusqu'en 1901), et un bloc « Esthétique » (rhétorique et poétique) centré sur l'approche formelle des productions littéraires, d'où épisodiquement et progressivement va surgir l'histoire littéraire comme discipline relativement autonome, mais toujours axée, en fait, sur la définition et la classification des « genres » littéraires.

Les manuels

Aux côtés des textes réglementaires, l'examen de quelques manuels en usage au XIX^e siècle dans les établissements d'enseignement secondaire espagnol pour l'enseignement de la littérature (c'est-à-dire essentiellement la rhétorique) peut permettre d'en préciser et d'en illustrer le contenu (4). Dès sa consolidation comme niveau éducatif autonomisé au milieu du XIX^e siècle, l'enseignement secondaire va d'ailleurs être doté de programmes fort détaillés, qui orienteront le contenu des manuels correspondants. Quasiment tous les professeurs publiaient alors, outre le programme de leur matière (5), des manuels

(1) Miguel de Castro y Marcos : *Legislación de Instrucción pública referente a los Institutos Generales y Técnicos*, Madrid, Tip. de la « Revista de Archivos », 1921, pp. 22-23.

(2) « Real decreto de 17 de Agosto de 1901 organizando los Institutos generales y técnicos », *Anuario Legislativo de Instrucción pública correspondiente a 1901 publicado por la Sección de Estadística de Instrucción pública*, Madrid, Rafael Gómez-Menor, 1902, p. 448.

(3) *Ibid.*, art. 2, pp. 454-455.

(4) Voir Ignacio Martín Jiménez : *El sistema educativo de la Restauración*, op. cit., 1994, pp. 159-171 (« Los libros de texto de educación secundaria »).

(5) Par exemple, ceux de Luis Sergio Sánchez : *Programa de Retórica y Poética para los alumnos del segundo período de segunda enseñanza*, Cáceres, Imp. de Concha y Comp., 1856, et de Julián Apraiz : *Programa de Retórica y Poética*, Vitoria, Imp. de Domingo Sar, 1886.

(*libros de texto*), dont la lecture (et l'achat) était obligatoire pour les élèves, et qui représentaient pour les premiers une source non négligeable de revenus complémentaires (1). Pour pouvoir être utilisés en classe, ces manuels devaient auparavant avoir reçu l'aval du Conseil de l'Instruction publique mis en place en 1845 (2).

L'enseignement de la rhétorique est bien entendu l'objet de très nombreux manuels (3), correspondant à sa place dans les instructions officielles. Rédigés par les professeurs titulaires de la matière dans les lycées (*catedráticos de Retórica y Poética*) (4), ces manuels représenterent pour certains de véritables « vaches à lait », avec de multiples rééditions (5). Ce qui explique sans doute leur contenu trop souvent répétitif. Antonio Gil de Zárate commence d'ailleurs son manuel en affirmant qu'il ne pourra rien ajouter de bien nouveau à tout ce qui a déjà été écrit sur le sujet (6). Pour le poète et critique Federico Balart

(1) Voir les remarques d'Adolfo Posada : *Fragmentos de mis Memorias*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1983, p. 30. Sur la situation socio-économique des professeurs d'enseignement secondaire, voir Carmen Benso Calvo : « Génesis y problemática del funcionariado docente en España : un aspecto de la política escolar del siglo XIX », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 2, 1983, pp. 255-262, et Francisco Villacorta Baños : *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo XX, 1890-1923*, Madrid, Siglo XXI, 1989, pp. 49-54.

(2) « Plan general de Estudios, aprobado por Real decreto de 17 de Septiembre de 1845 », *op. cit.*, art. 48, et 134-2. Voir Bernardo Ceprián Nieto : *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y evolución (1836-1986)*, Madrid, UNED (Aula Abierta, 56), 1991, et José Luis Villalain Benito (éd.) : *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie « Proyecto Manes », 1), 1997.

(3) Nous en avons comptabilisé provisoirement plus d'une centaine. L'Index du *Manual del librero hispanoamericano* d'Agustín Palau y Dulcet en permet une première approche (voir aussi A. Carballo Picazo, *op. cit.*, pp. 35-42). A la fin du XIX^e siècle, Eduardo Benot en fixait le nombre à 31 manuels différents existant la même année (*Errores en materia de Educación y de Instrucción Pública*, 4^e éd., Madrid, Librería de Hernando y Compañía, 1899 (1^e éd., 1859), p. 32).

(4) Il suffit de se reporter aux rapports annuels des différents Lycées (*Memoria sobre el estado del Instituto provincial de 2^a enseñanza de...*), où sont indiqués les professeurs de chaque discipline et les manuels utilisés en cours. Voir Rafael del Valle Curieses : « *El Instituto Viejo* ». *Comienzos de la Segunda Enseñanza en Palencia (1845-1915)*, Palencia, Caja España, 1992, pp. 11-27 (« Las memorias académicas como fuentes para la historia del Instituto de Palencia »).

(5) Ainsi le manuel de José Coll y Vehi (*Manual de Literatura*), recommandé dans de nombreux établissements, connu des éditions de 1856 à 1923 (12^e éd.), et celui de Narciso Campillo (*Retórica y Poética*) de 1872 à 1928 (9^e éd.).

(6) Antonio Gil de Zárate : *Principios generales de Retórica y Poética*, 7^e éd. corrigée et augmentée, Madrid, Imprenta de Gaspar y Roig, Editores, 1856, p. 7. Voir aussi José Victoriano Rubio y Cardona : *Compendio de Retórica y Poética*, Madrid, Litografía Desengaño, 1891, p. 5.

(1831-1905), la plupart des manuels de rhétorique seraient ainsi, et à de rares exceptions près, non seulement inutiles mais carrément nuisibles (1).

Traditionnellement, la discipline est divisée en deux grandes parties (« Rhétorique » et « Poétique »). La rhétorique embrasse l'ensemble des règles communes à toutes les œuvres littéraires ainsi que les règles particulières aux œuvres en prose (oratoires, historiques, didactiques, épistolaires, journalistiques, romanesques). De son côté, la poétique traite de la métrique et des règles spécifiques s'attachant aux compositions en vers (lyriques, épiques, dramatiques, bucoliques...). Rares sont les manuels qui enfreignent cette structure qui a au moins le mérite de la simplicité. Et la finalité recherchée demeure celle de reproduire des modèles et des règles.

Significativement, l'un des premiers manuels en usage au début du XIX^e siècle dans les « Collèges d'humanités », après les traductions des ouvrages d'Hugo Blair (2), est précisément l'*Art de parler en prose et en vers* de José Gómez Hermosilla, Secrétaire de la nouvelle structure administrative créée par la monarchie de Ferdinand VII, l'Inspection générale de l'Instruction publique (3). Pour Gómez Hermosilla, l'enseignement se fonde sur un ensemble de règles et de principes intangibles. Son plan est des plus classiques : « Règles communes à toutes les compositions », « Règles particulières de chacun des genres des compositions littéraires ». Dans la première partie, il inclut l'étude des pensées et de leur expression, des formes et règles d'expression, de la composition des phrases, définissant en appendice les différences entre « style » et « ton ». La deuxième partie englobe les compositions en prose (oratoires, historiques, didactiques et épistolaires), puis en vers, en abordant la versification et les divers genres poétiques. Les exemples, relativement abondants au cours du texte, sont complétés par la publication en appendice de poésies de Leandro Fernández de Moratín.

(1) Federico Balart : *Impresiones. Literatura y Arte. Exposición de Pintura y Escultura 1890. La poética de Campoamor*, Ricardo Gil, San Francisco el Grande, Madrid, Ricardo Fé. 1894. p. 120.

(2) Hugo Blair : *Lecciones sobre la Retórica y las Bellas Letras*, Las tradujo del inglés D. José Luis Munariz, Madrid, Imp. de A. Cruzado y de García y Compañía, 1798-1799, 4 vols. (rééditions en 1804 et en 1816-1817) ; *Compendio de las lecciones sobre la Retórica y Bellas Letras por D. José Luis Munariz*, Madrid, Imp. de Ibarra, 1815.

(3) Josef Gómez Hermosilla : *Arte de hablar en prosa y verso*, 2 t., Madrid, Imprenta Real, 1826.

Premier Directeur général de l'Instruction publique, et principal artisan du plan de 1845, Antonio Gil de Zárate (1793-1861), également écrivain, crut bon de donner lui aussi sa version « officielle » de la discipline (1). Structuré en six sections (« Règles communes à toutes sortes d'écrits », « Règles particulières aux écrits en vers », « Principes philosophiques communs à toutes les compositions littéraires », « Règles particulières aux compositions en prose », « Règles particulières aux compositions en vers », et « Compositions dramatiques »), puis en chapitres et articles, le manuel de Gil de Zárate est essentiellement théorique, avec quelques mentions d'auteurs et d'œuvres mais sans aucun extrait.

À la suite du Plan de 1845, le programme général de la matière « Rhétorique et poétique » fut fixé très précisément par les instructions de 1850 (2). Conforme à ce programme qu'il reproduit d'ailleurs *in fine*, le manuel de Raimundo Miguel, professeur dans l'un des deux lycées de Madrid (*Instituto de San Isidro*), s'articule tout simplement autour des deux notions de « Rhétorique » et de « Poétique » (3). Dans sa première partie (22 chapitres, 104 p.), l'auteur envisage donc dans un premier temps les « règles communes à toute sorte de compositions en prose comme en vers », abordant ensuite les « règles spécifiques aux compositions en prose ». La deuxième partie (17 chapitres, 46 p.) est consacrée aux divers genres utilisant la forme versifiée (poésie bien sûr, mais aussi le genre dramatique ou la fable).

Miguel émaille son exposé théorique d'exemples concrets tirés notamment des œuvres de Garcilaso de la Vega (1503-1536), Fray Luis de Granada (1504-1588), Fray Luis de León (1528-1591), Fernando de Herrera (1536-1599), Miguel de Cervantes (1547-1616), Bartolomé Leonardo de Argensola (1562-1631), Diego Saavedra Fajardo (1584-1648), Manuel de Villegas (1589-1669), Antonio de Solís (1610-1686), Nicolás Fernández de Moratín (1737-1780), Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811), Juan Meléndez Valdés (1754-1817), Leandro Fernández de Moratín (1760-1828), Manuel

(1) Antonio Gil de Zárate : *Manual de Literatura. Primera parte. Principios de Retórica y Poética*, Madrid, Boix, 1842.

(2) *Programas para las asignaturas de segunda enseñanza, mandadas observar por S.M. en todos los institutos, seminarios y colegios del Reino, por Real orden de 20 de Setiembre de 1850*, Madrid, En la Imprenta Nacional, 1850.

(3) Raimundo Miguel : *Curso elemental teórico-práctico de Retórica y Poética acomodado a la índole de los estudios de la 2^a enseñanza, conforme con el programa oficial mandado observar por Real orden de 20 de Setiembre de 1850*, Madrid, Don Agustín Jubera, 1863.

Bretón de los Herreros (1796-1873), José Zorrilla (1817-1893)... Pour l'auteur, ces différents extraits offrent aux élèves, outre des modèles concrets, préférables à de longues explications, « une pensée utile, soit morale, soit littéraire, pour former en même temps le cœur et l'esprit des jeunes gens » (1).

Miguel insère à la fin de son ouvrage trois appendices, un résumé de la métrique espagnole, le texte latin et la traduction espagnole de l'*Art poétique* d'Horace, et enfin un choix de poésies, « où l'on trouvera un modèle de chacune des principales compositions poétiques pour servir d'exercice aux élèves, qui y verront l'observation pratique des règles rencontrées au long de l'ouvrage ». Ces morceaux choisis sont classés par « genres », avec des renvois au corps du manuel : ode, élégie, anacréontisme, élégie courte (*endecha*) (2), épître, satire, conte, épigramme, madrigal, sonnet, *romance* (3), épithalame, rondeau (*letrilla*), chanson, églogue, idylle, dialogue. Les œuvres littéraires, pour l'essentiel tirées du répertoire classique, ne sont donc envisagées que comme des modèles à suivre pour respecter et reproduire les règles rhétoriques en matière de composition en prose et en vers.

Le programme officiel de 1885 fixa pour sa part le cadre d'ensemble de la discipline en dix-sept points : étude des genres littéraires et des fleurs de rhétorique (4). De la même époque, le petit ouvrage de Félix Sánchez y Casado (1836-1896) (5), également professeur au lycée de Saint Isidore de Madrid, s'inscrit dans un *Guide du baccalauréat* regroupant en un seul volume pas moins de six manuels composés par le même auteur et portant sur l'ensemble des

(1) *Ibid.*, p. IV.

(2) La *endecha real* est une strophe de trois heptasyllabes suivis d'un hendécasyllabe.

(3) Composition poétique formée en principe d'octosyllabes dont les vers pairs sont assonancés et les impairs libres.

(4) « Real orden, aprobando el adjunto reglamento y cuestionario oficial para los exámenes del grado de Bachiller », 30-IX-1885, *Colección Legislativa de España*, 2^e semestre 1885. pp. 1381-1382.

(5) Félix Sánchez y Casado : *Prontuario de Retórica y Poética para los alumnos de Segunda Enseñanza*, Madrid, Librería de Hernando-Librería de Jubera, 8^e éd., 1886. Il s'agit d'une version réduite, « sans les développements ni les notes étymologiques », s'adressant aux élèves « qui ont moins de temps à consacrer à cette discipline », de son ouvrage *Elementos de Retórica y Poética para alumnos de Seminarios, Institutos y Colegios*, 10^e éd. corrigée par Enrique Sánchez y Rueda, Madrid, Imp. Viuda e Hijos de Gómez Fuentenebro, 1906. Ce dernier coûtait 2 pesetas alors que le premier ne revenait qu'à la moitié.

matières littéraires (latin et castillan, géographie, histoire universelle, histoire d'Espagne, rhétorique et poétique, psychologie, logique et éthique) (1). Composée de 314 points-réponses, cette sorte de catéchisme s'intéresse dans une première partie à la composition (points 11-145) : Éléments logiques et grammaticaux de l'élocution, « Langage figuré » (figures de rhétorique). Les deuxième et troisième parties portent sur la classification des différents genres, des œuvres en prose (Rhétorique, points 146-243) aux œuvres rédigées en vers (Poétique, points 244-314). Totalement théorique, bien que comportant quelques exemples et citations, cet ouvrage s'inscrit dans une conception totalement esthétique de la littérature, sans aucune approche historique.

Le manuel de Miguel Gutiérrez Jiménez, professeur au lycée de Jaén, d'une plus grande ampleur, partage les mêmes conceptions didactiques et doit être complété par une anthologie de morceaux choisis (2). Un total de 556 points de dimensions variables (de quelques lignes à quelques pages) y est réparti en 26 chapitres.

Un exemple d'anthologie nous est fourni par le manuel de Salvador Arpa y López, professeur de rhétorique et de poétique dans le lycée madrilène de Saint Isidore, et portant pour titre *Exercices d'analyse littéraire*, publié en 1881 (3). Complément d'un ouvrage antérieur du même auteur sur les préceptes littéraires (*Manuel de Rhétorique et de Poétique*) (4), cet ouvrage se veut pratique, tout en s'inscrivant dans une approche formaliste. Les divers morceaux choisis sont en effet répartis dans trente-deux chapitres traitant des

(1) Félix Sánchez y Casado : *Guía del Bachiller. Letras*, Madrid, Librería de Jubera-Librería de Hernando, 1888, pagination multiple. Un deuxième volume comprenait les matières scientifiques. Sánchez y Casado, Professeur d'Histoire et de Géographie, publia ainsi à partir de 1873 de nombreux manuels dans diverses disciplines (Histoire, Géographie, Latin, Mathématiques, Physique et Chimie, Rhétorique, Sciences Naturelles), ce qui fait douter de leurs qualités scientifiques.

(2) Miguel Gutiérrez Jiménez : *Arte Literario. Lecciones para uso de los alumnos de Retórica y Poética*, Granada, Imprenta de José López Guevara, 1892.

(3) Salvador Arpa y López : *Ejercicios de Análisis literario con cuadros graduales de temas y ejemplos y Colección selecta de composiciones castellanas en prosa y verso para uso de los Institutos y demás establecimientos de enseñanza*, Madrid, Tipografía Guttenberg, 1881. Une autre édition sera publiée ultérieurement sous le titre de *Ejercicios prácticos de Literatura preceptiva. Primera parte*, Madrid, Lib. de los Sucs. de Hernando, 1911.

(4) Salvador Arpa y López : *Compendio de Retórica y Poética, o Literatura preceptiva*, Cádiz, 1878. Cet ouvrage aura de multiples rééditions, au moins jusqu'en 1926.

diverses figures de rhétorique et des genres littéraires (oratoire, didactique, historique, journalistique, sacré...). Les extraits sont cependant assez abondants et permettent une approche d'ensemble de la littérature, puisqu'ils sont présentés chronologiquement, du Moyen Âge au XIX^e siècle, dans chaque chapitre. Nous nous trouvons donc en présence d'un ouvrage « mixte » par sa conception même, dépassant la seule approche rhétorique des textes (1).

Datant du tout début du XX^e siècle, au moment où l'histoire littéraire s'est enfin imposée dans l'enseignement secondaire, le manuel de Francisco Navarro y Ledesma, également professeur au lycée de *San Isidro* de Madrid (2), est, lui, pleinement une histoire littéraire (3), troisième partie de ses *Leçons de littérature* dont les deux premières traitaient des préceptes littéraires (4). Considérant la littérature comme le « reflet fidèle de la vie des hommes et des sociétés », l'auteur fait de l'histoire littéraire « une partie essentielle de l'histoire générale, sociale et politique » (5), permettant une approche de la vie quotidienne, des sensibilités, des mentalités. Mais en même temps, les « chef-d'œuvre » de la littérature sont toujours censés servir de modèle aux écrivains, ce qui réduit la portée novatrice de la conception antérieurement énoncée.

L'ouvrage de Navarro y Ledesma suit une double articulation, chronologique et thématique (par « genres » littéraires), dans ses quarante et une leçons, qui vont de la littérature grecque au tout début du XX^e siècle. Dans l'ordre de présentation, six leçons portent sur la littérature grecque, cinq sur la romaine, deux sur la littérature biblique, et deux sur les littératures « sémitiques » (littératures arabe et juive).

(1) S. Arpa y López est aussi l'auteur d'une histoire de la littérature espagnole : *Historia compendiada de la Literatura española*, Madrid, Lib. de Victoriano Suárez, 1889.

(2) Également journaliste, décédé en 1905, il est l'auteur d'une biographie romançée de Cervantes. *El Ingenioso Hidalgo Miguel de Cervantes Saavedra*.

(3) Francisco Navarro y Ledesma : *Lecciones de Literatura explicadas en el Instituto de San Isidro, de Madrid. Tercera parte. Resumen de Historia literaria*, 3^e éd., Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1906 (1^e éd., 1902).

(4) Francisco Navarro y Ledesma : *Lecciones de Literatura. Primera parte. Preceptiva general*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1902, 3^e éd. ; *Lecciones de Literatura. Segunda parte. Preceptiva de los géneros literarios*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 2^e éd., 1902. F. Navarro y Ledesma est également l'auteur entre autres de *Lecturas literarias. Libro de ejemplos*, Madrid, 3^e éd., 1901, et de *Nociones de Gramática práctica de la Lengua castellana*, Madrid, 1901.

(5) Francisco Navarro y Ledesma : *Lecciones de Literatura. Tercera parte. Resumen de Historia literaria*, op. cit., p. 9.

Viennent ensuite dix-huit leçons consacrées à la littérature espagnole, puis sept sur les littératures étrangères (Italie, France, Portugal, Angleterre, et Allemagne). Dans le cadre des leçons 17 à 34 relatives à la littérature espagnole, trois portent sur l'époque « primitive » (du VIII^e siècle à 1221), quatre sur la période « préclassique » (d'Alphonse le Sage à la *Célestine*), neuf sur le Siècle d'Or ou l'époque « classique » (de la publication de la *Célestine – Comedia de Calisto y Melibea*, 1500 – à la mort du dramaturge Calderón de la Barca – 1681, une sur l'époque dite « postclassique » (de la mort de Calderón à la mort du poète et auteur dramatique Nicolás Fernández de Moratín – 1828), et une autre sur l'époque moderne (*novísima*), qualifiée de « Renaissance », jusqu'à la mort du poète Ramón de Campoamor (1901). Même si l'ouvrage aborde la période la plus contemporaine, l'essentiel des leçons est tout de même cantonné aux périodes médiévale et moderne (seize jusqu'à la fin du XVII^e siècle). Ne comportant pas d'extraits, à peine quelques citations, et cherchant à s'appuyer sur des critiques (dont certaines références figurent en note), cette histoire littéraire se présente sous la forme d'une longue énumération de noms d'auteurs (publiés en caractères gras) et d'œuvres littéraires, classées par genres.

Ces quelques exemples, choisis certes de façon quelque peu arbitraire, dans l'impossibilité de tous les aborder, et qui demandent naturellement à être complétés, permettent toutefois, nous semble-t-il, de rendre compte des conceptions didactiques de l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement secondaire espagnol au XIX^e siècle, encore trop largement fondé sur une approche esthétique et le recours à des procédés mémoristiques.

Ainsi, le professeur de rhétorique et de poétique d'Adolfo Posada (1860-1944) au Lycée d'Oviedo, Claudio Polo (1), avait coutume de dire à ses élèves que « la beauté se ressent mais ne peut pas s'expliquer » (2). Et, tout en rapportant sa découverte enthousiaste des « exemples » de la poétique, particulièrement la musicalité des vers de Zorrilla, Miguel de Unamuno (1864-1936) ironise pour sa part dans ses souvenirs sur l'aspect par trop mécanique et ennuyeux de l'enseignement de la rhétorique :

« En dehors des exemples, qu'était la rhétorique ? Une collection de gros mots, comme métonymie, synecdoque, concaténation..., pour

(1) Auteur d'*Elementos de literatura preceptiva y resumen histórico de la literatura española*, Oviedo, Uría, 1877.

(2) Adolfo Posada : *op. cit.*, 1983, p. 30.

chaque astuce son qualificatif. Que l'on ajoute un mot au début, ou au milieu ou à la fin, que l'on en répète un au début de deux vers ou à la fin de l'un et au début du suivant, etc. » (1).

Certains professeurs arrivaient toutefois à rendre vivant leur enseignement et surtout à inciter les élèves à lire directement et « pour le plaisir » les œuvres littéraires dans leur globalité sans se contenter des simples « exemples » fournis par le manuel (2).

Dans les stratégies d'enseignement secondaire en Espagne mises en place à l'époque contemporaine, la littérature occupe donc au XIX^e siècle un espace important, par sa place horaire comme par ses fonctions. Et l'importance de la rhétorique, par où passe une bonne part des apprentissages littéraires, demeure constante tout au long du siècle, imposant une approche excessivement formaliste des productions littéraires. L'histoire littéraire (conçue alors comme une juxtaposition mécanique de « genres » esthétiques) s'y trouve simplement adossée, comme une façon de mettre en pratique des règles de composition littéraire.

Le couplage de l'espagnol et du latin constitue une autre tendance de toute cette époque (3), et la querelle des « classiques » et des « modernes » n'arrive pas à trouver au XIX^e siècle une réelle traduction, essentiellement faute de moyens financiers pour monter deux réseaux d'enseignement secondaire, comme ce fut le cas lors des tentatives avortées entreprises sous le *Sexenio revolucionario* (1868-1874).

(1) Miguel de Unamuno : « Recuerdos de niñez y mocedad », dans *Recuerdos e intimidades*, Madrid, Tebas, 1975, p. 67.

(2) Ramón Ezquerria Abadía : *Recuerdos del Instituto de San Isidro*, Madrid, Artes Gráficas Municipales (Ciclo de conferencias sobre Madrid en el primer tercio del siglo XX, 5), 1984, pp. 14-15. L'auteur, qui fut élève au Lycée de *San Isidro* de Madrid de 1916 à 1921, à une époque donc plus tardive que celle que nous avons envisagée ici, y rapporte ses souvenirs concernant son professeur de rhétorique (*Preceptiva*) et d'histoire de la littérature, José Rogerio Sánchez García. Ce dernier fut l'auteur de nombreux manuels dans sa discipline, dont *Los grandes literatos. Estudio crítico de sus obras principales*, Madrid, Tip. del Sagrado Corazón, 1900, *Manual de preceptiva literaria y composición. Obra destinada a enseñanza de alumnos de Institutos y Escuelas Normales*, Ciudad Real, Imp. y Lib. Pérez Hermanos, 1903, et *Historia general de la Literatura. Resumen crítico hasta el siglo XX*, Guadalajara, Antero Concha, 1908. Sur Rogerio Sánchez sous le franquisme, voir F. Valls, *op. cit.*, pp. 78-82.

(3) Voir par exemple Sebastián Alvarez y Alvarez : *Lecciones de Latín y Castellano. explicadas en el Instituto Provincial de Canarias, en los cursos de 1851 a 52, y 1862-53, con arreglo a los programas oficiales de enseñanza*, 3^e éd., Laguna de Tenerife, Imprenta a cargo de Esteban Cabrera y Alfonso, 1882.

Visant à mettre en avant des modèles normatifs, l'enseignement de la littérature dans le second degré espagnol au XIX^e siècle contribue *de facto* à la pérennisation d'un panthéon littéraire établi en fait en dehors de lui (l'enseignement universitaire, où il faut signaler le magistère de Milá y Fontanals (1818-1884), professeur à l'Université de Barcelone (1), et la critique littéraire, domaine dans lequel sévit à la fin du XIX^e siècle le très orthodoxe Marcelino Menéndez y Pelayo, 1856-1912) et à légitimer la notion de littérature nationale (2).

L'analyse de l'espace littéraire dans l'enseignement secondaire espagnol permet donc de suivre la construction disciplinaire et sa régulation administrative depuis la mise en place théorique de ce niveau d'enseignement (3). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la codification disciplinaire dans le second degré intervient au moment où l'organisation administrative de l'enseignement se stabilise et où la normalisation des études est intervenue. D'autres disciplines doivent être bien entendu mobilisées pour parvenir à dessiner le territoire d'ensemble et le statut occupé par chaque discipline au sein d'une formation longtemps réservée à une élite.

Jean-Louis GUEREÑA
Université de Tours

(1) Manuel Milá y Fontanals : *Principios de Literatura General (Teoría estética y literaria)*, Barcelona, Imprenta Barcelonesa, 1884. Milá avait déjà publié un manuel de Rhétorique (*Manual de Retórica y Poética*, Barcelona, Imprenta y fundición de Pons y Cía (Colección de Manuales de Ciencias y Artes, I), 1848).

(2) José-Carlos Mainer : « De historiografía literaria española : el fundamento liberal », *Estudios sobre Historia de España. Obra homenaje a Manuel Tuñón de Lara*, Madrid, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1981, pp. 439-472, et « La invención de la literatura española », dans José María Enguita et J.-C. Mainer (éds.), *Literaturas regionales en España*, Zaragoza, Institución « Fernando el Católico », 1994, pp. 23-45.

(3) Voir André Chervel et Marie-Madeleine Compère : « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, Paris, n° 74, mai 1997, pp. 5-38.



L'ESPACE ET LE TEMPS SCOLAIRES COMME OBJET D'HISTOIRE

par Antonio VIÑAO FRAGO

Marie-Madeleine Compère signalait il y a peu, dans l'introduction d'un ouvrage sur l'histoire du temps scolaire en Europe publié sous sa direction, que c'était en Espagne que la recherche avait le plus progressé en ce domaine ces dernières années (1), ce qui expliquait la forte présence espagnole dans cet ouvrage (2). Une affirmation du même ordre, peut-être moins évidente, cependant, aurait pu être formulée à propos de l'espace scolaire comme objet d'histoire (3). Un

(1) Marie-Madeleine Compère (dir.) : *L'histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique-Éditions Économica, 1997.

(2) Des douze contributions incluses dans le livre, trois étaient l'oeuvre d'auteurs espagnols : Antonio Viñao : « La distribution hebdomadaire et quotidienne du temps scolaire et du travail dans l'enseignement primaire en Espagne (1838-1936). Théorie, réglementation et pratiques », pp. 67-108 ; Agustín Escolano : « Un nouvel ordre du temps pour l'enfance : le calendrier scolaire espagnol de 1825 à 1936 », pp. 109-134 ; Herminio Barreiro : « Les enquêtes menées par Lorenzo Luzuriaga sur le temps scolaire européen (1915-1929) », pp. 255-266.

(3) Parmi les travaux menés dans d'autres pays, signalons en Angleterre, ceux de Malcom Seaborne : *The English School : Its Architecture and Organization, 1370-1870*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971, et de Malcom Seaborne et Roy Lowe : *The English School : Its Architecture and Organization, 1870-1970*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977 ; en France, les articles de Bernard Toulrier : « L'architecture scolaire au XIX^e siècle : De l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires », et Christine Garnier et Jean-Claude Marquis : « Une enquête en cours : la maison d'école au XIX^e siècle », *Histoire de l'Éducation*, n° 17, 1982, pp. 1-29 et 31-46 ; au Portugal, la publication officielle *Muitos anos de escolas*, Vol. I-1 (*Edifícios para o ensino infantil e primário até 1941*), Lisboa, Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos de Ministério da Educação e Cultura, 1985 ; en Allemagne, les articles de Reiner Lehberger, Christa Kersting et Helga Schmidt-Thomsen, cités dans la note suivante, ainsi que Architekten – und Ingenieur – Verein zu Berlin : *Berlin und seine Bauten*, t. V, vol. C (*Schulen*), Berlin, Ernst & Sohn, 1991. Ajoutons les travaux portant sur divers pays édités par Giovanni Genovesi : *Compulsory Education : Schools, Pupils, Teachers and Methods. Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference of the History of Education*, Parma, Università di Parma-Bollettino CIRSE, vol. II, 1986, pp. 93-114, 127-137 et 167-178.

examen critique des principaux travaux publiés en Espagne, ou écrits par des chercheurs espagnols sur ces deux points, entraîne d'emblée trois remarques.

Il s'agit, d'abord, dans la majeure partie des cas, de publications collectives portant sur l'un des deux thèmes, si ce n'est sur les deux (1). D'autre part, un certain nombre de collaborateurs de ces publications collectives sont également les auteurs de travaux individuels, qui en complètent et développent les apports (2). Enfin, les historiens

(1) *Revista de Educación*, Madrid, n° 298, 1992, número spécial sur « Espace et temps » ; voir Julia Valera : « Categorías espacio-temporales y socialización escolar : del narcisismo al individualismo » ; Andy Hargreaves : « El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor » ; Agustín Escolano : « Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar » ; Kerry Friedman : « La enseñanza del tiempo y del espacio : comprensión de la historia del arte y de la herencia artística » ; Purificación Lahoz : « Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1838-1936) » ; *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. 5, n° 2, 1994, número spécial sur « Espace et temps scolaires » ; voir les articles d'Antonio Viñao : « Tiempo, historia y educación » ; Carmen Colmenar : « Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la época de la Restauración » ; Anastasio Martínez : « Los primeros espacios de educación física en centros públicos del distrito de la Universidad Central » ; José M° Ruiz : « El espacio escolar » ; *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 12-13, 1993-1994, número spécial sur « L'espace scolaire dans l'histoire » sous la direction d'Antonio Viñao Frago ; voir Antonio Viñao Frago : « Del espacio escolar y la escuela como lugar : propuestas y cuestiones », « Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874) » et « El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía » ; León Esteban et Ramón López : « Escuela y espacio : testimonios y textos » ; Agustín Escolano : « La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum » ; Purificación Lahoz : « Los modelos escolares de la oficina técnica para la construcción de escuelas » ; María del Mar del Pozo Andrés : « La utilización de parques y jardines como espacios alternativos en Madrid (1900-1931) » ; Pere Solà : « Escuelas de asociaciones populares. La expresión espacial de la función educativa de los ateneos durante la Restauración » ; Reiner Lehberger : « *Construyamos una nueva escuela*. El movimiento de la Escuela Nueva y la arquitectura escolar en el caso de Hamburgo » ; Christa Kersting et Helga Schmidt-Thomsen : « Arquitectura escolar en Berlín a comienzos del siglo XX : Currículum oculto y género » ; Angel Mato Díaz et Aida Terrón Bañuelos : « Un ejemplo de espacio escolar cerrado : el Colegio de *La Inmaculada* de Gijón » ; Antón Costa Rico : « Disposición y gobierno de la escuela jesuita » ; Serge Chassagne : « El edificio escolar en Francia en el siglo XIX. Informe de investigación ».

(2) Agustín Escolano : « Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931) », *Revista de Educación*, Madrid, n° 301, 1993, pp. 127-163 ; Purificación Lahoz : « El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 10, 1991, pp. 107-133 ; Antonio Viñao Frago : *Espacio y tiempo, Educación e historia*, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996, « Lugares y tiempos en la escuela », *Vela Mayor*, n° 11, 1997 (número spécial sur « La mémoire de l'école »), pp. 61-69, et *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución semanal y diaria del tiempo escolar en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelona, Editorial Ariel, 1998.

de l'éducation en Espagne, en tant que communauté scientifique, se sont particulièrement intéressés aux questions spatio-temporelles, au point de les reprendre comme titres de chapitre dans le cadre de travaux plus vastes (1), d'en faire l'objet central ou spécifique de thèses de doctorat (2), ou de les utiliser en tant qu'éléments structurants lors du neuvième Colloque national d'histoire de l'éducation (tenu à Grenade en 1996), dont la section ou groupe de travail n° 4 portait précisément sur « Espaces et temps dans l'organisation scolaire » (*Espacios y tiempos en la organización curricular*) (3).

1. L'espace et les temps scolaires comme objet d'histoire

Que s'est-il donc passé pour que l'espace et les temps scolaires se soient convertis en objet d'analyse historique, à la fois spécifique et global, alors qu'encore récemment ces deux points n'étaient l'objet, tout au plus, que de considérations marginales et descriptives, dans le cadre d'une étude sur une institution spécifique et concrète ? Pour quelles raisons, tout d'un coup, ces thèmes sont-ils entrés dans les perspectives de recherche des historiens, et par quels chemins ?

(1) Narciso de Gabriel : *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada-A Coruña, Ediciós do Castro, 1990 ; Antonio Viñao Frago : *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1838-1936)*, Madrid, Akal, 1990 ; Aida Terrón et Angel Mato (eds.) : *Un modelo escolar reformista : la Fundación Escuelas Selgas*, Oviedo, KRK Ediciones, 1992 ; Bernabé Bartolomé (dir.) : *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, Madrid, B.A.C., 2 vols., 1995 et 1997 ; Jean-Louis Guereña : « Infancia y escolarización », dans *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*, sous la direction de José M^a Borrás, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 347-458.

(2) José M^a Visado : *La construcción escolar primaria en los centros públicos españoles de 1857 a 1985 : evolución histórica y análisis comparativo*, Thèse de doctorat, Université de Murcie, 1986 ; Alberto Nieto : *La enseñanza primaria en Valladolid (1900-1931)*, Valladolid, Ayuntamiento de Valladolid, 1996, 3 t. ; Purificación Lahoz : *Orígenes de la arquitectura escolar en España (1868-1936)*, Thèse de doctorat en cours.

(3) *El currículum : historia de una mediación social y cultural*, Granada, Ediciones Osuna e Instituto de Ciencias de la Educación, 1996, t. I, pp. 511-563 (Bernabé Bartolomé Martínez : « Espacio y tiempo, currículum y texto escolar en los seminarios mayores españoles (1941-1975) » ; Beatriz Calvo Pontón : « El aula, espacio de rituales » ; Soledad Montes Moreno et Antonio José Gómez Melero : « La problemática de la jornada escolar recogida en *La Escuela Moderna (1891-1934)* » ; Leoncio Vega Gil : « El tiempo como elemento educativo en las escuelas normales (1839-1868) » ; Miguel Zapater Cornejo : « El calendario y horario escolar de las escuelas de primeras letras de patronato de final del siglo XVIII en La Rioja »).

D'un point de vue général, ce phénomène n'est qu'un indice d'un intérêt scientifique plus grand pour l'espace et le temps en tant qu'éléments intégrateurs et formateurs de la vie sociale; intérêt qui fait intervenir la physique, la philosophie, l'anthropologie, la sociologie et l'histoire, pour ne citer que quelques-uns des champs de recherche où les publications ont été nombreuses (1). En ce qui concerne l'histoire de l'éducation, l'intérêt pour ces questions a une triple origine : l'histoire de l'hygiène (autour principalement des mouvements hygiénistes de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle) et de l'enfance, l'histoire des programmes scolaires, et celle de la culture scolaire.

2. L'espace et le temps scolaires dans leurs relations avec le mouvement hygiéniste

Ce n'est ni un hasard, ni une simple anecdote si le ministre qui a signé en 1905 les *Instructions technico-hygiéniques pour la construction des écoles* (les premières à être adoptées dans ce sens en Espagne), se trouve être un médecin, Carlos M^a Cortezo, l'un des représentants les plus éminents du mouvement hygiéniste de l'époque, et l'inspirateur de l'*Instruction Générale sur la Santé* de 1904. Ce n'est pas non plus par hasard si apparaissent à peu près au même moment les instructions pour la construction d'écoles de 1905 et de 1923, les premières dispositions pour subventionner la construction d'édifices scolaires (en 1905, 1909 et 1924) avec la publication des plans et des modèles correspondants (en 1908, 1909, 1912 et 1922), ainsi que, par exemple, l'introduction d'exercices corporels dans le programme officiel de l'enseignement primaire (en 1901), la loi de protection de l'Enfance, adoptée en 1904 à l'initiative de la Société espagnole d'hygiène et rédigée par le docteur Tolosa Latour, la création de l'Inspection médicale scolaire (1911), la célébration du

(1) Pour ce qui a trait seulement à l'Espagne, et simplement à titre d'exemple -la bibliographie dans d'autres langues est trop vaste- citons les travaux de Ramón Ramos (éd.) : *Tiempo y Sociedad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992; Antonio Fernández Alba : *Sobre la naturaleza que construye la arquitectura (geometría del recuerdo y proyecto del lugar)*, Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1984; Luis Fernández Galiano : *El espacio privado. Cinco siglos en veinte palabras*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1990, et *El fuego y la memoria. Sobre la arquitectura y la energía*, Madrid, Alianza, 1991. Ajoutons les traductions des ouvrages sur le temps ou l'espace comme phénomènes sociaux de Krzysztof Pomian, Norbert Elias, Jacques Le Goff, G. J. Whitrow et Edward T. Hall, entre autres auteurs cités par A. Viñao dans *Tiempo y espacio. Educación e historia, op. cit.*, et « Del espacio y la escuela como lugar : propuestas y cuestiones », *op. cit.*

premier congrès national d'hygiène scolaire (1912). N'oublions pas non plus la place accordée à l'hygiène et à l'éducation physique dans les congrès pédagogiques de l'époque, ou l'essor, ces mêmes années, des colonies scolaires.

La création antérieure, en 1882, du Musée Pédagogique, et la célébration la même année du premier congrès national de pédagogie n'étaient pas non plus le fruit du hasard, pas plus que la tenue du premier congrès national d'hygiène, ni la présence de professeurs et d'instituteurs au IX^e congrès international d'hygiène et de démographie, célébré à Madrid en 1898, ou celle de Tolosa Latour, l'un des représentants les plus remarquables du mouvement hygiéniste et de la protection de l'enfance, aux congrès pédagogiques de 1882 et de 1892.

Les débuts du mouvement hygiéniste en Espagne datent traditionnellement de 1847, année de la publication des *Éléments d'hygiène publique* de Pedro Felipe Monlau, médecin et professeur de lycée, qui avait publié en 1840 un « essai » sur l'état de l'instruction publique en France, démontrant déjà par là son intérêt pour le thème éducatif (1). La diffusion du mouvement et son institutionnalisation postérieure, à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, son extension au domaine éducatif, tiennent essentiellement au travail accompli par l'Institution libre d'enseignement, et par des personnalités plus ou moins proches d'elle, comme Ricardo Rubio, sous-directeur du Musée Pédagogique, qui, déjà en 1884, rendait compte dans le *Bulletin de l'Institution* de l'exposition sur l'hygiène et l'éducation de Londres (2), Luis Simarro, professeur d'anthropologie pédagogique au Musée Pédagogique, introducteur de la psychologie expérimentale en Espagne, et qui publiait en 1889 ses premiers travaux sur le surmenage scolaire (3), Francisco Giner de los Ríos lui-même, le fondateur

(1) Pedro Felipe Monlau : *De la instrucción pública en Francia. Ensayo sobre su estado en 1838 y 1839*, Barcelona, Imprenta de Don Antonio Bergnés y Compañía, 1840.

(2) Ricardo Rubio : « La exposición de higiene y educación de Londres », *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, t. VIII, 1884, pp. 74-75.

(3) Luis Simarro : « El exceso de trabajo mental en la enseñanza », *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XIII, 1889, pp. 37-39, 88-91 et 369-373. A Paris, de 1880 à 1885, Luis Simarro avait suivi les enseignements de Charcot, Richet et Magnan. En 1902, il obtiendra la chaire de psychologie expérimentale de la Faculté des Sciences de l'Université Complutense de Madrid.

de l'Institution (1), et surtout Pedro de Alcántara García, professeur de pédagogie dans les Écoles normales primaires de garçons et de filles, introducteur des idées de Froebel en Espagne et auteur d'un *Traité d'hygiène scolaire*, publié en 1886 sous un titre dense et significatif (2), et repris en 1891 dans son *Abrégé de pédagogie théorique et pratique* (3).

L'analyse des manuels d'hygiène scolaire traduits au début du XX^e siècle (4), ou écrits et publiés par des auteurs espagnols (5), ainsi que les quelques articles ou chapitres de livres qui abordent ce sujet un peu longuement, témoigne de l'importance attribuée à l'espace et au temps scolaires. Quant à l'espace, ce qui intéressait le plus ces auteurs, dans la perspective hygiéniste, était tout ce qui concernait l'emplacement de l'édifice, son orientation, son aération et sa ventilation, son éclairage et son chauffage, ainsi que les dimensions des classes et des autres locaux, l'existence de cours et de zones non construites, les toilettes, douches et services hygiéniques, et les dimensions et les formes du mobilier. Pour ce qui était du temps, l'hygiéniste portait son attention à sa répartition dans la journée, à l'ordre des matières et des activités, à leur durée, aux moments de récréation et aux périodes de vacances. Face à la conception fondamentalement disciplinaire et mécanique qui avait prévalu dans les manuels de pédagogie du XIX^e, le mouvement hygiéniste mettait en avant, en même temps que l'École Nouvelle, une conception capable de concilier les intérêts et les besoins des écoliers avec les propositions de rationalisation scientifique fondées sur la psychopédagogie

(1) Francisco Giner de los Ríos : « La higiene de las vacaciones », *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XVI, 1892, pp. 83-89, et « La curva del trabajo escolar en el congreso de Londres », *Obras completas*, Madrid, Espasa Calpe, t. XVIII, 1927, pp. 44-49 (travail publié en 1892).

(2) Pedro de Alcántara García : *Tratado de higiene escolar. Guía teórico-práctica para uso de los inspectores, maestros, juntas, arquitectos, médicos y cuantas personas intervienen en el régimen higiénico de las escuelas, construcción de locales y mobiliario, adquisición de material científico para las mismas*, Madrid, Librería de Hernando, 1886.

(3) Pedro de Alcántara García : *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y C^a, 1891.

(4) J. Delobel : *Higiene escolar*, Madrid, Calleja, s.d. ; Louis Dufestel : *Higiene de las escuelas y guía práctica del Médico Inspector*, Madrid, Imprenta La Editora, s.d. (1911) ; Leo Burgerstein : *Higiene escolar*, Barcelona, Editorial Labor, 1929.

(5) Pedro de Alcántara García : *Tratado de higiene escolar, op. cit.*, 1886 ; José García del Moral : *Higiene escolar*, Santander, Imp., lit. y enc. Vda de F. Pons, 1902 ; Eduardo Masip : *Higiene escolar*, Madrid, Imprenta Municipal, 1926 ; C. Sáinz de los Terreros : *Higiene escolar*, Madrid, Beltrán, 1936.

expérimentale de la répartition dans le temps des matières et des activités, afin d'éviter la fatigue scolaire et obtenir ainsi le meilleur rendement intellectuel et physique possible.

3. L'espace et le temps scolaires et l'histoire des programmes et des disciplines scolaires

L'histoire des programmes et celle des disciplines scolaires – quelles que soient la dénomination adoptée et la conception que l'on en ait – constituent deux pôles de recherche de l'histoire de l'éducation qui ont connu un fort développement ces deux dernières décennies (1). Dans cette perspective, les historiens de l'éducation en sont arrivés à considérer l'espace et le temps scolaires en tant qu'objets d'histoire (2).

La raison en est claire. Ni l'espace, ni le temps, ne fonctionnent comme de simples structures neutres où se déroulent les processus éducatifs. L'on enseigne et l'on apprend toujours dans des lieux et des moments concrets, qui, à leur tour, déterminent diverses façons d'apprendre et d'enseigner. On peut même dire que l'organisation, la disposition, la distribution et l'usage que l'on fait de ces lieux et de ces temps – mais pas tous – sont des formes à part entière d'enseignement : elles constituent des éléments fondamentaux de l'organisation scolaire, elles conditionnent l'enseignement de différentes disciplines, elles permettent, ou elles empêchent, la réalisation de certaines activités. En somme, l'espace et le temps scolaires modèlent non seulement le climat et la culture des institutions éducatives, mais jouent eux-mêmes un important rôle éducatif.

(1) Numéros spéciaux de la *Revista de Educación*, Madrid, n° 295 et 296, 1991 (« Historia del currículum »), avec des travaux, entre autres, de Ivor F. Goodson, Barry M. Franklin, André Chervel, Tomás Englund, Heinz-Elmar Tenorth, David Hamilton, Stephan Hopmann, Jürgen Schriewer et Bjorn Wittrock ; Ivor F. Goodson : *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995 ; Barry M. Franklin, « Whatever happened to curriculum history ? The view from the United States of America », dans *El currículum : historia de una mediación social y cultural*, op. cit., t. I, pp. 11-23.

(2) Comme nous l'avons déjà indiqué, l'un des groupes de travail – le quatrième – du IX^e Colloque national d'histoire de l'éducation, tenu à Grenade en 1996 sur l'histoire des programmes scolaires (*historia del currículum*), s'intitulait « Espaces et temps dans l'organisation scolaire » (*Espacios y tiempos en la organización curricular*).

Il existe ainsi une étroite relation entre la distribution et l'usage de l'espace de la classe, les objectifs visés et la méthodologie employée. Le fait qu'il y ait ou non des espaces spécifiques pour enseigner certaines matières, ainsi que leur disposition interne, reflète tout naturellement les conceptions que l'on a de ces mêmes matières. C'est le cas, par exemple, pour l'éducation physique, le dessin, la musique, la physique, la chimie ou les sciences naturelles. La place de certaines fonctions ou tâches dans l'ensemble de l'espace scolaire nous indique la conception que l'on s'en fait et l'importance que l'on y accorde. C'est le cas des bureaux de direction, de la chapelle, de la salle des visites, de la salle des professeurs ou de celle des élèves. Pour les mêmes raisons, l'on se rend bien compte de l'importance accordée ou non aux concepts d'hygiène et de morale, aux notions d'espace public et privé, selon la disposition des toilettes. L'existence ou non d'espaces communs ou de rencontre, leur emplacement, leur utilisation, est révélatrice de l'importance qui leur est attribuée. Tout l'espace scolaire, en somme, nous parle, de façon directe ou symbolique, du type d'éducation qui y est pratiqué, ce qui explique l'importance pour l'historien de faire appel sur ce point aux sources iconographiques et aux témoignages autobiographiques de ceux qui y vécurent.

De la même manière, la distribution et l'utilisation du temps indiquent non seulement qu'il existe un rapport étroit avec l'ordre, l'importance et la distribution quotidienne et hebdomadaire des disciplines, mais aussi avec la méthodologie employée. C'est pourquoi l'on trouve dans les manuels de pédagogie du XIX^e et du début du XX^e siècles différents modèles de distribution du temps en fonction de la méthode utilisée : individuelle, simultanée ou mixte. Dans ces manuels, le temps apparaissait en plus comme l'élément qui garantissait la « bonne marche » de la classe : il fallait que celle-ci fonctionne comme un engrenage, une sorte de machine en perpétuel mouvement, afin qu'aucun élève ne reste oisif et qu'il ait toujours quelque tâche à effectuer.

Par ailleurs, l'élaboration temporelle du système scolaire conditionne autant sa configuration interne que les processus et activités qui s'y déroulent. L'armature de base de cette architecture temporelle possède une triple structure : générale, qui touche les différents niveaux, cycles ou cursus depuis la petite enfance jusqu'aux doctorats et « masters » universitaires (avec l'âge minimum d'accès, les rites de passage et les examens); annuelle (avec son calendrier scolaire); hebdomadaire et quotidienne (avec ses tableaux horaires, ses programmations de salles et de disciplines).

4. L'espace et le temps scolaires et la culture scolaire comme objet d'histoire

L'émergence ces dernières années, sous un terme ou sous un autre, de la culture scolaire, en tant qu'objet d'histoire spécifique, a été liée dans le temps à sa qualification comme l'une des « boîtes noires » de l'historiographie éducative (1). Cette image – celle de la boîte noire – a été aussi utilisée par Marc Depaepe et Frank Simon pour désigner l'histoire de la réalité quotidienne de l'éducation (2), ainsi que par Ivor F. Goodson, parlant de ce qui se passe réellement dans les salles de classe (3). De même, ceux qui ont mis en parallèle les projets et la réglementation avec la pratique scolaire ont pu observer et étudier l'échec relatif des réformes scolaires ainsi que le messianisme des réformateurs successifs qui semblent ignorer le poids des traditions et des pratiques scolaires. Ils ont ainsi pu mettre en évidence, à la fois, la persistance dans le temps des traditions et des pratiques en question sous la dénomination de « culture scolaire » (4), ou de « grammaire de l'école » (5), et leur rôle comme éléments aptes à conditionner les processus de changement.

De ce point de vue, la culture scolaire pourrait être définie, du moins provisoirement, comme l'ensemble des idées, des principes, des critères, des normes et des pratiques accumulées au cours du temps dans les institutions éducatives : des façons de penser et d'agir qui apportent à leurs membres des stratégies et des règles applicables aussi bien dans les salles de classe qu'en dehors (dans le cadre scolaire et dans le monde des enseignants) afin de s'intégrer à la vie

(1) Dominique Julia : « La culture scolaire comme objet historique », *Paedagogica Historica. The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Supplementary series, vol. I, 1995, pp. 353-382.

(2) Marc Depaepe et Frank Simon : « Is There any place for the history of 'education' in the 'History of Education'? A plea for the history of every day educational reality in – and outside schools », *Paedagogica Historica*, Gent, vol. XXX-1, 1995, pp. 9-16.

(3) Ivor F. Goodson : *Historia del currículum*, op. cit., p. 11.

(4) Aida Terrón et Angel Mato : « Modifications des programmes et inertie institutionnelle : tradition et changement dans le modèle scolaire des classes homogènes », *Paedagogica Historica*, Gent, vol. XXX-1, 1995, pp. 125-150.

(5) David Tyack et Larry Cuban : *Tinkering Toward Utopia : A Century of Public School Reform*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1995. Sur ce livre et la notion de « grammaire de l'école », voir le débat entre les auteurs et Robert L. Hampel, William R. Jhonson, David N. Plank et Diane Ravitch dans « History and Educational Reform », *History of Education Quarterly*, vol. 36, n° 4, 1996, pp. 473-502.

quotidienne de l'école. Ces façons de faire et de penser – mentalités, attitudes, rituels, mythes, discours, actions – amplement partagées, assumées sans plus, et intériorisées sans être remises en question, servent aux uns et aux autres à exécuter leurs tâches quotidiennes, à comprendre le monde professoral et éducatif, et à faire face aussi bien aux changements ou aux réformes qu'aux exigences d'autres membres de l'institution, d'autres groupes, et, en particulier, des réformateurs, des gestionnaires et des inspecteurs (1).

Quels que soient le point de vue adopté et la formulation utilisée, il n'en demeure pas moins que la conception, la distribution et les usages institutionnels et personnels de l'espace et du temps scolaires font partie de manière substantielle de ces traditions, de ces pratiques et façons de penser et d'agir accumulées au cours du temps. L'analyse de cette organisation spatio-temporelle – historique par définition – nécessite donc des approches et des méthodes spécifiques, prenant en compte son étroite relation avec les programmes et la culture scolaire. Nous essaierons dans les pages suivantes, à partir de quelques travaux récents, de déterminer quelles peuvent être ces méthodes et ces approches, ce qu'elles nous ont appris dans le cas espagnol, en signalant par avance que la plupart des travaux réalisés jusqu'ici sur l'espace et le temps scolaires ont été axés sur les écoles primaires et maternelles.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les travaux existants concentrent leur intérêt sur les campus ou les cités universitaires (2). Quant aux établissements d'enseignement secondaire public et aux écoles normales, le fait que la plupart de ceux qui furent créés au XIX^e siècle soient situés dans des couvents suite aux mesures de désamortissement en 1836, explique, peut-être, le peu d'intérêt manifesté jusqu'ici par les historiens pour cette question. Il manque de même en Espagne des recherches d'ensemble sur l'espace scolaire dans l'enseignement privé – et tout spécialement dans les collèges dépendant d'ordres et de congrégations religieuses –, ainsi que des travaux sur le passé le plus récent, à propos, par exemple, de l'application de la loi générale d'éducation de 1970.

(1) À propos des différentes cultures scolaires, voir Antonio Viñao : « Culturas escolares, reformas e innovaciones : entre la tradición y el cambio », dans *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos. VIII Jornadas estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, Murcia, 1996, pp. 18-29.

(2) Pilar Chías Navarro : *La ciudad universitaria de Madrid. Génesis y realización*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1986 ; Josefina Gómez Mendoza et alii : *Ghettos universitarios. El campus de la Universidad Autónoma de Madrid*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1987.

5. Approches et méthodes d'analyse : l'espace scolaire

Il y a deux approches possibles pour aborder l'espace scolaire (1). L'une d'elles s'intéresserait à « la nature de l'école en tant que lieu ». Une analyse de ce genre détecterait deux tendances de base : l'une allant du nomadisme et de l'errance vers la sédentarisation et la stabilité ; une autre, voisine de la précédente, allant de l'absence de spécificité de cet espace vers sa délimitation face à d'autres institutions et d'autres usages. Il faudrait commencer par établir une typologie des modalités existantes dans un espace et dans une période historique, modalités qui oscilleraient entre, d'un côté, le nomadisme sous ses diverses formes, et d'un autre les propositions de déscolarisation, autrement dit la négation de l'école en tant que lieu spécifique. Entre les deux, l'on retrouverait cette tendance, mesurable historiquement, à la spécificité et à l'indépendance, à l'affirmation de la nécessité d'un espace propre, construit à cette seule fin et considéré comme territoire indépendant de tout autre, qu'il soit de nature religieuse, étatique ou municipale. L'espace scolaire, dans ce sens, serait un lieu qui tend à être délimité comme tel, et à se fragmenter de l'intérieur en une variété d'habitudes et de fonctions tout à la fois productives, symboliques et disciplinaires (2), un espace où la dissimulation et la fermeture d'une part, l'ouverture et la transparence de l'autre, s'affrontent en permanence.

La première tentative officielle relative à l'école primaire en Espagne, pour configurer l'espace scolaire comme lieu spécifique et objet d'intérêt des architectes, des pédagogues, des médecins, des instituteurs et des autorités, eut lieu en 1869. Une année auparavant, en 1868, un exilé républicain, Angel Fernández de los Ríos – qui sera plus tard en liaison avec l'Institution libre d'enseignement –, avait publié un livre où, en projetant l'urbanisation future de Madrid, il accordait une attention particulière à la rénovation et à la construction d'édifices destinés à des fins associatives, culturelles, scientifiques et éducatives, sans oublier les salles de conférences, les bibliothèques populaires, ni les écoles maternelles, primaires, professionnelles, et pour adultes (3).

(1) Nous reprenons ici ce que nous avons développé dans « Del espacio escolar y la escuela como lugar : propuestas y cuestiones », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 12-13, 1993-1994, pp. 17-74.

(2) Ces trois fonctions, assignées par Foucault au travail, peuvent parfaitement se rapporter à l'école comme espace (Michel Foucault : « El ojo del poder », dans Jeremías Bentham : *El Panóptico*, Madrid, La Piqueta, 1979, p. 23).

(3) Angel Fernández de los Ríos : *El futuro Madrid, paseos mentales por la capital de España, tal cual debe dejarla transformada la revolución*, 2^e éd., Madrid, Imprenta de la Biblioteca Universal Económica, 1868, pp. 99-100, 133 et 227.

En 1869, quelques années après la France (en 1850) et la Belgique (en 1852) (1), et quelques années avant la Grèce (en 1894) (2), le nouveau gouvernement issu de la Révolution de septembre 1868 tentait de réglementer pour la première fois la construction d'édifices scolaires. Une Commission fut créée afin d'examiner, par concours public, les projets présentés pour la construction d'écoles primaires, et de proposer l'adoption de ceux qu'elle jugerait le plus adéquats (3). C'est à peu près tout ce que l'on fit alors, ou presque. Il allait falloir attendre le début du XX^e siècle pour que l'on commence à construire en 1900 les premiers édifices pour écoles à plusieurs classes ou niveaux (*escuelas graduadas*), pour que soient approuvées en 1905 les premières Instructions technico-hygiéniques, pour que soient publiées en 1911 les *Notes* élaborées à ce sujet par le Musée Pédagogique national (4), et pour que se crée en 1920, au sein du ministère de l'Instruction publique et des Beaux Arts, le Secrétariat technique pour la construction des écoles (5).

Les années qui suivirent la guerre civile allaient être les témoins, en accord avec l'idéologie agraire traditionnelle du premier Franquisme, de la revalorisation rhétorique, depuis les instances officielles, des plans et des constructions d'écoles en milieu rural. Cette politique de constructions allait se trouver freinée et stoppée dans les années 1960 et à la suite de la loi générale d'éducation de 1970, dans le contexte d'une politique plus large de développement économique fondée, entre autres, sur la promotion de l'exode rural vers les grands centres urbains et vers les pays d'Europe du Nord et du Centre (6). L'école rurale à classe unique, avec logement du maître attenant, fut

(1) Enrique M^a Repullés y Vargas : *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1878, pp. 81-84 et 101-110.

(2) Hélène Kalaphati : « Les bâtiments scolaires de l'enseignement primaire en Grèce (1828-1929) », dans *Historicité de l'enfance et de la jeunesse*, Athènes, Secrétariat Général de la Jeunesse, 1986, pp. 175-181.

(3) Antonio Viñao : « Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874) », *op. cit.*

(4) Museo Pedagógico Nacional : *Notas sobre construcción escolar*, Madrid, R. F. de Rojas, 1911.

(5) Purificación Lahoz : « Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas », *op. cit.*

(6) Sur les constructions scolaires durant le Franquisme, la loi de 1953, la création en 1957 de la Junte Centrale des Constructions Scolaires et les plans d'écoles réalisés durant ces années, voir Emilio Lázaro Flores : « Historia de las construcciones escolares en España », *Revista de Educación*, Madrid, n^o 240, 1975, pp. 114-126.

remplacée, comme modèle d'édifice scolaire officiel, par l'école-collège, si possible inter-communale, d'au moins huit classes – une pour chacun des huit degrés de l'Éducation Générale de Base (E. G. B.) – et avec ses locaux complémentaires.

L'analyse du processus d'application de la loi générale de 1970 montre, une fois de plus, les divergences entre les propositions pédagogiques et les réglementations officielles d'une part, et les réalités postérieures de l'autre. L'exigence de qualité, avec son coût élevé, prévue initialement en 1971 pour les bâtiments scolaires, fut très vite revue à la baisse cette même année, tout comme en 1975. Cette baisse de la qualité (particulièrement sensible quant à l'espace) fut également assortie d'un abandon des projets flexibles qui favorisaient la diversité des regroupements d'élèves qu'exigeaient les *Orientations Pédagogiques* de 1970, en faveur de la solution traditionnelle de la salle de classe où le maître se trouve face à ses élèves et avec des groupes homogènes et rigides (1).

La seconde approche, que nous pourrions qualifier de « stratigraphique », complète la précédente. Il s'agit d'analyser cette réalité à la fois matérielle et mentale qu'est l'espace scolaire en tant que territoire. Elle tiendrait compte, pour commencer, de la zone d'influence et d'attraction de chaque établissement scolaire. L'étape suivante, qui irait de l'extérieur vers l'intérieur, pourrait être l'étude des relations entre les parties construites ou non de l'enceinte scolaire, l'analyse des bâtiments et des terrains scolaires, de leur distribution et de leur utilisation. Deux points nous apparaissent essentiels à ce sujet : d'abord, l'importance accordée et l'utilisation assignée aux parties non bâties, leur revalorisation ou leur oubli (2), ensuite la situation, la disposition et la présentation externe du ou des bâtiments existants, qui en constituent les signes identitaires et reflètent, de façon plus ou moins explicite, la conception ou l'idée que l'on se fait de l'institution scolaire en général et, en particulier, de celle à laquelle on se destine.

L'analyse suivante pourrait porter sur la disposition interne des bâtiments, sur la distribution et l'utilisation des différentes dépendances. Chaque emplacement – son existence ou pas, son organisa-

(1) Antonio Viñao : « La educación general básica entre la realidad y el mito », *Revista de Educación*, numero spécial sur « La Loi générale d'éducation vingt ans après », 1992, pp. 47-71.

(2) À propos des jardins d'enfants froebeliens, et en général sur l'architecture et l'espace scolaires dans la pédagogie de Froebel, voir Purificación Lahoz : « El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España », *op. cit.*

tion et ses rapports avec d'autres espaces – a un sens, comme nous l'avons vu à propos du bureau de la direction, de la salle des élèves ou de celle des visites, de la chapelle, du gymnase ou des toilettes, reflétant ainsi l'importance, la nature et les caractéristiques de la fonction ou de l'activité correspondantes. Une analyse de ce type montrerait par la même occasion la prédominance ou non, dans la disposition en question, des critères de visibilité et de contrôle, ainsi que l'importance de la tendance à la fragmentation et à la différenciation, ou le choix d'espaces communs et de lieux de rencontre.

On pourrait considérer pour finir un dernier point, celui des espaces personnels : le bureau, le casier, ou l'armoire. Mais, avant d'y arriver, il faut au préalable analyser la configuration physique et la disposition interne des personnes et des objets dans des espaces concrets, dont bien entendu la salle de cours, lieu organisé spécifiquement pour l'enseignement. L'analyse historique des modalités d'organisation et de disposition des personnes et des objets dans la salle de cours, montre qu'il existe bien un lien entre ces modalités et le système ou la méthode pédagogique employés. C'est sur ce point particulier qu'ont beaucoup travaillé les historiens de l'éducation ces dernières années. Il suffit pour s'en convaincre de passer en revue quelques-uns des travaux publiés par exemple sur l'organisation de l'espace dans les salles de cours des collèges jésuites à l'époque moderne (élèves divisés en décuries et disposition propre à stimuler l'émulation et l'esprit de compétition) (1), sur le système de l'enseignement mutuel (2), sur les méthodes utilisées dans les écoles maternelles (*escuelas de párvulos*) (3), ou d'un point de vue plus général sur la genèse de l'idée de classe, de l'enseignement simultané (4), ou de l'école à plusieurs classes (5).

(1) Voir sur ce point les observations, synthèse et bibliographie de Francisco Javier Laspalas Pérez : *La « reinvencción » de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna*, Pamplona, EUNSA, 1993, pp. 149-150 et 174-175.

(2) Stefan Hopman : « El movimiento de la enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular. Enfoque comparado », *Revista de Educación*, n° 295, 1991, pp. 291-316.

(3) Sur l'influence des premières « infant schools » anglaises sur les salles d'asile françaises puis les écoles maternelles espagnoles, voir Antonio Viñao : « Del espacio escolar y la escuela como lugar : propuestas y cuestiones », *op. cit.*

(4) David Hamilton : « Orígenes de los términos clase y currículum », *Revista de Educación*, n° 295, 1991, pp. 187-205 et « De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula », *Revista de Educación*, n° 296, 1991, pp. 23-42.

(5) Antonio Viñao : *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, *op. cit.*

6. Approches et méthodes d'analyse : le temps scolaire

Le temps scolaire n'est qu'une des modalités du temps social et humain, un temps divers et pluriel, individuel et institutionnel, qui conditionne d'autres temps sociaux tout en étant conditionné par eux, un temps appris qui modèle l'apprentissage du temps, une construction culturelle et pédagogique en somme, un « fait culturel ». Il faut donc le considérer, d'un point de vue méthodologique, comme un temps à la fois personnel, institutionnel et organisateur. D'une part, du fait de cette ambivalence, il est devenu l'un des instruments les plus puissants, apte à généraliser et à présenter comme naturelles et uniques, dans nos sociétés, une conception et une façon de vivre le temps comme étant quelque chose de mesurable et de fragmenté, de découpé en séquence, de linéaire et d'objectif, qui contient implicitement les idées de but et de futur. Il nous fournit donc – au moins potentiellement – une vision de l'apprentissage et de l'histoire non pas en tant que processus de choix et d'options, de gains et de pertes, mais en tant que processus de développement et de progrès, lesquels sont confirmés par la réussite aux examens et le passage dans la classe supérieure.

D'autre part, d'un point de vue institutionnel, le temps scolaire apparaît, du moins formellement, comme un temps prescrit et uniforme. Pourtant, d'un point de vue individuel, c'est un temps divers et pluriel. Il n'y a pas un seul temps, mais une variété de temps. Celui du professeur et de l'élève, bien évidemment, mais aussi celui de l'administration et de l'inspection, le temps réglé. En outre, le temps scolaire considéré comme temps culturel est une construction sociale historiquement mouvante, un produit culturel qui implique un vécu déterminé du temps. C'est un temps organisé et construit socialement et culturellement à des fins spécifiques, mais qui est en même temps vécu non seulement par les élèves et les enseignants, mais aussi par les familles et la communauté tout entière, à travers son insertion et ses relations avec les autres rythmes et temps sociaux.

Cette nature du temps scolaire, à la fois prescrite et vécue, institutionnelle et personnelle, entraîne automatiquement le décalage à chaque moment de l'histoire entre la théorie ou les propositions pour organiser le temps scolaire, sa réglementation formelle et la réalité pratique de sa distribution et de ses usages. De même, la comparaison de ces trois points avec ces autres temps sociaux avec lesquels l'élève maintient une relation plus étroite – en particulier ceux du monde de la famille et de l'enfance – apparaît comme une autre exigence liée à la condition du temps scolaire comme temps social. Un seul exemple,

en rapport avec la distribution hebdomadaire et quotidienne du travail dans l'enseignement primaire en Espagne de 1808 à 1936, nous suffira pour montrer les possibilités de ce type d'approche (1).

Dans cette étude, il est apparu nécessaire, depuis le début, de confronter trois points de vue : l'aspect théorique (les propositions des pédagogues, des inspecteurs et des maîtres d'école), l'aspect légal (les normes et les règles), et l'aspect scolaire (ce qui se passait à l'intérieur des écoles). Ces trois facteurs (théorie, légalité et réalité) ne coïncidaient pas toujours, mais ils n'étaient pas non plus des compartiments étanches, totalement différents. Il est même surprenant de voir comment ils ont interféré entre eux, tout au long de presque deux siècles, comment dans chacun des trois aspects il y avait des traces des deux autres, comment une source historique (un manuel de pédagogie, une disposition légale, un journal de classe, une autobiographie, un journal intime), nous renvoyait, par ses points communs ou ses différences, aux autres, et comment, tout en s'inscrivant dans l'un des trois points signalés, l'on pouvait repérer dans cette source des marques et des allusions aux deux autres. C'est la seule manière de se rendre compte des discontinuités et des ruptures, des inerties et des persistances, de la diversité des pratiques, des éléments déterminants de cette diversité et, enfin, de la triple nature de la distribution du travail scolaire comme moyen disciplinaire, mécanisme d'organisation scolaire et instrument de contrôle externe.

Il est indéniable que des innovations (et non des moindres) sont intervenues au cours des cent années considérées (1838-1936) à propos de la distribution du temps scolaire et du travail dans l'enseignement primaire en Espagne. Certaines, acceptées et introduites sans résistance, en modifièrent la structure temporelle (citons par exemple, la création d'une période de vacances en été de 45 jours, l'introduction de la récréation quotidienne à partir des dernières années du XIX^e siècle, et le passage de 6 à 5 heures de classe par jour approuvé légalement en 1923). D'autres, d'ampleur plus vaste, modifièrent de façon substantielle l'emploi du temps scolaire (par exemple, l'augmentation progressive – légale et de fait – des matières à enseigner, des exercices et des activités à réaliser, tout comme l'introduction, à partir de 1898, de l'école à plusieurs classes ou école-collège.

(1) Antonio Viñao : « La distribution hebdomadaire et quotidienne du temps du travail dans l'enseignement primaire en Espagne (1838-1936). Théorie, réglementation et pratiques », *op. cit.*, et *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, *op. cit.*

Qu'elles soient globales ou isolées, prévues ou non, souhaitées ou pas, ces innovations ont entraîné une série de changements dans la configuration du temps scolaire, dont trois peuvent être soulignées : la genèse et la consolidation de l'idée de cours scolaire, la configuration progressive de la semaine comme unité de base pour la distribution du temps scolaire et du travail, et la substitution des tableaux horaires, qui établissent de façon successive, pour chaque jour de la semaine, activités et matières en indiquant leur durée, par ceux où ne figurait que le nombre d'heures consacrées par semaine à chaque discipline dans chaque section ou niveau.

La notion de cours était, en effet, quelque chose de totalement étranger à l'école de l'Ancien Régime. L'inexistence de vacances d'été et de dates précises pour l'admission des élèves, faisaient de l'activité scolaire un flux permanent. L'introduction des vacances a facilité sans aucun doute l'émergence de la notion de cours ayant un début et une fin, et, comme conséquence logique, l'établissement ou le choix de fait d'une période initiale pour l'inscription des élèves.

La pratique habituelle dans les écoles avant la réforme de 1838 et les propositions théoriques de distribution du temps et du travail scolaires pendant une bonne partie du XIX^e siècle – sans oublier les réalités scolaires – ne faisaient pas de différence entre les jours de la semaine. Il n'y avait que deux exceptions : l'après-midi du jeudi qui était fériée, tandis que celle du samedi était destinée au catéchisme et autres activités religieuses. Le cadre horaire des autres jours et des matinées du jeudi et du samedi était pratiquement identique. Tout se réduisait dans la majeure partie des cas à faire se succéder les différentes activités, classes ou disciplines : lecture, écriture, arithmétique et doctrine chrétienne, plus la couture dans les écoles de filles. La configuration de la semaine comme unité de base de la distribution du temps et du travail scolaires, avec un cadre horaire différent pour chaque jour, sera la conséquence de l'augmentation progressive des disciplines et des exercices scolaires, et donc de la nécessité d'instaurer un enseignement plus diversifié.

Les tableaux horaires, qui établissaient de façon successive pour chaque jour de la semaine activités et matières avec leur durée, furent par ailleurs remplacés par d'autres où ne figurait que le nombre d'heures par semaine consacrées à chaque discipline dans chaque section ou niveau. Ce changement, qui se produisit dans les premières décennies du XX^e siècle, fut la conséquence de l'augmentation des matières à enseigner effectuée en 1901, de la consolidation de la semaine comme unité de distribution du temps et du travail, de

l'introduction de l'école à plusieurs classes, de la nécessité de concentrer et d'intégrer les matières dans des unités didactiques plus vastes, et, pourquoi ne pas le dire, d'exigences statistiques et administratives. Il s'agissait en effet du modèle de tableau que l'Inspection envoyait aux instituteurs et que ceux-ci devaient remplir.

La réduction du nombre d'heures de classe, l'introduction des vacances d'été, des repos et des récréations, ont été le produit d'un ensemble d'influences, provenant d'une part des pressions et des intérêts des maîtres, et de l'autre des propositions allant dans le même sens formulées pour des raisons médicales et hygiéniques, scientifiques et pédagogiques. La diffusion en Espagne, à la fin du XIX^e siècle et surtout au début du XX^e, de l'hygiénisme, de la notion de « surmenage » scolaire, de la paidologie, et de la psychopédagogie scientifique, est venue appuyer les demandes formulées à ce sujet par les maîtres d'école dans tout le pays. La pression corporative et les propositions scientifiques réussirent à imposer pour des raisons différentes une série de changements légaux ainsi que des réalités scolaires, sans provoquer en général d'obstacles ou de résistances majeures.

Le cas de l'augmentation des exercices et des matières, ainsi que l'introduction de l'école à plusieurs classes, allait être très différent. Dans les deux cas, la réalité externe à l'école et les facteurs corporatifs expliquent aussi bien les résistances que rencontra leur diffusion que leur lente et progressive mise en œuvre. Nous sommes ici dans la problématique continuités/persistances ; les modifications introduites ne doivent pas, en effet, cacher les continuités, c'est-à-dire tout ce qui persiste à s'opposer presque toujours aux propositions de réforme et même, à l'occasion, à la légalité. Les causes de ces continuités, leur nature, ne sont pas forcément identiques. Examinons quelques cas.

Le caractère férié de l'après-midi du jeudi est, par exemple, un fait général de l'école de l'Ancien Régime, et qui subsistera bien après le début du XX^e siècle. Le jeudi après-midi férié – avec des propositions pour qu'il soit consacré à des activités de formation des maîtres ou à des excursions, visites et promenades – constitue une pratique habituelle « illégale » pendant la période analysée, qui ne sera contestée qu'à la fin de cette même période, et seulement dans les grandes villes, pour être remplacée par le samedi après-midi ou « semaine anglaise ». De nouvelles habitudes sociales et de travail allaient donc finir par s'imposer, y compris contre ceux qui, pour des raisons pédagogiques mettant en cause le rendement hebdomadaire, défendaient la pratique traditionnelle.

Un autre aspect marqué par la continuité a été, et est encore, la persistance de la double journée matin/après-midi. Toutes les tentatives, tous les débats, surtout au début du XX^e siècle, afin d'introduire un autre type de distribution quotidienne du temps et des espaces scolaires (journée continue, séance double, classes alternées, horaires flexibles) n'ont rencontré qu'un maigre succès et ont revêtu un caractère exceptionnel. Dans ce cas, le phénomène de continuité serait le résultat, non de l'institutionnalisation d'une pratique invétérée, mais du manque d'appui ou de pression sociale en faveur de sa modification, et de la façon prescriptive et rigide dont l'administration considérerait le temps scolaire en tant qu'élément organisateur. Les propositions en faveur de sa flexibilisation et de son adaptation par rapport au travail de l'enfant ont été en général peu entendues. L'uniformité l'a emporté sur la diversité et les possibilités d'adaptation, même là où cette flexibilité aurait pu signifier une adéquation de la scolarisation aux circonstances et aux besoins issus du travail des enfants dans la famille ou à l'extérieur. Les dangers que représentait pour les mentalités uniformisatrices et centralisatrices la reconnaissance légale de la diversité et de l'autonomie des établissements et des enseignants, par crainte de leur mauvais usage, interdirent cette adéquation.

Un autre type de continuités, plus vastes, englobe des aspects temporels, organisationnels et didactiques au sens strict du terme. Signalons trois exemples significatifs : la persistance de la méthode individuelle d'enseignement et celle de l'apprentissage par étapes – non pas simultanée dans la même journée ou la même semaine – de la lecture et de l'écriture, malgré les recommandations et les prescriptions légales, et l'inobservance, ou les difficultés rencontrées dans leur application, des dispositions qui visaient l'élargissement du champ disciplinaire traditionnel à l'école primaire, avec l'introduction de nouvelles disciplines, de nouveaux exercices ou de nouvelles activités.

La confrontation entre la théorie, la légalité et les pratiques, demande, pour conclure, d'examiner un quatrième aspect qui les conditionne tout en étant conditionné par elles : la réalité sociale externe à l'école. L'analyse de la distribution du temps et du travail dans l'école primaire espagnole de 1838 à 1936 demandait de connaître une autre réalité, à savoir celle du travail de l'enfant dans sa famille ou à l'extérieur. Sans en tenir compte, il était en effet difficile de comprendre les pratiques et la réalité quotidienne de l'école comme processus d'adaptation des propositions et des normes légales à une réalité contraignante, toujours beaucoup plus complexe et multiforme que ce que l'on pouvait penser ou réglementer.

C'est justement à partir de la prise en compte dans l'analyse de la réalité extérieure comme limite et possibilité d'application des propositions et des dispositions légales, qu'il est possible de comprendre cette double nature de l'école. Institution sociale conditionnée et conditionnante de la réalité sociale, l'école est tout à la fois une institution sociale relativement autonome, capable d'engendrer une culture spécifique, des pratiques propres de transmission et de médiation culturelle qui seront adoptées ultérieurement par d'autres institutions et d'autres acteurs sociaux et qui apparaîtront comme les seules ou les meilleures façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer. De par cette double nature, l'éducation fonctionne donc comme agent de transmission et de création culturelle, comme instrument de reproduction des structures sociales, et en même temps comme facteur de mobilisation et de changement; une double nature donc, où la configuration, la distribution et l'utilisation du temps et de l'espace sont loin d'être des éléments neutres ou marginaux, mais au contraire substantiels et déterminants.

Antonio VIÑAO FRAGO
Université de Murcie

LES MANUELS SCOLAIRES DANS L'ESPAGNE CONTEMPORAINE

par Manuel de PUELLES BENÍTEZ
et Alejandro TIANA FERRER

L'histoire des manuels scolaires en Espagne reste encore à écrire (1). Il est vrai qu'au cours des quinze dernières années, des chercheurs espagnols ont commencé à se pencher sur ce sujet et que d'importants travaux afférents aux livres scolaires de lecture ou aux manuels utilisés dans diverses disciplines (littérature, histoire, géographie, etc.) ont été publiés pendant cette même période (2). Mais nous sommes encore loin du concept d'histoire globale, que l'on ne pourra vraisemblablement élaborer que lorsque nous disposerons d'un recensement complet des manuels scolaires (3). Tant que cet objectif ne sera pas atteint, nous devons nous contenter d'approximations partielles et successives qui ont quand même le mérite de

(1) Il n'existe pas non plus de délimitation précise de la terminologie employée. On utilise en espagnol dans ce domaine diverses dénominations telles que « livres de textes » (*libros de textos*), livres scolaires (*libros escolares*), livres élémentaires (*libros elementales*) ou manuels scolaires (*manuales escolares*). Logiquement, les termes de « manuel scolaire » ou de « livre scolaire » seront indifféremment retenus en français.

(2) Sur les travaux récents concernant les manuels scolaires en Espagne, on peut consulter l'état de la question dressé par José M^e Hernández Díaz dans le chapitre « Espaces scolaires, contenus, manuels et méthodes d'enseignement » de l'ouvrage publié sous la direction de Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana : *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE-MEC, 1994, pp. 191-213, ainsi que les deux ouvrages collectifs dirigés par Agustín Escolano : *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, et *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la Posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, où l'on trouve un état actualisé de la recherche sur ce sujet.

(3) Le lecteur intéressé trouvera dans ce même numéro une note de Federico Gómez Rodríguez de Castro relative au projet MANES (Manuels scolaires espagnols), qui a vu le jour en 1992 à l'Université Nationale d'Éducation à Distance de Madrid (U.N.E.D.) avec comme finalité principale de réaliser l'inventaire exhaustif des manuels scolaires espagnols de 1808 à 1990, travail aujourd'hui bien avancé.

contribuer à débroussailler un domaine encore insuffisamment exploré (1).

Nous avons choisi d'étudier ce sujet dans deux perspectives complémentaires qui permettent d'analyser plusieurs dimensions de la réalité complexe de cet objet que constitue le livre scolaire. Une première approche consiste à présenter les grandes lignes de la réglementation des manuels scolaires aux XIX^e et XX^e siècles. Les lois et règlements ouvrent en effet une voie d'exploration sûre qui souligne pour le moins, la complexité des relations qui existaient entre les manuels scolaires et un autre acteur fondamental de l'histoire des livres scolaires : l'État.

Une seconde approche consiste à analyser la réalité du manuel scolaire en tant qu'instrument pédagogique d'usage commun dans les établissements scolaires au cours des deux derniers siècles et en tant que produit éditorial en expansion croissante pendant cette même période. L'analyse des types et des caractéristiques des manuels existants et de leurs modes d'utilisation, ainsi que l'étude de la production éditoriale et des processus d'offre et de demande dans ce domaine, permettent de mieux comprendre la fonction éducative, culturelle et sociale dévolue aux livres scolaires dans le passé. Ces approches se révèlent donc bien complémentaires et les deux perspectives choisies contribuent à délimiter plus clairement les profils, encore diffus, de la réalité du livre scolaire.

LES MANUELS SCOLAIRES ET LEUR REFLET DANS LES TEXTES OFFICIELS : POLITIQUE ET ÉDUCATION

Le profane qui aborde la législation des manuels scolaires peut tout d'abord être surpris par son extraordinaire prolifération, ses brusques changements d'orientation, la répétition de consignes restrictives, la diffusion incessante de livres autorisés ou rejetés, et donc, en somme, par l'intervention constante du pouvoir politique dans ce domaine, toujours justifiée au nom du progrès de la science et de la connaissance ou du souci classique d'assurer la bonne formation des élèves. S'immerger dans un tel enchevêtrement législatif peut certes inspirer confusion ou perplexité.

(1) Agustín Escolano : « La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire », *Histoire de l'Éducation*, Paris, n° 58, mai 1993, pp. 27-45.

Cependant, la compilation de la législation afférente aux manuels scolaires réalisée dans le cadre du projet MANES (1), et l'analyse détaillée de son contenu permettent d'aboutir à l'existence de plusieurs lignes d'action de l'État qui configurent ce que nous pouvons appeler de véritables cycles historiques. À ce niveau, il est important de constater qu'à partir d'un premier cycle historique, celui qui comprend la genèse et la naissance du système éducatif libéral (1813-1868), les cycles suivants ne sont que la répétition, partielle ou totale, du modèle original : c'est le cas du cycle long qui comprend le développement et la crise du système éducatif libéral (1868-1939) et de celui qui voit la mort de ce système et son remplacement par un autre de nature particulièrement autoritaire (1939-1975). Le cycle actuel serait celui de la Restauration démocratique, sous la monarchie de Juan Carlos I^{er}.

1. Un cycle exemplaire (1813-1868)

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette période comprend la genèse, la naissance et la consolidation du système éducatif libéral. Nous avons également souligné, certes sommairement, que ce moment historique revêt une grande importance non seulement en raison de la place que les libéraux espagnols vont octroyer aux manuels scolaires, mais aussi par l'émergence des trois grandes options que connaîtra l'histoire du livre scolaire en Espagne : l'imposition du manuel unique par le pouvoir politique ; la liberté du professeur en matière de choix des manuels ; et la restriction de cette liberté, le professeur étant libre de choisir, mais dans les limites d'une liste de manuels préalablement confectionnée par un organe de l'État. Il s'agit donc là d'un cycle court mais décisif pour notre histoire car c'est à cette époque que surgissent pour la première fois les problèmes et les politiques qui se développeront ultérieurement, au cours du cycle long.

Il est bien connu que le *Rapport de la Commission instituée par la Régence pour proposer des moyens d'agencer les diverses branches de l'Instruction publique* (2), attribué à Manuel José Quintana et

(1) Un premier volume a déjà été publié, précédé d'une étude préliminaire de Manuel de Puelles Benítez ; voir José Luis Villalaín Benito : *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997.

(2) *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública.*

signé en 1813, constitue un document d'une importance exceptionnelle pour comprendre comment les penseurs libéraux envisageaient l'implantation d'une nouvelle éducation en Espagne. En ce qui concerne les manuels scolaires, le *Rapport Quintana* confie à une commission influencée par les idées des Lumières la rédaction des livres du nouveau système éducatif. Ce rapport ne précise toutefois pas si les professeurs étaient libres ou non de choisir les livres qu'ils considéreraient comme les mieux appropriés ou si, au contraire, il s'agissait d'une tentative d'établir le manuel unique; en tout état de cause, il est clair que la subordination des manuels scolaires au principe d'uniformité était absolue (1). Cependant, le premier débat parlementaire sur les manuels scolaires prouve bien que le sujet était épineux, même pour les libéraux espagnols. Lors de ce débat, qui eut lieu pendant le triennal constitutionnel de 1820-1823, les libéraux étaient divisés, comme pour beaucoup d'autres problèmes, en deux tendances bien distinctes : d'une part, ceux qui étaient partisans d'octroyer aux professeurs une totale liberté de choix des manuels scolaires leur semblaient les plus appropriés, et d'autre part les défenseurs de la plus complète subordination de la méthode d'enseignement et des manuels au principe de l'uniformité (2).

Par contre, ce point était parfaitement clair pour les forces qui luttaient pour le maintien de l'Ancien Régime. Bien que lors de la première restauration absolutiste, celle de 1814-1820, la politique en matière de manuels scolaires n'ait pas fait l'objet d'un texte officiel, ses principes en avaient pourtant bien été délimités : les manuels resteraient soumis à la plus stricte censure idéologique et à l'uniformité la plus absolue. Lors de la seconde restauration, celle de 1823-1833, le manuel unique allait être implanté en Espagne pour la première fois. Effectivement, les règlements de 1824 et de 1825 signaleront expressément le livre qu'il fallait étudier, pour chaque matière, chaque année scolaire et chaque niveau éducatif.

La reprise du processus constitutionnel en 1834 introduisit rapidement d'importantes nouveautés. Tant dans ce domaine comme dans d'autres plus importants, le plan du duc de Rivas de 1836 occupe

(1) Carmen Benso Calvo : « Uniformidad y vigilancia : el control del libro escolar en el siglo XIX y principios del XX (1813-1913) », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 199, 1994, pp. 433-457.

(2) Manuel de Puelles Benítez : « La política del libro escolar en España (1813-1939) », dans Agustín Escolano (dir.) : *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la Segunda República*, op. cit., pp. 53-54.

une place centrale. Il s'agit en effet de la première tentative d'implanter en Espagne un système éducatif libéral modéré. Dans sa partie relative au sujet qui nous intéresse, *l'Exposé à S.M. la Reine Gouvernante*, signé par le duc de Rivas, donne des arguments idéologiques, politiques et pédagogiques pour justifier le nouveau système éducatif :

« Madame, de nombreuses dispositions que j'ai déjà proposées pourront sembler novatrices ; [...] mais celle qui concerne les manuels imposés, interdits dans le plan, laissant le professeur totalement libre à cet égard, apparaîtra comme étant encore plus novatrice et sans doute sujette à controverse. Me basant cependant sur l'avis du Conseil Royal qui propose la même chose, je crois qu'il convient de l'adopter et d'aller jusqu'à interdire que les professeurs puissent imposer cette obligation aux élèves et qu'ils se contentent de leur recommander l'ouvrage qui, à leur sens, est le plus approprié [...] » (1).

Mais ce système qui préconisait une liberté totale quant au choix des manuels scolaires fut de courte durée. On assista en 1841 à l'un de ces brusques revirements dont le libéralisme espagnol était friand. La liberté de choix des livres scolaires fut supprimée pendant un peu plus d'un quart de siècle et remplacée par une liberté limitée :

« Ce corps supérieur n'estime pas qu'il convienne de signaler impérativement les livres devant être étudiés dans chaque matière, ce qui n'est d'ailleurs pas du ressort de la Commission d'examen ; au contraire, tout en laissant la voie ouverte aux progrès des sciences, et en stimulant ainsi le génie et l'application des écrivains, je souhaiterais cependant que l'on ne puisse utiliser dans l'enseignement des traités dénués de mérite et par conséquent inutiles ou pernicieux. L'objet de la Commission est donc de décider si les œuvres soumises à son examen sont ou non adaptées aux études en laissant aux professeurs le soin de choisir celles qu'ils préféreront parmi les ouvrages approuvés » (2).

Le système des listes venait de naître et il était appelé à fonctionner effectivement en Espagne, à de rares exceptions près. Avec ce système, les libéraux espagnols tâchaient de concilier le principe de l'uniformité de l'enseignement, très enraciné depuis les *Cortes* de Cadix (1810-1814), et la liberté du professeur, également souhaitée.

(1) Supplément à la *Gaceta de Madrid*, 9 août 1836, *in fine*.

(2) Communication de la Direction Générale des Études à la Régence, 12 février 1841, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, Madrid, t. I, n° 1, 28 février 1841, p. 15.

Ce système allait ensuite être appuyé par le plan du marquis de Pidal, en 1845, et surtout par la loi Moyano de 1857. Il s'ensuivit un système de liberté restreinte qui, cependant, cohabita dans les faits avec une grande tolérance vis-à-vis de la liberté des professeurs dans les salles de classe.

2. Un long cycle complet (1868-1939)

La Révolution de 1868 marqua non seulement la fin du règne d'Isabelle II mais posa aussi, même après son échec, une bonne partie des problèmes que la Restauration devait résoudre. Cette affirmation n'est pas seulement vérifiable au niveau de l'histoire générale; elle est aussi particulièrement vraie dans le domaine de l'histoire de l'éducation. La Révolution plaça ainsi au premier plan l'un des dogmes les plus chers au Parti progressiste, celui de la liberté de l'enseignement, considérée dans toute son intégrité. Déjà du temps du triennal constitutionnel, en 1821, un écrivain aussi représentatif que Ramón Salas avait exposé de la façon suivante les conséquences négatives du manque de liberté dans l'enseignement :

« [...] On oblige un jeune plein de talents à emboîter le pas d'un imbécile, à étudier de mauvais livres, à écouter les leçons d'un maître ignorant, [...] et après quatorze ou quinze années d'études, son diplôme de bachelier, sa licence ou son titre de docteur en poche, nous n'avons qu'un homme perdu, un homme plein d'ignorance et d'orgueil qui, n'ayant lu que de mauvais livres et entendu que de mauvais maîtres, ne s'est formé depuis ses premières années d'études qu'à un goût abominable dont il ne se corrigera pas sa vie durant [...]. On conçoit dès lors mon plan : je souhaiterais que l'enseignement soit absolument libre, sans aucune intervention de l'autorité qui gouverne toujours mal lorsqu'elle gouverne beaucoup » (1).

Cette conception, qui plonge ses racines dans le libéralisme radical des *Cortes* de Cadix, s'épanouit lors de la *glorieuse* Révolution de 1868, qui adopte une conception plurielle de la liberté d'enseignement : liberté non seulement pour créer des centres d'enseignement mais aussi pour protéger celle du professeur, liberté non seulement pour le professeur mais aussi pour que l'élève apprenne en accord

(1) Ramón Salas : *Lecciones de Derecho público constitucional para las escuelas de España*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1982, pp. 304-305 (1^{re} éd., Madrid, Imprenta de Fermín Villalpando, 1821).

avec sa capacité et dans les temps qu'il fixera librement ; liberté non seulement pour que l'État crée des établissements d'enseignement, mais aussi pour que les autorités municipales et départementales puissent en faire autant. Pour ce qui nous intéresse plus particulièrement, l'une des premières mesures du régime issu de la Révolution de 1868 donnera une réponse catégorique :

« Les professeurs doivent aussi être libres de choisir les méthodes et les manuels et de composer leur programme » (1).

La période de 1868 à 1874 (le *sexenio revolucionario*) est ainsi marquée par une tentative d'implanter en Espagne un libéralisme démocratique qui échoua sur le plan politique. La Restauration de 1874 fut le fruit de ses erreurs et de ses maladroites. Il s'agissait de consolider le régime libéral mais sans ce que l'on appelait les « excès » de la démocratie. Ainsi, en ce qui concerne les manuels scolaires, la Restauration revint non pas au manuel unique préconisé par le ministre Calomarde en 1823 et 1824, mais au système des listes de la loi Moyano. C'est-à-dire, non pas à la liberté de la *Glorieuse* mais au système de liberté restreinte qui avait présidé, pendant tant d'années, au choix des manuels scolaires sous le règne d'Isabelle II.

Mais progressivement, les listes de livres approuvés augmentent de façon démesurée, et il devient de plus en plus difficile de distinguer les manuels éligibles des autres. En d'autres termes, le système des listes se détériore peu à peu. Il est vrai que les professeurs, comme le signalent plusieurs témoins de l'époque, finissent par choisir librement les manuels scolaires qu'ils considèrent comme étant les plus appropriés, qu'ils figurent ou non sur la liste officielle du gouvernement. Cela explique qu'à la fin du siècle, le directeur général de l'Instruction publique, Eduardo Vincenti, s'adressant au ministre du Développement (*Fomento*) dont dépendait alors l'Éducation, lors d'un des classiques *exposés* de l'époque, proposa que pour éviter « le nombre croissant de manuels proposés, la dimension disproportionnée de la plupart d'entre eux et le prix considérable de beaucoup », des questionnaires généraux soient élaborés pour déterminer le « caractère, l'étendue et les finalités de la matière » (2). Il s'agissait, une fois de plus, de concilier l'uniformité de l'enseignement et la nécessaire liberté du professeur. Le questionnaire déterminerait donc la teneur et l'étendue de la matière, et les programmes des matières et

(1) Décret du 21 octobre 1868, *Colección Legislativa de España*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, t. C, 1868, p. 421.

(2) *Anuario legislativo de Instrucción pública*, Madrid, Establecimiento tipográfico de la Viuda e hijos de Manuel Tello, 1895, p. 711.

des manuels scolaires s'ajusteraient en conséquence ; on pensait assurer ainsi la pluralité des livres scolaires sans mettre en danger le contrôle supérieur du pouvoir politique sur ces derniers. La loi de 1901 alla bien dans ce sens-là, mais on se rendit rapidement compte qu'il n'était pas du tout évident de publier les questionnaires officiels des matières de l'enseignement secondaire et supérieur auxquels la norme se limitait. En réalité, comme cela avait déjà été mentionné lors du débat parlementaire, les frontières entre questionnaires et programmes n'étaient pas claires et la liberté des manuels ne semblait donc pas suffisamment garantie. En outre, pour certains députés, le questionnaire officiel ouvrait la porte au programme unique et par conséquent au manuel imposé :

« S'il existe un programme unique auquel tous les enseignements doivent s'ajuster, il sera inévitable, tôt ou tard, que ce programme prenne forme et que l'on fasse un livre utile, le plus approprié, pour ce programme unique ; et c'est par cette porte naturelle et logique, parce que tout le mal est contenu dans le premier pas, c'est par cette porte naturelle et logique du questionnaire unique ou du programme unique pour l'enseignement, que nous passerons au manuel unique [...] » (1).

D'une certaine façon, le spectre du manuel unique plana tout au long de la basse Restauration mais ne parvint pas à se concrétiser. Il faudra attendre le coup d'État de 1923 pour que la Dictature instaure le manuel unique, quoique seulement dans le domaine de l'enseignement secondaire. Reprenant la « clameur de l'opinion [qui] réclame une réforme radicale compte tenu de la situation actuelle », le décret royal du 23 août 1926 instaurait le manuel scolaire unique pour chaque matière, conformément aux questionnaires officiels correspondants. Le manuel unique serait le résultat d'un appel d'offres par matière, auquel soumissionneraient les différents auteurs. Cette expérience fut toutefois de très courte durée : les questionnaires furent certes élaborés, les appels d'offres lancés et les manuels uniques édités pour toute la nation mais la proclamation de la II^e République en 1931 mit fin à cette politique. Contrairement toutefois à ce que l'on pourrait penser d'une révolution pacifique qui évinça la monarchie, l'aboutissement ne fut pas la liberté en matière de manuels scolaires mais, une fois de plus, le retour au système des listes.

(1) *Diario de Sesiones de las Cortes. Congreso de los Diputados*, Madrid, Establecimiento tipográfico de los hijos de J. A. García, t. III, Législature de 1900-1901, p. 952.

3. Franquisme et Restauration démocratique

Le Franquisme marqua la fin de l'État libéral. Bien que la polémique concernant la nature de ce régime soit toujours d'actualité, il ne fait aucun doute que le Franquisme fut un régime qui concentra le pouvoir sur une seule personne. En réalité, c'est la nature de cette dictature qui fait l'objet de débats : conservatrice ou traditionnelle, fasciste ou totalitaire, autoritaire sans plus ? D'ailleurs, l'évolution du Franquisme tout au long de son existence de quasi quarante années montre bien la complexité du phénomène qui a toujours conservé son essence, celle que la Loi organique de l'État de 1967 avait définie, de façon euphémique, comme « unité de pouvoir et division de fonctions » mais qui adopta diverses formes de configuration politique : orientation totalitaire dans une première étape (1936-1945), prédominance du catholicisme intégriste dans une seconde phase (1945-1957) et forte influence technocratique au cours de sa dernière phase, celle qui commença en 1957 et s'acheva avec la mort du fondateur du régime en 1975.

En ce qui concerne les manuels scolaires, le Franquisme, une fois passée l'aspiration totalitaire de la première période, est resté fidèle à ce qui a pratiquement été une constante au cours des deux siècles brièvement analysés ici : le système des listes, c'est-à-dire celui de l'autorisation préalable, soumis dans les premiers temps à un contrôle rigoureux de la censure idéologique, moins dur par la suite, sans jamais cesser toutefois de veiller à l'adaptation des manuels scolaires aux principes essentiels du régime.

Il y eut bien une tentative de promouvoir le manuel unique pendant la Guerre civile. L'arrêté du 11 avril 1938 du ministère de l'Éducation nationale (franquiste) chargea en effet « l'Institut d'Espagne de rédiger et d'éditer les manuels destinés aux différents niveaux de l'enseignement primaire, livres qui seront imposés par l'État de façon obligatoire, tant pour l'enseignement public que pour l'enseignement privé » (1). Cette tentative fut en partie contrée par la pression des éditeurs, et probablement aussi en raison de la présence vigilante de la hiérarchie catholique qui, bien que clairement partisane des forces rebelles, ne pouvait tolérer un monopole étatique de l'enseignement, monopole qu'elle souhaitait s'accaparer. Bien que cet épisode ne soit pas tout à fait clair, l'échec du manuel unique dans l'enseignement primaire eut des conséquences à d'autres niveaux. Ainsi, la loi du

(1) *Boletín Oficial del Estado*, 15 avril 1938.

20 septembre 1938 sur la réforme de l'enseignement secondaire établit dans son cinquième point, consacré aux manuels scolaires, que ceux-ci ne pourraient être utilisés « sans un avis favorable préalable de la Commission spéciale désignée par le ministère de l'Éducation nationale » (1). La loi du 17 juillet 1945 sur l'éducation primaire se prononcera dans le même sens, établissant dans son article 45 la nécessaire approbation de l'État par le truchement du département ministériel correspondant.

La défaite militaire des fascismes européens obligea le Franquisme à s'adapter à la nouvelle situation. Des termes tels que race, sang, empire, fascisme, etc. furent remplacés par une nouvelle terminologie qui occupera désormais une place importante : catholicisme, mouvement, subsidiarité, royaume, etc. La démocratie tant décriée lors de l'étape précédente deviendra une démocratie organique, c'est-à-dire un régime qui ne se base pas sur le suffrage universel – un homme, une voix – comme dans les démocraties triomphantes, mais sur ce que l'on qualifia alors d'institutions « naturelles » de l'homme : la famille, la commune et le syndicat (2).

C'est ainsi que commence une période de prédominance d'un phénomène que la littérature politique a qualifié de national-catholicisme. Les catholiques tiennent donc les rênes du gouvernement, bien que la politique des manuels scolaires reste ancrée dans le système de l'autorisation préalable. Le poids de l'idéologie officielle s'affaiblit peu à peu, tandis que s'affirme le souci de réaliser des manuels techniquement plus modernes. Cette tendance s'accroît avec l'arrivée au pouvoir des « technocrates » en 1957, un groupe d'experts liés à une organisation religieuse de type séculier – l'*Opus Dei* – qui proclame de nouvelles valeurs pour légitimer le vieux régime – efficacité, productivité, libre entreprise, croissance économique, etc. –. Les manuels scolaires font désormais l'objet d'une modernisation matérielle et technique incontestable, la qualité pédagogique s'améliore et l'on adoucit le contrôle idéologique. Cet élan pour moderniser l'éducation espagnole se traduira dans la Loi générale de l'Éducation de 1970 qui, au niveau des manuels scolaires, maintiendra cependant le système de l'approbation préalable.

La Restauration démocratique, fruit d'un processus de transition extrêmement complexe, va se caractériser, pour ce qui est des

(1) *Id.*, 23 septembre 1938.

(2) Il s'agit alors d'un syndicalisme officiel, unique et « vertical » (patrons et ouvriers sont associés dans le même syndicat).

manuels scolaires, par le maintien, tout du moins jusqu'à présent, du système de l'autorisation préalable. Ce dernier adopta toutefois deux traits caractéristiques et substantiellement novateurs : la libéralisation du manuel, car c'est le projet éditorial et non plus le manuel scolaire qui est soumis à l'autorisation, pour tâcher de « garantir, de cette façon, le respect de la liberté des éditeurs afin de développer de façon créative la teneur des plans d'études et sauvegarder parallèlement l'unité et la cohérence des énoncés des programmes proposés par le gouvernement » (1) ; la seconde innovation consiste dans la décentralisation du système des autorisations de manuels scolaires, conséquence de la nouvelle organisation territoriale de l'État prévue par la Constitution de 1978, bien que l'État se réserve ici aussi une tâche d'inspection finale pour s'assurer que « les manuels scolaires et les autres matériels didactiques s'adaptent aux enseignements minima » qui font partie des programmes nationaux de base (2). On ne peut prédire pour l'instant l'efficacité de cette nouvelle adaptation du vieux système d'autorisation. Il faudra attendre encore un certain temps avant de pouvoir indiquer si cette modalité persistera ou si, au contraire, elle donnera lieu à une nouvelle orientation.

LA PRODUCTION ET L'UTILISATION DES MANUELS SCOLAIRES : MÉTHODOLOGIE DIDACTIQUE ET MARCHÉ ÉDITORIAL

Le fait que les manuels scolaires aient commencé à être légalement réglementés en Espagne au début du XIX^e siècle, précisément au moment de la genèse du système éducatif libéral, démontre bien que c'est à cette époque qu'ils acquièrent une place importante dans l'enseignement. On publiait et on utilisait certes des livres scolaires sous l'Ancien Régime, mais il faudra attendre les premières décennies du XIX^e siècle pour qu'ils deviennent un objet d'usage commun dans les écoles, et soient par conséquent soumis à une réglementation.

Divers facteurs concourent à expliquer l'importance croissante dévolue à partir de cette époque au manuel en tant qu'instrument didactique et, en conséquence, l'essor et l'expansion ultérieurs de ce secteur de l'industrie éditoriale. D'une part, une demande croissante et une plus large utilisation des livres scolaires dans les salles de

(1) Décret du 15 avril 1992, *Boletín Oficial del Estado*, 23 avril 1992.

(2) Décret du 6 mars 1981, *ibid.*, 21 mars 1981.

classe au fur et à mesure que les années passent. D'autre part, l'expansion et la diversification progressive de l'offre de nouveaux instruments didactiques, et plus particulièrement des manuels. Ces processus débouchent sur une transformation radicale du panorama didactique et éditorial qui deviendra de plus en plus manifeste au fur et à mesure que l'on avance dans le XX^e siècle.

1. L'augmentation de la demande de manuels, conséquence des nouvelles conditions scolaires

Pour comprendre l'apparition d'une demande spécifique de livres scolaires au début du XIX^e siècle, il convient de rappeler que le système éducatif libéral était en pleine construction à cette époque en Espagne. Bien que son processus de genèse et de développement ait été plus lent et hésitant que dans d'autres pays, il ne fait aucun doute qu'au milieu du XIX^e siècle, l'Espagne disposait déjà d'une législation éducative nationale et d'un réseau stable, bien qu'encore précaire, d'écoles primaires et de lycées d'enseignement secondaire s'appuyant sur une administration scolaire rudimentaire, un corps d'inspecteurs, de nouvelles institutions de formation pour l'enseignement et une théorie pédagogique balbutiante. En somme, tout au long de ces décennies, on assiste à la mise en place d'un véritable système éducatif qui n'existait pas en tant que tel dans le passé. Il s'agit d'un système dont les caractéristiques fondamentales dureront plus de cent ans, entamant largement le XX^e siècle.

La première transformation associée à ce processus fut le besoin d'accueillir dans les écoles primaires un nombre croissant de jeunes, bien que la proportion de population réellement scolarisée soit encore restée très réduite pendant de nombreuses décennies (1). Pour s'occuper plus efficacement de ce nombre croissant d'élèves, il apparut nécessaire de remplacer la méthode didactique traditionnelle, de type

(1) Voir les chiffres fournis par Jean-Louis Guereña et Antonio Viñao Frago dans *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, EUB, 1996, p. 208. Au début du XX^e siècle, Manuel B. Cossío réalisait un diagnostic similaire dans *La enseñanza primaria en España*, Madrid, R. Rojas, 1915 (2^e édition, revue et corrigée par Lorenzo Luzuriaga). Et pour le XX^e siècle, on peut consulter Alejandro Tiana : « Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX », *Historia de la educación*, n^o 6, 1987, pp. 43-59, ainsi qu'Antonio Viñao et Pedro Luis Moreno : « Escolarización y alfabetización », dans Buenaventura Delgado (ed.) : *Historia de la educación en España y América*. T. III : *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, SM-Morata, 1994, pp. 916-927.

individuel, par une autre méthode permettant d'enseigner simultanément à de grands groupes d'élèves (1). Parmi les méthodes possibles, deux attirèrent particulièrement l'attention mais connurent un sort inégal au regard de leur implantation. La méthode mutuelle, très répandue dans les pays anglo-saxons dans la version de Bell et de Lancaster, fut en fait peu appliquée en Espagne et ne put s'implanter que dans un nombre limité d'écoles. La méthode simultanée, s'inspirant en grande partie des énoncés pédagogiques des Frères des Écoles chrétiennes, connut une meilleure fortune bien que pendant de nombreuses années, elle n'ait pas été appliquée dans son état « pur » mais avec des éléments propres aux méthodes individuelle et mutuelle.

La nouveauté introduite par la méthode simultanée consistait en ce que le professeur enseignait à un grand nombre d'élèves en même temps, les organisant pour ce faire en des groupes relativement homogènes. Comme le professeur s'adressait aux élèves en tant que groupe et non en tant que somme d'individus ayant des niveaux de formation hétérogènes, il apparut nécessaire de disposer d'instruments pédagogiques capables de faciliter cette nouvelle organisation. Alors que l'on se contentait auparavant de quelques livres appartenant au maître, de quelques cartes murales et de quelques modèles et matériels d'écriture, il était désormais nécessaire de disposer de livres pouvant être suivis simultanément par tous les élèves de la classe. Par conséquent, les lois ne tardèrent pas à mentionner le caractère obligatoire de l'usage du manuel et les maîtres à réclamer des livres pour enseigner la lecture, l'écriture, la doctrine chrétienne et l'arithmétique, domaines fondamentaux du programme des écoles primaires. Il est donc aisé de comprendre, outre le fait que le nombre d'élèves n'allait cesser d'augmenter pendant toute cette période, que les bases d'une croissance durable de la demande de manuels scolaires avaient ainsi été jetées.

Les effets de l'introduction de la méthode simultanée ressemblent à ceux que connurent de nombreux autres pays à la même époque. Cependant, l'Espagne présente un trait particulier qui contribua en grande mesure à accroître la demande de manuels scolaires. Il s'agit du retard avec lequel furent précisés les programmes devant être

(1) Le Règlement du 26 novembre 1838 (*Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental*) est très clair là-dessus quand il défend l'introduction généralisée des méthodes mutuelle ou simultanée face à l'individuelle (*Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1977, t. II, pp. 170-172).

appliqués dans les écoles primaires (1). En effet, les lois et les règlements successifs édictés entre le début du XIX^e siècle et le milieu du XX^e se contentent d'énoncer les matières devant être enseignées à ce niveau, sans entrer dans le détail des sujets à inclure dans les programmes scolaires. Dans certains cas, comme celui de la réglementation des écoles primaires en 1901, on envisagea d'élaborer des programmes scolaires détaillés, mais ceux-ci ne verreront pas le jour (2). Il faudra attendre 1953 pour que soient publiés les premiers *Questionnaires* nationaux pour l'enseignement primaire.

Par conséquent, les maîtres durent avoir recours à divers instruments pour concrétiser les contenus devant être enseignés dans les écoles. Il s'agit notamment des manuels scolaires qui occupèrent une place importante puisqu'ils offraient une structure méthodologique implicite ou explicite et des ressources didactiques appropriées pour organiser les activités d'enseignement. Compte tenu en outre du faible niveau de formation de nombreux maîtres du primaire pendant le XIX^e siècle et une grande partie du XX^e siècle, l'influence que les manuels commencèrent à exercer dans le domaine scolaire n'a rien d'étonnant.

Si seul ce type de facteurs favorables à la croissance de la demande avait joué, nous aurions sans doute assisté à une expansion spectaculaire du marché de l'édition au cours de la période abordée. Mais d'autres facteurs intervinrent en contrepoids, limitant les effets de ceux-là. Nous citerons en premier lieu la lenteur avec laquelle la méthode simultanée s'implanta dans la pratique pédagogique. Selon le règlement de 1838, « il ne reste que quelques vestiges de cette pratique [la méthode individuelle] dans de très petits villages, où elle est heureusement moins nuisible en raison du faible nombre d'enfants » (3), mais les données dont nous disposons témoignent d'une forte persistance de la méthode individuelle encore bien longtemps après. Ainsi, en 1870, presque 12 % des écoles publiques et plus de 31 %

(1) Si cette situation se manifeste clairement dans l'enseignement primaire, il n'en est pas de même dans le secondaire, où tout de suite furent publiés programmes et questionnaires détaillés, capables d'orienter l'activité scolaire. L'existence de ces programmes et de ces questionnaires ainsi que l'âge plus avancé des élèves permit aux professeurs des lycées d'utiliser la pratique de la publication de leur cours (*apuntes de clase*).

(2) « Real decreto dando nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza », 26 octobre 1901, art. 9, dans *Historia de la Educación en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, t. III, p. 164.

(3) Règlement du 26 novembre 1838, *Ibid.*, t. II, p. 170.

des écoles privées déclaraient utiliser la méthode individuelle, chiffres certainement inférieurs à la réalité en raison de l'occultation d'une pratique qui pouvait être considérée comme proscrite (1). Le processus de généralisation de la méthode simultanée ne s'achèvera qu'au XX^e siècle, au fur et à mesure de l'implantation de l'école à plusieurs classes (*escuela graduada*) face à l'école de classe unique (2).

Par ailleurs, la croissance du nombre d'élèves des écoles primaires fut clairement inférieure à celle prévue. La loi Moyano avait certes établi en 1857 le caractère obligatoire de la scolarisation pour tous les Espagnols entre six et neuf ans (3), âge limite élevé à douze ans en 1901, mais la réalité était très différente de ces dispositions, soit par absence de scolarisation soit par abandon précoce de l'école. Bien que l'augmentation naturelle de la population et la croissance du taux de scolarisation effective se soient traduites par un nombre supérieur d'inscriptions, la scolarisation réelle fut assez limitée par rapport à ce qu'elle aurait pu être. La demande de manuels augmenta donc bien, mais pas dans la même mesure que si la scolarisation s'était vraiment généralisée.

Il convient également de mentionner la limitation du programme effectif des écoles primaires. Les textes législatifs énonçaient certes les matières devant être enseignées, mais elles n'étaient pas toutes suivies par tous les élèves. Ainsi, à la fin du XIX^e siècle, seuls le catéchisme et la lecture étaient suivis par près de 100 % des élèves du primaire. L'écriture et l'arithmétique étaient apprises par 70 % à 80 % d'entre eux, tandis que l'assistance aux cours de géographie et d'histoire, de géométrie, de dessin ou de musique se réduisait à 15 % des élèves (4). Ce phénomène explique le rôle prédominant joué dans les

(1) Voir Narciso de Gabriel : *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada, Ed. do Castro, 1990, pp. 383 et suivantes. L'un des arguments que Narciso de Gabriel avance pour expliquer la persistance de la méthode individuelle est précisément le manque de manuels scolaires à la disposition des élèves, ce qui obligeait à recourir à d'autres matériels, comme les modèles manuscrits rédigés par le maître (*cartas*) et les actes d'anciens procès (*procesos*), mettant ainsi en lumière l'existence d'une relation bidirectionnelle entre méthode d'enseignement et utilisation de manuels scolaires.

(2) Antonio Viñao : *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990.

(3) Loi du 9 septembre 1857, art. 7, *Historia de la Educación, op. cit.*, t. II, p. 245.

(4) Narciso de Gabriel : *op. cit.*, p. 402 (à partir des données de la statistique de 1880). Selon la loi de 1857, l'ensemble de ces dernières matières était réservé aux

écoles primaires par les livres de lecture et, dans une moindre mesure, par ceux de religion, y compris les catéchismes.

Enfin, l'on ne peut passer sous silence l'obstacle que pouvait représenter le prix des manuels scolaires pour les familles espagnoles. Les autorités éducatives se soucieront à maintes reprises de régler les prix maxima des manuels scolaires, implantant ainsi une pratique qui se maintiendra jusqu'à une époque tardive de la période franquiste. À tel point que le prix deviendra l'un des critères fondamentaux d'approbation des manuels, même dans les années 1950. Cependant, malgré ces tentatives pour contrôler les prix des livres scolaires, de très nombreux témoignages attestent que les manuels étaient relativement rares dans les écoles espagnoles et entre les mains des élèves. Bien que cette réalité ait progressivement évolué, nous savons que sous la Seconde République et le premier Franquisme, ce problème était encore aigu.

N'oublions pas non plus l'attitude de rejet vis-à-vis du manuel adoptée par certains secteurs du professorat espagnol à des moments historiques très différents. Ainsi, lors du tournant entre le XIX^e et le XX^e siècle, diverses oppositions, influencées par les idées pédagogiques de l'Institution libre de l'Enseignement, se manifestèrent contre le manuel scolaire (1). Un mouvement similaire se produisit ensuite dans les années 1960, influencé cette fois-ci par certains mouvements de rénovation pédagogique florissants à l'époque.

Tous ces différents facteurs qui se sont manifestés depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle ont débouché sur une demande de livres scolaires, peut-être inférieure à ce qu'elle aurait pu être, mais non négligeable pour autant. Divers auteurs et éditeurs essayèrent d'y répondre, favorisant l'apparition d'une offre éditoriale croissante créatrice d'un nouveau marché.

écoles dites « supérieures » implantées dans les chefs-lieux de provinces et les villes de plus de 10 000 habitants (loi du 9 septembre 1857, art. 4 et 5, dans *Historia de la Educación, op. cit.*, t. II, p. 245).

(1) Voir José M^a Hernández Díaz : « El libro escolar como instrumento pedagógico », dans Agustín Escolano (dir.) : *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República, op. cit.*, pp. 137 et suivantes.

2. Croissance et diversification de l'offre de manuels

Tout le monde a longtemps considéré comme évident que le début de la Restauration, en 1875, avait marqué l'apparition de l'industrie du manuel scolaire. Mais nous savons aujourd'hui que déjà sous le règne d'Isabelle II, qui couvre les années centrales du XIX^e siècle, un premier déploiement éditorial avait eu lieu, bien qu'encore limité et balbutiant. Et il est intéressant de lier ce phénomène à l'introduction du système des listes d'approbation des manuels.

En effet, après l'abolition du système de manuel unique en vigueur pendant l'étape absolutiste de Ferdinand VII et un bref interlude de liberté absolue de choix, le système des listes, implanté en 1841, prédominera pendant de longues décennies. Le système des listes supposait, de fait, un élargissement de la marge de manœuvre des éditeurs, limités jusqu'alors à la publication des différentes versions d'un nombre réduit d'ouvrages. La conséquence de ce changement se fit sentir dès les années immédiatement postérieures à l'application du nouveau système. Ainsi, alors que le plan de 1825 obligeait les maîtres à utiliser un ensemble d'ouvrages dont le nombre n'atteignait pas la dizaine, en 1848 un arrêté royal présentait une liste de 169 livres pouvant être utilisés dans les écoles primaires, dont 76 de lecture, 20 de grammaire et d'orthographe, 16 de géographie et d'histoire, 15 de religion, 14 d'arithmétique et un nombre décroissant d'ouvrages pour les autres domaines (1). Nombre d'entre eux étaient des traductions de livres étrangers, parmi lesquels les ouvrages français prédominaient.

Peu à peu, divers titres s'ajoutèrent à la liste précédente et en 1856 une nouvelle liste récapitulative fut publiée, comprenant un total de 362 livres dont l'utilisation était autorisée dans les écoles primaires (2). Citons notamment 195 livres de lecture, 67 d'arithmétique, 28 de grammaire et d'orthographe, 25 d'histoire et de géographie, 23 de religion et de morale. Comme on peut le constater, le nombre de livres autorisés fit plus que doubler en à peine huit ans, ouvrant ainsi ce secteur à de nouveaux auteurs et éditeurs. Gil de Zárate lui-même, qui avait inspiré le plan de 1845 en tant que directeur général de l'Instruction publique, reconnaissait qu'en 1855 « l'activité découlant de l'élan donné à l'instruction a fait naître une infinité de nouveaux

(1) Décret du 30 juin 1848, *Colección Legislativa de España*, t. 43, pp. 193-201.

(2) Décret du 21 octobre 1856, *Colección Legislativa de España*, t. 70, pp. 114-134.

ouvrages » (1). Cette expansion du nombre de titres se traduit par la création d'une nouvelle industrie et l'apparition de plusieurs maisons d'édition qui firent de la production de manuels scolaires le centre de leur activité. Parmi elles, la Maison Hernando occupa une place de choix (2).

Cette nouvelle industrie éditoriale fut plus active dans le domaine de l'enseignement primaire que dans celui du secondaire, pour deux raisons fondamentales. En premier lieu, le faible nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire jusqu'à une époque bien avancée du XX^e siècle freina l'expansion du marché des manuels correspondant à ce niveau d'enseignement. Deuxièmement, le fait de limiter plus strictement dans le secondaire que dans le primaire le nombre de manuels autorisés par matière d'enseignement aboutit au même résultat. On comprend alors pourquoi les éditeurs de manuels scolaires se sont principalement orientés vers le segment le plus prometteur du nouveau marché : les manuels pour l'école primaire.

Par ailleurs, la limitation effective du programme de l'enseignement primaire évoqué précédemment explique la prédominance des livres de lecture parmi les ouvrages publiés pour ce niveau d'éducation au cours du XIX^e siècle. Comme nous le montrent les listes publiées en 1848 et en 1856, environ la moitié des ouvrages autorisés était classée sous l'étiquette générique de « livres de lecture ». Un certain nombre d'entre eux était bien des syllabaires, des abécédaires et d'autres livres pour apprendre à lire aux jeunes enfants mais la plupart consistaient en des ouvrages de lecture courante et continue. Le faible nombre d'élèves inscrits dans d'autres matières que le catéchisme, la lecture, l'écriture et l'arithmétique détermina l'importance des livres de lecture, véhicules de transmission de beaucoup d'autres connaissances. Le règlement de 1838 reconnaissait ainsi le rôle central des livres de lecture de l'école primaire en affirmant qu'« il est nécessaire que les enfants acquièrent dans le livre dont ils disposent une instruction plus large que celle qui découle de la connaissance de

(1) Antonio Gil de Zárate : *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, t. I, p. 347.

(2) Jean-François Botrel : « Naissance et essor d'une maison d'édition scolaire : la Casa Hernando de Madrid (t. I. 1828-1883) », dans *Livres et librairies en Espagne et au Portugal (XVI^e-XX^e siècles)*, Actes du Colloque international de Bordeaux (25-27 avril 1986), Paris, Editions du C.N.R.S. (Collection de la Maison des Pays Ibériques, 38), 1989, pp. 111-144 (repris en espagnol : « Nacimiento y auge de una editorial escolar : la Casa Hernando de Madrid (1828-1902) », dans *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1993, pp. 385-470).

la forme et de la position des lettres ; que le maître les informe progressivement de beaucoup de choses dès qu'ils connaissent suffisamment de lettres pour la formation des mots, même s'ils ne se composent que d'une seule syllabe » (1). Pendant une longue période du XIX^e siècle, et même jusqu'au début du XX^e, la lecture constituera l'axe fondamental de l'enseignement à l'école primaire.

Après cette première envolée au milieu du XIX^e siècle, la période de la Restauration (1875-1931) connut un développement important de l'édition scolaire, marqué par l'essor des maisons d'édition et la diversification de l'offre de manuels. La consultation des listes de livres autorisés confirme la vitalité de l'activité éditoriale dès les premières années de cette période. On passa ainsi des 362 livres autorisés pour les écoles primaires dans la liste de 1856 aux 1 141 de celle de 1885 (2) ; 484 étaient encore des livres de lecture, ce qui démontre bien la survivance de ce genre d'ouvrages, pour les raisons analysées précédemment. Et si 226 titres de livres d'arithmétique et 146 de religion et de morale étaient également retenus, le nombre d'ouvrages consacrés aux autres matières dépassait à peine la cinquantaine. La liste des livres autorisés ne cessera d'augmenter au fil des années, bien qu'aucune autre liste récapitulative n'ait été publiée par la suite, ce qui rend très difficile l'étude de l'évolution quantitative des manuels.

La création et le développement rapide de nouvelles maisons d'édition sont d'autres signes évidents de l'activité de cette époque. Bien que les plus importantes se soient installées à Madrid et à Barcelone, d'autres s'implantèrent aussi dans diverses régions espagnoles, parvenant parfois à acquérir une dimension nationale. Certaines d'entre elles devinrent même des firmes importantes, comme les maisons Calleja, Paluzie, Dalmau, Bastinos, El Magisterio Español, Seix Barral ou Ramón Sopena. Bien que certaines d'entre elles aient fait ou fassent actuellement l'objet d'études monographiques (3), nous

(1) Règlement du 26 novembre 1838, *Historia de la Educación en España, op. cit.*, t. II, p. 159.

(2) Circulaire de la Direction Générale de l'Instruction Publique, 1^{er} janvier 1885, *Colección Legislativa de Primera Enseñanza. 1885*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos, 1886, pp. 1-55.

(3) Agustín Durán y Sanpere : *Centenario de la librería Bastinos : editores y librerías de Barcelona (Estivill, Piferrer, Brusi, Bastinos)*, Barcelona, José Bosch, Librero, 1952, et Salomó Marqués : « Dalmau Carles, Pla : una editorial gerundense en Sudamérica », *Historia de las relaciones educativas entre España y América. V Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1988, pp. 420-425.

manquons encore d'une bonne vision d'ensemble des caractéristiques de ce secteur éditorial.

Par ailleurs, un autre phénomène a accompagné la consolidation de l'édition scolaire : l'apparition de spécialistes de la rédaction de manuels. Bien que de nombreux maîtres d'école et d'inspecteurs de l'enseignement primaire continuent à publier leurs propres ouvrages et les imposent à leurs élèves, donnant d'ailleurs parfois lieu à des plaintes plus ou moins justifiées, certains noms se retrouvent continuellement. Citons ainsi ceux d'Esteban Paluzie, de Saturnino Calleja, de Pilar Pascual de Sanjuán, de José Mariano Vallejo, de Vicente Naharro, de Genaro del Valle, de José Dalmau Carles, d'Eugenio García Barbarín ou d'Ezequiel Solana, dont les ouvrages connurent une extraordinaire diffusion. Dans certains cas, le succès de ces auteurs fut la base de la création de maisons d'édition à caractère familial. Certaines disparurent au fil des ans mais d'autres évoluèrent jusqu'à une véritable industrialisation. Comme dans le cas précédent, les études bio-bibliographiques concernant la plupart de ces auteurs sont encore rares.

Il convient enfin de signaler le phénomène de la diversification progressive des manuels scolaires. Les livres de lecture prédominaient certes encore sur ceux d'autres matières dans les années 1880, mais le panorama commença lentement à se modifier au début du XX^e siècle. En premier lieu, certains livres de lecture courante commencèrent à s'organiser en séries cycliques et graduées, offrant des volumes différents en fonction des degrés de l'école primaire. De nombreux ouvrages comprenaient non seulement des lectures à usage scolaire mais aussi d'autres éléments didactiques appelés « leçons de choses » ou « lectures instructives ». Deuxièmement, certains de ces ouvrages furent le prélude du modèle encyclopédique qui prédominera entre les années 1920 et les années 1960. Troisièmement, l'offre de livres de matières spécifiques augmentera au fur et à mesure de l'accroissement des inscriptions d'élèves dans les écoles primaires et du nombre des disciplines. En conséquence, au début des années 1930, les livres scolaires reflétaient un important processus de modernisation par rapport aux livres des décennies précédentes.

La proclamation de la Seconde République, en 1931, plaça l'éducation au centre de la scène politique et en fit l'objet d'une attention renouvelée. Le rôle croissant de l'État impliqua une révision de la politique en matière de livres scolaires. Les autorités républicaines renforcèrent le contrôle pédagogique et idéologique des manuels, limitant considérablement le nombre d'ouvrages approuvés.

La nouvelle orientation politique aurait pu modifier substantiellement le panorama de l'édition scolaire si elle avait duré plus longtemps. Par exemple, la liste des livres approuvés publiée en 1934 laissait de côté de nombreux auteurs et éditeurs de la phase précédente (Paluzie ou Pilar Pascual de Sanjuán par exemple), réduisant substantiellement les ouvrages autorisés d'autres auteurs (Calleja, Dalmau Carles ou García Barbarín), tandis qu'elle encourageait très fortement un certain groupe (Ezequiel Solana, J. De Muro, Joaquín Pla, Juan Palau, José Escofet) (1). Bien que cette période n'ait pas encore été étudiée en profondeur, on peut dire que l'intention des nouvelles autorités était de stimuler la modernisation pédagogique des livres scolaires et de contrôler en tout état de cause leur idéologie. Vu la courte période pendant laquelle cette orientation fut en vigueur, elle n'impliqua pas en fait de profonds changements. Malgré la discontinuité politique, on peut parler d'une continuité éditoriale à peine altérée de façon transitoire.

La guerre civile et le changement de régime qui suivit eurent plus de conséquences que le quinquennat républicain (2). L'épuration rigoureuse réalisée dans le domaine de l'éducation affecta pleinement les livres scolaires, dont un grand nombre fut interdit. Pendant les premières années de l'après-guerre, le contrôle politique et idéologique des matériels d'enseignement fut absolu, l'orthodoxie des messages passant avant leurs modes d'organisation et de transmission. Par conséquent, l'offre de manuels fut profondément altérée. D'une part, certains auteurs et éditeurs subirent des représailles en raison de leur manque de sympathie envers le régime franquiste. Certaines entreprises durent ainsi fermer leurs ateliers et laisser la voie libre à d'autres sociétés plus appréciées par le nouveau régime ou par l'Église, et notamment des maisons d'édition créées par divers ordres religieux. Par ailleurs, la modernisation pédagogique des manuels fut négligée, lorsqu'elle n'était pas soupçonnée de tendances idéologiques néfastes. Enfin, il fallut reconstruire presque complètement une offre éditoriale adaptée aux nouveaux vents politiques.

Cependant, le poids et l'influence que l'industrie éditoriale continua d'avoir, même pendant ces dures années, se firent sentir à plusieurs reprises. La plus significative de toutes fut sans doute l'échec infligé à la tentative d'imposer un manuel unique pendant la guerre

(1) Liste du 17 mai 1934, *Gaceta de la República*, 18 mai 1934, pp. 1130-1134.

(2) Voir le deuxième volume de l'*Histoire illustrée du livre scolaire en Espagne*, dirigée par Agustín Escolano, et consacrée au Franquisme (*Historia ilustrada del libro escolar en España. De la Posguerra a la reforma educativa, op. cit.*).

même. Bien que les chercheurs ne se soient pas tout à fait mis d'accord sur les motifs de cet échec, tout semble indiquer que l'industrie éditoriale dont l'idéologie était proche du Franquisme fit valoir ses intérêts économiques, empêchant ainsi la réduction drastique que l'introduction de manuels uniques aurait signifiée sur un marché aussi rentable que celui des livres scolaires.

La période de réorganisation éditoriale dura plusieurs années, bien que dès la fin des années cinquante un nouvel équilibre ait été atteint. À cette époque, nous assistons aussi à un processus de modernisation didactique progressive de l'enseignement primaire espagnol, qui se traduisit notamment dans l'approbation de *Questionnaires* en 1953, la création du Centre de Documentation et d'Orientation didactique de l'enseignement primaire (CEDOPEP) en 1958 et la publication de nouveaux *Questionnaires scolaires* en 1965. Ce processus de modernisation se refléta clairement dans les manuels édités au cours de ces années-là.

À côté de cette modernisation, il convient aussi de souligner la diversification des instruments didactiques utilisés à l'école. D'une part les encyclopédies traditionnelles cédèrent la place, à partir des années soixante, aux manuels par discipline dans leur double facette de manuels et de cahiers d'exercices (ou fiches didactiques). Par ailleurs, on créa de nouveaux livres ou guides à l'attention des maîtres pour aider ces derniers à organiser leur activité d'enseignement. On encouragea aussi l'édition de matériels complémentaires ou auxiliaires d'usage courant pour les élèves, comme les atlas, les grammaires, les dictionnaires ou les modèles de devoirs. Enfin, on commença à publier les premières bibliothèques de classe, composées d'usuels et conçues pour un usage plus collectif qu'individuel, et qui s'enrichirent plus tard des premiers produits audiovisuels.

Ce processus de modernisation s'est considérablement approfondi depuis le début de la réforme de l'éducation en 1970, qui donna le coup d'envoi d'une nouvelle étape du marché de l'édition. À partir de cette année-là, certaines maisons d'édition comme S.M., Santillana ou Anaya commencèrent à se développer rapidement, de nouveaux petits ou moyens éditeurs apparurent, le matériel didactique se diversifia de façon très importante, les méthodes utilisées se modernisèrent et le caractère interactif des livres publiés s'accrut. Ce processus s'est intensifié jusqu'en 1990, donnant lieu à un ensemble de changements importants dans le monde de l'édition scolaire, qu'il conviendrait d'étudier plus en détail.

*

* *

Nous avons tenté de présenter les principaux traits de l'évolution historique des manuels scolaires de l'Espagne contemporaine, tout en insistant sur les lacunes de l'information. Le lecteur aura facilement pu constater que les lignes de recherche actuellement ouvertes sont plus nombreuses que les travaux réalisés. Comme nous l'affirmions au début, l'histoire des manuels scolaires en Espagne reste en grande partie à écrire.

Cependant, divers projets actuels de travail commencent à donner leurs fruits. Le plus élaboré est peut-être le projet MANES, plus amplement décrit plus loin (1). Il offre différentes perspectives. D'une part, il établit le catalogue des manuels scolaires publiés en Espagne de 1808 à 1990, instrument qui constituera un outil indispensable pour les chercheurs s'intéressant à ce domaine. D'autre part, il développe un programme de doctorat qui débouchera sur différentes thèses doctorales, actuellement en cours d'élaboration, permettant d'appréhender différentes facettes du sujet encore insuffisamment explorées. Ce projet récupère donc et publie un ensemble d'instruments fondamentaux pour la recherche, comme la législation afférente à ce sujet au cours des XIX^e et XX^e siècles ou les listes de livres approuvés ou interdits au cours de la même période. Enfin, il promeut la réalisation de recherches sur les manuels scolaires, concrétisées par diverses réunions scientifiques et publications collectives qui contribuent à débroussailler un domaine encore peu connu.

Aux côtés de ce projet, il est important de signaler la réalisation d'autres travaux au cours de ces dernières années, de portée et de champ géographique différents. Un groupe de chercheuses andalouses s'est, par exemple, intéressé aux auteurs féminins de manuels, plusieurs équipes ont analysé la production éditoriale dans diverses régions (Catalogne, Îles Baléares (2), Pays Basque ou Galice), d'importantes maisons d'édition (Hernando, Calleja ou Dalmau) ont fait l'objet d'études. L'attention des chercheurs s'est aussi concentrée sur la typologie et les caractéristiques didactiques des livres. Les initiatives sont donc très diverses, ce qui souligne la vitalité et l'ouverture de ce domaine de la recherche.

(1) Cf. *infra*, pp. 258-263.

(2) Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soler, Elies Alles Pons : *La producció de obras escolares en Baleares (1775-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1992.

En résumé, il nous est permis d'affirmer que les historiens espagnols de l'éducation ont incorporé pleinement les manuels scolaires à leur domaine de recherches. À partir de multiples perspectives et guidées par différents buts, les études réalisées ou en cours de réalisation démontrent que la réalité complexe du livre scolaire constitue un objet de travail intéressant et prometteur qui peut contribuer à mieux appréhender certaines dimensions de la réalité éducative de l'Espagne contemporaine.

Manuel de PUELLES BENÍTEZ
Alejandro TIANA FERRER
U.N.E.D., Madrid

LA RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ESPAGNE DE LA FIN DU XIX^e SIÈCLE À 1939

par *Julio RUIZ BERRIO*

Dans les années 1880, l'enseignement primaire public espagnol a traversé une phase critique de stagnation et de lente détérioration, comme il fallait s'y attendre dans le cadre d'une société agraire, où l'oligarchie et le caciquisme, dénoncés par Joaquín Costa, caractérisaient la politique, la justice, la propriété, l'administration, la culture... Mais pendant la transition entre les deux siècles, il s'est produit une série de faits nouveaux qui vont entraîner des changements dans plusieurs domaines, y compris dans celui de l'éducation et des théories pédagogiques. Ce travail se propose d'analyser les divers agents qui ont rendu possible cette rénovation pédagogique, ainsi que les modalités de son déroulement et ses principales manifestations, en insistant sur les difficultés rencontrées et sur l'issue tragique qu'elle connaîtra.

1. L'école espagnole de l'entre-deux-siècles

L'historiographie de l'éducation espagnole a eu tendance à estimer que la fin du XIX^e siècle signifiait la fin d'une étape politique et culturelle bien précise, et que débutait alors une nouvelle époque. Apparemment, plusieurs raisons justifiaient cette périodisation, puisqu'à ce moment-là se sont produits des événements aussi importants que le début du règne d'Alphonse XIII en 1902, l'assassinat de Cánovas del Castillo – l'artisan de la Restauration (1) – en 1897, la

(1) Par *Restauration*, on comprend dans l'histoire d'Espagne la période comprise entre 1875, date à laquelle furent restaurées la monarchie et la dynastie des Bourbons en la personne du jeune Alphonse XII, et 1902, quand fut proclamée la majorité de son fils posthume, Alphonse XIII. En même temps, ce terme fait référence au système politique de cette époque, fondé sur une alternance au pouvoir – pacifique et fréquente – entre le parti libéral et le parti conservateur, et par extension à toutes les caractéristiques de cette période historique.

perte des dernières colonies en 1898, ou la création d'un ministère spécifique de l'Instruction publique en 1900 (1).

Mais, en ne considérant que ce genre de découpage temporel, alors que nous disposons maintenant de plusieurs travaux bien documentés sur des aspects fort divers de la société espagnole du siècle passé (2), ainsi que d'intéressantes études sur l'évolution des autres sociétés européennes, nous risquerions de commettre plusieurs erreurs historiques : réductionnisme, manipulation artificielle, exclusion de la comparaison, simplification, etc. Et surtout, comme le faisait remarquer récemment José María Jover Zamora, nous commettrions l'erreur d'ignorer que, s'il y a bien eu un temps réel de « fin de siècle », pendant lequel a lieu une « authentique transition interséculaire », il semble que dans le cas de l'Espagne celle-ci ait duré plus ou moins deux décennies (3). Durant cette période de transition s'entrecroisent des tendances, des courants, des sensibilités, des comportements, des méthodes, des techniques, etc., dont les uns, de longue durée, sont en voie d'élimination et les autres, nouvellement apparus, vont durer parfois plusieurs décennies, ou au contraire disparaître rapidement.

C'est pourquoi, avant d'analyser le mouvement de rénovation pédagogique proprement dit, et afin de pouvoir l'expliquer le plus

(1) Sur la Restauration en général, voir entre autres Angel Bahamonde et Jesús A. Martínez : *Historia de España. Siglo XIX*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1994; Antonio Fernández García (éd.) : *Los fundamentos de la España liberal (1834-1900). La sociedad, la economía y las formas de vida*, Madrid, Espasa Calpe (Histoire d'Espagne Menéndez Pidal dirigée par José María Jover Zamora, t. XXXIII), 1997; Manuel Tuñón de Lara (éd.) : *La España de la Restauración. Política, Economía, Legislación y Cultura. I Coloquio de Historia contemporánea de España*, Madrid, Siglo XXI, 1985; Jaume Vicens Vives : *Els catalans en el segle XIX*, Barcelona, Ed. Teide, 1958.

(2) À la fin des années 1950 se produisit un renouvellement de l'historiographie sur le XIX^e siècle espagnol, auquel participèrent de nombreux historiens espagnols et étrangers, les uns avec des monographies profondes et originales, les autres avec de brillantes synthèses. Voir José María Jover Zamora : « El siglo XIX en la historiografía española contemporánea, 1939-1972 », in *El siglo XIX en España. Doce estudios*, Madrid, Planeta, 1974, pp. 9-51, et « Por una Historia de la civilización española », in Marc Baldó : *Historia y Civilización. Escritos seleccionados de José María Jover Zamora*, Valencia, Universitat de València (Col. lecció Honoris Causa), 1997. Parmi les derniers travaux, signalons celui de Juan Pablo Fusi et Jordi Palafox (*España : 1808-1936. El desafío de la modernidad*, Madrid, Espasa, 1997) qui soutiennent que l'Espagne ne constitue pas une exception dans le processus historique européen contemporain.

(3) José María Jover Zamora : « Aspectos de la civilización española en la crisis de fin de siglo », in Juan Pablo Fusi et Antonio Niño (éds.) : *Vísperas del 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997, pp. 15-46.

justement possible par la suite, il nous a paru nécessaire de rappeler quelques aspects de l'école espagnole en cette longue fin de siècle. « Longue » parce qu'elle avait déjà commencé sans doute vers 1885, et que le rythme de changement a été très lent. C'est précisément cette lenteur qui constitue l'une des caractéristiques de la société espagnole de l'époque en général et de l'école en particulier. La désintégration de l'Ancien Régime en Espagne a en effet duré assez longtemps (plus de cent ans). Bien que certains gouvernements aient en apparence adopté une législation moderne et que quelques secteurs de la bourgeoisie libérale aient proclamé la nécessité du changement et aient accepté de nouveaux paramètres d'analyse de la société, il n'en demeure pas moins qu'une bonne partie des forces vives du pays ainsi que de larges secteurs du clergé ont fait preuve d'une attitude de condamnation sans appel et de rejet absolu de toute nouveauté. Ensemble, ils ont contribué, surtout dans les campagnes, à maintenir le peuple empêtré dans des structures archaïques de pouvoir et de savoir, et ce malgré un changement réel au niveau des institutions et des discours juridique et politique.

Le fort pourcentage d'analphabétisme (entre 75 et 80 % vers 1860, et entre 63 et 67 % en 1900) (1), le faible taux de scolarisation (2), l'insuffisance des voies de communication, la persistance d'une société essentiellement agraire, le respect de traditions ancestrales et la force populaire des superstitions ont permis le maintien de cet état

(1) Narciso de Gabriel : « Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991) », *Revista Complutense de educación*, Madrid, vol. 8, n° 1, 1997, pp. 199-231 ; Jean-Louis Guereña : « Le Peuple et l'École. La demande populaire d'éducation au XIX^e siècle », in Jean-René Aymes, Eve-Marie Fell et Jean-Louis Guereña (éds.) : *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII^e siècle à nos jours – Politiques éducatives et Réalités scolaires*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », VI-VII), 1986, pp. 83-98, et « Scolarisation et demande populaire d'instruction », in Jean-Louis Guereña, Eve-Marie Fell et Jean-René Aymes (éds.) : *Matériaux pour une histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine (XVIII^e-XX^e siècles)*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », vol. X), 1990, pp. 3-34 ; Mercedes Vilanova et Xavier Moreno : *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, C.I.D.E., 1992 ; Antonio Viñao Frago : « The history of literacy in Spain : Evolution, traits, and questions », *History of Education Quarterly*, vol. 30, n° 4, 1990, pp. 573-599.

(2) Jean-Louis Guereña et Antonio Viñao Frago : *Estadística escolar, Proceso de escolarización y Sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, E.U.B. (Psicología y Educación, 26), 1996 ; Jean-Louis Guereña : « Infancia y escolarización », in José María Borrás Llop (éd.) : *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Rui Pérez, 1996, pp. 347-413.

de choses, y compris à la fin du XIX^e siècle (1). Mais nous ne devons pas oublier qu'en cette même fin de siècle, de nouveaux courants sociaux, industriels, sanitaires, pédagogiques, moraux, de nouvelles habitudes de consommation, vont faire irruption en même temps dans quelques régions, en Catalogne notamment, à Madrid, au Pays Basque, ainsi que dans la plupart des agglomérations importantes.

Les recherches sur l'enseignement sous la Restauration s'étant multipliées ces dernières vingt années (2), nous avons à notre disposition quantité d'informations précieuses sur la diversité et la richesse de la réalité scolaire de ce dernier tiers de siècle, que l'on avait jusque-là considéré comme un bloc uniforme et rigide, sans prendre en compte les fortes différences régionales (3). Et, même s'il n'y a pas d'études spécialisées portant sur l'évolution pédagogique et scolaire pendant la transition « interséculaire », dans la mesure où ils l'incluent, les travaux généraux ou régionaux nous ont apporté une

(1) Paul Aubert : « Culture et inculture dans l'Espagne de la Restauration : un nouveau discours sur l'école ? (1909-1923) », in Jean-Louis Guereña et Alejandro Tiana (éds.) : *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés* (Casa de Velázquez, Madrid, 15-17 junio de 1987), Madrid, Casa de Velázquez-U.N.E.D., 1989, pp. 467-508.

(2) Alberto del Pozo : « Bibliografía sobre la educación durante la Restauración », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 1, 1982, pp. 258-276; Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación en España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E. (Investigación, 92), 1994.

(3) En dehors des travaux maintenant classiques d'Yvonne Turin : *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902. Libéralisme et tradition*, Paris, PUF, 1963, et de María Dolores Gómez Molleda : *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966, citons ceux de Pedro Alvarez Lázaro : *Masonería y libre pensamiento en la España de la Restauración*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 1985; Constancio Mínguez Alvarez : *La vida del niño entre la familia y la escuela : imágenes de familia, escuela e infancia reflejadas en las novelas españolas publicadas entre 1875-1900*, Málaga, Edinford, 1992; María Rosa Domínguez Cabrejas : *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 2 vols., 1989; Narciso de Gabriel Fernández : *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Coruña, Edición do Castro, 1990; José María Hernández Dfaz : *Educación y sociedad en Béjar durante el siglo XIX*, Salamanca, Universidad de Salamanca (Instituto de Ciencias de la Educación), 1983; Cándido Ruiz Rodrigo : *Escuela y Religión. El pensamiento conservador y la educación (Valencia, 1874-1902)*, Valencia, Nau llibres, 1991; Carmen Sanchidrián Blanco : *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*, Málaga, Universidad de Málaga, 1986; Angela del Valle López : *La Universidad Central y su distrito en el primer decenio de la Restauración borbónica (1875-1885)*, Madrid, Consejo de Universidades, 2 vols., 1990.

masse d'informations suffisamment dense pour nous permettre d'évoquer quelques-unes des caractéristiques générales de l'école en Espagne.

Il apparaît que le panorama éducatif espagnol présente un mélange de singularités et de généralités. Parmi celles-ci, il convient de mentionner tout d'abord l'absence d'un projet pédagogique officiel. Les témoins et acteurs de cette période avaient déjà dénoncé à différentes reprises la mauvaise qualité de nombreux éléments de l'enseignement d'alors (1). Il faut aussi rappeler que, parallèlement, d'autres avaient lancé des accusations contre cette même politique pédagogique. C'est le cas, par exemple, d'Aniceto Sela Sampil, professeur à l'Université d'Oviedo qui, à juste titre, la taxait de « page blanche » : « Pour refléter exactement la politique pédagogique de la Régence, (il conviendrait de) dire que la Régence n'a pas eu de politique pédagogique » (2).

Il est vrai en effet que pendant quinze ou dix-sept ans l'Espagne a manqué d'une politique pédagogique, entre autres raisons parce qu'un programme national digne de ce nom faisait défaut, d'où, par voie de conséquence, l'absence de critères pédagogiques, la succession aveugle et fortuite de mesures et surtout, un renoncement délibéré à la mise en œuvre d'un programme d'éducation nationale.

Une autre grande caractéristique de cette période de fin de siècle est l'essor sans précédent de l'enseignement privé qui, en ce qui concerne l'enseignement secondaire, atteint des proportions exagérées par rapport à d'autres pays européens. Cet essor a coïncidé naturellement avec un extrême abandon de l'enseignement public, lequel s'est retrouvé paralysé sur le plan pédagogique, politique, social et économique, ce qui a contribué à son affaiblissement progressif. Peut-être Unamuno avait-il raison lorsqu'il affirmait alors que les Espagnols ne croyaient pas à l'enseignement public :

(1) Julio Ruiz Berrio : « La situación educativa española y la reforma educativa de Cossío », in Julio Ruiz Berrio, Alejandro Tiana, Olegario Negrín (éds.) : *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, U.N.E.D., pp. 23-44.

(2) Aniceto Sela : *La educación nacional*, Madrid, Victoriano Suárez, 1910, p. 39. Sur Sela, voir Anastasio Martínez Navarro : « Aniceto Sela y Sampil », in Julio Ruiz Berrio (éd.) : *La educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Actas Editorial, 1996, pp. 224-227, et Aida Terrón Bañuelos : « La Institución Libre de Enseñanza en Oviedo », in Buenaventura Delgado (éd.) : *Historia de la Educación en España y en América*, Madrid, S.M.-Fundación Santa María, vol. 3, 1994, pp. 476-479.

« Et en résumé, sommes-nous peut-être persuadés, nous les Espagnols, persuadés de cœur et pas simplement convaincus de raison, de l'importance de l'enseignement public ? Non, nous ne le sommes pas ; nous ne croyons pas en lui. Et c'est là la raison de sa faiblesse » (1).

Ceci expliquerait aussi une autre des particularités de l'enseignement en Espagne : bien qu'il soit évident qu'une réforme s'imposait à tous les niveaux (et surtout en primaire), il était impossible de la réaliser pour toutes sortes de raisons, politiques, sociales, idéologiques et économiques.

2. Facteurs de la modernisation socioculturelle

La situation de crise que traversait l'Espagne à la fin du siècle dépassait largement le cadre du choc provoqué par le désastre militaire aux Caraïbes et dans le Pacifique, ou d'un sentiment d'amertume devant la perte des dernières colonies (2). Cela allait bien au-delà d'un état d'opinion dont l'amère plainte de quelques intellectuels et politiques se ferait l'écho (3). C'était tout simplement la preuve que le système politique de la Restauration prenait l'eau de toutes parts et montrait clairement son incapacité et sa faiblesse (4). Les hommes de 1898, qui ignoraient alors qu'ils étaient une « génération » (5), qui n'étaient ni démiurges ni démagogues, avaient par contre le talent nécessaire pour constater les maux dont souffrait la patrie, comme le disait Luis Mallada (6), et l'honnêteté nécessaire

(1) Miguel de Unamuno : *De la enseñanza superior en España*, Madrid, Revista Nueva, 1899, p. 10.

(2) Carlos Serrano : « 1900? », in Carlos Serrano et Serge Salaün (éds.), *1900 en Espagne (essai d'histoire culturelle)*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux (Collection de la Maison des Pays Ibériques, 36), 1988, pp. 9-11 (il existe une traduction espagnole) ; J. Eslava Galán et D. Riojano Ortega : *La España del 98. El fin de una era*, Madrid, Edaf, 1997 ; Juan Pablo Fusi et Antonio Niño (éds.) : *Vísperas del 98*, op. cit.

(3) Luis Morote : *La moral de la derrota*, édition de Juan Sisinio Pérez Garzón, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.

(4) Manuel Tuñón de Lara (éd.) : *La España de la Restauración*, op. cit.

(5) José Luis Abellán : *Sociología del 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997 ; Pedro Laín Entralgo : *La generación del 98*, Madrid, Espasa Calpe (Colección Austral), 1997 ; Juan López-Morillas : *Hacia el 98 : Literatura, sociedad, ideología*, Barcelona, Ariel, 1972.

(6) Lucas Mallada : *Los males de la patria y la futura revolución española. Consideraciones generales acerca de sus causas y efectos*, Madrid, Alianza Editorial, 1969 (1^{re} éd., 1890).

pour s'engager et en informer l'opinion publique (1). Ils ont essayé de faire en sorte que le pays cesse de vivre replié sur d'archaïques gloires impériales et sur de vieilles structures politiques et sociales (2), et que d'un esprit solidaire, avec des formules actualisées et un élan courageux, il entreprenne enfin la lourde tâche de sa « régénération » (3).

Leurs critiques constantes, énoncées du haut de tribunes publiques très diverses, ont engendré un climat d'inquiétude plus ou moins sincère, une exigence de changement, surtout dans quelques secteurs (4). L'un des effets a été le feu vert donné à des gouvernements réformateurs, comme ceux de Silvela ou de Maura, pour tenter de régler les problèmes les plus urgents, de manière pragmatique et arbitraire (« la révolution par le haut »), par des réformes pertinentes : la réforme militaire (il y avait beaucoup trop d'officiers, avec de petites soldes), la réforme navale (la marine de guerre était obsolète), la réforme administrative (tentatives pour écarter les caciques de l'administration locale), la réforme du droit de grève (face à la montée des conflits sociaux), la réforme régionale (face aux revendications de la Catalogne et du Pays Basque). Mais la corruption était telle dans toutes les sphères du pouvoir qu'elle empêchait tout projet

(1) Azorín : *La voluntad*, Introduction d'Antonio Ramos Gascón, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997 ; Joaquín Costa : *Maestro, Escuela y Patria (Notas pedagógicas)*, Madrid, Biblioteca Costa, 1916 ; Angel Ganivet : *Idearium español*, Introduction de José Luis Abellán, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997 ; Ricardo Macías Picavea : *El problema nacional*, Introduction d'Andrés de Blas, Madrid, Biblioteca Nueva (Colección « Cien años después »), 1997 ; Ramiro de Maestu : *Hacia otra España*, Introduction de Javier Varela, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997 ; Miguel de Unamuno : *En torno al casticismo*, Introduction de Jon Juaristi, Madrid, Biblioteca Nueva (Colección « Cien años después »), 1997.

(2) Joaquín Costa : *Oligarquía y caciquismo como forma actual del gobierno en España : urgencia y modo de cambiarla*, Madrid, Imp. Hijos de M. G. Hernández, 1901.

(3) Après la perte des dernières colonies et la crise de 1898, naquit un courant politique et intellectuel baptisé de « Régénérationisme » (*Regeneracionismo*), et qui prétendait trouver dans les valeurs propres à l'Espagne les conditions d'un redressement économique et culturel, d'une véritable « régénération » du pays. Joaquín Costa en fut l'un des plus célèbres représentants. Voir Eloy Fernández Clemente : *Estudios sobre Joaquín Costa*, Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza, 1989 ; Rafael Pérez de la Dehesa : *El pensamiento de Costa y su influencia en el 98*, Madrid, Ed. Moneda y Crédito, 1966.

(4) Vicente Cacho Viu : *Repensar el noventa y ocho*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.

de changement d'aboutir. Les tensions ne cessèrent donc de croître pendant les décennies suivantes, engendrant un conflit généralisé (1).

Le mouvement de 1898 ne limitait pas ses propositions à des réformes structurelles. Au contraire, sa grande priorité a toujours été la réforme éducative. Giner de los Ríos et ses disciples de l'Institution Libre d'Enseignement (*Institución Libre de Enseñanza* – I.L.E.) étaient convaincus que le retard séculaire de l'Espagne était dû en grande partie à la « précarité morale » du peuple espagnol, et que seules l'instruction et l'éducation pouvaient y remédier (2). Nous sommes donc une fois de plus en présence d'épigones des Lumières qui, avec l'optimisme pédagogique qui les caractérisait, voulaient profondément changer l'être et l'avenir de l'Espagne. Cette foi dans l'instruction, partagée par d'autres mouvements comme le *noucentisme* catalan (3), allait devenir un des moteurs de la réforme scolaire et de la modernisation pédagogique.

Par ailleurs, l'essor industriel et le développement des principaux nationalismes (catalan et basque) allaient également favoriser la réforme scolaire en particulier et la modernisation culturelle en général (4). Leur volonté délibérée de faire preuve d'imagination afin d'élaborer de nouvelles formules politiques, sociales et culturelles, leur a permis de tourner le dos à la routine séculaire, et de tout mettre en œuvre pour se hisser au niveau européen, non seulement sur le plan économique mais aussi culturel.

Dès la dernière décennie du siècle, les bourgeoisies concernées, surtout en Catalogne, ont beaucoup investi dans des institutions et dans des activités culturelles pour mieux célébrer leur réussite industrielle, en favorisant en même temps l'instruction, mais sans se soucier de la diversité des voies possibles qui auraient permis de la généraliser et de la revaloriser. Il ne faut pas oublier que la base du

(1) Javier Tusell : *Manual de Historia de España. T. 6. Siglo XX*, Madrid, Historia 16, 1990.

(2) Antonio Jiménez Landí : *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Universidad Complutense de Madrid-Universitat de Barcelona-Universidad de Castilla-La Mancha, 1997, 4 vols.

(3) *El Noucentisme Un projecte de modernitat*, Barcelona, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, 1994.

(4) *Cent anys de catalanisme. A propòsit del centenari de las Bases de Manresa*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1993 ; Luis Castells : « El nacionalismo vasco (1890-1923), ¿una ideología modernizadora ? », in Teresa Carnero Arbat (éd.) : *El reinado de Alfonso XIII*, Madrid, Marcial Pons (Ayer, n° 28), 1997, pp. 127-162.

développement de ces nationalismes reposait sur un véritable essor industriel, ce qui était loin d'être le cas dans d'autres régions d'Espagne.

Sur le plan scolaire à proprement parler (1), il ne fait pas de doute que la création du ministère de l'Instruction publique et des Beaux Arts en 1900 a été à la fois l'un des effets de l'impulsion donnée à l'école à la fin du siècle et un facteur non négligeable d'autres innovations éducatives (2). On peut dire la même chose à propos de la création, au sein de ce même ministère, de la Direction générale de

(1) La période 1902-1931 a fait l'objet de nombreuses recherches. Comme études générales, signalons : Pedro Cuesta Escudero : *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid, Siglo XXI, 1994 ; Emilio Díaz de Laguardia : *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, C.I.D.E. (Premios nacionales), 1988 ; Teófilo García Regidor : *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Prologue de María Angeles Galino, Madrid, Fundación Santamaría-Instituto Diego Lázaro (Universidad Pontificia de Comillas), 1985 ; Encarnación González Rodríguez : *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988 ; Ramón López Martín : *Ideología y Educación en la Dictadura de Primo de Rivera. II, Institutos y Universidades*, Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1995. Parmi les études régionales : Ramón Alberdi : *La formación profesional en Barcelona. Política-Pensamiento-Instituciones 1875-1923*, Barcelona, Ediciones Don Bosco, 1980 ; Enrique Bernad Royo : *La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza, 1898-1914*, Zaragoza, Institución « Fernando el Católico », 1984 ; Francisco Canes Garrido : *Las Escuelas de la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica de Valencia*, Madrid, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad Complutense, 1986 ; Antoni J. Colom Cañellas : *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporànea*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1991 ; Paulí Dávila Balsera : *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*, San Sebastián-Donostia, Ibaeta, 1995 ; Francisco Martín Zúñiga : *La enseñanza primaria en Málaga durante el reinado de Alfonso XIII (1902-1931). Historia de un atraso endémico*, Málaga, Diputación Provincial de Málaga, 1992 ; A. Martorell : *La educación primaria en Barcelona en el primer tercio de siglo*, Barcelona, Criterion, 1964 ; Alberto Nieto Pino : *La enseñanza primaria en Valladolid (1900-1931)*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1996, 3 vols. ; Irene Palacio Lis : *Mujer, trabajo y Educación (Valencia, 1874-1931)*, Valencia, Universidad de Valencia. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1992 ; Aida Terrón Bañuelos et Angel Mato Díaz : *Los patronos de la escuela. Historia de la educación primaria en la Asturias contemporánea*, Oviedo, KRK Ediciones, 1996 ; Alejandro Tiana Ferrer : *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y C.I.D.E., 1992 ; Mercedes Vico (éd.) : *Educación y cultura en la Málaga contemporánea*, Málaga, Algazara, 1995.

(2) Jean-Louis Guereña : « Les institutions du culturel. Politiques éducatives », in C. Serrano et S. Salas (éds) : *1900 en Espagne (Essai d'histoire culturelle)*, op. cit., pp. 47-66.

l'enseignement primaire en 1911, confiée alors à Rafael Altamira, l'un des partisans les plus convaincus des réformes éducatives (1). Dans cette même ligne de réformes administratives (2), il faut évoquer également la création de plusieurs Comités techniques pendant les premières décennies du XX^e siècle qui vont permettre des progrès en matière de constructions scolaires ou d'alphabétisation (3).

D'autre part, la sécurité économique dont ont pu enfin bénéficier les maîtres au début du siècle a aussi contribué largement à l'amélioration de l'enseignement public. En effet, alors que les niveaux supérieurs de l'enseignement, qui ne concernaient pratiquement que les classes aisées, étaient financés par les instances provinciales et l'État, l'enseignement primaire public, qui était le seul à pouvoir accueillir les enfants du peuple, a dépendu des municipalités jusqu'en 1901, si bien que les maîtres étaient payés en retard, mal ou même jamais. Le gouvernement libéral du comte de Romanones décréta alors que l'État se portait garant des salaires des instituteurs. Quelques années plus tard, l'État s'engageait à les financer. Cette mesure ainsi que celle prise par le décret de 1910, qui déclarait que l'enseignement primaire public serait gratuit pour tous et que le certificat d'indigence ne serait plus exigible, ont multiplié les possibilités de scolarisation, et ont attiré de plus en plus de maîtres compétents vers l'enseignement.

À l'ensemble de mesures administratives et financières prises pendant les trois premières décennies du XX^e siècle, il faut ajouter celles de la Seconde République (4). La République était en effet prête à donner la priorité à l'éducation en engageant de nombreuses

(1) Irene Palacio Lis : *Rafael Altamira : un modelo de regeneracionismo educativo*. Alicante, Caja de Ahorros Provincial, 1986.

(2) Aida Terrón Bañuelos : « La modernización de la educación en España (1900-1939) », in Agustín Escolano et R. Fernandes (éds.) : *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques-Sociedad Española de Historia de la Educación-Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997, pp. 101-121.

(3) Antonio Viñao Frago : « El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 13-14, 1994, pp. 573-593 ; Julio Ruiz Berrio : « Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX », in Agustín Escolano (éd.) : *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 91-110.

(4) Agustín Escolano : « Tres jalones en la modernización educativa de España », in Agustín Escolano et R. Fernandes (éds.) : *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal*, op. cit., p. 20.

réformes (1). Ce programme de réformes commença à se réaliser sous le gouvernement républicain et socialiste de 1931 à 1933. Le triomphe de la droite aux élections législatives de la fin 1933 conduisit toutefois à un retour en arrière dans le domaine de l'éducation et de la culture pendant les années suivantes (1934-1936). À partir de

(1) Les études sur la politique éducative de la II^e République sont nombreuses : Juan Manuel Fernández Soria : *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-1939)*, Valencia, Nau llibres, 1984, et « Educació i ciudadanía en la Segona República », *Temps d'educació*, Barcelona, n° 15, 1996, pp. 281-312; Claudio Lozano : *La educación republicana*, Barcelona, Universidad de Barcelona (Departamento de Pedagogía Comparada e Historia de la Educación), 1980; Antonio Molero Pintado : *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977, et Antonio Molero Pintado (éd.) : *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, t. IV (*La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991; Mariano Pérez Galán : *La enseñanza en la Segunda República española*, 2^e éd., Madrid, Mondadori España, 1988; Julio Ruiz Berrio : *Las reformas educativas de la II República*, Numéro monographique de *Bordón*, Madrid, 1984, pp. 151-270; Ramon Safón : *La Educación en la España revolucionaria (1936-1939)*, Madrid, La Piqueta, 1978; Mercedes Samaniego Boneu : *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, Madrid, C.S.I.C. (Escuela de Historia Moderna), 1977. Parmi les études locales, qui permettent de se rendre compte de l'impact des réformes éducatives sur le terrain, citons : Juan Benvenuty Morales : *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936). Análisis de la reforma*, Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz, 1987; Reyes Berruezo Albéniz : *Política educativa en Navarra, 1931-1939*, Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 1991; Xose Manuel Cid Fernández : *Educación e Ideoloxía en Ourense na II^a República. (Organización e acción socioeducativa do Maxisteiro Primario)*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1989; Esther Cortada Andreu : *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II^a República*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1988; Juan Ignacio Cruz Orozco : *Masonería y educación en la II República española*, Alicante, Instituto Juan Gil Albert, 1990; M. Ferraz Lorenzo : *La Palma. Sociedad, educación y cultura (1931-1939)*, Santa Cruz de Tenerife, Fontquerni, 1997; Mónica Moreno Seco : *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la II República (1931-1936)*, Alicante, Institut de Cultura « Juan Gil-Albert » (Textos Universitarios), 1995; R. Navarro : *L'educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1979; Emilio Ortega Berenguer : *La enseñanza pública en la II República, Málaga 1931-1933*, Málaga, Universidad de Málaga-Diputación Provincial de Málaga, 1983; Marfa del Carmen Palmero Cámara : *Educación y Sociedad en la Rioja Republicana (1931-1936)*, Salamanca, Instituto de Estudios Riojanos-Universidad Pontificia, 1990; Mariona Ribalta : *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El C.E.N.U.*, Barcelona, Barcnova, 1982; Cándido Ruiz Rodrigo : *Política y Educación en la II República (Valencia, 1931-1936)*, Valencia, Universitat de València, 1993; Pere Solá Gussinyer : *Els Ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*, Barcelona, La Magrana, 1978; Alejandro Tiana Ferrer : *Educación libertaria y revolución social. España, 1936-1939*, Madrid, U.N.E.D., 1987. D'autres études abordent la période de la II^e République conjointement avec celle de la Restauration, comme celles de Leonardo Borque López : *El magisterio primario en Asturias (1923-1937). Sociedad y educación*, Oviedo, Dirección provincial de Asturias del Ministerio de Educación y Ciencia,

février 1936, avec un gouvernement de Front populaire, puis de juillet avec la Guerre (1936-1939), l'Espagne républicaine présenta certes un grand nombre d'idées et de projets, mais relativement éphémères et circonstanciels (1). Parmi les plus importants figurent la mise sur pied d'un plan fortement « professionnel » pour la formation du professorat ; la création d'une section universitaire de Pédagogie destinée à la formation de professeurs d'enseignement secondaire, de directeurs d'établissements scolaires, d'inspecteurs et de professeurs d'écoles normales ; la prise en compte de la formation continue des enseignants grâce à la mise en place de centres et de séminaires de formation ; l'augmentation substantielle des salaires des maîtres ; la réduction drastique des maîtres non titulaires. En ce qui concerne les écoles, la République a considérablement augmenté le recrutement d'instituteurs et a dégagé les moyens nécessaires à la construction de bâtiments scolaires (écoles unitaires ou collèges) (2). En ce qui concerne l'éducation populaire, elle a notamment contribué à créer les Missions pédagogiques (3), pour lesquelles avaient lutté pendant un demi-siècle les membres de l'Institution libre d'enseignement, et développé le réseau des bibliothèques populaires. Elle a également ouvert des voies parallèles pour l'enseignement des ouvriers (4), et a aidé le mouvement théâtral *La Barraca*, auquel participa Lorca (5).

Le développement de l'éducation populaire n'est toutefois pas le seul fait des autorités républicaines, car bien avant qu'elles n'occupent le pouvoir, d'autres acteurs avaient contribué à son impulsion, et

1992 ; Antón Costa Rico : *Escolas e Mestres. A educación en Galicia : da Restauración á IIª República*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia, 1989 ; Alexandre Galí Coll : *Historia de les Institucions i del moviment cultural a Catalunya*, Barcelona, Fundació A. Galí, 8 vols., 1978-1983 ; Angel Mato Díaz : *La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización*, Oviedo, Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección Provincial de Asturias, 1992.

(1) Serge Salauin : « L'École primaire de la République en guerre (1936-1939) », in J.-R. Aymes, E.-M. Fell et J.-L. Guereña (éds.) : *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine, op. cit.*, pp. 345-363.

(2) Brigitte Magnien : « La politique de construction d'écoles sous la Seconde République espagnole », in J.-R. Aymes, E.-M. Fell et J.-L. Guereña (éds.) : *ibid.*, pp. 295-309.

(3) Eugenio M. Otero Urtaza : *Las Misiones Pedagógicas : Una experiencia de educación popular*. Sada-La Coruña. Edición do Castro, 1982.

(4) Juan Manuel Fernández Soria : *El Instituto obrero de Valencia*, Valencia, Consellería de Cultura, 1987.

(5) L. Sáenz de la Calzada : « *La Barraca* », *teatro universitario*, Madrid, Revista de Occidente, 1977.

continueront aussi pendant la période républicaine (1). Des partis politiques, des syndicats et des organisations ouvrières, tous redevables aux idées des Lumières et à la conjoncture « régénérationniste » espagnole, se sont sentis investis d'une mission culturelle, ce qui les a conduits à développer une éducation populaire, en marge des institutions publiques ou religieuses et de groupes intellectuels (2). Ce fut le cas, entre autres, de divers groupements anarcho-sindicalistes (3), du Parti Socialiste (P.S.O.E.) et de son syndicat, l'Union Générale des Travailleurs (U.G.T.) (4). Dans des centres de formation politique et/ou syndicale, au siège même de l'organisme, lieu de rencontre et d'échange (comme les *Maisons du Peuple* socialistes), en créant directement des écoles propres, des cours de formation professionnelle, des athénées et des bibliothèques, ils ont initié et formé culturellement des enfants, des jeunes et des adultes qui, et ce n'est pas le moins important, se sont sentis concernés et motivés par le

(1) Jean-Louis Guereña : « Un nouveau territoire de l'histoire sociale ? L'Éducation populaire en question », in Jacques Maurice (éd.) : *L'Histoire sociale en débat / La historia social a debate. Actes du Colloque des 12-13 février 1993*, Paris, Université de Paris-X (Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines), 1994, pp. 44-60; Jean-Louis Guereña et Alejandro Tiana Ferrer : « La educación popular », in Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación en España contemporánea, op. cit.*, pp. 141-171.

(2) *Moviment obrer i educació popular. Actes de les VIIIenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1986; Francisco de Luis Martín : *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 1994; Alejandro Mayordomo Pérez : *Educación y « cuestión obrera » en la España contemporánea*, Valencia, Nau Llibres, 1981; Cándido Ruiz Rodrigo : « Los movimientos obreros y la educación », in Buenaventura Delgado (éd.) : *Historia de la Educación en España y en América*, Madrid, S.M.-Fundación Santa María, vol. 3, 1994, pp. 476-479; Mercedes Samaniego Boneu : *Los movimientos obreros y la educación popular en España*, Madrid, Narcea, 1973.

(3) Pere Solà i Gussinyer : *Cultura popular, educació i societat al Nord-Est Català (1887-1959)*, Girona, Col. legi Universitari de Girona, 1983, et *Educació i Moviment Llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Barcelona, Edicions 62 (Llibres a l'abast), 1980; Juan Manuel Fernández Soria : *Cultura y libertad. La educación en las Juventudes Libertarias (1936-1939)*, Valencia, Universitat de València (Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación), 1996; Alejandro Tiana Ferrer : *Educación libertaria y revolución social, op. cit.*

(4) Francisco de Luis Martín : *La cultura socialista en España (1923-1930)*, Salamanca, Universidad de Salamanca-C.S.I.C., 1993; Francisco de Luis Martín et L. Arias : *Las Casas del Pueblo socialistas en España (1900-1936)*, Barcelona, Ariel, 1997; Jean-Louis Guereña : « Les socialistes madrilènes et l'éducation au début du XX^e siècle », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, Paris, n° 3-4, juillet-décembre 1985, pp. 43-46, « Las Casas del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX », *Hispania*, Madrid, vol. LI, n° 178, 1991, pp. 645-692, et « La educación obrera en las Casas del Pueblo », in Manuel Redero (éd.) : *Sindicalismo y Movimientos sociales*, Madrid, U.G.T. (Centro de Estudios Históricos), 1994, pp. 51-72.

savoir et la culture. Il y a eu aussi d'autres mouvements, de moindre importance certes, mais toujours animés du souci d'instruire les ouvriers, comme les *Cercles ouvriers catholiques* du Père Antonio Vicent, qui a été à l'origine de création d'écoles dominicales et nocturnes pour les travailleurs et leurs enfants (1).

Un autre facteur qui a participé amplement à l'élévation du niveau culturel et moral du peuple espagnol a été le développement des éditions populaires qui, ajouté à l'augmentation du tirage des revues et des journaux, a rendu possible la pratique de la lecture dans les milieux populaires :

« Il s'agissait de publications hebdomadaires ou par quinzaine, de faible pagination, bon marché, de mauvaise qualité en ce qui concerne l'impression et le papier, et dont la couverture attirait le regard. Parmi les collections les plus diffusées on peut citer *Le Conte Hebdomadaire – El Cuento Semanal* (1907-1912), *La Nouvelle – La Novela corta* (1916-1925), *Le Roman d'Aujourd'hui – La Novela de hoy* (1922-1932) et *Le Roman hebdomadaire – La Novela semanal* (1921-1925) » (2).

On a pu également observer alors une nette amélioration qualitative des éditions destinées aux enfants et aux jeunes, ainsi que des manuels scolaires. Tous ces facteurs réunis ont permis de réaliser de réels progrès dans l'alphabétisation.

3. Agents officiels de la rénovation pédagogique

Dans la période que José Carlos Mainer qualifie d'« Âge d'Argent » (1902-1939) dans le domaine des Lettres, des Sciences et des Arts, émergent une série d'institutions universitaires et scientifiques dont l'impact a été double (3). Elles contribuent, d'une part, au

(1) Jean-Louis Guereña : « L'Église et l'Éducation populaire à la fin du XIX^e siècle », in J.-R. Aymes, E.-M. Fell, J.-L. Guereña (éds.) : *École et Église en Espagne et en Amérique latine – Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours, Publications de l'Université de Tours (« Études Hispaniques », vol. VIII-IX), 1988, pp. 281-295.

(2) Antonio Viñao Frago : « Escolarización y alfabetización », in Buenaventura Delgado (éd.) : *Historia de la Educación en España y en América*, op. cit., vol. 3, p. 701.

(3) José Carlos Mainer : *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Madrid, Cátedra, 1981. Voir aussi Pedro Laín Entralgo (éd.) : *La Edad de Plata de la Cultura Española (1898-1936). Vol. 2 : Letras, Ciencias, Arte, Sociedad, Cultura*, Madrid, Espasa Calpe (Histoire d'Espagne Menéndez Pidal dirigée par José María Jover Zamora, t. XXXIX), 1994.

perfectionnement du savoir scientifique et à la qualité de l'expression littéraire, artistique ou musicale, et d'autre part, elles sont à l'origine d'un processus d'accélération de la modernisation de la production scientifique, artistique et littéraire, grâce à un double contact avec les modèles étrangers les plus en pointe, à l'extérieur par un système de bourses d'études hors d'Espagne, et à l'intérieur par l'accueil de savants et d'artistes étrangers, grâce aussi à la fondation de centres culturels, éducatifs et scientifiques modernes.

Citons parmi ces institutions le Conseil d'extension des études et des recherches scientifiques (*Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* – J.A.E.), dont José Castillejo fut le secrétaire général, au niveau national (1), l'Institut d'études catalanes (*Institut d'Estudis Catalans*) (2), et le Conseil de rénovation pédagogique (*Consell de Renovació pedagògica*) (3), pour la Catalogne. Quelques universités, à Madrid ou à Barcelone, participèrent également à ce travail d'innovation, et remplacèrent les modes anciens de la vie universitaire par de nouveaux organigrammes de fonctionnement pour les professeurs et pour les élèves (4).

(1) *Segundas Jornadas de Educación. José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*, Ciudad Real, Diputación de Ciudad Real (Biblioteca de Autores y Temas Manchegos), 1987; Carmela Gamero Merino : *Un modelo europeo de renovación pedagógica : José Castillejo*, Madrid, C.S.I.C.-Instituto de Estudios Manchegos, 1988; Luis Palacios Bañuelos : *José Castillejo. Última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Narcea, 1979, et *Castillejo, educador*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real, 1986; J. M. Sánchez Ron (éd.) : *La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después, 1907-1987*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2 vols., 1988; E. Trillas et F. J. Laporta (éds.) : *La Junta de Ampliación de Estudios*, *Arbor*, numéro spécial, Madrid, n° 493, 1987.

(2) Albert Balcells : *Cataluña contemporánea, II (1900-1936)*, Madrid, Siglo XXI, 1975; R. Guerrero : *Institut d'Estudis catalans, 90 anys (1907-1997)*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1997; Joan Lluís Marfany : *La cultura del catalanisme*, Barcelona, Empuries, 1995.

(3) Alexandre Galí, *op. cit.*; Josep González Agápito : « Eladi Homs i la Mancomunitat de Catalunya », *Quaderns de Vilanou*, Institut d'Estudis Vallencs, n° 10, 1986; Jordi Monés i Pujol-Busquets : *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977.

(4) Pour l'université de Madrid, voir Anastasio Martínez Navarro : « Plan « García Morente » para la Facultad de Filosofía y Letras », in Julio Ruiz Berrio (éd.) : *La educación en España, op. cit.*, pp. 334-336; pour l'université de Barcelone, voir Pere Bosch i Gimpera : *La Universitat i Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1972; L. Poveda González : *Política escolar en Barcelona, 1908-1923 : Enseñanza primaria y popular*, Mémoire de Maîtrise, Département d'Éducation comparée et d'Histoire de l'Éducation de l'Université Complutense de Madrid, 1978; A. Ribas Massana : *La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1976.

La J.A.E., qui a concerné presque 4000 personnes au total, a consacré une attention toute particulière à la pédagogie, en pratiquant une politique d'octroi d'indemnités de séjour généreuse dans ce domaine, et en rénovant connaissances et méthodes dans toutes les disciplines et tous les niveaux d'enseignement. Plus de quatre cents bourses furent en effet accordées entre 1910 et 1936 pour permettre d'étudier la pédagogie dans divers pays; mais la J.A.E. a également apporté d'autres formes d'aide : indemnités pour voyages collectifs, bourses pour participer à des congrès d'éducation ou à des missions spéciales dans des organismes internationaux, ou aides diverses autres que financières (1). C'est ainsi que plusieurs centaines de professeurs d'écoles normales, de lycées et d'universités, d'instituteurs, d'inspecteurs et de directeurs d'établissements scolaires ont pu se recycler en matière de pédagogie et devenir à leur tour des agents des réformes éducatives dans toute l'Espagne (2).

La J.A.E. a aussi mis en place un certain nombre de laboratoires et de centres de recherche qui allaient devenir la base d'un réseau de la nouvelle science et de la nouvelle pédagogie en Espagne. C'est dans ce contexte qu'ont vu le jour de nouvelles institutions comme la Résidence pour étudiants (*Residencia de estudiantes*) créée en 1910 et dirigée par Alberto Jiménez Fraud (3), et qui, avec la Résidence pour jeunes filles (*Residencia de señoritas*) inaugurée en 1915 (4), sont devenues un modèle du genre en matière de formation des étudiants, toujours à l'avant-garde de l'actualité culturelle. Et s'il est vrai que le nombre d'étudiants était finalement assez réduit, il n'en demeure pas moins que l'impact culturel et public a été loin d'être négligeable.

(1) Teresa Marín Eced : *La renovación pedagógica en España (1907-1936) : Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Préface de J. Ruiz Berrio, Madrid, C.S.I.C., 1990.

(2) Teresa Marín Eced : *Innovadores de la Educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.

(3) Isabel Pérez-Villanueva Tovar : *La residencia de estudiantes : grupos universitarios y de señoritas ; Madrid, 1910-1936*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; M. Sáenz de la Calzada : *La Residencia de estudiantes, 1910-1936*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1986.

(4) Carmela Gamero Merino : « Aproximación a la labor pedagógica de María de Maeztu », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 167, 1985, pp. 111-135; Isabel Pérez-Villanueva Tovar : *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español*, Madrid, U.N.E.D., 1989; Carmen de Zulueta et A. Moreno : *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*, Madrid, C.S.I.C.-Residencia de Estudiantes, 1993.

Dans les années suivantes, la J.A.E. a contribué à fonder d'autres résidences en Espagne et quelques-unes en Europe (1).

4. Nouveautés dans les programmes et les institutions

Les programmes de l'enseignement primaire de cette période se situent entre deux plans nouveaux : un au début du siècle, qui a été déterminant pour les changements de l'école dans les décennies suivantes, et un autre à la fin de la période, en pleine Guerre civile, qui témoigne des idées pédagogiques de groupes progressistes, mais dont la vie a été éphémère.

Considérant que l'Espagne accumulait des retards dans tous les domaines, les « régénérationnistes » voulaient y remédier en consacrant la priorité aux problèmes éducatifs, et en proposant notamment une réforme des programmes de l'enseignement primaire. Celui qui était en vigueur avait déjà un demi-siècle d'existence légale (avec la loi Moyano de 1857) et pratiquement un siècle entier de vie réelle. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que le comte de Romanones, ministre libéral de l'Instruction publique, déclarât au début du siècle que « le développement scientifique du moment rend nécessaire d'ajouter d'autres études à celles jusque-là pratiquées ». C'est pourquoi il inclut dans son décret d'octobre 1901 relatif à l'enseignement primaire une nouvelle définition des contenus, qui devait dorénavant comprendre les matières suivantes :

- « 1°. Doctrine chrétienne et notions d'histoire sainte
- 2°. Langue castillane. Lecture, écriture, grammaire
- 3°. Arithmétique
- 4°. Géographie et histoire
- 5°. Rudiments de droit
- 6°. Notions de géométrie
- 7°. Notions de sciences physiques, chimiques et naturelles
- 8°. Notions d'hygiène et de physiologie humaine
- 9°. Dessin
- 10°. Chant

(1) Sur la politique éducative de la J.A.E., voir les textes de José Castillejo Duarte : *Guerra de ideas en España*, Madrid, Revista de Occidente, 1976, et d'Alberto Jiménez Fraud, *Historia de la Universidad española*, Madrid, Alianza Editorial, 1971. Sur l'influence de l'I.L.E., voir Julio Ruiz Berrio : « Las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza en la España del siglo XX », in *Primeras Jornadas de Educación. Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*, Ciudad Real, Diputación de Ciudad Real (Biblioteca de autores y temas manchegos), 1986, pp. 15-29.

11°. Travail manuel

12°. Exercices corporels » (1).

Il s'agissait d'un programme vraiment moderne pour l'époque. L'objectif de Romanones était d'améliorer l'enseignement primaire public, délaissé et méprisé par les groupes sociaux au pouvoir, clients et défenseurs de l'enseignement privé religieux.

La Seconde République, attentive à la qualité de l'enseignement, a cependant conservé l'organisation de Romanones dans ses grandes lignes, tout en mettant l'accent sur l'innovation pédagogique. Un projet pour l'enseignement primaire et secondaire, élaboré par Fernando de los Ríos lors de son passage au ministère de l'Instruction publique de 1931 à 1933, ne parvint toutefois pas à passer le cap de la Chambre des députés (2). Les différences avec le texte de Romanones portaient essentiellement sur la religion et l'histoire sainte qui n'avaient plus cours puisque l'Espagne était devenue une république laïque. Le rôle de l'éducation civique et morale était par contre souligné ainsi que l'apprentissage de langues autres que le castillan dans les régions concernées.

C'est seulement en pleine Guerre civile que fut approuvée une réforme fondamentale, le plan d'études de l'École primaire, signé par le ministre communiste Jesús Hernández Tomás le 28 octobre 1937. Ce plan comprenait les articles suivants :

« I. Étude du langage : a) Expression verbale (vocabulaire, élocution, rédaction, récitation); b) Lecture; c) Orthographe; d) Grammaire; e) Littérature.

II. Connaissance du nombre et de la forme : a) Arithmétique; b) Géométrie.

III. Étude de la nature : a) Sciences physiques et naturelles; b) Physiologie et hygiène; c) Technologie.

IV. Connaissance des valeurs humaines : a) Histoire; b) Connaissances économiques et sociales; c) Géographie humaine.

(1) « Real decreto de 26 de Octubre de 1901 dando nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza », art. 3, in *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, t. III (*De la Restauración a la II República*), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, p. 163.

(2) Le texte du projet est repris dans Antonio Molero Pintado (éd.) : *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, t. IV, *op. cit.*, pp. 192-201, et analysé par Antonio Molero Pintado : *La reforma educativa de la Segunda República Española*, *op. cit.*, pp. 312-331.

V. Activités créatrices : a) Activités techniques (travaux d'atelier, travaux agricoles, travaux d'aiguille); b) Activités artistiques (dessin, décoration, chant et rythmique, modelage).

VI. Éducation physique : a) Pratiques hygiéniques ; b) Jeux à l'air libre et organisés, récréations ; c) Sport ; d) Gymnastique » (1).

Bien que la conjoncture historique ait empêché le plan d'avoir une quelconque répercussion, on peut néanmoins se rendre compte qu'il essayait de concilier les principes de l'*École Nouvelle*, de la pédagogie marxiste et de l'*École du travail*, ce qui apparaît par exemple dans l'emploi du temps hebdomadaire (2).

Dans l'enseignement secondaire, il y eut plusieurs changements concernant l'organisation du baccalauréat. À vrai dire, depuis la Restauration jusqu'en 1934, quand fut approuvé le plan de Filiberto Vilalobos, plusieurs plans se succédèrent à un rythme trépidant, quelquefois deux dans la même année (3). Ce que les uns apportaient, d'autres le supprimaient. En réalité, on oscillait de plans traditionalistes (baccalauréat classique, avec la religion comme matière obligatoire) en plans « modernistes » (plus exigeants, comprenant des matières plus diversifiées, avec des langues, une formation artistique, un découpage en deux cycles, et des études religieuses facultatives).

C'est encore le plan de Romanones, avec la création en 1901 des Lycées d'enseignement général et technique (*Institutos generales y técnicos*), qui eut la vie la plus longue. Il subit néanmoins quelques modifications ; par exemple, l'un des successeurs de Romanones, le comte de Bugallal, tout en respectant la structure scientifique et pédagogique du plan, ramena les cours de gymnastique de six à deux heures, ceux de dessin de quatre à deux, ceux de géographie de trois à deux, réduisit à une heure seulement le cours de calligraphie (qui était une obsession de Romanones), et supprima ni plus ni moins que les langues étrangères, sous couvert de restrictions budgétaires (4).

(1) « Plan de estudios de la Escuela Primaria », 28 octobre 1937, *Gaceta de la República*, 31 octobre 1937.

(2) « Orden con la distribución semanal del tiempo y detalle para la aplicación del anterior Decreto », *Gaceta de la República*, 19 novembre 1937, repris dans : Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad, *Plan de estudios de la escuela primaria*, Barcelona, Dirección general de Enseñanza Primaria, 1937.

(3) Emilio Díaz de Laguardia : *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España*, op. cit.

(4) Antonio Viñao Frago : « Los institutos de segunda enseñanza », in Buenaventura Delgado (éd.) : *Historia de la Educación en España y América*, op. cit., t. III, pp. 775-785.

Quelles étaient donc les caractéristiques du plan de Romanones qui dura, même modifié, jusqu'en 1926, date à laquelle la dictature de Primo de Rivera décréta le plan Callejo (1) ? On peut dire que c'était un plan équilibré, relativement moderne pour l'époque, pédagogique et formateur, apte non seulement à conduire des hommes – et aussi déjà des femmes – vers des études supérieures, mais aussi à donner à chacun une bonne culture générale.

La Seconde République approuva donc en 1934 le plan de Villalobos, qui ne présentait pas réellement de nouveautés sur le plan pédagogique ; il avait été élaboré pendant les deux premières années de la République et, pour le faire approuver dans une nouvelle conjoncture politique, le ministre dut adopter une ligne de compromis.

Dans la zone franquiste, avec une approche totalement différente et d'autres conceptions politiques, sociales et économiques, mais avec une foi somme toute identique dans le rôle de l'éducation, comme chez les pédagogues optimistes du XVIII^e siècle, se mettait en place dès 1936 une école pseudo-humaniste, non scientifique, dont la mission était de faire de tous les Espagnols des sujets fidèles au chef de l'État, à l'Église et aux grands propriétaires terriens (beaucoup plus en fait qu'aux industriels) (2).

La bourgeoisie conservatrice, qui était le groupe social le plus intéressé à instaurer un ordre différent de l'ordre républicain, s'intéressa tout particulièrement, et logiquement, aux études secondaires. Celles-ci furent les premières à être réorganisées en 1938, avant la fin de la Guerre donc, par le décret de Pedro Sáinz Rodríguez (3). Il s'agissait d'un plan d'études longues de sept ans, très encyclopédiques, sans ligne pédagogique, pas plus en ce qui concerne les professeurs que les programmes, les manuels ou les contrôles. Un « examen d'État » couronnait ce long septennat, basé sur l'érudition et la mémoire, et qui ressemblait davantage à une agrégation à la française qu'à un examen de fin d'enseignement secondaire pour de simples adolescents.

(1) Ramón López Martín : *Ideología y Educación en la Dictadura de Primo de Rivera*, *op. cit.*

(2) Alicia Altet Vigil : *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*, Madrid, Ministerio de Cultura. Dirección General de Bellas Artes y Archivos, 1984.

(3) Federico Gómez Rodríguez de Castro : « La Ley de Enseñanza media de 1938 », in *Iglesia y Educación en España. Perspectivas históricas*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1986, pp. 161-172.

Avec de telles caractéristiques, il est clair qu'on ne peut pas parler avant 1939 de réelles innovations dans les programmes officiels (1). Par contre, en considérant de près d'autres projets et d'autres réalisations, il est possible de rencontrer de véritables changements dans le contenu des enseignements, au sens large du terme. Il y a en effet une réalisation qui occupe une place tout à fait novatrice dans l'histoire de l'enseignement secondaire en Espagne. Il s'agit du plan d'études du Lycée-École de l'enseignement secondaire (*Instituto-Escuela*), établi certes par l'État mais sur la demande expresse des hommes de l'I.L.E. (2). Selon les termes de Cossío, ceux-ci étaient convaincus que « ce qui manque le plus au peuple espagnol, comparé aux grandes puissances de ce monde, c'est un haut degré de culture humaine, uniforme et général, fruit d'un enseignement secondaire solide et prolongé, caractéristique de la civilisation moderne et condition indispensable pour les progrès ultérieurs de la science, de l'art, de la morale, de la justice, de la richesse, de la paix et de la saine jouissance de la vie » (3).

Après un essai de six ans, le centre pilote, sorte de moteur d'une future réforme nationale des études secondaires, s'ouvrit en 1918, en profitant de la présence au pouvoir d'un ministre sympathisant, Santiago Alba. Au lieu de se limiter comme les précédents à ne dispenser que de l'instruction, cet établissement se montra soucieux de la préparation physique des élèves, de leur formation esthétique, du développement de leurs capacités intellectuelles et, tout particulièrement, de leur éducation morale. Les moyens pour y parvenir étaient variés : étude directe de la nature et des objets, coordination des observations, lectures commentées, réélaborées et assimilées, dialogue constant entre l'élève et le professeur, présentation soignée des cours. Les principes pédagogiques en étaient simples : éveiller la curiosité et s'en servir comme base didactique, éviter dans la mesure du possible toute fiction propre à susciter un intérêt artificiel, et exiger de chacun un réel effort en faisant appel à sa motivation interne (curiosité, conscience morale...).

(1) Antonio Viñao Frago : « Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990) », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 192, 1992, pp. 321-340.

(2) Buenaventura Delgado : « El Instituto Escuela », in *José Castillejo y la política europeísta*, op. cit., pp. 321-340; Luis Palacios Bañuelos : *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

(3) Manuel Bartolomé Cossío : « Del Informe corporativo a una consulta oficial, en 1919 », in *De su Jornada. Fragmentos*, Madrid, Aguilar (Ensayistas Hispánicos), 1966, p. 51.

Garçons et filles partageaient le même espace ; examens et sanctions y étaient supprimés. On entrait d'abord dans la section préparatoire, de huit à dix ans, pour poursuivre les études en deux temps, un cycle commun de onze à quinze ans, et un cycle différencié de seize à dix-sept ans. Les groupes se composaient au maximum de trente élèves, et se réduisaient à quinze pour les activités en ateliers ou en laboratoires. On y dispensait les cours selon les programmes officiels, mais ceux-ci étaient « revus » par une approche particulière, et s'agrémentaient de musique, d'anglais, d'allemand, de sport et d'excursions, de visites de musées ou d'usines. Le personnel enseignant se composait de professeurs titulaires de l'enseignement public, en position de détachement, d'étudiants licenciés et de maîtres en formation pédagogique ; on pouvait rencontrer parmi eux un certain nombre de sommités scientifiques et pédagogiques.

L'expérience se consolida et perdit son caractère expérimental en 1930, avec ce que cela suppose d'avantages et d'inconvénients. Pendant la Seconde République, d'autres établissements du même type furent ouverts à Barcelone, Séville, Valence, et Malaga (1), mais la Guerre civile mit un point final à l'expérience des *Institutos-escuelas*. Après les réparations nécessaires, suite aux désastres de la Guerre, le Franquisme utilisa l'édifice madrilène du premier *Instituto-Escuela* pour y installer le lycée modèle du nouveau régime, le Lycée Ramiro de Maeztu, du nom de l'écrivain et l'un des idéologues les plus estimés sous la dictature franquiste (2).

En ce qui concerne l'enseignement primaire, le nouveau système de rationalisation qui imposait en quelque sorte la division de l'école en classes de niveaux, dans la logique du fonctionnalisme industriel, a prévalu en matière d'innovation éducative et a donné lieu à la

(1) Sur Barcelone : *Cicle de conferències organitzat per l'Associació d'Amics de l'Institut-escola a l'Ateneu barcelonès*, Barcelona, Departament d'Ensenyament, 1982 ; Buenaventura Delgado : « El Instituto-Escuela de Barcelona », in B. Delgado (éd.) : *Historia de la Educación en España y América. op. cit.*, t. III, pp. 793-796. Sur Séville : Carlos Algora Alba : *El Instituto-escuela de Sevilla (1932-1936). Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla, 1996. Sur Valence : León Esteban Mateo et Alejandro Mayordomo : *El Instituto Escuela de Valencia (1932-1939). Una experiencia de renovación pedagógica*, Valencia, Universidad de Valencia (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación), 1984.

(2) Julio Ruiz Berrio : « La aventura de la enseñanza secundaria en España », in I.C.U.M., *Formación de profesores de Educación Secundaria*, Madrid, Editorial Complutense, 1995, pp. 113-124.

création de nombreuses écoles à plusieurs niveaux (*escuelas graduadas*) (1), devenant souvent des établissements modèles dans certaines régions, essentiellement à Barcelone (École du *Bosque*, Groupe Baixeras, École *del Mar*) (2), et à Madrid (Groupe scolaire Cervantes, dirigé par Angel Llorca, l'un des plus grands éducateurs espagnols) (3).

5. Formation professionnelle pour les agents de la réforme

Les professeurs sont les véritables agents de toute réforme éducative. Toutes les personnes et tous les groupes qui travaillaient alors en Espagne en faveur d'une réforme pédagogique étaient pleinement d'accord avec ce principe, ce qui explique que parmi les mesures adoptées, figure la mise en place, pour les maîtres, d'une formation réellement professionnelle. De même, allait s'ouvrir une filière d'études pour former les responsables de la formation initiale des maîtres (les professeurs des écoles normales) et les assesseurs de leur perfectionnement (les inspecteurs et directeurs d'établissements) (4).

(1) Antonio Viñao Frago : *Innovaciones pedagógicas y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990.

(2) Alexandre Galí : *op. cit.* ; Jordi Monés : *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya, op. cit.* ; A. Martorell : *op. cit.* ; Josep González Agábito : *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escolar*, Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62, 1989.

(3) María del Mar del Pozo Andrés : *Las escuelas primarias públicas en Madrid (1913-1931)*, Thèse de Doctorat, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1996, et « Angel Llorca : un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva (1866-1942) », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 6, pp. 229-248.

(4) Sur la formation des maîtres, voir Paulí Dávila Balsera : *La honrada medianta. Génesis y formación del magisterio español*, Barcelona, PPU, 1994 ; María Esther Guibert Navaz : *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*, Pamplona, Institución Príncipe de Viana, 1983 ; Julia Melcón Beltrán : *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992 ; J. Noguera Arróm : *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931). Cien años de la vida de una Escuela Normal*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1984 ; J. Perera (éd.) : « Commemoració especial : 150 anys formant mestres a Barcelona », *Temps d'educació*, Barcelona, n° 17, 1997, pp. 149-246 ; Julio Ruiz Berrio : « Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores », in *La investigación pedagógica y la formación de profesores I*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1980, pp. 99-120, et « Formación del profesorado y reformas educativas en la España contemporánea », *Studia Paedagógica*, n° 14, 1984, pp. 3-15. L'on trouvera un état de la question pour la période 1982-1993 dans Narciso de Gabriel : « La formación del magisterio », in J.-L. Guereña, J. Ruiz Berrio et A. Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación en la España contemporánea, op. cit.*, pp. 215-266.

Le plan de formation professionnelle des maîtres, décrété dans les premiers mois de la République, distinguait trois périodes dans la formation initiale des maîtres : la période de la culture générale était suivie par celle de la formation professionnelle théorique puis par celle correspondant aux stages pratiques, se déroulant respectivement dans les lycées, les écoles normales, et les écoles primaires (1). Les études dans les écoles normales portaient sur les bases psycho-biologiques de l'éducation, la pédagogie et son histoire, la didactique générale et spéciale. Il s'agissait bien d'un pas en avant significatif dans le concept de formation des maîtres, qui se réduisait jusque là à une formation culturelle très inférieure à celle du baccalauréat et à quelques vagues notions de pédagogie (2). Un roman de Josefina Aldecoa montre d'ailleurs bien le progrès que constitua pour les instituteurs espagnols la politique éducative de la République (3).

Pour mettre sur pied cette nouvelle formation professionnelle des maîtres, deux institutions firent alors leur apparition, bien qu'avec un grand retard par rapport à la France. La première, correspondant à l'École normale supérieure de l'enseignement primaire (la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*), a été fondée en 1909 à Madrid (4). Elle a pu bénéficier tout de suite d'un ensemble de professeurs

(1) Décret du 29 septembre 1931 signé par le directeur général de l'enseignement primaire, Rodolfo Llopis, et du ministre de l'Instruction publique, Marcelino Domingo, reproduit dans Julio Ruiz Berrio (éd.) : *La educación en España, op. cit.*, pp. 337-341.

(2) On peut comparer l'évolution du statut du professeur et de son évolution à travers les études suivantes : Juan Francisco Cerezo Manrique : *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*, Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 1991 ; J. Clara, P. Cormella, S. Marqués, J. Puigbert : *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)*, Girona, Serveis Territorials d'Ensenyament- Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya, 1983 ; Agustín Escolano Benito : « Las Escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica », in *Cinco lecturas de Historia de la Educación*, Salamanca, I.C.E.-Universidad de Salamanca, 1984, pp. 81-102 ; Consuelo Flecha García : « Aportaciones a la formación del profesorado en el primer tercio del siglo XX », in J. Ruiz Berrio (éd.) : *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 134-143 ; R. Morata Sebastián : *La Escuela Normal de Maestras de Madrid durante la vigencia de los planes Bergamín y Profesional (1914-1939)*, Thèse de doctorat, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1997 ; M^a del Mar del Pozo Andrés, Manuel Segura Redondo et Alejandro R. Díez Torre : *Guadalajara en la historia del magisterio español 1839/1939. Cien años de formación del profesorado*, Guadalajara, Universidad de Alcalá de Henares, 1986.

(3) Josefina Aldecoa : *Historia de una maestra*, Barcelona, Anagrama, 1995.

(4) Antonio Molero Pintado et M^a del Mar del Pozo Andrés (éds.) : *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 1989.

exemplaires qui a su concilier théorie et pratique et sélectionner avec rigueur les candidats ; la plupart de ces élèves sont devenus par la suite d'excellents professionnels et ont à leur tour contribué au changement pédagogique en tant que professeurs d'écoles normales, d'inspecteurs ou de directeurs d'établissements scolaires (1).

La seconde institution fut la Section d'études pédagogiques, créée au sein de la faculté des Lettres de l'université de Madrid en 1932, avec l'intention de « dépasser » l'École supérieure de l'enseignement primaire, appelée ainsi à disparaître. Il s'agissait de relever le niveau des études, en les transformant en des études supérieures à part entière, avec les mêmes objectifs professionnels et en y ajoutant la préparation des futurs professeurs de lycée (2). Une autre section d'études pédagogiques s'ouvrit en 1933 à l'université de Barcelone, dans le cadre de la faculté de philosophie et de pédagogie, avec les mêmes objectifs, et un certain succès à ses débuts (3). Il existait également des possibilités de perfectionnement, une fois en poste, par l'intermédiaire de séminaires scientifiques et de centres de collaboration pédagogique, encadrés activement par des inspecteurs de l'enseignement primaire (4).

(1) Voir un témoignage dans Santiago Hernández Ruiz : *Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988)*, Introduction et édition de Víctor Manuel Juan Borroy, Zaragoza, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, 1997, p. 111.

(2) Julio Ruiz Berrio : « Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía », in Agustín Escolano (éd.) : *Los Estudios de Ciencias de la Educación : currículum y profesiones*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad de Salamanca-Instituto de Ciencias de la Educación, 1979, pp. 221-242, et « La larga marcha de la Pedagogía hacia la Universidad en España », in *Segundas Jornadas de Educación. José Castillejo y la política europeísta*, op. cit., pp. 89-101.

(3) Joaquim Xirau i Palau : *En el centenario del fundador de la Facultad de Pedagogía (1895-1946)*, édité par J. Gotsens et C. Vilanou, Barcelona, Universitat de Barcelona (Facultat de Pedagogia), 1995 ; Conrado Vilanou et alii : *Joaquim Xirau, Filòsofi Pedagog*, Barcelona, Universitat de Barcelona (Facultat de Filosofia i Facultat de Pedagogia), 1996.

(4) Adolfo Mañllo García : *Historia crítica de la Inspección escolar en España*, Madrid, U.S.I.T.E., 1989 ; Eduardo Soler Fierrez et alii : *Estudios históricos sobre la Inspección educativa*, Madrid, Escuela Española, 1995 ; Juan Alfredo Jiménez Eguizabal : *La Inspección de primera enseñanza en la II República (1931-1936)*, Salamanca, I.C.E. de la Universidad de Salamanca, 1984, et « Contribuciones de la inspección de primera enseñanza a la estructura pedagógico-educativa de la Segunda República española », in J.-R. Aymes, E.-M. Fell, J.-L. Guereña (éds.) : *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine*, op. cit., pp. 311-322 ; Elías Ramírez Aisa : « La nueva inspección escolar de la Segunda República española, 1931-1936 », *Bordón*, Madrid, vol. 49, n° 1, 1996, pp. 47-56.

L'*Instituto-Escuela* fut donc non seulement un centre innovateur pour l'enseignement secondaire mais aussi une institution moderne pour former les professeurs de lycée (1). Pratique de l'enseignement et formation théorique allaient de pair. Cette dernière était dispensée dans le cadre de la chaire de pédagogie supérieure fondée au début du siècle à l'université de Madrid, et se combinait avec les cours théoriques et pratiques donnés au sein du Musée pédagogique national, qui fut, depuis sa création en 1882, une institution de formation continue des enseignants, en coopération avec les nouvelles institutions supérieures de pédagogie (2).

6. Les nouvelles idées pédagogiques en Espagne

Entre les deux siècles, un mouvement pédagogique innovateur d'une grande ampleur a eu lieu en Occident, probablement provoqué, comme l'a dit récemment Jacques Gandouly pour le cas allemand, par une critique généralisée du type d'éducation dominant à l'époque (3). L'apprentissage par cœur, la passivité, les examens publics, les punitions, les calendriers fixes des matières, etc., étaient autant de pratiques pédagogiques qui furent rejetées frontalement à partir de diverses tribunes, qu'elles soient pédagogiques, politiques ou philosophiques, en faveur d'autres systèmes éducatifs, d'autres méthodes didactiques.

L'Espagne a participé tardivement à ce mouvement. Les élites dirigeantes craignaient par-dessus tout que la moindre innovation en matière d'enseignement portât un quelconque préjudice à leur pouvoir, et, tout bien considéré, se satisfaisaient que le savoir leur fût réservé.

Il est vrai, par ailleurs, que tout le monde n'acceptait pas cette éducation traditionnelle. Il nous faut évidemment faire mention de

(1) Julio Ruiz Berrio : « La primera influencia inglesa en la formación del profesorado secundario español », in Sociedad española de Pedagogía comparada, *Las enseñanzas medias desde el ángulo comparativista*, Granada, Universidad de Granada, 1985, pp. 381-387.

(2) Angel García del Dujo : « El Museo Pedagógico Nacional y la formación del profesorado », in J. Ruiz Berrio, A. Tiana Ferrer, O. Negrín Fajardo (éds.) : *Un educador para un pueblo, op. cit.*, pp. 149-175 ; Julio Ruiz Berrio : « Aportaciones de la I.L.E. a la formación universitaria del profesorado », *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. IV, n° 1, 1993, pp. 209-232.

(3) Jacques Gandouly : *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997, p. 108.

nouveau du mouvement pédagogique qui s'était mis en marche vingt-cinq ans avant la fin du siècle, et que l'on peut considérer comme l'un des précurseurs de ce que l'on nommera plus tard « l'Éducation Nouvelle », autrement dit l'Institution libre d'enseignement, fondée en 1876 et dirigée jusqu'en 1915 par Francisco Giner de los Ríos, puis par le premier professeur de pédagogie dans l'université espagnole, Manuel Bartolomé Cossío (1). Il s'agissait d'un mouvement pour le moins précurseur, qui a expérimenté ses innovations sur les bancs de sa propre école, en mettant à l'épreuve constamment ses théories et modèles, élaborés ou importés, et qui a fait figure d'exception dans l'enseignement public espagnol.

D'autre part, une année avant que Sir Cecil Reddie n'ouvre sa « New School » à Abbotsholme, un professeur de droit à l'Université de Grenade et à l'Université pontificale du Sacromonte, toujours à Grenade, Andrés Manjón, installait des écoles à l'air libre, en contact direct avec la nature et fondées sur des principes didactiques actifs, les « Écoles de l'Ave Maria » (2). Manjón ne fut pas un théoricien de la pédagogie, et il se montra particulièrement agressif envers l'enseignement non catholique. Il offrit néanmoins une scolarisation gratuite à des enfants pauvres et leur permit d'acquérir une formation professionnelle qui leur permit de sortir de la marginalité. Ses « Écoles de l'Ave Maria » se multiplièrent surtout en Castille et en Andalousie.

Exception faite de ce qui précède, la société espagnole de l'époque voyait d'un mauvais œil les innovations pédagogiques. Par ailleurs, la position de l'Église l'y encourageait. Celle-ci s'en prenait haut et fort à l'Institution libre d'enseignement pour sa neutralité

(1) María Nieves Gómez García : *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1983 ; Juan López Morillas : *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Alianza Editorial, 1988 ; Antonio Molero Pintado : *La Institución Libre de Enseñanza : un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya/2, 1985 ; Eugenio M. Otero Urtaza : *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Prologue de J. Ruiz Berrio, Madrid, C.S.I.C.-Residencia de estudiantes, 1994, et *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, C.I.D.E., 1994 ; Julio Ruiz Berrio : « Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) », *Perspectives de l'Unesco*, Paris, vol. 23, n° 3-4, 1995, pp. 557-572.

(2) José Manuel Prellezo García : *Manjón educador*, Madrid, Magisterio Español, 1975, « Las Escuelas del Ave María. Centenario de su fundación (1889-1989) », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 182, 1989, pp. 5-24, et *Bibliografía de Manjón (1882-1997)*, 2^e éd., Granada, Imprenta editorial del Ave María, 1997 ; V. Rosand Gómez : *Aportaciones de la pedagogía manjoniana a la teoría y a la práctica de la formación social*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1991.

politique, religieuse et philosophique, son influence sur certains gouvernements, et son rôle de meneur en matière de sécularisation de l'enseignement. Aujourd'hui, d'importants pédagogues catholiques reconnaissent que :

« L'Église n'a pas été capable, dans son obstination à ne considérer que la lutte contre les idées « institutionnistes », de voir un seul des aspects positifs de ce mouvement novateur » (1).

Au début du siècle cependant, les nouvelles théories pédagogiques, les nouveaux systèmes éducatifs gagnèrent du terrain. En dehors de l'Institution libre d'enseignement, de plus en plus influente et active, d'autres pédagogies, plus ou moins influencées par elle, ont réussi à se faire entendre. C'est le cas notamment de la pédagogie libertaire (2), grâce à la création à Barcelone de « l'École moderne » (1901-1906) par Francesc Ferrer i Guardia (3), qui durant trente-huit ans a apporté une aide précieuse au mouvement des « écoles rationalistes », établies principalement en Catalogne, au Levant et en Aragon (4). Dans son souhait d'étendre l'enseignement rationaliste, Ferrer eut également une grande influence en Europe (5).

Le courant de modernisation pédagogique allait devenir réalité ; et même si le changement n'a pas été spectaculaire dans la plupart des

(1) Teódulo García Regidor : « La actitud de la Iglesia española ante la política educativa del Estado y el fenómeno de la secularización docente. La segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX », in Bernabé Bartolomé Martínez (éd.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. II. Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1997, p. 150.

(2) Alejandro Tiana Ferrer : « El movimiento anarquista y socialista en el debate educativo español, 1900-1939 », *Coloquio sobre Educación, trabajadores y Movimiento Obreros*, Culican (México), Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1989.

(3) La pensée pédagogique de Ferrer est exposée dans son ouvrage posthume : *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, Barcelona, Tusquets editor, 1976 (1^{re} éd., 1912). Sur Ferrer et son École Moderne, voir Buenaventura Delgado Criado : *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, Barcelona, CEAC, 1979 ; Pere Solà Gussinyer : *Francesc Ferrer i Guardia i l'Escola Moderna*, Barcelona, Curial, 1978.

(4) Pere Solà Gussinyer : *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets editor, 1976 ; Luis Miguel Lázaro Lorente : *Las Escuelas Racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*, Valencia, Nau Llibres (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación), 1992 ; Alejandro Tiana Ferrer : *Educación libertaria y revolución social, op. cit.* (sur l'Aragon).

(5) Marc de Vroede : « Francisco Ferrer et la Ligue Internationale pour l'Éducation Rationnelle de l'Enfance », *Paedagogica Historica*, Gent, vol. XIX, n° 2, 1979, pp. 278-295.

écoles primaires, on peut malgré tout parler d'un mouvement rénovateur, qui prend en compte l'actualisation des processus éducatifs à partir des découvertes scientifiques (notamment psychologiques et biologiques), qui adapte les modèles étrangers, avec l'intention de considérer l'enfant comme un être libre, actif et créatif (1). Il manque toutefois des études quantitatives sur le sujet ainsi que des recherches sur la nature et le degré d'acceptation des différentes innovations pédagogiques, comme l'a souligné Aida Terrón (2).

Les nouvelles théories pédagogiques et les expériences européennes et américaines étaient connues en Espagne soit par l'intermédiaire d'expérimentations scolaires, soit à travers des cours, des séminaires ou des conférences, soit par la lecture de revues, de traductions ou de livres spécialisés. Il en a été de même en ce qui concerne les nouveautés « espagnoles »; elles vont utiliser les mêmes circuits d'information. Sans prétendre être exhaustif, nous allons en analyser quelques-uns, ne serait-ce que pour montrer que les exemples de rénovation ont été nombreux, et fortement engagés dans un combat dont les résultats auraient été très différents si le général Franco n'avait pas gagné la Guerre.

Beaucoup de changements se sont opérés à travers des expérimentations dans presque toute l'Espagne (3), avec cependant une forte

(1) Isabel Corts Giner : « Notas sobre la influencia europea en la renovación de la educación española a principios del siglo XX », *Cuestiones Pedagógicas*, Sevilla, n° 4-5, 1988, pp. 201-210; Buenaventura Delgado Criado : « Influencia de las pedagogías extranjeras en la España reciente », *Pedro Poveda. Volumen de Homenaje. Cincuentenario 1936-1986*, Madrid, Narcea, 1988; Buenaventura Delgado et J. Formentín : « Las influencias europeas en la renovación científica y pedagógica de Cataluña (1910-1921) », *Perspectivas pedagógicas*, Barcelona, vol. XXIII, n° 45-46, 1980-1981, pp. 39-49; María del Mar del Pozo Andrés : « Channels by which the international pedagogic movement of the New School spread throughout Spain (1889-1936) », in S. Komlósi (éd.), *History of international relations in education. Conference papers of the 9th session of the ISCHE*, Pécs, Janus Pannonius University, vol. I, 1987, pp. 101-117; José Ortega Esteban et Julia Mohedano Sánchez : « Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 4, 1985, pp. 396-409, et n° 5, p. 475-501.

(2) Aida Terrón Bañuelos : « La modernización de la educación en España », *op. cit.*, p. 118. Sur la réception réelle des nouveautés pédagogiques en Espagne, voir J. Ruiz Berrio, A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile, T. Rabazas (éds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Ediciones Endymion, 1998.

(3) Herminio Barreiro Rodríguez : *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, A Coruña, Edición do Castro, 1989; Francisco Canes

proportion en Catalogne, en partie à cause de l'ampleur du mouvement nationaliste. Citons l'«École nouvelle catalane» (*Escola Nova Catalana*, 1906-1917) (1), que d'aucuns signalent comme étant le point de départ de la révolutionnaire «École des Maîtres» (*Escola de mestres*), fondée par le pédagogue Joan Bardina (2). Plusieurs expérimentations se sont succédé, ou ont coïncidé, avec un éclat particulier, dans la seconde décennie du XX^e siècle. Parmi celles-ci, signalons l'expérimentation de la méthode Montessori, introduite par Joan Palau Vera (3); de la méthode du Belge Decroly (4); des techniques Freinet et de son École moderne (5); des études psychologiques de Jean Piaget (6); de l'École de la Mer (*Escola del Mar*), dirigée par Pedro Vergés Farrés (7); de l'École Vallaparadís, à Tarras (Barce-

Garrido : *Las Escuelas de la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica de Valencia*, op. cit.; Pablo Celada Perandones : « El movimiento pedagógico en León durante el primer tercio del siglo XX », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 6, 1987, pp. 61-82; J. Clara, P. Cornellá, S. Marqués, J. Puigbert : *Els mestres gironins i l'estudi del medi*, op. cit.; Antoni J. Colom Cañellas : *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporànea*, op. cit.; Isabel Cortés Giner : « Un sueño para la Ciudad de Sevilla : Las escuelas de luz y aire libre de Alejandro Guichot », *Archivo Hispalense*, Sevilla, 1986, pp. 29-40; Antón Costa : *A Reforma da Educação (1906-1936)*. X. V. Viqueira e a *Historia da Psicopedagogia en Galicia*, A Coruña, Edición do Castro, 1996; José María Hernández Díaz (éd.) : *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios históricos*. Salamanca, Amarú Ediciones, 1993; Jaume Oliver Jaume et Alexandre García Más : *Joan Ignasi Valenti i Marroig. Psiquiatria i Educació a Mallorca (1900-1936)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1991; Agustín Velloso : *La educación comparada en España (1900-1936)*, Madrid, U.N.E.D., 1989.

(1) Josep González Agápito : *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939*, Barcelona, Eumo Edit. (Textos pedagògics 32), 1992.

(2) Buenaventura Delgado, R. Cortada, Josep González Agápito, Claudio Lozano : *Joan Bardina : un revolucionario de la pedagogía catalana*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980.

(3) *Catalunya-Europa. Una mirada pedagògica. Montessori, Decroly, Piaget, Freinet*, Vic, EUMO, 1988; J. Cots : « Presència de Maria Montessori », in Maria Montessori, *La descoberta de l'infant*, Vic, Ed. EUMO-Diputació de Barcelona, 1984; M^a Esther Guibert Navas : « La mujer como educadora de párvulos. La influencia de María Montessori en las Escuelas Municipales de Pamplona. 1916 », in *Mujer y Educación en España 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*, Santiago, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Santiago, Departamento de Historia de la Educación, 1990, pp. 467-473.

(4) M. Costa i Via : *Estudi de l'obra d'Anna Rubiés, mestra. 1881-1963*, Barcelona, Fundació S. Vives Casajuana, 1971.

(5) Fernando Jiménez Mier y Terán : *Freinet en España. La revista Colaboración*, éd. en fac-similé, Barcelona, 1996, et *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance. Un maestro singular*, 3^e éd. revue et corrigée, México, 1996.

(6) *Catalunya-Europa. Una mirada pedagògica*, op. cit.

(7) R. Saladrígues : *L'Escola del Mar i la Renovació Pedagògica a Catalunya. Converses amb Pere Vergés*, Barcelona, Edicions 62, 1973.

lone), organisée selon une pédagogie active par Galí i Coll; des Écoles Domenech, dirigées par Arturo Martorell (1919-1930); de l'École Horacienne, qui prétendait « enseigner par le plaisir »; du Nouveau Collège du Mont d'Or, organisé dans ses premières années par Pau Vila i Dinarès qui y implanta les méthodes Decroly; du scoutisme catalan, organisé par Narcís Massó (1); de l'orientation scolaire d'Emilio Mira y López, d'origine cubaine mais qui passa quarante années en Espagne, pleinement reconnu pour ses apports à la psychotechnique par Claparède et d'autres (2); des groupes scolaires « Baixeras » et « Pere Vila », dirigés par le grand maître valencien Félix Martí Alpera, ou de l'École Nouvelle Unifiée (le *C.E.N.U. – Consell de l'Escola Nova Unificada*) (3), etc. Nous pourrions aussi mentionner, pour les mêmes raisons, certains centres scolaires madrilènes comme le Groupe scolaire Cervantes et celui du prince Alphonse, ou le Collège de Notre Dame de la Palombe (*Nuestra Señora de la Paloma*), un établissement modèle pour la formation professionnelle, l'« École Cossío » à Valence, etc.

En ce qui concerne les séminaires, conférences ou cours, il convient de parler à nouveau des pédagogues déjà cités, comme Montessori, Decroly, Piaget et Freinet, pour leurs prestations à Madrid et à Barcelone (4). Il ne faudrait pas non plus oublier Claparède, Pierre Bovet, Ferrière ou Sluys. Quant aux congrès, les Espagnols ont assisté à la plupart des congrès européens (5), et ont également reçu des célébrités en la matière. La Ligue internationale de l'Éducation nouvelle était représentée en Espagne, en la personne dévouée et active de Lorenzo Luzuriaga (6).

(1) Salomó Marqués : *Narcís Massó, pedagog de l'Escola Activa*, Girona, Diputació de Girona, 1990.

(2) J. García Yagüe : « Emilio Mira y sus aportaciones a la orientación escolar y profesional durante la etapa española », *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. 8, n° 1, 1997, pp. 179-198; E. López Franco : « Proyección de Mira y López en América Latina y desde América Latina. Una aproximación a su persona », *Ibid.*, vol. 8, n° 2, 1997, pp. 129-143; Anastasio Martínez Navarro : « La aportación de Mira y López a la modernización de la pedagogía española », *Ibid.*, Madrid, vol. 8, n° 1, 1997, pp. 253-269.

(3) Jaume Carbonell et Jordi Monés : *L'escola única/unificada a Catalunya. Passat, present i perspectives*, Barcelona, Laia, 1978; Enriqueta Fontquerni et Mariona Ribalta : *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El C.E.N.U., op. cit.*

(4) C. Martorell i Gilabert : *La coeducación a Mallorca durant la II República : L'escola Decroly de Campanet (1934-1936)*, Palma de Mallorca, 1992.

(5) Agustín Escolano Benito : « Gonzalo R. Lafora y el contexto de su época. Pedagogía y psicología », in *Perspectivas Psiquiátricas. Libro Homenaje a Gonzalo Rodríguez Lafora*, Madrid, C.S.I.C., 1987, pp. 27-39.

(6) *Primeras Jornadas de Educación. Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo, op. cit.*

Qu'en est-il du troisième mode de contact, autrement dit les revues ? La première, et la plus importante sans aucun doute, a été la *Revue de Pédagogie* (1922-1937), dirigée par Luzuriaga, qui concentre un grand nombre de célébrités dans le domaine de l'éducation (1). À partir de 1927, elle devient l'organe d'expression de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle en Espagne. C'était une revue d'une grande exigence scientifique. Ouverte à tous, elle se caractérisait par quatre courants : l'« institutionnisme », l'Éducation nouvelle, le socialisme intellectuel et la « génération de 1914 » qui avait à sa tête le philosophe Ortega y Gasset. Parmi ses collaborateurs étrangers, figuraient John Dewey, R. Cousinet, J. Demoor, A. Hamaïde, J. Lombardo Radice, Gabriela Mistral, M. E. Sadler ou C. Washburne.

D'autres revues ne manquent pas d'intérêt (2). Les deux plus anciennes étaient le *Bulletin de l'Institution libre d'enseignement*, porte-parole de l'Institution et revue d'avant-garde en ce qui concerne le travail de rationalisation et de modernisation de l'enseignement en Espagne (3), et *L'École moderne*, conçue par son fondateur, Pedro de Alcántara García Navarro, comme organe de diffusion de toutes les nouveautés pédagogiques (4). Plus tard apparurent la *Revue des écoles normales*, tribune et porte-parole de membres progressistes des dites écoles, *Les Écoles d'Espagne* (de 1929 à 1931 et de 1934 à 1935), et la *Revue de psychologie et de pédagogie*, célèbre revue catalane pendant les premières décennies du siècle.

Pour ce qui est des traductions et des livres, nous ne disposons pas pour le moment d'études sérieuses qui permettent de tirer des conclusions d'ensemble. Néanmoins, à partir de sondages effectués auprès des boursiers de la J.A.E., nous pouvons estimer que le nombre

(1) Eloisa Mérida Nicolich : *Una alternativa de reforma pedagógica : La Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona, EUNSA, 1983 ; Antonio Viñao Frago : « La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía (1922-1936) », *Anales de Pedagogía*. Murcia, n° 12-13, 1994-1995, pp. 7-45.

(2) León Esteban Mateo et Ramón López Martín : « La prensa pedagógica en su devenir histórico (antecedentes de la R.E.P.) », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 192, 1992, pp. 217-256.

(3) León Esteban Mateo : *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómima bibliográfica (1877-1936)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1978.

(4) Soledad Montes Moreno : *La revista « La Escuela Moderna » (1891-1934) y la construcción del conocimiento pedagógico en España*, Thèse de doctorat, Granada, Universidad de Granada, 1997.

d'œuvres traduites s'élevait à plusieurs centaines, ainsi que le nombre de travaux écrits par des Espagnols, avec certainement un taux de diffusion assez important (1).

On peut donc bien parler à travers toutes ces initiatives d'un réel processus de rénovation pédagogique dans l'Espagne du premier tiers de siècle, même si celui-ci a rencontré de fortes oppositions, et même s'il n'était pas majoritaire. Malheureusement, avec la Guerre civile et la victoire de Franco, toutes les personnes qui avaient participé à cette modernisation, directement ou pas, d'une façon ou d'une autre, ont vu leurs efforts réduits à néant, leurs idées condamnées, leur vie menacée ; certains ont été fusillés, d'autres emprisonnés, et la plupart contraints à l'exil (2). Ceux qui sont restés ont dû changer d'activité et ont été poursuivis pour avoir défendu une éducation plus rationnelle et plus égalitaire.

Julio RUIZ BERRIO
Université Complutense de Madrid

(1) Teresa Marín Eced : *La renovación pedagógica en España, op. cit.*

(2) Voir les articles d'Alejandro Mayordomo et d'Aida Terrón Bañuelos.

ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ET SYNDICATS DANS L'ENSEIGNEMENT

par Aida TERRÓN BAÑUELOS

L'activité associative et syndicale des enseignants (essentiellement du primaire) constitue une dimension indissociable du processus de professionnalisation de ce métier tout au long du XIX^e siècle et en particulier dans les premières décennies du XX^e, dont l'analyse doit se mener dans une perspective socio-historique, comme l'a bien montré António Nóvoa pour le Portugal (1). Ce processus orienté vers la fonctionnarisation finit par faire de ce métier une « carrière de l'État ».

Nous envisageons d'étudier conjointement associations professionnelles et syndicats. Si les organisations professionnelles de défense corporative renvoient dans leur activité à la défense de l'intérêt général et du « service public », tandis que les organisations syndicales agissent en fonction de l'intérêt de classe – en utilisant des stratégies différentes (la grève, par exemple) –, il est certain que de telles différences opèrent davantage au niveau du discours ou des formes d'organisation qu'au niveau du réel, c'est-à-dire dans les fonctions objectivement accomplies, où il existe une convergence essentielle.

Tel que l'entend la perspective socio-historique, le processus de professionnalisation du corps enseignant est passé par des phases successives, en se constituant dans une première étape comme une occupation à temps plein, exigeant par la suite des supports légaux pour son exercice (supports établis par l'État et garantissant son monopole), et exigeant finalement les titres pour en autoriser l'accès, titres obtenus à partir d'une formation institutionnelle spécialisée, toujours plus sévère et plus longue. On pourrait considérer l'émergence de l'associationnisme professionnel comme la dernière étape du processus. Cette émergence, qui suppose l'existence d'une conscience de

(1) António Nóvoa : *Le temps des professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

groupe et de ses intérêts particuliers, a certainement été favorisée par le fait de vivre ensemble pendant la période de formation dans des centres spécialisés. Ces associations allaient réaffirmer et institutionnaliser par la suite cette conscience de groupe professionnel en assumant un triple rôle : représentation et défense des intérêts économiques et honorifiques, droit de regard sur les formes et les valorisations idéologiques du métier, et autogestion à l'intérieur du groupe (1).

Cette dynamique générale de professionnalisation ne peut cependant s'abstraire des situations concrètes de développement des systèmes éducatifs nationaux, qui allaient lui dicter des rythmes et des comportements particuliers. Quelques-uns des traits caractéristiques de la formation historique du système éducatif espagnol auront ainsi une incidence directe sur ce phénomène. C'est le cas, par exemple, de la dépendance de l'école primaire vis-à-vis des municipalités et des organismes locaux (en matière de financement, de création, de gestion et d'administration), qui, faute de directives officielles, ont mené des politiques disparates à l'égard de l'école, peu compatibles avec la constitution d'un groupe/corps professionnel en quête d'uniformité administrative. Cette disparité est par ailleurs accentuée par la multiplicité de situations administratives et salariales chez les maîtres en exercice : diplômes différents (et même parfois aucun), recrutement sur concours ou par nomination, revenus différents selon l'importance de la commune, le diplôme présenté, le nombre d'élèves qui payent la « rétribution » au maître (ceux qui sont considérés comme « pouvant payer ») et l'attribution ou pas de cours pour adultes, etc.

Dans l'ensemble, cette situation a passablement compliqué la naissance d'une conscience de groupe avec des intérêts communs et donc d'un processus associatif unitaire d'importance. La solution du problème, grâce à un système de paiement des salaires centralisé par l'État, la création d'un corps technique d'inspection et la réglementation uniforme et centralisée de la carrière, ne sera effective que dans les premières années du siècle, et ouvrira alors nettement la voie vers la fonctionnarisation des maîtres, laissant entrevoir ainsi un horizon propice à la consolidation de la dimension corporative.

(1) Sur la genèse des organisations de défense professionnelle, voir l'étude documentée de Francisco Villacorta Baños : *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo XX (1890-1923)*, Madrid, Siglo XXI, 1989.

L'insuffisance endémique du réseau scolaire espagnol pendant la période contemporaine aura aussi une incidence sur la dynamique associative. Alors que la période de scolarité obligatoire avait été fixée de six à neuf ans par la loi de septembre 1857, de six à douze ans par le décret du 26 octobre 1901, et de six à quatorze ans par le statut des Maîtres de 1923, la scolarisation n'atteignait que 40,6 % en 1850, 51 % en 1908 et 56 % en 1934. Ces pourcentages auront, entre autres effets, des implications importantes dans la dynamique de la professionnalisation.

La résorption de ces déficits (preuve manifeste du non respect de la législation) allait constituer le champ de l'action revendicatrice du collectif des enseignants, dont les intérêts apparaîtront toujours comme inséparables de ceux de l'enseignement, en tant que bien public nécessitant un appui social. Francisco Villacorta insiste sur cette mission supérieure que s'auto-assignent les groupes professionnels :

« La "profession scientifique" était, au début de ce siècle, dans son concept et dans ses formes élémentaires d'exercice, une "valeur donnée" n'ayant que peu de liens avec les formes élémentaires de l'organisation sociale et la division du travail qui conditionnent son processus de constitution et son développement réel (...). Dans sa conception la plus épurée, la plus idéologique (...), il s'agissait du moyen idéalisé pour réaliser des valeurs supérieures, teintées fréquemment de connotations religieuses. En servant la profession, en lui donnant les prérogatives, les facultés, l'autogestion, les égards qui lui correspondaient par nature – il s'agissait de la revendication la plus fréquente des organisations corporatives – on servait en même temps la Science, la Culture, la Santé, la Justice, le Progrès, l'Intérêt Public, en majuscules, que les professionnels dans leurs diverses spécialités servaient comme de véritables prêtres d'une religiosité laïque » (1).

La sous-scolarisation retarda la cristallisation du mouvement associatif en Espagne par rapport à d'autres pays, où les maîtres se trouvaient au début du siècle en mesure de revendiquer « une amélioration du statut professionnel (...), le contrôle de la profession (...) et la définition de la carrière (...) » (2). À cette date-là, l'Espagne manquait encore d'une organisation à l'échelle nationale. Il faudra en effet attendre 1917 pour que soit réglementée une « carrière de

(1) Francisco Villacorta Baños : *Profesionales y burócratas*, op. cit., pp. 260-261.

(2) M. S. Archer : *Social Origins of Educational Systems*, cit. par A. Novoa : *Le temps des professeurs*, op. cit., pp. 81-82.

l'État », comme elle était explicitement nommée dans le préambule du texte. Au-delà de cette différence temporelle, il y a une identité claire dans l'essence du comportement associatif, porteur d'un discours et d'une pratique hybrides, partagé entre l'intérêt corporatif de ses membres et la défense d'un bien d'utilité sociale.

Après ce préambule qui nous a paru nécessaire, nous essaierons d'analyser les diverses étapes de l'évolution des associations professionnelles des enseignants espagnols, tout en précisant qu'il y a là un terrain d'étude pratiquement vierge et que nos conclusions ne pourront être donc que tout à fait provisoires. Il n'existe en effet que fort peu d'études spécifiques (1), et une seule monographie sur l'histoire d'une organisation syndicale (2). Plus latéralement, l'analyse des associations d'enseignants est présente dans diverses études locales et régionales d'histoire de l'éducation (3). D'autres travaux monographiques sur le corps enseignant abordent également la perspective associative et syndicale avec une certaine ampleur (4). Enfin, cer-

(1) Voir : Albert Balcells : « Les centrals sindicals i els ensenyants. Una perspectiva històrica fins al 1939 », *Perspectiva Escolar*, Barcelona, n° 16, 1977, pp. 3-6; Aida Terrón Bañuelos : « El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 6, 1987, pp. 279-299; Antón Costa Rico : « A longa historia do sindicalismo en Galicia », *Revista Galega de Educación*, n° 5, 1987, pp. 57-59; Manuel Ferraz Lorenzo : « Antecedentes, origen y consolidación histórica del sindicalismo de la enseñanza en Canarias (1905-1936) », *Revista de Educación*, Madrid, n° 308, 1995, pp. 143-165.

(2) Francisco De Luis Martín : *Historia de la FETE (1909-1936)*, Madrid, Edición de FETE (Fondo Editorial de Enseñanza), 1997.

(3) Citons ainsi : Enrique Bernard Royo : *La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza, 1898-1914*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1984, pp. 202-223; Xosé Manuel Cid Fernández : *Educación e ideoloxía en Ourense na II República*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela, 1989; Antón Costa Rico : *Escolas e mestres. A educación en Galicia : Da Restauración a II República*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1989; Aida Terrón Bañuelos : *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Oviedo, Principado de Asturias, 1990, pp. 209-235; José Manuel Hernández Díaz (éd.) : *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios Históricos*, Salamanca, Ed. Amarú, 1993.

(4) Alejandro Mayordomo : « La problemática socio-profesional del magisterio primario en España (1900-1930) », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 139, 1978, pp. 85-100; J. Pallach : *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*, Barcelona, Ceac, 1978; Leonardo Borque López : *El magisterio primario en Asturias (1923-1937)*, Oviedo, Dirección Provincial del M.E.C., 1992; J. Nieto Trinidad : *El magisterio republicano en la guerra civil española. Aspectos políticos, sociales y culturales (1936-1939)*, Thèse de doctorat, Université de Salamanca, 1994.

taines études sur la rénovation pédagogique incluent aussi une analyse de cette dimension (1).

Cette quasi absence historiographique sur le sujet contraste avec l'abondance d'études sur la formation initiale et sur les systèmes d'accès à la profession (2). La clandestinité de l'activité syndicale sous le Franquisme peut expliquer une orientation historiographique tellement différente de celle des autres pays européens.

I. LES PREMIERS PAS DU MOUVEMENT ASSOCIATIF ENSEIGNANT

Le rôle joué par la presse professionnelle dans le mouvement associatif est fondamental, car celle-ci va permettre de rompre l'isolement traditionnel – géographique et sociologique – des maîtres, lot quotidien dans leur activité et obstacle à une pratique et à une mentalité collectives. En tant qu'espace de communication, d'information et de revendication, la presse pédagogique (conçue fréquemment par des enseignants pour des enseignants) jouait un rôle tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe, en faisant connaître l'opinion des maîtres sur les problèmes de l'enseignement. Elle contribuera à diffuser l'information législative et réglementaire susceptible d'intéresser les enseignants, et en même temps, en exposant la situation concrète de la profession, elle leur permettra de prendre conscience de leurs problèmes et de se faire une opinion. Ce rôle mobilisateur et fédérateur est si important qu'à plusieurs reprises, les directeurs de journaux professionnels interviendront comme représentants ou porte-parole des enseignants dans leurs demandes face à l'administration, tout spécialement avant leur organisation en tant que collectif.

La prolifération de journaux professionnels est significative de ce besoin de contact, de communication et de défense. En 1892, il existe en effet 68 journaux pour l'enseignement primaire, et toutes les provinces en possèdent un, parfois éphémère, mais aussitôt remplacé.

(1) Par exemple : Luis Miguel Lázaro, Alejandro Mayordomo *et alii* : *La escuela y los maestros, 1875-1970*, Alicante, Generalitat Valenciana, CAM e Instituto de Cultura Juan Gil Albert, 1994.

(2) Le travail le plus systématique et global sur les systèmes d'accès à la profession, avec un intérêt tout particulier pour l'analyse des concours comme rites pour la normalisation du savoir professionnel, est celui de Paulí Dávila Balsera : *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, Barcelona, PPU, 1994.

Certains toutefois, comme *Le Maître espagnol (El Magisterio Español)*, fondé en 1866, réussiront à se maintenir (1).

Ces journaux ont commencé à paraître dans la seconde moitié du XIX^e siècle, au sein des écoles normales d'abord, et atteignent leur apogée sous la Restauration, dans le dernier quart du XIX^e siècle. Les publications, d'audience nationale, provinciale ou locale, ne cessent de se multiplier et font preuve dans l'ensemble d'un contenu pessimiste où dominent les plaintes envers l'administration et les protestations pour les mauvaises conditions de travail et les bas salaires ; il s'agit en effet d'essayer de profiter de la conjoncture, semble-t-il favorable à la solution des problèmes éducatifs. Dans ce contexte, la presse met l'accent sur « la défense du corps », en appelant les maîtres à se mobiliser, à s'organiser eux-mêmes afin d'obtenir des améliorations collectives.

Une lecture entre les lignes de ces journaux professionnels révèle également l'existence de mobiles moins avouables chez leurs propriétaires (généralement aussi leurs directeurs). L'on y cherche, par exemple, à gagner les voix des maîtres dans les élections au poste de « trésorier-payeur » pour un canton ou une province (dans le cas des journaux locaux et provinciaux) ou comme député dans le cas de journaux nationaux. L'on y trouve des annonces publicitaires pour des entreprises de matériel scolaire dont le directeur est le propriétaire, pour des compagnies d'assurance dont il est l'agent, pour des manuels scolaires dont il est l'auteur, etc. (2). Parallèlement, les plaintes et les protestations réitérées ainsi que les projets individuels ou issus de petits groupes que les maîtres publient de façon plus ou moins dispersée, vont progressivement se convertir en « Pétitions » (*Exposiciones*) qui finiront par dessiner une ligne revendicatrice et un programme propres à donner une unité et un contenu à la dynamique associative.

(1) Nous disposons d'un inventaire systématique de la presse pédagogique en Espagne des origines à nos jours, structuré par régions et comportant des analyses comparatives entre les différentes périodes historiques : Antonio Checa Godoy : « Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España », *Historia de la Educación*. Salamanca. n° 5, 1986, pp. 502-519 (Aragon et Asturies), n° 6, 1987, pp. 417-438 (Andalousie, Baléares et Santander), n° 7, 1988, pp. 253-281 (Canaries, Castille), n° 8, 1989, pp. 343-375 (Catalogne, Extrémadoure), n° 9, 1990, pp. 325-346 (Galice, La Rioja, Navarre, Pays Basque), n° 11, 1992, pp. 347-356 (Valence), et n° 12-13, 1993-1994, pp. 595-609 (Madrid).

(2) Voir J. V. Lucia Egido : *La Sección Doctrinal de « El Magisterio Extremeño »*, Mérida, Ayuntamiento de Mérida, 1990.

Pendant le dernier tiers du siècle, les revendications concernant plus directement « le corps » vont se concrétiser. Elles sont présentes dans de multiples publications et documents. Pour en avoir une bonne idée, prenons comme exemple la pétition que les maîtres de l'enseignement public de Séville adressent aux *Cortes* en 1878 et où ils « demandent les réformes indispensables à une véritable amélioration de l'enseignement primaire, et à la revalorisation des maîtres ». Il y était préconisé le paiement des maîtres par l'État, la rupture « des liens funestes qui les lient aux communes », la suppression des rétributions que les élèves « aisés » payaient directement au maître et leur remplacement par des compensations salariales, l'égalité des salaires entre maîtres et maîtresses, la reconnaissance des droits à la retraite et la restriction de l'exercice de la profession par l'exigence d'un diplôme pour ouvrir un établissement scolaire. Il s'agit bien là d'une liste de revendications clairement corporatives dont le but est l'amélioration du statut professionnel par la professionnalisation et la fonctionnarisation.

Parallèlement à cette dynamique, vont se former les premiers embryons d'organisation associative à partir d'initiatives sporadiques et individuelles, souvent animées « d'en haut » par d'autres professionnels de l'enseignement et de la politique (secteurs républicains et influencés par l'*Institution Libre de l'Enseignement* par exemple) et par la presse professionnelle dans son ensemble. Les congrès et les assemblées pédagogiques à caractère national et régional qui se multiplient au cours des deux dernières décennies du XIX^e siècle, les rencontres de formation organisées sous le nom de *Conversations Pédagogiques* (*Conversas Pedagógicas*) par l'administration centrale depuis 1887, ont aussi largement contribué à la genèse du mouvement associatif enseignant. Tous ces espaces de communication étaient l'occasion idéale de resserrer les liens professionnels une fois l'an.

Au cours de ces années-là apparaîtront et disparaîtront tour à tour de nombreuses associations locales et même provinciales, issues d'assemblées à petits effectifs qui égrainaient tout un chapelet de revendications allant d'un radicalisme extrême à un conformisme excessif. Ainsi, par exemple, on verra se succéder à côté de propositions de fermeture d'écoles pour non paiement des maîtres, des contre-propositions qui, considérant de tels actes comme une déclaration de « rébellion » et un « délit grave » au regard du Code pénal, conseilleront plutôt au maître d'agir « en héros et en martyr » (1). Cette ambivalence est caractéristique du mouvement corporatif.

(1) Voir les lettres insérées dans *El Magisterio Extremeño*, Badajoz, 14 et 29 mars 1874, et reproduites par J. V. Lucia Egido, *op. cit.*

En 1880, la création de l'Association générale du professorat espagnol de l'enseignement primaire représentera l'une des tentatives les plus solides, bien que ratée, pour regrouper les multiples associations dispersées qui existaient à l'échelle nationale; dotée d'un Conseil de direction, l'Association avait pour but principal l'organisation d'un système centralisé de secours mutuels pour les maîtres.

En 1891, dans une nouvelle tentative qui tourna court encore une fois, Saturnino Callejo, éditeur bien connu de livres et de matériel scolaire et directeur du *Héraut des maîtres* (*El Heraldo del Magisterio*) convoqua une réunion nationale des maîtres. Les représentants des instituteurs de toute l'Espagne y approuvèrent une proposition de *Principes pour une nouvelle loi de l'enseignement primaire*, en tenant compte des aspirations de la base : obligation de posséder le Certificat de fin d'études, décerné seulement par le maître après les années de scolarisation requises, pour accéder à d'autres niveaux d'enseignement et à des emplois dans des ateliers, des usines, des bureaux et des commerces ; augmentation du nombre d'écoles, y compris les maternelles ; exigence du titre officiel d'instituteur pour pouvoir exercer ; recrutement sur concours ; financement par l'État ; liberté dans le choix des manuels ; création du ministère de l'Instruction publique, etc. (1). La tenue de cette réunion dans les locaux d'une institution culturelle de tendance républicaine présidée par Rafael María de Labra (*El Fomento de las Artes*), est un bon indice des appuis sur lesquels le mouvement associatif professionnel pouvait alors compter. Il faut d'ailleurs signaler que c'est à cette époque que furent créées les associations professionnelles des inspecteurs primaires, des professeurs d'école normale, des professeurs de lycée, des professeurs d'université, etc., qui toutes tenaient un discours technico-professionnel.

Le processus associatif semblait donc mûr au début du siècle, en partie grâce à la conjoncture politique favorable, sensible aux revendications du « régénérationisme » intellectuel (2), terme utilisé par quelques historiens de la période pour désigner les solutions que divers groupes professionnels proposaient face au « problème national » (3). C'est sous le ministère de Romanones, dans le cadre d'une

(1) Voir *La Asamblea Nacional de Maestros. Su origen, su importancia y sus conclusiones*, Madrid, Redacción del *Heraldo del Magisterio*, 1891.

(2) Allusion au « Régénérationisme » (*Regeneracionismo*), courant politique et intellectuel né après la perte des dernières colonies et la crise de 1898 et qui prétendait trouver dans les valeurs propres à l'Espagne les conditions d'un redressement économique et culturel, d'une véritable « régénération » du pays.

(3) C'est par exemple le terme utilisé par F. Villacorta Baños : *Profesionales y burócratas*, op. cit.

Assemblée nationale convoquée en août 1901 avec le double et unique objectif de « demander à l'État de prendre ses responsabilités et de créer l'Association nationale des maîtres de l'enseignement public », que se cristallisera définitivement le mouvement associatif enseignant. Dans une analyse rétrospective en 1911, Climaco Arroyo, directeur d'une des revues professionnelles les plus importantes du moment, établissait un lien de cause à effet entre les deux événements, faisant preuve d'un optimisme ingénu :

« La force de l'union et la justesse de la cause ont réussi à faire naître immédiatement l'Association Nationale des Maîtres, et à faire voter sur le champ par les Cortes la loi de finances de 1902 qui décrétait qu'à partir du 1^{er} janvier, les maîtres des écoles publiques seraient payés mensuellement par l'État ».

Il n'existe malheureusement pas d'étude spécifique portant sur l'Association nationale des maîtres (*Asociación Nacional del Magisterio*), alors qu'il s'agit de la plus importante de toutes celles qui ont existé. L'on trouve certes des références à son activité dans plusieurs travaux de cadre local, provincial ou régional, mais il est indispensable de reconstruire plus systématiquement sa trajectoire. Pour ce faire, la presse professionnelle est une source fondamentale, et avant tout son organe spécifique d'expression *Le Maître espagnol* (*El Magisterio Español*) ainsi que *L'École moderne* (*La Escuela Moderna*), dont le directeur, Pedro de Alcántara García, défenseur enthousiaste des associations professionnelles, offrit ses colonnes à l'Association pour qu'elle y publie ses résolutions. Le caractère « officiel » de l'Association ne fait pas de doute, puisque juste après sa constitution, elle nomma Romanones président d'honneur, et qu'elle sollicita pour lui auprès du roi la concession de la Grand Croix d'Alphonse XII comme récompense pour son action en faveur du corps enseignant.

L'Association nationale des maîtres, à laquelle commencèrent à adhérer immédiatement presque toutes les associations locales et provinciales existantes, se consolida aussitôt en organisation nationale sous forme de fédération. Selon le règlement général de l'Association, réformé en 1909, les associations locales formaient dans chaque province l'Association provinciale, et les associations provinciales se regroupaient à leur tour dans l'association du district universitaire correspondant (1). Le président de l'association provinciale était élu

(1) Sur le cas des Asturies, voir Aida Terrón Bañuelos : *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias*, op. cit., pp. 211-215.

par les présidents des associations locales et celui de l'association régionale par les présidents des associations provinciales. Au niveau national, il existait un comité directeur composé d'un président (qui devait être député ou sénateur, reconnu pour son intérêt pour l'enseignement et les enseignants et son influence politique), un vice-président, deux membres de la commission permanente, un trésorier, un secrétaire général, quinze membres – dix maîtres de l'enseignement public, trois représentants des associations générales des professeurs d'école normale, des inspecteurs et des secrétaires-instituteurs des Conseils de l'Instruction publique, un représentant de la Commission centrale des secours mutuels et un autre de la Section d'études pédagogiques. La Commission permanente (élue par le comité directeur) était formée par le président, deux membres, un trésorier et un secrétaire.

Le processus associatif autour de l'Association nationale des maîtres s'accéléra dès les premières années. En 1907, il existait déjà des associations provinciales dans presque la moitié des provinces espagnoles, avec dans les autres des associations locales ou communales, également associées à l'Association nationale. En 1911, celle-ci comptait 15 000 adhérents, soit un peu plus de la moitié du corps des maîtres de l'enseignement public. Les objectifs propres étaient de « tendre à l'amélioration constante de l'enseignement primaire officiel, de la maternelle à l'école normale, et d'obtenir la considération sociale dont jouissent dans tous les pays civilisés les instituteurs, les professeurs d'école normale, les inspecteurs et les secrétaires des Conseils de l'Instruction publique ».

Dans la première décennie du siècle, les activités de l'Association se concentraient sur l'implantation de structures mutualistes (en 1907 fut créée la section de secours mutuels) et sur le développement de tâches de nature pédagogique allant dans le sens de la professionnalisation de ses membres et du corps tout entier. Les associations locales et provinciales (dont la constitution fut largement encouragée par l'Inspection de l'enseignement primaire) firent preuve de multiples initiatives en faveur du perfectionnement de leurs membres – expositions de matériel pédagogique, conférences, cours et assemblées, achat d'œuvres de pédagogie pour la préparation des concours – tandis que le Comité directeur de l'Association nationale s'occupait d'élaborer des projets de réforme concernant l'organisation et les infrastructures de l'enseignement, quelquefois en collaboration avec d'autres associations à caractère pédagogique.

En mars 1908, l'Association nationale signa ainsi un accord avec deux associations « pro-enseignement » – la Ligue des amis de l'enseignement et la Société espagnole de pédagogie, présidées respectivement par Eduardo Vicenti et par Victoriano F. Ascarza – pour constituer une Fédération pédagogique qui travaille « au bénéfice de l'enseignement et du corps enseignant ». Ces deux associations avaient été créées par des hommes politiques proches du milieu enseignant (dans le premier cas) ou des éditeurs de presse et matériel scolaire (dans le second), et, bien qu'elles disposaient d'une certaine capacité de manœuvre dans les hautes sphères, elles manquaient de représentativité chez les enseignants.

De tels accords, simplement « suggérés » au Ministère, continuaient sur la lancée antérieure : organisation de l'enseignement primaire par niveaux de classe (suppression de la classe unique) dans un délai de cinq ans, y compris les maternelles ; construction des locaux nécessaires ; augmentation et amélioration du matériel ; développement de la fonction d'inspecteur orientée dans un sens pédagogique et confiée à des maîtres expérimentés, et réorganisation des écoles normales. Dans le domaine économique, ils réclamaient le versement du salaire au maître et non à l'école (ce qui conduisait à de fréquents changements et à des vacances de postes), un traitement minimum qui ne soit pas inférieur à 1 000 pesetas (alors que la presque totalité des salaires du moment l'était), et l'interdiction de verser des subventions à l'école privée par des organismes publics tant que n'existeraient pas les écoles nationales nécessaires.

La plate-forme de l'association de 1903 demandait pour sa part l'unification de toutes les formes de revenu (salaire, rétributions des élèves et gratification pour cours nocturnes d'adultes), et une échelle des salaires comprise entre 775 et 4 500 pesetas par an, outre la suppression des Conseils locaux de l'enseignement primaire et leur remplacement par des inspecteurs par canton (*partido judicial*).

Le Ministère ne prit en compte, dans le vaste programme de l'association, qu'un seul élément, dans la mesure où celui-ci n'impliquait ni coût particulier ni changement de politique, tout en permettant de rationaliser le système maintenant centralisé des paiements, à savoir l'implantation d'une échelle des salaires qui hiérarchise et établisse les traitements non pas en fonction de l'école, mais par rapport à la situation personnelle du maître au cours de sa carrière. Cette implantation (effective en 1910-1911), avec dix catégories rémunérées entre 1 000 et 4 000 pesetas, a été pourtant ressentie comme un fiasco par la plupart des maîtres et allait déclencher la rupture de

l'unité d'intérêts supposée parmi les maîtres et donc de leur organisation. Le seul élément alors réellement régularisé par cette nouvelle échelle fut l'ancienne faiblesse des revenus, à travers une structure pyramidale où la base, dernière catégorie, incluait pratiquement tous les maîtres en poste. C'est pourquoi, pendant toute la période qui nous occupe, nous assisterons à une bataille marquée par les efforts des associations pour réduire l'échelle des salaires, en supprimant ou en unifiant des catégories intermédiaires afin d'élever le traitement des plus basses, et par le travail de sape de l'administration qui réussit à envenimer les rapports entre collègues en procédant à de subtils changements dans quelques catégories sans rien modifier par ailleurs.

Ainsi, dans l'échelle salariale de 1911 (en réalité il y en avait deux, l'une pour les instituteurs et l'autre pour les institutrices), la quasi-totalité de l'effectif (92,35 %) se trouvait dans les deux dernières catégories, où il y avait en fait beaucoup de salaires réels de 500, 550, 625 et 825 pesetas car ces maîtres avaient leurs « droits à promotion limités » (1). Dans les cinq premières catégories (avec des salaires compris entre 2 000 et 4 000 pesetas) ne se trouvait qu'un pour cent des maîtres. Avec de légères modifications, la problématique salariale, les revendications et les réponses ministérielles continueront à se poser longtemps dans les mêmes termes (2).

L'Association nationale ayant accepté, quoiqu'avec des réserves, la situation introduite par la nouvelle échelle salariale, les maîtres les plus revendicatifs s'en retirèrent immédiatement pour créer d'autres associations plus offensives. L'Association générale des maîtres (A.G.M.), de tendance socialiste, l'Union nationale des maîtres (regroupant ceux qui gagnaient entre 500 et 625 pesetas) et la Ligue des maîtres d'écoles rurales (intégrée dans l'Association nationale en

(1) L'origine de la limitation des droits se trouve dans la loi Moyano de 1857 (art. 185) qui opérait la distinction entre les postes qui pouvaient être pourvus sans titre et ceux qui l'exigeaient. Quand se mit en place l'échelle des salaires, les maîtres sans titres furent privés de possibilité de promotion. Cette situation se consolida dans les années suivantes, et en 1920 l'échelle des salaires se divisa en deux : celle des maîtres avec possibilité de promotion et celle des maîtres avec des possibilités de promotion limitées.

(2) Parmi les rares travaux sur les rétributions des enseignants, citons ceux de Carmen Benso Calvo : « Génesis y problemática del funcionariado docente en España : un aspecto de la política escolar del siglo XIX », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 2, 1983, pp. 255-262 ; Francisco Martín Zúñiga : « Categorías y sueldos de los maestros nacionales en el primer tercio del siglo XX », *Historia de la Educación*, n° 10, 1991, pp. 271-282. La question est également abordée par A. Terrón Bañuelos : *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias*, op. cit., L. Borque López, op. cit., F. Villacorta Baños, op. cit., et J. Nieto Trinidad, op. cit.

1912) virent le jour dans cette conjoncture, en accusant l'Association nationale de soumission et de « pédagogisme », et en mettant l'accent sur les revendications salariales. En 1911 se constitua également l'Association des maîtres catholiques (devenue ensuite Fédération des maîtres catholiques) qui publiait la revue *L'Enseignement catholique* (*La Enseñanza Católica*) et comptait sur l'appui du journal *El Debate*.

Le panorama associatif des années qui vont suivre est marqué par une scission claire et nette du fait de la hiérarchie salariale consolidée définitivement par les dispositions ministérielles. D'un côté, se trouvent ceux qui ont leurs pleins droits et qui peuvent progresser, lentement certes, dans l'échelle salariale, et de l'autre, les maîtres « aux droits à promotion limités », les remplaçants ou les intérimaires, qui occupent les dernières catégories. Étant donné que les seconds exercent en général dans les campagnes, il n'y a rien d'étonnant à ce que le fossé se creuse davantage. Après avoir formé à partir de 1911 leurs propres associations, dispersées et instables, ils arrivent en 1920 à se regrouper dans un seul mouvement, l'Association nationale des maîtres à promotion limitée, des remplaçants et des intérimaires (*Asociación Nacional de Maestros Limitados, Sustitutos e Interinos*), qui deviendra en 1923 la Confédération nationale des maîtres, dont l'organe d'expression était *L'Idéal des maîtres* (*El Ideal del magisterio*) (1). Leurs revendications essentielles portaient sur l'égalité entre les salaires des remplaçants et des titulaires, la titularisation rapide, la reconnaissance des services de remplacement pour la retraite, l'élimination de la limitation des droits à promotion, l'établissement d'un salaire minimum de 3 000 pesetas, la disparition des concours et la création d'écoles en nombre suffisant pour scolariser tous les Espagnols en âge de l'être.

L'apparition de ces nouvelles organisations n'impliquait cependant pas des conceptions différentes sur la nature corporative du mouvement associatif, son rôle, ses finalités et ses tactiques, plus ou moins radicalisées. Elles partageaient en effet une même conception du système éducatif, conçu comme un service national, centralisé et sous la dépendance exclusive de l'État pour la gestion et le financement, avec la demande expresse de ne pas subventionner les écoles privées tant qu'il n'existait pas d'écoles publiques en nombre suffisant et de ne pas alimenter les budgets scolaires sur des fonds municipaux. L'État devait également financer les bâtiments scolaires, les

(1) Voir A. Terrón Bañuelos : *La enseñanza primaria en la zona occidental de asturias*, op. cit., et F. Villacorta Baños, op. cit.

matériels et les logements des maîtres. L'assistance à l'école serait ainsi rendue effectivement obligatoire par la création de locaux suffisants. L'accès à la profession devait être réglementé par un cursus universitaire qui comprendrait les écoles normales, l'inspection et l'administration ; il était même question d'envisager la création d'une faculté de pédagogie (1). Dans sa codification du statut des maîtres publié en 1917 (et plusieurs fois modifié, en 1918, en 1923, etc.), l'administration a plus ou moins suivi cette tendance à la fonctionnarisation de la profession.

Puisque les diverses associations alors existantes avaient les mêmes objectifs corporatifs, il leur suffisait de trouver un terrain d'entente sur les objectifs salariaux pour de nouveau s'unir en un seul mouvement. Chose faite en 1923, quand elles fusionnèrent en une seule association, la Confédération nationale, avec comme objectif, non la modification de l'échelle des salaires (source d'affrontement et de discorde), mais « l'égalité des salaires des maîtres par rapport à ceux des autres fonctionnaires, à catégories comparables ». Ce mot d'ordre, toujours d'actualité, réussit à galvaniser et à unifier depuis lors le mouvement associatif de nature professionnel, qui cohabitera avec un syndicalisme qui prendra naissance dans les années vingt et s'affirmera sous la République.

À partir de la seconde décennie du XX^e siècle, on peut en effet observer la présence d'un syndicalisme de classe, qualificatif qu'il faut toutefois nuancer. Pour le corps enseignant, à cette époque, cela signifiait, du moins dans le discours, soit le renforcement de la représentativité corporative, soit le choix des Maisons du peuple et des organisations ouvrières ; soit la grève, soit les vieux réflexes habituels de défense de la profession (campagnes de presse, recherche d'appui auprès des députés et du Ministère) ; soit donner la priorité aux questions salariales en exigeant des améliorations pour les plus défavorisés, soit multiplier les objectifs et faire en quelque sorte le jeu des manœuvres dilatoires de l'administration. C'est en ces termes que se posaient les premières manifestations publiques de l'Association générale des maîtres (A.G.M.) (2), créée en septembre 1912 à la Maison du peuple (*Casa del Pueblo*) de Madrid dans un climat de crise politique : offensive de l'Église sur le terrain de l'éducation et du

(1) C'est ce que propose l'Association nationale en 1916. Voir F. Villacorta Baños, *op. cit.*, p. 269.

(2) Voir L. Borque López, *op. cit.*, et tout spécialement Francisco De Luis Martín, *op. cit.*

travail, dynamisme de l'Union générale des travailleurs (U.G.T.) et frustration des espérances d'amélioration économique (1). Avant la constitution de l'A.G.M., les maîtres des écoles laïques socialistes de Madrid avaient créé en mai 1909 l'Association des instituteurs rationalistes, intégrée dans la Société des professions et métiers divers de l'U.G.T.

L'A.G.M. naquit en étant clairement orientée vers un syndicalisme de classe, selon ce qui se dégage de son programme où elle invitait les enseignants à « aller à la Maison du peuple et à l'Union générale des travailleurs parce que nous sommes du peuple et que nous travaillons pour lui ». Pour elle, la situation du corps enseignant était pire que celle des ouvriers :

« Comparez le chemin parcouru par les ouvriers dans la dernière décennie et pensez ensuite que vous êtes dans une situation pire qu'en 1857 » (2).

L'A.G.M. invitait donc à suivre l'exemple des travailleurs manuels : les améliorations sont le fruit uniquement des efforts et de la solidarité. Elle niait ainsi le rôle d'associations qui – comme l'Association nationale – n'étaient selon elle qu'un amalgame de « politiciens et d'instituteurs » (3). Outre des objectifs purement professionnels, l'A.G.M. se proposait de « développer un enseignement rationaliste à même de former une future société consciente et libre » et de « pratiquer la solidarité ouvrière dans toutes ses manifestations ». Tournée vers l'obtention de la neutralité religieuse de l'école (privée et publique), elle favorisa la création d'écoles laïques privées (purchassées après l'exécution de Francisco Ferrer) pour lesquelles elle édita un petit guide (4). En août 1911, l'A.G.M. commença à publier une revue mensuelle sous le titre d'*École rationnelle (Escuela Racional)*. Comptant peu de membres, l'association, qui eut toutefois des ramifications en province (par exemple dans les Asturies), disparut en 1919 lors de la refondation de l'Association générale des maîtres.

(1) Voir Jean-Louis Guereña : « Les socialistes madrilènes et l'éducation au début du XX^e siècle », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, Paris, n° 3-4, juillet-décembre 1985, pp. 43-46.

(2) L'année 1857 était celle de la proclamation de la Loi sur l'enseignement à l'instigation du ministre Claudio Moyano, qui fixera le cadre institutionnel du système éducatif pendant la seconde moitié du XIX^e siècle et une bonne partie du XX^e.

(3) Voir A. Terrón Bañuelos : *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias*, op. cit.

(4) *Manual de la primera enseñanza privada. Modelo para la creación de escuelas laicas.*

L'impact de l'A.G.M. sur les maîtres a donc été fort limité. Sa réapparition se fit contre l'avis de l'administration, puisque la réglementation des droits d'association des fonctionnaires interdisait par la loi du 22 juillet 1918 leur appartenance à des syndicats. Lorsqu'en 1920, l'Association demanda sa légalisation, celle-ci lui sera d'ailleurs refusée par la dictature de Primo de Rivera, qui interdisait tout type d'association professionnelle :

« Les maîtres n'ont nul besoin d'une quelconque forme de solidarité pour la défense de leurs droits et de leurs vœux, car ils sont suffisamment défendus par les lois en vigueur et les dispositions des Corporations officielles » (1).

La reconnaissance pleine des droits syndicaux devra donc attendre l'arrivée de la République. Dans les années vingt, le mouvement syndicaliste se renforce en Europe ; en effet, la guerre finie, les projets pour l'école redémarrent, et la révolution soviétique apparaît comme un modèle à suivre (2). L'Espagne ne reste pas en dehors de ce courant. En 1919, l'Association générale des maîtres resurgit, pour s'intégrer aussitôt à l'Internationale des travailleurs de l'enseignement (I.T.E.). Ses adhérents sont toujours aussi peu nombreux, mais l'on y compte des personnalités du monde éducatif (Lorenzo Luzuriaga, Rodolfo Llopis, F. Sainz, Julián Besteiro, Fernando de los Ríos, Juan Negrín, etc.) qui contribuent au prestige de l'Association et permettent de mieux définir la dimension syndicale de l'alternative scolaire socialiste. En fait, l'appartenance à un syndicalisme de classe est davantage visible au niveau du discours que du comportement. Comme l'Association entend représenter « des maîtres de toutes catégories, qui se savent ouvriers et qui comprennent que c'est par la solidarité avec les autres travailleurs, en pratiquant la lutte des classes, que l'on parviendra à ce que l'éducation ne soit ni un privilège, ni le maître un exploité » (3), ses formes de lutte vont s'apparenter, du moins à cette époque, à celles du syndicalisme ouvrier, avec des programmes assez semblables. Le XVI^e congrès de l'U.G.T. approuvera en 1920 comme exigences fondamentales des revendications assez

(1) Il s'agit de l'un des attendus énoncés à Valence pour y interdire l'association (Luis Miguel Lázaro et Alejandro Mayordomo : *La escuela y los maestros*, op. cit., p. 88).

(2) Francisco De Luis Martín : « La formación del obrero en la Europa de entreguerras (1919-1939) : las principales instituciones socialistas y las Internacionales obreras de la enseñanza », *Studia Historica. Historia contemporánea*, Salamanca, vol. IX, 1991, pp. 23-57.

(3) Selon les mots de son président Dionisio Correas, cités par Francisco De Luis Martín : *Historia de la FETE*, op. cit., p. 106.

semblables à celles que pouvait formuler l'Association nationale à la même époque : enseignement obligatoire et gratuit à tous les niveaux, création d'écoles en nombre suffisant, alignement des salaires sur le reste des fonctionnaires, unification en ce qui concerne la formation et la rémunération.

La question qui préoccupe le plus les maîtres progressistes est celle de la rénovation pédagogique et du passage de la théorie à la pratique dans le quotidien de la classe. Pris dans cette dynamique, les maîtres adopteront soit des positions strictement professionnelles (neutres et apolitiques) soit, au contraire, sous l'influence des orientations bolcheviques du syndicalisme enseignant international, des positions idéologiques clairement engagées. Le respect de la conscience de l'enfant allait devenir pour les premiers le fondement de leur conduite tandis que les seconds, convaincus du caractère de classe de toute école dans une société bourgeoise, cherchaient les moyens de la transformer par des actions (et donc des organisations) socio-politiques. Dans quelques provinces vont ainsi apparaître des organisations d'instituteurs souvent liées à des organisations politiques de gauche (socialistes, communistes, nationalistes, républicaines), et qui, avec l'avènement de la République, s'intégreront dans la Fédération nationale des travailleurs de l'enseignement (F.N.T.E.), nom qu'avait adopté l'A.G.M. en juin 1931, et qui deviendra la Fédération espagnole des travailleurs de l'enseignement (F.E.T.E.) dès 1932 (1).

C'est le cas de l'Association des travailleurs de l'enseignement des Asturies (A.T.E.A.) et de celle d'Orense (A.T.E.O.), dont la presse reflète les débats idéologiques autour de l'école. Des maîtres sans conviction politique ou idéologique rejoindront également ce syndicat ; ils en formeront même le secteur le plus nombreux, obéissant à des raisons de pure inertie professionnelle. C'est ce qui ressort des arguments utilisés par des instituteurs de Tenerife membres de l'Association nationale pour rejoindre la F.E.T.E. :

« (Le corps enseignant) doit donner quelque chose en échange des bienfaits que nous accorde un gouvernement républicain socialiste, car si du point de vue professionnel nous nous sentons identifiés avec l'Association nationale, idéologiquement nous devons renforcer les rangs de l'Union générale des travailleurs, base toute puissante du P.S.O.E. » (2).

(1) Voir F. De Luis Martín : *Historia de la FETE*, *op. cit.*, p. 148.

(2) Cité par M. Ferraz Lorenzo : « Antecedentes, origen y consolidación histórica del sindicalismo de la enseñanza en Canarias », *op. cit.*, p. 155.

La nouvelle structure fédérative de la F.E.T.E. décidée dans l'assemblée générale tenue en juin 1931 permettait que les provinces puissent constituer des associations autonomes : ce fut le cas par exemple à Oviedo, Santander et Orense. Son programme minimum n'était pas fondamentalement différent de celui de l'A.G.M. Ses organes de direction se composaient d'un comité national, élu, d'une commission exécutive et de l'assemblée générale. La Fédération disposait d'un siège dans le comité national de l'U.G.T. Le 1^{er} février 1931 parut *Travailleurs de l'enseignement (Trabajadores de la Enseñanza)*, dont le directeur fut d'abord Rodolfo Llopis, puis M. Alonso Zapata après la nomination de Llopis comme directeur général de l'Enseignement primaire. Il s'agissait d'un bulletin essentiellement syndical et d'un instrument de liaison entre le comité national et les sections provinciales. En 1936, une nouvelle revue de la F.E.T.E., *Pédagogie nouvelle (Nueva Pedagogía)*, également dirigée par Llopis, fit une brève apparition. D'autre part, diverses sections provinciales ou fédérations régionales créèrent leur propre bulletin : ce fut notamment le cas aux Asturies (*Education prolétaire – Educación Proletaria*), aux Canaries (*L'Instituteur prolétaire – El Maestro Proletario* – à Las Palmas, et *Ouvriers de la culture – Obremos de la Cultura* – à Tenerife), en Galice (*Bulletin de l'A.T.E.O.* à Orense, et *Travailleurs de l'enseignement – Trabajadores de la Enseñanza* – au Ferrol), et en Catalogne (*École – Escola* – à Barcelone par la *Fédération catalane des travailleurs de l'enseignement*).

II. LA MARCHÉ VERS LES ORGANISATIONS SYNDICALES D'ENSEIGNANTS

La Seconde République, qui légalisa aussitôt les organisations syndicales, récupéra un héritage, difficile à gérer, lourd d'insatisfactions et de problèmes accumulés. Les organisations enseignantes les plus importantes sont alors toujours l'Association nationale des maîtres, qui compte près de 20 000 membres, la Confédération nationale des maîtres (7 000 membres) et la Fédération nationale des travailleurs de l'enseignement (1 500 membres, 6 000 en 1934 et entre 20 000 et 30 000 pendant la Guerre) (1). Les premiers gouvernements républicains, avec des hommes de la F.N.T.E. au ministère, donnèrent la parole aux associations en les appelant à collaborer avec le Conseil d'Instruction publique pour jeter les bases d'une nouvelle loi de l'Instruction publique, ainsi qu'avec la Commission chargée en

(1) Voir J. Nieto Trinidad : *El magisterio republicano en la guerra civil española*, op. cit.

1932 de réformer le statut des maîtres. D'autre part, dès le mois d'août 1931, le traitement des instituteurs situés en bas de l'échelle fut augmenté, mesure qui fut accueillie avec grand plaisir par l'ensemble des enseignants, bien qu'étant déjà jugée insuffisante (1).

La Confédération nationale des maîtres (qui représentait les instituteurs situés dans la deuxième échelle, celles des maîtres à promotion limitée) vit ses demandes en partie satisfaites. En janvier 1933, le ministère allait en effet mettre en place un procédé par lequel pratiquement la moitié des maîtres « aux droits à promotion limités » put passer dans la première échelle salariale, avec possibilité de promotion (2). Les intéressés recevraient une première visite d'un inspecteur qui leur indiquerait un plan de travail après avoir pris connaissance de l'état de l'école. Suite à une deuxième visite d'inspection, comprenant l'examen du journal de classe et des travaux réalisés par les élèves, l'inspecteur rédigerait son rapport. Enfin, le maître aurait un entretien avec une commission provinciale qui jugerait ses connaissances pédagogiques et se prononcerait finalement sur son intégration dans la première échelle.

Du point de vue salarial, une bonne partie des revendications demeurera toutefois non satisfaite, ce qui entraînera des critiques de la part des associations, qui réclament à l'unanimité l'homologation des traitements des enseignants sur le reste des fonctionnaires. D'autres insatisfactions, de nature idéologique cette fois, vont conduire à des critiques de la part de l'organisation la plus proche de l'union entre socialistes et républicains au pouvoir (*Conjunción republicano-socialista*), même si celle-ci avait réussi à introduire d'énormes progrès dans l'école publique : amélioration de la situation économique de plus de la moitié des maîtres, création de nombreux établissements scolaires, approbation d'une Constitution dans laquelle les articles concernant l'éducation (laïcité, mixité...) avaient une orientation clairement progressiste. Ces progrès ne masquaient pas, cependant, les insuffisances et la non application des plans quinquennaux de création d'écoles initialement prévus, ni l'échec dans le remplacement des ordres religieux à vocation enseignante. D'autre part, les limitations imposées à l'application de la laïcité, et la configuration du modèle de l'école unique, vont conduire des secteurs chaque fois plus importants de la F.E.T.E. à accuser leurs dirigeants, ayant des charges administratives, de réformisme, de collaboration et

(1) Voir L. Borque López : *El magisterio primario en Asturias*, op. cit.

(2) *Ibid.*, p. 178.

de dérapage idéologique. Au cours du second congrès de l'organisation en avril 1933, la vieille garde des militants historiques du P.S.O.E. sera ainsi fortement critiquée, et lors du congrès extraordinaire d'avril 1934, les secteurs radicaux (d'orientation communiste), majoritaires, prendront la direction du syndicat.

Ces secteurs déclarent alors que le rôle que devaient jouer les enseignants dans la conjoncture présente au sein de l'organisation ne se limitait plus seulement à faire un choix de classe, mais à choisir également entre fascisme et révolution. La voie à suivre consistait dans l'unification de toutes les associations de maîtres en un Front unique, uni à son tour au reste des travailleurs. Cela impliquait de « nouvelles méthodes de lutte », titre que le maître asturien César García Lombardía, élu nouveau secrétaire de la F.E.T.E., donna à l'un de ses articles. La manifestation et la grève faisaient partie de ces méthodes, et il est tout à fait symbolique que, le jour même de la clôture du congrès et de son élection au secrétariat, il ait été arrêté en même temps que d'autres membres du syndicat lors d'une manifestation devant le ministère.

Depuis leur admission au sein de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement (I.T.E.), les militants de la F.E.T.E. (socialistes, communistes, républicains et indépendants) furent placés dans l'orbite du syndicalisme communiste, partisan d'une école de classe face à une école neutre qu'ils considéraient comme non viable dans une société capitaliste. En mettant en rapport école et révolution, ils défendaient le modèle scolaire soviétique, qualifié indistinctement d'« école de classe prolétarienne » ou d'« école unique du travail ». Cet alignement provoquera à terme des affrontements au sein de l'organisation.

En 1926 était née dans le cadre de la Fédération syndicale internationale dont faisait partie l'U.G.T., une nouvelle organisation internationale d'enseignants, le Secrétariat professionnel international de l'enseignement (S.P.I.E.). Cette organisation défendait des principes pédagogiques dans une optique réformiste (école unique, laïque, publique, gratuite, pacifiste) avec laquelle se sentaient davantage identifiés les dirigeants de la F.E.T.E. proches du P.S.O.E. et de l'Institution libre de l'enseignement (Besteiro, Llopis, de los Ríos...). Étant donné l'appartenance de l'U.G.T. à la F.S.I., cette dernière demanda à la F.E.T.E. de rejoindre le S.P.I.E. Mais pour tenter d'éviter l'inévitable division qu'il s'en suivrait au sein de la F.E.T.E., le second congrès de l'organisation décida, en 1933, la double affilia-

tion de la F.E.T.E. aux deux organisations internationales (1). De son côté, l'autre grande association professionnelle de la période, l'Association nationale des maîtres, s'affilia en 1932 à la Fédération internationale des associations d'instituteurs (F.I.A.I.), de caractère professionnel et sans contenu politique, et se chargea d'organiser à Santander le sixième congrès international en 1933 (2).

La contre-réforme éducative qui débute pendant la seconde période républicaine de droite (1934-1936) va coïncider avec la radicalisation de la F.E.T.E. Afin de freiner un prévisible retour en arrière dans les acquis obtenus, différentes associations (l'Association nationale, la Confédération et la F.E.T.E.) réussirent à former en janvier 1934 un Front unique qui regroupait pratiquement tous les maîtres. L'unité s'est cependant révélée quasi impossible. Même si toutes les organisations étaient d'accord pour exiger le respect des plans quinquennaux pour la création d'écoles et l'alignement salarial des enseignants sur les autres fonctionnaires, il n'en allait pas de même pour le remplacement des ordres religieux auquel tenait particulièrement la F.E.T.E. Par ailleurs, et de façon particulièrement habile, le ministère réussit à déstabiliser définitivement le Front en offrant d'attribuer les fonds prévus pour les salaires à la création de catégories supérieures dans l'échelle salariale, proposition acceptée par l'Association nationale et vivement rejetée par la F.E.T.E. qui proposait de les redistribuer dans les catégories les plus basses. La critique que ces différences avec l'Association Nationale suscitèrent à l'intérieur de la F.E.T.E. introduisit le débat autour du modèle d'organisation collective. Un article de l'organe de la F.E.T.E. *Travailleurs de l'enseignement* évoque ainsi l'Association nationale comme l'une de ces « prétendues associations », qui sont devenues anachroniques. Les associations corporatives, poursuit-il, « ont perdu leur raison d'être », et les enseignants « ont besoin de se donner de nouveaux instruments de lutte qui ne peuvent être autres que le syndicat » (3).

Dans les années suivantes, tandis que la contre-réforme continue et que l'Église regroupe ses forces (création de la Fédération des amis de l'enseignement, consolidation de la Fédération des maîtres catholiques), la F.E.T.E. développera ses alliances de classe et introduira

(1) F. De Luis Martín : *Historia de la FETE*, op. cit., p. 149 et ss., et « La formación del obrero en la Europa de entreguerras », op. cit., pp. 185-195.

(2) Voir « Congresos y Asambleas. El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros », *Revista de Pedagogía*, Madrid, n° 141, septembre 1933, pp. 411-414.

(3) « ¿Asociación o sindicalismo? », *Trabajadores de la Enseñanza*, n° 69, 1934.

de nouveaux modes d'action dans le syndicalisme enseignant. La participation de l'organisation, et surtout de sa section asturienne, à la Révolution de 1934, a marqué une étape historique dans ces alliances, intervention que l'Association nationale allait condamner en proclamant son adhésion au régime et son apolitisme :

« Octobre 1934 vit pour la première fois une organisation enseignante lutter au coude à coude avec ses frères de classe. Notre FETE fut présente au cours de ces journées et souffrit dans la chair de ses membres les conséquences de la lutte » (1).

À la suite de ces événements, le gouvernement décida d'interdire la publication de *Travailleurs de l'enseignement*, qui ne réapparaîtra que quinze mois plus tard après le triomphe du Front Populaire, dont la campagne fut largement soutenue par la F.E.T.E.

Pendant la Guerre de 1936-1939, les syndicats enseignants firent preuve d'un dynamisme réellement exceptionnel dans la mesure où ils apparaissaient comme les seuls acteurs aptes à intervenir dans le domaine scolaire, toujours à partir d'une position engagée aux côtés du gouvernement républicain, tandis que les associations de type professionnel eurent un rôle de plus en plus restreint et finirent par disparaître. C'est ainsi que l'Association nationale fut intégrée dans la F.E.T.E., où se constitua le Syndicat national des instituteurs (*Sindicato Nacional de Maestros*), qui eut de très nombreux adhérents, sans doute à cause de l'épuration en cours des maîtres hostiles à la République.

Le ministère de l'Instruction publique engagea en effet un processus d'épuration des candidats à l'enseignement « de manière à ce que soit garantie l'adhésion inconditionnelle au régime républicain des instituteurs qui doivent se charger de donner une nouvelle impulsion à la culture populaire » (2). Dans les commissions d'épuration figurèrent des représentants de la F.E.T.E. et de la C.N.T. (Confédération nationale du travail), de tendance anarchiste (3).

L'autre syndicat s'inscrivant dans la mouvance du « front populaire », particulièrement actif pendant la Guerre et proche de la

(1) Cité par F. De Luis Martín : *Historia de la FETE*, op. cit., p. 186. Plus de 350 instituteurs furent emprisonnés et au moins quatre d'entre eux perdirent la vie.

(2) Décret du 10 septembre 1936.

(3) Voir Alejandro Mayordomo et Juan Manuel Fernández Soria : *Vencer y convencer. Educación y Política. España 1936-1943*, Valencia, Universitat de València, 1993.

C.N.T., fut le Syndicat unique de l'enseignement (1), qui adoptera seulement en août 1936 une structure organique en tant que syndicat. En 1931, un groupe d'instituteurs et d'étudiants licenciés de Madrid, jusqu'alors regroupés dans les syndicats de métiers divers et de professions libérales, créa le Syndicat provincial de l'enseignement de Madrid « pour donner à la C.N.T. un instrument syndical spécifique à l'instruction publique ». L'organisation fut dissoute en 1932 et ne sera remise en route qu'en août 1936, soit quelques jours à peine après le coup d'État militaire. Bien que sa représentativité ait été moindre que celle de la F.E.T.E., le syndicat anarchiste réussit en un temps assez bref à s'implanter sur la plus grande partie du territoire national : il fut très présent en Catalogne, avec plus de 9000 adhérents, où il se convertit en un authentique élément de contrôle de la vie culturelle. Tout en s'inscrivant dans le cadre du Front populaire, les deux syndicats eurent deux lignes différentes : la F.E.T.E. collaborait davantage avec le gouvernement et le Syndicat unique se montrait plus enclin à l'autogestion ; tous les deux s'impliquèrent pourtant dans la gestion et l'administration du service éducatif, et surent également faire face aux difficultés dues à la guerre.

Celles-ci conduisirent les syndicats enseignants de la C.N.T. à se réorganiser pour une plus grande efficacité. L'organisation se fondait sur une structure fédérale rigide :

« Autant les individus que les syndicats – locaux, de district, provinciaux, régionaux – et les Fédérations sont dotés d'une grande autonomie et d'une large marge d'action, mais ils restent soumis aux normes unitaires qui rendent un tout homogène ».

En juin 1937 se tint à Valence la séance plénière de constitution de la Fédération nationale des syndicats de l'enseignement (F.N.S.E.) qui définit le nouveau cadre de l'organisation, comptant alors 22300 adhérents, et des fédérations régionales dans la zone Centre (qui possédait son organe d'expression, *Orientaciones*), en Catalogne, au Levant, en Extrémadoure, en Andalousie et en Aragon.

(1) Malgré son rôle de tout premier plan durant les années de la Guerre civile, il n'existe pas d'études sur cette organisation. Voir toutefois la thèse de J. Nieto Trinidad : *El Magisterio republicano en la guerra civil española*, op. cit.

III. RÉPRESSION ET RÉSURGENCE DU SYNDICALISME ENSEIGNANT

L'on pouvait déjà deviner la dure répression que le régime franquiste allait exercer sur les enseignants après la victoire du soulèvement militaire, dans les propos publiés par le journal de droite *El Debate* en pleine République, pour commenter les événements révolutionnaires de 1934 :

« Ce tableau des dommages matériels n'est rien en comparaison des dommages que l'on pourrait qualifier de moraux. Ce qui est réellement grave, c'est que la préparation de la révolution s'est faite en grande partie dans les écoles. C'est là que la population enfantine a été nourrie d'idéologie marxiste sans que les gouvernements laïques et franc-maçons n'interviennent pour stopper cette lente élaboration d'un lendemain terrifiant (...). Une véritable légion de maîtres socialistes et communistes a fait le jeu du mouvement séditieux (...). Il y a des maîtres qui ont siégé dans des comités révolutionnaires, qui en ont été les dirigeants. D'autres ont organisé l'école dans un cadre communiste, d'autres enfin ont harangué les masses dans le sens de la barbarie ou n'ont pas hésité à prendre le fusil (...). Ce qu'il importe de faire maintenant c'est d'épurer le corps des maîtres, en l'obligeant, en premier lieu, à sortir de ces syndicats et fédérations socialistes, coupables du travail criminel le plus exécrationnel : la corruption de l'âme enfantine et la propagande subversive dans les cours pour adultes » (1).

(1) Cité par W. Alvarez Obblanca : *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza, 1936-1943*, León, Santiago García editor, 1986, p. 10. Il s'agit d'une publication pionnière dans l'analyse de la répression exercée par les autorités franquistes sur le corps enseignant. Grâce à la documentation conservée dans les Archives Nationales à Salamanque (*Archivo Histórico Nacional, Sección Guerra Civil*) et les Archives générales de l'administration à Alcalá de Henares, de nombreux chercheurs se sont attachés à étudier le processus de l'épuration des enseignants après la Guerre. Citons ainsi les travaux de J. Crespo Redondo *et alii* : *Purga de maestros en la guerra civil. La depuración del magisterio nacional en la provincia de Burgos*, Burgos, Ambito, 1987 ; F. Morente Valero : « La depuración del magisterio nacional. Barcelona 1939-1941 », *L'Avenç*, Barcelona, n° 175, 1993, et *La escuela y el Estado Nuevo : la depuración del magisterio nacional*, Valladolid, Ambito, 1997 (ces études analysent les dossiers d'épuration d'enseignants des provinces d'Albacete, Barcelone, Burgos, Gérone, Grenade, Huesca, Lérida, Madrid, Oviedo, Pontevedra, Séville, Tarracone, Valence et Biscaye) ; Josep González Agábito et Salomé Marqués i Sureda : *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996. L'on peut trouver en outre des références plus ou moins vastes sur cette question dans des études portant sur l'éducation sous le franquisme, comme celle de R. Navarro Sandalinas : *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990.

Une répression aussi féroce que celle qui s'est abattue sur les fonctionnaires de l'enseignement, qualifiés d'ennemis d'autant plus dangereux qu'on ne pouvait pas les désarmer comme une armée régulière, prétendait annuler leur influence par l'isolement et l'épuration, processus dont l'efficacité a été accentuée par le régime de terreur ambiant. Toutes les preuves de patriotisme étaient bien peu de chose face à une délation dans un climat où tout le monde était coupable tant qu'il n'avait pas pu prouver son innocence. Il semble que se soit généralisée alors chez les fonctionnaires la phrase du genre : « Qui est franc-maçon ? Celui qui est à un échelon au-dessus de moi » (1).

Le processus d'épuration se mit en place avec la loi du 16 septembre 1936 qui interdisait les partis politiques et qui comprenait les premières mesures répressives contre les fonctionnaires. Le décret du 10 février 1942 y mit la touche finale (2). Des commissions d'épuration furent ainsi installées et fonctionnèrent avec l'aide des autorités et de particuliers, chargés de rédiger des rapports (garde civile, curé, maire, partisans du régime). Elles allaient soumettre les instituteurs et tous les autres enseignants à une extrême surveillance. Elles passaient au crible la conduite professionnelle, individuelle et sociale de chaque fonctionnaire, et même de sa famille. L'appartenance à des partis politiques et à des syndicats était déterminante dans le type des sanctions imposées. Les maîtres syndiqués furent les premières victimes de la répression, souvent sanglante, sous forme de promenades punitives, de jugements sommaires et d'exécutions. Des provinces comme les Asturies, qui avaient eu un taux élevé de syndicalisation sous la République, auront les pourcentages les plus forts dans les sanctions imposées aux enseignants, jusqu'à 33 % du total des enseignants, suivies de près par Barcelone (29 %), Biscaye (30 %), et Gérone (28 %) (3). C'est aussi dans ces provinces qu'ont été appliquées les peines les plus graves.

Examinons d'un peu plus près les sanctions prises dans les Asturies à l'égard des enseignants coupables de s'être engagés aux côtés de la République et pour leurs idéaux (4) : éviction du service et

(1) Cité par W. Alvarez Oblanca : *La represión de postguerra en León, op. cit.*, p. 9.

(2) Pour une analyse de la législation relative à l'épuration, voir F. Morente Valero : *La escuela y el Estado Nuevo, op. cit.*, pp. 187-220.

(3) Ces pourcentages ont été obtenus à partir des données fournies par F. Morente Valero, *ibid.*

(4) Voir Aida Terrón Bañuelos et Angel Mato Díaz : *Los patronos de la escuela. Historia de la escuela primaria en la Asturias contemporánea*, Oviedo, KRK ediciones, 1996.

baisse d'échelon (17 % d'entre eux), suspension d'emploi et de salaire et déplacement hors de la province (4 %), déplacement dans la province même (5 %). Au total, on peut calculer qu'un tiers des maîtres qui enseignaient à l'époque de la République fut affecté d'une manière ou d'une autre, entre ceux qui ont disparu victimes des combats ou de repréailles (une centaine), ceux qui ont fui (environ une autre centaine), ceux qui ont été écartés de l'emploi (381), et ceux qui furent suspendus, perdant leur emploi et leur salaire (230). Une bonne façon de décapiter le secteur le plus dynamique du corps enseignant, situation qui peut être généralisée à l'ensemble de l'Espagne. Aux dispositions relatives à l'épuration des fonctionnaires, il faut bien entendu ajouter la loi sur les responsabilités politiques du 9 février 1939 et la loi de Répression de la franc-maçonnerie et du communisme du 1^{er} mars 1940, qui contribuèrent à décimer le corps enseignant espagnol à tous les niveaux.

L'école franquiste entraînait ainsi dans une « longue nuit » dominée par le secteur le plus intransigeant du conservatisme catholique, placé à la direction du ministère de l'Éducation, et par la Phalange. Les maîtres sanctionnés seront remplacés pour la plupart par des personnes proches du régime, souvent d'anciens combattants ou des parents de soldats morts au combat, situation tout à fait en accord avec la nouvelle conception des maîtres à la fois « apôtres et soldats », endoctrinés par les organisations du Mouvement (1). La Phalange, à travers le Front de la jeunesse et la Section féminine, s'occupera de la formation politique, physique et prémilitaire des futurs maîtres et futures maîtresses (qui recevaient de leur côté un enseignement domestique) tandis qu'une nouvelle organisation allait se charger d'encadrer idéologiquement les maîtres en exercice, le Service national des instituteurs (*Servicio Español del Magisterio* – S.E.M.) :

« Les membres de l'enseignement national-syndicaliste, grâce au génie prophétique de José Antonio et à la volonté constructive de notre ministère de l'Éducation nationale, possèdent un organisme qui les oriente, les stimule et les encourage. C'est le Service espagnol des maîtres, organisation du Parti, dont la mission fondamentale est de fournir des consignes aux maîtres et de les aider dans leur dure tâche révolutionnaire et créative » (2).

(1) *Mouvement national* : Mouvement d'adhésion au soulèvement du 18 juillet 1936, et donc à la personne et aux idées de Franco.

(2) « El maestro nacionalsindicalista », *Revista Nacional de Educación*, Madrid, n° 4, 1941, pp. 101-104.

La loi d'éducation primaire de 1945 reconduira dans son article 85 le S.E.M. comme organisation représentant le personnel enseignant du primaire à l'intérieur du Mouvement national et « destinée à coopérer au perfectionnement des éducateurs ». Faire partie du S.E.M. était, de plus, obligatoire pour les enseignants.

Pour cette « dure tâche révolutionnaire » qu'on leur assignait, les maîtres ne reçurent que des consignes, celles qui convenaient à leur mission d'apôtre et de soldat, à vocation messianique et salvatrice. Du côté des salaires, leur insuffisance entraînera la généralisation de classes de « permanences » ou de « révisions » – appelées par euphémisme « activités complémentaires » –, et bien souvent le maître devra compléter son activité par d'autres emplois (représentant commercial, comptable, etc.). À la veille de la loi de 1965 sur les rétributions des fonctionnaires, le coefficient assigné aux instituteurs était de 1,9 quand celui des employés des Postes était de 3,3 et celui des gardiens de prisons de 3,6. L'absence de considération dont faisait preuve la loi à l'égard des maîtres renforcera leur marginalité. La loi de 1973 fera de même, et provoquera la première grève générale des maîtres, grève qui déborda clairement les instruments officiels de médiation, et en particulier le S.E.M.

À cette époque, les forces progressistes avaient réussi à constituer un front commun en faveur de l'enseignement. L'étape d'expansion dans laquelle entrait le capitalisme espagnol dans les années soixante était incompatible avec un système éducatif qui maintenait pratiquement un million d'enfants non scolarisés, selon le rapport Foessa de 1970 (1), de sorte que la Loi générale d'éducation et de financement de la Réforme éducative essaya de le rendre conforme aux nouvelles circonstances.

Une bonne part des élèves alors scolarisés l'était dans l'enseignement privé, dont le poids s'accrut encore dans les années de croissance économique (26,4 % en 1962 et 29,45 en 1965). Cette situation s'expliquait autant par les insuffisances du réseau d'enseignement public que par la préférence des couches favorisées de la société pour un enseignement de classe. L'on pourra trouver ainsi dans l'enseignement privé des centres religieux d'élite, subventionnés en bonne partie, à côté d'écoles particulières installées dans des appartements et incapables d'absorber dans de bonnes conditions le flux de population scolaire qui venait des campagnes.

(1) Dans son *Livre blanc (La educación en España. Bases para una política educativa)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969), le ministère ne les estimait qu'à la moitié environ.

Les moyens financiers dégagés n'ayant pas été à la hauteur des prévisions de la loi, les obstacles et les problèmes initiaux vont persister pendant les années suivantes, et notamment l'absence ou la mauvaise scolarisation. Le développement de l'Université marquait un temps d'arrêt, en même temps qu'était approuvée la loi sur l'accès à l'enseignement supérieur (*Ley de Selectividad*), et qu'un fort pourcentage de personnels intérimaires était maintenu à tous les niveaux.

Pour faire face à cette situation, un mouvement actif d'enseignants va apparaître à l'intérieur de mouvements sociaux qui interviennent alors avec force dans la vie politique espagnole (associations locales – *asociaciones de vecinos* –, de parents d'élèves, syndicats clandestins de travailleurs, d'étudiants...), avec comme objectif commun la lutte pour ce que l'on appela l'Alternative démocratique à l'enseignement. Étant donné l'illégalité des organisations politiques et syndicales, les enseignants progressistes utiliseront les Collèges officiels des docteurs et des licenciés pour formuler les propositions de revendications du corps enseignant, avec une composante essentiellement socio-politique. Citons ainsi l'Alternative démocratique à l'enseignement élaborée en janvier 1976 par des enseignants du Collège des docteurs et des licenciés en lettres et en sciences de Madrid, à l'époque où ce groupe put rassembler l'ensemble des enseignants progressistes. Même si d'autres groupes sociaux, professionnels et politiques élaborèrent d'autres programmes (très semblables), ce document deviendra une référence essentielle (1) :

« À travers tout ce processus, le mouvement des travailleurs de l'enseignement, qui durant de nombreuses années avait été fragmenté et avait continué à exister dans de difficiles conditions, a pu s'organiser de façon acceptable à l'intérieur des Collèges professionnels. La tendance objective à la prolétarianisation des professions libérales, plus sensible dans l'enseignement que dans tous les autres secteurs, a modifié de fond en comble l'aspect et les fonctions de ces collèges professionnels : ce ne sont plus les gardiens de vieux privilèges de classe – bien que certains le demeurent –, mais les éléments dynamiques d'une nouvelle conscience. Cellules démocratiques dans le triste panorama associatif du pays, ils se sont convertis en l'une des forces les plus importantes pour une transformation de la société espagnole » (2).

(1) Sur ces différentes *Alternatives à l'enseignement* élaborées alors par différentes organisations politiques, chrétiennes, syndicales, etc., voir Juventud Estudiante Católica (Seminario de Educación) : *Enseñanza : debate público*, Madrid, Juventud Estudiante Católica, 1976.

(2) Valeriano Bozal et alii : *La enseñanza en España*, Madrid, 1975, pp. 10-11.

Le mouvement (ou plus précisément les mouvements) des enseignants a certes une composante professionnelle dans la mesure où il revendique des améliorations économiques et de meilleures conditions de travail (stabilité de l'emploi, augmentation de salaire, réduction d'horaire), mais il s'intègre aussi à une alternative globale de tout le système, alternative qui est aussi de nature pédagogique. Ce sera justement pendant les Écoles d'été, qui commencent à s'organiser dans les années soixante, d'abord en Catalogne puis dans tout le pays, que vont se consolider les plates-formes de ce mouvement. L'École d'été de Barcelone (*Escola d'Estiu*) commença ainsi à fonctionner en 1964. En 1980, l'on pouvait compter seize Écoles d'Été en Catalogne avec plus de 9 000 participants, et dix-huit dans le reste du pays, distribuées dans toutes les régions. Pendant l'été de 1982, quarante écoles furent organisées dans toute l'Espagne, ce qui démontre l'intérêt et le dynamisme des enseignants (1).

Ces Écoles d'été, qui auront plusieurs activités, seront souvent animées par des enseignants affiliés à des organisations politiques et sociales clandestines de gauche (différents partis communistes, organisations de chrétiens « ouvriéristes », syndicats de classe) qui profitent de ces espaces de rencontre professionnelle pour mettre en évidence les limites du système éducatif, en plaçant le débat pédagogique dans un cadre plus général de type socio-politique capable de revendiquer une éducation qui soit un vrai service public, planifié et géré démocratiquement, dispensé par un corps unique d'enseignants qui aura le droit de se défendre collectivement grâce à des représentants syndicaux démocratiquement élus.

Les mouvements d'enseignants éditèrent de façon clandestine ou semi-clandestine de multiples brochures, bulletins, tracts, pour faire connaître leurs propositions, toujours sous-tendues par un projet

(1) Ces données sont tirées de la revue de la Fédération de l'enseignement des Commissions ouvrières, *Trabajadores de la Enseñanza*, n° 9, 1980, pp. 5-6. Sur les mouvements de rénovation pédagogique, voir : Jordi Monés : *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Edicions 62/Rosa Sensat, 1981 ; J. Martínez Bonafé : « Diez años de renovación pedagógica organizada : invitación a una etnografía política », in J. Paniagua et A. San Martín (éds.) : *Diez años de educación en España (1978-1988)*, Valencia, Diputación provincial de Valencia-Centro Alzira de la UNED, 1989, pp. 337-350 ; S. Esteban Frades : « Estudio de un grupo social de renovación pedagógica. El movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo educativo », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 14-15, 1995-1996, pp. 433-452. L'on peut également se reporter aux numéros spéciaux des revues *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n° 59, 1979, *Escuela Española*, n° 3000, 1990, et *Apuntes de Educación*, n° spécial, 1983.

socio-politique. Ainsi, dans une brochure rendant compte d'une réunion d'enseignants de la région de Castille et León en janvier 1977, les organisateurs soulignent que leur projet était d'ordre régional (en abordant les problèmes concrets de la région), unitaire (en rassemblant des travailleurs de tous les secteurs et de tous les niveaux d'enseignement) et revendicatif (en élaborant un programme de réformes urgentes qui serait présenté aux instances centrales de l'État) (1). Il ne faut pas oublier, en liaison avec le premier point mentionné, que la langue et la culture des différentes communautés historiques (Catalogne, Pays Basque, Galice) seront une revendication fondamentale des mouvements enseignants, dans la mesure où ils considèrent qu'elles constituent la condition essentielle pour la transformation progressiste de l'école dans leur région.

L'expérience des Écoles d'été, où la marginalité syndicale et la clandestinité obligeaient les leaders du mouvement à chercher des plates-formes unitaires, a favorisé et la consolidation du mouvement et le refus du syndicalisme vertical franquiste. Entre 1973 et 1978, plusieurs grèves d'enseignants se produiront ainsi en marge du S.E.M., avec l'organisation d'assemblées par secteurs et l'élection de comités de coordination représentatifs. La grève de 1976 forcera le ministère à prévoir « des élections de représentants provisoires des enseignants », tandis que celle de 1978 sera déjà clairement lancée, organisée et dirigée par les centrales syndicales (2). Celles-ci se structureront entre temps, après l'échec du projet d'un syndicat unitaire. En 1976, le Syndicat d'enseignants des Commissions ouvrières va se constituer en se définissant comme un syndicat de classe, démocratique, unitaire, indépendant et socio-politique. Cette même année aura lieu à Cadix le premier congrès de la F.E.T.E. autorisé en Espagne après la Guerre. La « sortie à l'air libre » que supposa ce congrès pour le syndicalisme enseignant de l'U.G.T. impliqua aussi l'édition d'une brochure contenant une brève histoire de la F.E.T.E.

(1) *I Encuentro Regional de Enseñantes, Castilla-León, Salamanca 19 y 20 de enero de 1977. Ponencias y Conclusiones*, Salamanca, 1977.

(2) Sur cette grève, la Fédération de l'enseignement des Commissions ouvrières a publié un dossier comprenant des coupures de presse de la période de grève mais aussi d'autres matériaux qui résument les propositions que faisait alors le syndicalisme de classe, encore semi-clandestin (*Huelga del magisterio estatal*, Madrid, Federación de Enseñanza de CCOO, 1978). Sur les actions des enseignants à cette période, voir E. Espinosa : « Algunos materiales para el análisis de la conflictividad docente (1978-1988) », in J. Paniagua et A. San Martín (éds.) : *Diez años de educación, op. cit.*, pp. 363-405.

et diverses propositions des socialistes sur l'enseignement (1). En 1979, ce sera le tour de l'U.C.S.T.E., avec un essai infructueux de maintenir une formule de syndicalisme unitaire. À la même époque, le syndicalisme professionnel se consolidera à travers des organisations spécifiques d'enseignants (A.N.P.E.) ou des confédérations de fonctionnaires (C.S.I.F.).

Nous avons fait allusion au vide historiographique et à l'absence d'études concernant l'activité syndicale des enseignants, situation qui rend périlleuse toute tentative pour tirer des conclusions générales de l'ébauche que nous venons de présenter. Il est certain, néanmoins – et nous espérons que ce texte aura été incitatif dans ce sens – que ce terrain constitue une perspective fertile et nécessaire tant pour la construction de l'histoire des organisations politiques et sociales que pour l'histoire spécifique des groupes professionnels (ici, les enseignants) et pour celle de l'éducation au niveau des politiques éducatives envisagées et des actions de rénovation pédagogique. La publication très récente de quelques ouvrages cités laisse penser que l'état de la question peut changer dans les prochaines années.

Aida TERRÓN BAÑUELOS
Université d'Oviedo

(1) Voir : Unión General de Trabajadores : *F.E.T.E. La U.G.T. y la enseñanza*, Madrid, Akal (Cuadernos de Alternativa), 1976.



SOCIÉTÉ ET POLITIQUE ÉDUCATIVE DANS L'ESPAGNE FRANQUISTE

par Alejandro MAYORDOMO

Analyser la politique éducative en Espagne pendant les quarante années de régime franquiste suppose d'en suivre toutes les étapes, depuis les premières orientations de l'après-guerre, les plus autoritaires et les plus marquées sur le plan idéologique, jusqu'aux derniers moments, où se fera sentir la nécessité d'un réajustement aux impératifs de la modernisation sociale et économique, tout en examinant auparavant la situation à la veille de la Guerre de 1936-1939 qui allait donner la victoire à Franco et ses partisans (1).

1. Une espérance frustrée

Le système éducatif espagnol, qui traînait derrière lui depuis le XIX^e siècle un ensemble de problèmes et de besoins particulièrement graves, présente pendant le premier tiers du XX^e siècle un bilan où les difficultés abondent. Parmi celles-ci, figurent une offre scolaire déficiente, une formation inadaptée des maîtres, une pédagogie et un rendement scolaire médiocres, ou encore la transformation des thèmes éducatifs en motif de discorde politique.

Malgré tout, l'histoire de l'éducation dans l'Espagne de cette période laisse entrevoir une ligne de modernité, décidée à projeter efficacement sur la société espagnole les résultats bénéfiques de l'éducation. Les tenants de cette ligne, enthousiastes à l'idée de transformer profondément l'éducation et d'en améliorer les résultats, se

(1) Comme ouvrages d'ensemble sur la question, voir : Gregorio Cámara Villar : *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Editorial Hesperia, 1984 ; E. Gervilla Castillo : *La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990 ; Ramón Navarro Sandalinas : *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.

sont engagés dans le projet de consolider un service public susceptible de remédier aux inégalités face à l'éducation. Aussi bien les idées de l'Institution libre d'enseignement (I.L.E.) fondée en 1876 par Giner de los Ríos (éducation intégrale, active, intuitive, non confessionnelle, unifiée et mixte) (1), que les programmes et les initiatives du Parti Socialiste Ouvrier Espagnol (P.S.O.E.) fondé en 1879 par Pablo Iglesias (2), sont des références essentielles pour saisir le désir de changement qui allait déboucher sur les ambitions et les propositions de la Seconde République espagnole, instaurée en avril 1931 (3).

Les deux premières années du gouvernement républicain vont se traduire effectivement par un formidable pas en avant pour développer la politique de constructions scolaires (4), pour orienter les objectifs didactiques des écoles selon les postulats de la nouvelle pédagogie, et pour établir définitivement deux principes décisifs, fortement marqués idéologiquement et socialement, et d'une importance capitale dans l'histoire de l'éducation espagnole : la laïcité et l'école unique. Malgré les obstacles rencontrés, la première grande orientation de la politique éducative de la République témoignait de son enthousiasme pour faire de l'école un instrument privilégié des idéaux révolutionnaires. C'est ainsi qu'une importante circulaire de la Direction générale de l'Enseignement primaire insistait sur des objectifs essentiels tels que le respect du maître envers la personnalité de l'enfant et l'adaptation de l'enseignement à son rythme ; le maître, disait-elle, doit d'abord être un éducateur, il doit réussir à animer l'école, à dépasser le stade d'une école livresque et routinière.

Il fallait d'autre part que l'école soit laïque, qu'elle respecte la conscience de l'enfant, qu'elle n'assume aucun signe religieux et

(1) Julio Ruiz Berrio : « Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) », *Perspectives de l'Unesco*, Paris, vol. 23, n° 3-4, 1995, pp. 557-572.

(2) Jean-Louis Guereña : « Les socialistes madrilènes et l'éducation au début du XX^e siècle », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, Paris, n° 3-4, juillet-décembre 1985, pp. 43-46.

(3) Voir Julio Ruiz Berrio et Angeles Galino : « L'éducation en Espagne », in Gaston Mialaret et Jean Vial (éds.) : *Histoire mondiale de l'éducation*, T. 3 : *De 1815 à 1945*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, pp. 206-213.

(4) Voir Brigitte Magnien : « La politique de construction d'écoles sous la Seconde République espagnole », in Jean-René Aymes, Eve-Marie Fell et Jean-Louis Guereña (éds.) : *L'Enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII^e siècle à nos jours - Politiques éducatives et Réalités scolaires*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », VI-VII), 1986, pp. 295-309.

qu'elle supprime enseignement et pratiques confessionnels. La République voulait également relever une fois pour toutes le défi qui consistait à effacer les vieilles inégalités dont avaient souffert les classes populaires, en insistant pour cela sur la nécessité et l'urgence d'une idée fondamentale : l'éducation devait être une fonction éminemment publique. Le débat passionné qui conduisit à l'adoption ou au rejet de ces nouvelles mesures, les énergies que les uns et les autres déployèrent à cette occasion sur le plan politique, ont eu un impact très important sur l'histoire politique et pédagogique de la société espagnole de ces années-là. C'est une page intéressante de l'histoire de l'éducation en Espagne, que nous ne pouvons pas développer ici, mais qui témoigne très certainement et par avance de l'ensemble d'idéaux, de propositions et de mesures auquel s'opposèrent de toutes leurs forces la pensée et la politique éducative franquistes (1).

2. Négation et rejet. Combattre l'ennemi

Pour les vainqueurs de la Guerre civile, il était nécessaire de restaurer les normes de la tradition espagnole, de remettre dans le droit chemin une société tout entière et de rectifier toute une politique. Il fallait pour cela nier l'histoire récente et en finir avec les conséquences d'un message intellectuel et politique considéré comme erroné et en partie responsable du tragique affrontement entre les Espagnols. Les militaires, les phalangistes, les carlistes, les monarchistes et une partie de la droite catholique, qui soutenaient le régime naissant, allaient entreprendre une œuvre qui, en s'appuyant sur le principe du *caudillo*, de l'inévitable homogénéité et unanimité, de la censure et de la répression, n'avait d'autre but que l'affirmation définitive d'un ordre nouveau totalement opposé à celui de la République, et plus encore, au libéralisme qui – selon eux – avait complètement perturbé la bonne marche de la nation (2).

Il fallait donc rejeter inflexiblement toutes les idées de l'I.L.E. ainsi que tous les postulats républicains en matière de pédagogie ; il

(1) Voir Claudio Lozano : *La educación republicana 1931-1939*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1981 ; Mariano Pérez Galán : *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid, Editorial Cuadernos para el Diálogo, 1975 ; Antonio Molero Pintado : *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*, Madrid, Ediciones Santillana, 1977 ; Mercedes Samaniego Boneu : *Política educativa en la Segunda República*, Madrid, C.S.I.C., 1977.

(2) Dans l'abondante bibliographie sur Franco et son régime, nous retiendrons les travaux suivants : A. Alvarez Bolado : *El experimento del nacional-catolicismo (1939-*

fallait asseoir fermement les fondements du Régime, dès le début, et pour cela il fallait mettre un frein, grâce à un nouveau modèle éducatif, à tout ce qui était considéré comme faux, anarchique et libertaire. La politique éducative allait devenir, de cette manière, la prolongation de la guerre qui, pendant trois ans avait dévasté le territoire espagnol. L'éducation, même après la guerre, pouvait devenir un autre « front », une nouvelle « croisade » (1), dont la première action d'éclat devait être le démantèlement de l'esprit et de l'œuvre antérieurs.

Dans une telle optique, les intellectuels qui défendaient la modernisation de l'Espagne furent accusés d'empoisonner les esprits, de dévoyer la jeunesse, de corrompre les valeurs éthiques, et de servir « l'internationalisme anti-espagnol ». Selon les partisans du « Mouvement National » (*Movimiento Nacional*) (2), leur politique en faveur de l'éducation publique et de la laïcité avait contribué à conduire le pays au désastre, perturbant son identité propre et brisant son équilibre, tâche à laquelle avait collaboré une école qualifiée maintenant d'« anti-religieuse » et d'« anti-espagnole ».

Extirper les effets jugés pervers de ce travail conduisit immédiatement à la mise en place par le Régime franquiste d'une politique éducative où le dirigisme et les appareils de contrôle chargés de sanctionner, censurer, surveiller et prévenir, allaient occuper une place prépondérante. La sélection et le contrôle idéologique des manuels

1975). Madrid, Edicusa, 1976; José Antonio Biescas et Manuel Tuñón de Lara : *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*, Barcelona, Editorial Labor, 1982; Raymond Carr et Juan Pablo Fusi : *España, de dictadura a democracia*, Barcelona, Planeta, 1980; Elías Díaz : *Pensamiento español en la era de Franco*, Madrid, Tecnos, 1983; Juan Ferrando Badía : *El régimen de Franco. Un enfoque político-jurídico*, Madrid, Tecnos, 1984; Josep Fontana (éd.) : *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, 1986; Juan Pablo Fusi : *Franco, autoritarismo y poder personal*, Madrid, El País, 1985; J. F. Marsal : *Pensar bajo el franquismo. Intelectuales y política en la generación de los años cincuenta*, Barcelona, Península, 1979; Stanley G. Payne : *El régimen de Franco, 1936-1975*, Madrid, Alianza Editorial, 1987; Paul Preston : *Franco, Caudillo de España*, Barcelona, Grijalbo, 1994; J. J. Ruiz Rico : *El papel de la Iglesia católica en la España de Franco (1936-1971)*, Madrid, Tecnos, 1977; Javier Tusell : *La dictadura de Franco*, Madrid, Alianza Editorial, 1988; Javier Tusell, Alicia Altet et Abdón Mateos (éds.) : *La oposición al régimen de Franco*, Madrid, U.N.E.D., 1990.

(1) Voir Alejandro Mayordomo Pérez (éd.) : *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, t. V (*Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

(2) Mouvement d'adhésion au soulèvement du 18 juillet 1936, et donc à la personne et aux idées de Franco.

scolaires, l'épuration des bibliothèques, sont des exemples de la façon dont procède cette politique. Déjà, au tout début du soulèvement militaire, on considérait comme un problème de « santé publique » l'élimination des publications à caractère marxiste ou communiste. Les décrets de décembre 1936 et de septembre 1937 déclaraient ainsi hors-la-loi toute littérature pornographique ou à caractère socialiste, communiste ou anarchiste, et mettaient en place des commissions d'épuration dans les centres de lecture, qui allaient être les premiers instruments pour la destruction d'ouvrages pornographiques certes, mais aussi « subversifs » ou révolutionnaires, et qui allaient rendre difficile l'accès à des textes qui, tout en étant d'un bon niveau scientifique ou littéraire, risquaient d'être dangereux à cause de leur contenu idéologique. La loi du 20 septembre 1938 créait de son côté une commission chargée de décider des livres qui seraient utilisés dans les écoles, en exigeant naturellement qu'ils soient conformes « aux idéaux du Nouvel État ». La loi de 1945, en organisant l'enseignement primaire, allait de nouveau veiller à ce que les textes utilisés dans les écoles correspondent à la doctrine et à l'esprit du « Mouvement National ».

Le système n'allait pas non plus permettre l'existence d'un corps professoral « contaminé » par des doctrines « corruptrices », et auquel on attribuait une sympathie et un engagement généralisé pour les idées républicaines ainsi qu'une influence certaine dans la formation révolutionnaire de la jeunesse de ces années-là. Tous les aspects professionnels, moraux, religieux, syndicaux et politiques furent l'objet de chefs d'accusations et de sanctions au cours de ce processus d'épuration des membres du corps enseignant. Le décret du 18 mars 1939 considérait comme preuves suffisantes pour imposer des sanctions le simple fait d'avoir accepté des promotions ne découlant pas de la seule ancienneté, d'avoir occupé des postes autres que ceux de la fonction enseignante, de n'avoir pas coopéré lorsque cela aurait été possible avec le *Mouvement*, ou encore d'avoir entrepris des actions « anti-patriotiques » et contraires à l'esprit des vainqueurs.

Il faut toutefois apporter quelques nuances, tout au moins au niveau du discours. Le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Pedro Sainz Rodríguez, affirmait ainsi en 1938 :

« Nous sommes en train de procéder dans le corps professoral et dans tous les corps de l'État à une épuration qui sera bientôt réglée de manière définitive. Je ne veux pas regarder maintenant vers le passé mais vers l'avenir, et dire aux maîtres espagnols que le régime de l'avenir, tant que je serai ministre, sera un régime de confiance, car j'espère que la masse de morts que nous avons sous

nos yeux, tout le sang versé, suffiront pour que ceux qui auraient un quelconque reste de l'erreur passée au fond de leur conscience, adhèrent avec enthousiasme aux nouveaux dogmes de la patrie (...). Et je suis tout à fait convaincu que si nous n'arrachions pas aujourd'hui d'une main ferme cette semence jetée silencieusement dans le sillon, comme le dit Fernando de los Ríos, nous ne pourrions pas espérer sauver définitivement la patrie » (1).

En 1943, José Ibáñez Martín, alors ministre, faisait également allusion à cette épuration comme étant une tâche douloureuse mais nécessaire : « comme dans un organisme vivant tyrannisé par le mal, l'Espagne a dû sectionner des zones entières de sa masse vitale », parce qu'il était nécessaire de rendre au maître sa dignité, parce qu'il fallait veiller « avec un zèle extrême sur l'idéologie de ces cadres de choc spirituels qui formaient le front pédagogique » (2).

Pour les vainqueurs, il ne faisait aucun doute qu'une vaste révision du corps enseignant s'imposait pour en finir, comme l'indiquait le décret du 8 novembre 1936, avec les effets de « l'idéologie et des institutions corruptrices », et pour « extirper ainsi à la racine ces fausses doctrines qui avec leurs apôtres ont été les principaux facteurs de la situation tragique dans laquelle se retrouva la patrie ». Mais il faut ajouter immédiatement que, toujours selon ces considérations, il ne fallait pas seulement réprimer mais aussi prévenir : une œuvre constructive était donc nécessaire (3).

(1) Pedro Sainz Rodríguez : *La Escuela y el Estado Nuevo*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, pp. 13-14.

(2) José Ibáñez Martín : « Discurso del Ministro de Educación Nacional », *Escuela Española*, n° 41, 1943, pp. 98-100.

(3) Plusieurs travaux se sont attachés à étudier l'épuration du corps enseignant après la guerre : W. Alvarez Oblanca : *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza, 1936-1943*, León, Santiago García, 1986 ; J. Crespo Redondo et alii : *Purga de maestros en la Guerra Civil. La depuración del magisterio nacional en la provincia de Burgos*, Valladolid, Ambito, 1987 ; Juan Manuel Fernández Soria et M^a del Carmen Agulló Díaz : « Los expedientes de depuración del magisterio como fuente para la Historia de la Educación », in *El curriculum : historia de una mediación social y cultural. Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, Ediciones Osuna, 1996, vol. 2, pp. 449-462 ; Josep González-Agapito et Salomó Marqués i Sureda : *La represió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996 ; Salomó Marqués Sureda : « El magisteri públic gironí (1939-1941). La represió », in *La Guerra Civil a les comarques gironines (1936-1939)*, Girona, Cercle d'Estudis Històrics i Socials, 1986 ; J. M. Nasarre López : « Depuración de maestros en la provincia de Huesca », in Juan José Carreras Ares et Miguel Angel Ruiz Carnicer (éds.) : *La Universidad Española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991, pp. 213-

Il apparaissait ainsi indispensable aux nouveaux dirigeants de commencer la construction d'un modèle éducatif, dont nous allons essayer de résumer l'évolution en ce qui concerne les aspects les plus strictement socio-pédagogiques, en suivant les diverses phases du Franquisme (1).

3. La restauration, ou la tradition comme modèle éducatif

Mettre en place un ordre social et politique nouveau supposait également la construction d'un nouvel ordre éducatif. À la responsabilité historique d'avoir mis un frein à une situation, le nouveau Régime devait en ajouter une autre : définir la personnalité pédagogique de « l'État Nouveau », authentique « pédagogie espagnole » qui servirait la reconstruction nationale ; autrement dit, encourager un retour à la pédagogie chrétienne. « Méprisons les mirages du naturalisme pédagogique, source de tous les maux dont nous avons souffert pendant un siècle », dira Ibáñez Martín, rénovons et terminons-en, ajoutera-t-il, avec la « pédagogie libérale, étrangère et révolutionnaire » (2). Récupérer et fonder, telles allaient être les deux tâches essentielles.

C'est alors qu'est invoquée la tradition de la vieille école espagnole, qui deviendra la formule et le remède face à ce que l'on considèrerait comme maux pédagogiques qui avaient été installés dans la vie du pays. Au naturalisme politique, on veut ainsi opposer la spiritualité catholique, et face au respect de la libre conscience de l'enfant, on défend la nécessité du dogme. Dans le mépris d'une école rénovée et modernisée, on pose comme postulat une école présidée par les

235 ; Manuel Ortiz Heras : « La depuración del magisterio en la provincia de Albacete. El lenguaje de los expedientes de depuración », in J. J. Carreras Ares et M. A. Ruiz Camicer (éds.), *op. cit.*, pp. 237-255.

(1) Voir Agustín Escolano : « Discurso ideológico, modernización técnica y Pedagogía crítica durante el franquismo », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 8, 1989, pp. 7-27 ; Alejandro Mayordomo : « Nacional-catolicismo, Tecnocracia y Educación en la España del franquismo (1939-1975) », *Actas del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, Zamora (sous presse) ; Manuel de Puelles Benítez : « Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años : reflexiones sobre la orientación política de la educación », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 192, 1992, pp. 311-319.

(2) José Ibáñez Martín : « Discurso del Ministro de Educación Nacional », *ABC*, Madrid, 13 mars 1940, p. 11.

« vertus nationales » de discipline, de hiérarchie, de fraternité (1). On réclame pour ce faire une pédagogie contraire à la « pédanterie » et aux « barbarismes » de l'I.L.E. Nous sommes en train de construire, affirme-t-on dans la *Revue nationale de l'Éducation*, une science et une technique pédagogiques « de contenu espagnol et de sens révolutionnaire ; et ici, nul besoin de traductions, des pédanteries et autres barbarismes que nous offrait l'I.L.E. » (2).

La lecture des vingt-six points qui explicitaient la ligne du programme du *Mouvement*, en récupérant les bases antérieures de la Phalange, donne une idée des principes qui vont présider à la mise en place de la nouvelle étape. La mission essentielle de l'État était d'obtenir « un esprit national fort et uni » grâce à une « discipline rigoureuse de l'éducation » ; il fallait incorporer le sens catholique à la reconstruction nationale et faire en sorte qu'Église et État s'associent. La littérature politique et pédagogique de cette époque constitutive du nouvel État est remplie de ce message du retour à la tradition, qui – dit-on – doit revitaliser tout l'organisme social et les objectifs des processus de formation.

Objectif et programme apparaissent parfaitement clairs : rendre à l'enseignement officiel espagnol – dira Pemartín – son fond catholique et patriotique « dont l'ont dépouillé les générations d'intellectuels et de professeurs anti-espagnols, d'inspiration étrangère, irréligieuse, franc-maçonne (...) ». C'est en imprégnant de catholicisme et de patriotisme toutes les sphères de l'enseignement « qu'on lui aura rendu sa faculté normative et éducative » (3). Le ministre Sainz Rodríguez affirmait de même en 1938 qu'il était nécessaire de restaurer « l'unité morale de la Patrie espagnole » et la « conscience nationale du peuple espagnol » (4). Telle allait être la nouvelle « croisade » du national-catholicisme.

Une éducation avant tout catholique

Quelques-uns des postulats et des mesures de la République avaient fait naître une incompréhension certaine entre l'Église et

(1) R. de Toledo : Prologue à l'ouvrage d'A. Iniesta : *Garra marxista en la infancia*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.

(2) « El Maestro Nacionalindicalista », *Revista Nacional de Educación*, Madrid, n° 4, 1941, pp. 101-104.

(3) Julián Pemartín : *Qué es « lo nuevo ». Consideraciones sobre el momento español actual*, Sevilla, Tip. Alvarez y Zambrano, 1937, pp. 178-179.

(4) Pedro Sainz Rodríguez, *op. cit.*

l'État, provoquant de nombreux problèmes et affrontements : l'encouragement donné à un processus rapide de sécularisation et laïcisation de l'enseignement, la reconnaissance immédiate du caractère non obligatoire de l'enseignement de la religion dans les écoles, l'affirmation constitutionnelle d'un État non confessionnel et laïque, la dissolution de la Compagnie de Jésus, l'interdiction faite aux congrégations religieuses de se consacrer à l'enseignement.

D'un autre côté, l'appui donné dès le début de la Guerre par l'épiscopat à la cause de Franco allait se trouver aussitôt accompagné de déclarations réitérées autour de l'idée de la symbiose entre catholicisme et patrie comme fondement radical de l'essence et de l'histoire nationales : la nation espagnole, écrivait Pemartín, « existe, seulement si elle est catholique ». Le « catholicisme national », ajoutait-il à la suite, est la source et la racine de notre nationalité (1). À partir de ce postulat de base, on s'efforcera alors de rechristianiser l'État et la société espagnole. L'Église soutint sans faillir le Régime, s'impliquant dans diverses structures et jouant un rôle qui semble essentiel dans trois domaines fondamentaux pour la vie sociale et politique : l'orientation culturelle, le contrôle idéologique et l'influence morale. La présence du catholicisme se fait sentir dans l'orientation générale de toute la sphère éducative, dans l'adéquation précise entre la législation officielle et la doctrine de l'Église, et dans la profonde imprégnation religieuse de toutes les activités scolaires de l'après-guerre.

Le cadre général de toute cette politique trouve sa première référence juridique dans l'accord de 1941 qui, reprenant l'essentiel de quelques articles du vieux concordat de 1851, établissait trois principes de base : la religion catholique est l'unique religion de la nation espagnole, l'enseignement devra être conforme à sa doctrine, l'Église sera chargée de veiller sur la fermeté de la foi et des mœurs ainsi que sur l'éducation chrétienne de la jeunesse. Le Concordat signé en 1953 ne fit ensuite que préciser quelques points essentiels, décrétant, entre autres, que dans tous les établissements d'enseignement – tant publics que privés – l'enseignement devait s'adapter aux principes du dogme et de la morale catholiques. L'Église était chargée de veiller sur la pureté de la foi, sur les bonnes mœurs, sur l'éducation religieuse, sur les manuels et tout le matériel scolaire. De son côté, l'État devait s'engager à garantir l'enseignement de la religion catholique comme matière obligatoire dans tous les établissements d'enseignement, ce qui ne faisait que corroborer, et anticiper par la même occasion, la

(1) Julián Pemartín, *op. cit.*, 1937, pp. 35-36.

continuelle incidence du religieux dans la législation éducative de l'État espagnol. Déjà pendant la guerre, des mesures avaient été prises en ce sens : annulation du décret républicain qui dissolvait la Compagnie de Jésus (1), et réhabilitation des congrégations religieuses dans leur fonction éducative (2).

Le cadre légal du système éducatif institué pendant l'immédiat après-guerre, en accord avec ces fondements doctrinaux et politiques, avait donc déjà été tracé pendant les années mêmes de la guerre. Signalons ainsi l'obligation d'enseigner la religion dans les écoles (1936), l'incorporation des études religieuses dans le baccalauréat (1936), la présence obligatoire du crucifix dans les lycées et les universités (1939), l'établissement de la fête de l'exaltation de l'école chrétienne (1939)... Naturellement, les trois grandes lois de l'appareil éducatif franquiste promulguées pendant et après le conflit reprennent tous ces points.

La loi de 1938 considérait ainsi qu'une solide instruction religieuse était « indispensable ». La loi de 1943, à propos de l'université, décidait dans cet esprit que les universités publiques devaient être catholiques, rendant obligatoire, après des années de laïcisme, « la culture supérieure religieuse », en s'efforçant de créer « l'atmosphère de piété qui contribue à élever la formation spirituelle ». Enfin, la loi de 1945 sur l'enseignement primaire, en reconnaissant fermement le droit « suprême et indépendant de tout pouvoir terrestre » de l'Église en matière d'éducation, de création d'écoles primaires et de formation des maîtres, proclamait de même que l'école espagnole « devait être avant tout catholique ». Nombre de dispositions abondent dans ce sens : obligation faite à toutes les écoles de s'inspirer de la vie de Jésus, maître et modèle de tout éducateur ; établissement de questionnaires sur la formation religieuse et les pratiques cultuelles proposées par la hiérarchie ecclésiastique ; nécessité de l'*imprimatur* de l'Église pour l'édition des manuels scolaires dans tout ce qui concerne la doctrine religieuse ; intégration dans les écoles d'institutions comme la « Sainte Enfance » ou les « Missions » ; obligation faite aux maîtres d'apprendre le respect filial envers l'Église et d'agir en « parfaite intelligence » avec le curé de la paroisse ; faculté donnée à l'Église pour organiser les écoles normales ; importance de la formation religieuse des enseignants, etc. Tel

(1) Décret du 3 mai 1938.

(2) Loi du 2 février 1939 qui déclarait nulle la loi de 1933 sur les congrégations religieuses.

était le remède suprême contre l'étape antérieure, justifié en ces termes dans l'exposé des motifs de la loi de 1945 :

« L'étape républicaine avait conduit l'école à une subversion radicale des valeurs. La législation de cette période s'était efforcée d'évacuer complètement tout sens chrétien de l'éducation, de sorte que l'école avait souffert d'influences matérialistes et anti-nationales ».

Peut-être n'est-il pas inintéressant de rappeler quelques-uns des propos tenus à l'époque. En 1938, le ministre Sainz Rodríguez parlait du catholicisme « comme de l'unique possibilité de détenir une clé qui permette de comprendre l'histoire de notre civilisation et de notre peuple, une règle qui fasse avancer notre nation sur les routes de l'avenir » (1). Un peu plus tard, tout aussi significatives seront les paroles prononcées en 1943 par le ministre de l'Éducation nationale Ibáñez Martín dans un discours devant le Conseil national des instituteurs (*Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio*) : « Le maître devra être, avant tout, le chevalier chrétien par excellence ». Il lui revient d'éveiller la foi chez l'enfant, et, conjointement avec le curé, il doit réaliser « non seulement sa fonction d'enseignant, mais aussi un apostolat spirituel et religieux » (2).

Pour toutes ces raisons, le sentiment religieux imprègne largement le climat scolaire et l'ensemble des activités éducatives. Un exemple concret en est donné dans une circulaire de la Junte Provinciale de l'Instruction publique (*Junta Provincial de Instrucción Pública*) de Valence qui, en 1943, rappelle avec insistance aux maîtres des obligations et des recommandations déjà signalées : devoir pour le maître de se convertir à l'école en un catéchiste auxiliaire travaillant « en unité d'action et d'esprit » avec le curé ; nécessité de pratiquer l'assistance conjointe des maîtres et des élèves, garçons et filles, des écoles publiques et privées, à la messe, les dimanches et les jours de fêtes religieuses ; élargissement de l'enseignement religieux dans un sens formatif, incluant le développement de la piété et des pratiques religieuses, la poursuite à l'école des cycles liturgiques, ou encore l'explication hebdomadaire de l'Évangile ; célébration dans les établissements scolaires de dévotions comme le mois de Mai, ou des prières du rosaire, etc.

(1) Pedro Sainz Rodríguez, *op. cit.*, p. 11.

(2) José Ibáñez Martín : « Discurso del Ministro de Educación Nacional », 1943, *op. cit.*, pp. 90 et 98-100.

Éduquer pour une activité collective unitaire

Un autre objectif du Régime fut de faire de l'éducation un instrument au service d'une mission considérée alors comme historique et impérative. L'action éducative, de l'école primaire jusqu'à l'université, devait assumer sa part dans la tâche qui consistait à former de bons citoyens, à forger un « esprit national » solide, ferme et unitaire. La formation patriotique, la préparation nécessaire pour comprendre l'importance des devoirs qu'exigeait le nouvel État, était bien le but premier de la politique éducative et devait donc être intégrée dans les programmes scolaires.

L'école allait accomplir de façon singulière son rôle d'agent de socialisation en transmettant fondamentalement une vision traditionaliste, idéalisée, hiérarchique et autoritaire de la réalité historique et sociale; et elle allait le faire, en plus, en proposant et en encourageant, en même temps, des valeurs associées à l'harmonie et à l'ordre social, à l'obéissance, à la discipline, au service, à l'unité. Comme le signalait en 1942 la *Revue nationale d'éducation*, la paix retrouvée exigeait la constitution chez les Espagnols d'une pensée « enracinée, universelle et profonde », et la patrie réclamait de son côté « l'intégration active et militante de toutes les valeurs de l'esprit dans une vive synthèse politique » (1). Tant le message que José Antonio Primo de Rivera, le fondateur de la Phalange, avait lancé aux jeunes pour gagner la révolution, que l'appel ultérieur de Franco à la « reconstruction » nationale, nécessitaient cet engagement et demandaient, bien entendu, une adéquate « transmission des convictions ».

Le *Service national d'Enseignement primaire* avait déjà donné le ton à travers une circulaire bien connue, du 5 mars 1938. Il y était demandé aux maîtres de faire aimer la patrie grâce à une connaissance rénovée de son passé, et au moyen de chants populaires et patriotiques, d'insister sur les devoirs et les sacrifices de la citoyenneté, de souligner et de stimuler l'esprit de discipline et d'engagement militaire auprès de la nouvelle jeunesse. Il y était recommandé la création d'une ambiance patriotique dans les établissements d'enseignement, la multiplication d'exercices sur des sujets d'éducation civique. Au niveau du second degré, la loi de 1938 insistait sur la « revalorisation de ce qui est espagnol », se proposant ainsi d'extirper le « pessimisme antihispanique » et la reproduction mimétique de l'étranger, d'exalter la « pureté morale » de la nationalité espagnole.

(1) « Editorial », *Revista Nacional de Educación*, Madrid, n° 24, 1942, pp. 3-5.

Les futurs bacheliers devaient avoir des « conférences de formation patriotique et d'éducation civique ». De son côté, la loi universitaire de 1943 exigeait que l'enseignement supérieur se montre fidèle aux doctrines de la Falange d'une part, et aux consignes du Nouvel État créé par Franco de l'autre.

Quant à la loi de 1945, elle assignait à l'école la mission d'être « essentiellement espagnole », c'est-à-dire de soumettre la fonction d'enseignement aux intérêts suprêmes de la Patrie, et de travailler à « unifier la conscience des Espagnols » en vue de la servir. Le premier article établissait qu'il fallait dès le tout début de la formation élémentaire inspirer aux enfants l'amour et l'idée de service de la patrie ; le sixième article se référait précisément à la « formation de l'esprit national » :

« La mission de l'éducation primaire est d'obtenir, grâce à une discipline rigoureuse, un esprit national fort et uni, et d'installer dans l'âme des futures générations la joie et la fierté de la Patrie, en accord avec les normes du Mouvement et de ses Organisations ».

Significativement, lorsque la loi de 1945 organise l'enseignement en matières ou groupes de connaissances, elle inclut dans son article 37 la « formation de l'esprit national », en même temps que l'instruction religieuse, la formation intellectuelle (langue et mathématiques) et l'éducation physique, dans le groupe des « connaissances formatives », qui constituent, dit-elle, la base de l'éducation morale et intellectuelle. De plus, la géographie et l'histoire, surtout celles de l'Espagne, font partie de cet espace de la « formation de l'esprit national ». L'importance accordée à l'éducation patriotique et à la transmission de l'idéal politique justifie que nous développons deux points qui nous paraissent significatifs.

La formation du patriotisme se base tout d'abord sur une acception le présentant comme « amour » de la patrie, comme un « sentiment » qui met en sympathie les citoyens non seulement avec les problèmes et les malheurs de la patrie mais aussi avec ses progrès, sentiment qui pousse à travailler pour sa cause, à accomplir tous les devoirs qu'elle exige. L'éducation patriotique prétend créer une idée ou une connaissance de la Patrie, et se propose d'inculquer avant tout l'importance des obligations civiques, de l'engagement et du service inconditionnel et permanent. Cet objectif pédagogique qu'est le patriotisme n'est donc possible qu'en y intégrant, selon les propos de Maïllo, une composante intellectuelle capable de créer un concept clair de la communauté nationale, une composante affective capable

de réveiller l'émotion des valeurs espagnoles, et une composante volitive capable de stimuler un patriotisme actif (1).

La marque politique de cette époque se fait sentir d'autre part, dans différents champs du travail didactique, dans une transmission idéologique spécifique qui imprègne textes et disciplines. Il s'agit vraiment d'un enseignement d'après-guerre, orienté vers un seul but, la construction d'un ordre nouveau (2). Plusieurs moyens sont utilisés à cette fin : des lectures patriotiques, qui présentent les grandes fresques guerrières, les personnages et les événements de l'« histoire impériale » espagnole ; des leçons ou commémorations à caractère politique, qui ne se contentent pas de transmettre une sorte de catéchisme politique mais aussi des valeurs et des attitudes évoquant une « vie combative, pleine de discipline, de fraternité et de sacrifice », de respect vis-à-vis de « l'autorité et de la hiérarchie », tout cela à travers une vision de l'Espagne comme d'un pays où règnent « l'ordre et l'harmonie sociale ».

L'enseignement de l'histoire et de la géographie est ainsi clairement instrumentalisé en tant que mode d'instruction et de socialisation politique : en présentant les progrès et les avancées du pays, il est censé susciter l'orgueil et l'enthousiasme des jeunes gens pour le destin de leur pays ; à l'occasion de récits historiques, il en profite « pour construire la patrie » et montrer « l'unité d'idéal » des Espagnols au fil des siècles ; à travers la géographie, il met en avant la solidarité et l'égalité entre les régions, l'unité par-dessus les divisions physiques, la grande harmonie nationale.

Pour atteindre ces objectifs, les enseignants seront bien entendu considérés comme les agents et les intermédiaires principaux. Devant le premier Conseil national des instituteurs, le ministre Ibáñez Martín s'adressera à eux en 1943 comme à une « dense phalange d'hommes de bonne foi » qui seront un soutien solide pour semer la véritable Espagne, pour être des missionnaires dans leur propre patrie en portant haut le nom de l'Espagne dans l'âme des enfants « qui demain (...) doivent constituer l'instrument anonyme, patient et généreux de la propre vie de l'Espagne ». Et il conclut ainsi :

(1) Adolfo Mañilo : *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*, Madrid, Editora Nacional, 1943, p. 80.

(2) Voir Alejandro Mayordomo et Juan Manuel Fernández Soria : *Vencer y convencer. Educación y Política. España 1936-1943*, Valencia, Universitat de València, 1993, pp. 123-146 (« En España empieza a amanecer. Exigencias educativas para el Nuevo Orden »), pp. 171-182 (« La escuela al servicio de la Patria »), et pp. 182-207 (« Prietas las filas. Enseñanzas para la unidad política »).

« Vous devez ajouter à votre service le sens d'un véritable apostolat (...). Vous défendez l'Espagne depuis les lignes hérissées de difficultés de votre front pédagogique, aussi important de nos jours que l'était dans un passé tout proche le front militaire. Et vous, comme les soldats d'alors, vous avez juré fidélité à un drapeau, auquel vous devez tout » (1).

Dans cette voie de l'« unité sans faille », la jeunesse universitaire occupe une place stratégique. Elle doit devenir la gardienne, l'avant-garde et l'avenir de l'essence du pays, en partant toujours de cette ferme unité idéologique, et dans le contexte d'une Université préoccupée essentiellement par l'orthodoxie, l'ordre et le maintien de l'unité (2). Franco lui-même demandait à l'Université, lors de la rentrée universitaire de 1943, « qu'elle soit la garantie de l'unité spirituelle des Espagnols de l'avenir, qu'elle éduque les sentiments et les conduites en formant dans la véritable Espagne l'homme complet que la Patrie réclame ». Le *Caudillo* ajoutait que la science « devient, selon notre doctrine, un puissant facteur agglutinant pour l'unité politique, un instrument à même de forger l'esprit national et un service irremplaçable que l'État demande pour impulser la grandeur de la Patrie » (3).

4. Perspectives d'un nouveau modèle : l'adaptation obligée aux nécessités de la transformation

Les tickets de rationnement furent supprimés le premier juin 1952 ; en 1953, l'isolement extérieur fut rompu par la signature des accords avec le Saint-Siège et les États-Unis ; le 15 décembre 1955, l'Espagne rejoignait l'ONU ; en février 1956, de graves incidents se produisirent à l'Université de Madrid... En quelques années, le régime de Franco allait se heurter à de sérieux problèmes, en particulier à partir de 1957. D'une part, on assiste à un début de protestation ouvrière et étudiante, parallèlement à un délabrement des vieilles familles et des groupes sur lesquels s'appuyait jusque-là le régime.

(1) José Ibáñez Martín : « Discurso del Ministro de Educación Nacional », 1943, *op. cit.*, p. 100.

(2) Juan Manuel Fernández Soria et Alejandro Mayordomo Pérez : « En torno a la idea de Universidad en la España de la postguerra (1939-1943) », in *Higher Education and Society. Historical Perspectives*, Salamanca, Universidad de Salamanca, vol. 2, 1985, pp. 249-262.

(3) Le discours de Franco est repris dans la *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 3-4, 1943, pp. 357-372.

D'autre part, il lui fallait changer pour survivre, en entamant un processus de développement qui, sans oublier le discours idéologique si souvent utilisé par le système, placera au centre des priorités et des urgences le problème de la gestion économique. De nouveaux noms apparaissent sur la scène politique, avec l'entrée significative au gouvernement de membres de l'*Opus Dei*, ainsi que de nouvelles tendances afin de gérer autrement et de résoudre la crise économique et sociale. Le gouvernement formé en février 1957 allait préparer la stabilisation économique, l'ouverture commerciale vers l'extérieur; celui de 1962, où l'*Opus* sera plus présent encore – détenant les portefeuilles aussi importants que l'éducation, l'industrie, le commerce, les finances et le travail – allait être chargé de mettre sur pied le « new deal » économique et de préparer le premier plan de développement espagnol des années 1964-1967.

Autant de changements et de situations nouvelles qui supposaient une nouvelle légitimation du régime et la rationalisation de nombreuses formes et secteurs de son activité politique. Ces changements auront une répercussion immédiate sur les projets éducatifs franquistes : principalement parce qu'ils incorporent à la réalité espagnole la conception socio-éducative qui associe le processus et l'investissement éducatif avec le développement socio-économique et l'emploi, et parce qu'ils font appel à la notion de valeur ajoutée pour rationaliser aussi cet investissement et la politique pédagogique entreprise. Ce moment fut appelé le « technopragmatisme » (1). Nous nous attacherons à l'étude de ces deux grandes caractéristiques qui illustrent l'effort réalisé pour obtenir, à partir du système éducatif, une nouvelle réponse aux besoins de fonctionnement et de légitimation du Régime dans une nouvelle conjoncture. Il faudra pour cela réunir deux discours, celui de la promotion professionnelle et celui de l'égalité des chances.

L'éducation comme agent de développement et de promotion sociale

En 1962, un rapport de la Banque mondiale sur la situation espagnole rappelait au gouvernement l'importance de l'étroite connexion entre le développement économique et l'expansion et la qualité du système éducatif, en faisant ressortir notamment la nécessité d'une main d'œuvre mieux qualifiée pour affronter dans de bonnes conditions la croissance et la modernisation de la production et de l'écono-

(1) Voir Manuel Ramírez : *España 1939-1975 (Régimen político e ideología)*, Barcelona, Editorial Labor, 1978.

mie, et en insistant sur l'obligation d'investir dans les ressources humaines pour obtenir « flexibilité mentale » et « adaptabilité » dans l'utilisation des compétences. Ce rapport recommandait en outre de développer l'enseignement scientifique et technique aux côtés d'une formation générale appropriée.

D'intéressants travaux vont alors paraître dans des revues économiques et pédagogiques pour souligner l'influence de l'éducation et des investissements éducatifs en tant que facteur de développement. De même, le troisième Congrès national de Pédagogie, tenu à Salamanque en 1964, conseillait vivement d'adapter le système éducatif aux nouveaux besoins socio-économiques. Il est vrai également que les textes officiels qui présentent le Plan de Développement assumaient pleinement ce principe lorsqu'ils affirmaient que le volume de ressources dont disposait le pays, « la plus ou moins grande prospérité économique d'une société », étaient directement déterminés par « le degré d'éducation qu'elle pouvait atteindre » (1). Ce principe justifiait donc de porter les efforts dans le domaine de l'enseignement et de la recherche pour déboucher sur une « augmentation de la productivité générale ». Il fallait donc lutter contre l'analphabétisme, construire des écoles, augmenter la période de scolarité obligatoire, développer l'enseignement secondaire, multiplier les actions dans le domaine de la formation professionnelle et dans celui de l'enseignement technique supérieur, etc. Comme le déclarait Agustín Cotorruelo, l'une des finalités essentielles de l'éducation est « la création de capital humain pour arriver au *développement économique* dans son sens le plus strict ». Et il concluait :

« La formation de l'homme ne peut rester en retrait sans que le prix à payer soit très élevé non seulement en termes de développement économique mais aussi de paix politique et sociale » (2).

L'intensification de la lutte contre l'analphabétisme, l'amélioration de la formation de base de tous les Espagnols, la généralisation et l'unification de l'enseignement du second degré – déjà menée à bien grâce aux lois de 1953, 1962, et 1967 – constituèrent dès lors des objectifs prioritaires. L'effort d'alphabétisation avait comme ambition « d'unir solidement la structure de la culture du pays, bien individuel et collectif indissociable, en tant que prémisses et conséquence du

(1) *Plan de Desarrollo Económico y Social para el período 1964-1967*, Madrid, Comisaría del Plan de Desarrollo, 1963, p. 289.

(2) Agustín Cotorruelo : *Educación y Desarrollo*, Madrid, Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social, 1967, pp. 8 et 44.

progrès matériel auquel aspire tout plan de développement économique et social » (1). L'exposé des motifs de la loi de 1964, qui rendait la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de quatorze ans, mettait en évidence que le Plan alors en vigueur « représente le plus grand effort jamais réalisé jusqu'ici dans notre Patrie pour développer largement les activités éducatives au bénéfice de tous les Espagnols ». Le moment était donc arrivé d'allonger de deux ans la période de la scolarité obligatoire, « puisqu'une meilleure formation de base de tous les Espagnols constitue un présupposé indispensable pour résoudre les problèmes économiques et sociaux actuels ». Rappelons également que le programme du baccalauréat élémentaire, approuvé en 1967, ratifiait l'intention d'étendre et de démocratiser l'enseignement secondaire « au service de la formation professionnelle des Espagnols et au service des exigences socio-économiques d'un pays en plein effort de croissance » (2).

Bien qu'il soit certain que plus d'un demi-million d'enfants ne soit toujours pas scolarisé en 1965, et qu'il faille attendre 1974 pour obtenir une scolarisation à 99,8 % de la population comprise entre 6 et 14 ans, l'expansion du système scolaire est cependant manifeste à la fin des années 1950 et pendant toute la décennie suivante. Le nombre d'élèves en classes maternelles et primaires passe de 2 792 000 à 3 387 000 entre 1950 et 1960, pour atteindre en 1974 le chiffre de 4 740 000. Dans l'enseignement secondaire, il y a 150 élèves pour 10 000 habitants en 1960, et dix ans plus tard il y en aura 448. Dans les écoles professionnelles, le nombre d'étudiants passe de 16 900 en 1956-1957 à 62 100 en 1965-1966, tandis que dans les écoles techniques supérieures il passe de 4 440 en 1956-1957 à 34 300 en 1965-1966.

L'intérêt manifesté par l'État dans la tâche qu'il s'est fixée, à savoir construire un nouveau modèle éducatif en accord avec les exigences du développement, améliorer la qualification des travailleurs, et pour ce faire mettre en route des politiques éducatives destinées à promouvoir l'efficacité et la rationalité dans les processus de production, se traduit dans les faits de façon plurielle et souvent incohérente. On observe ainsi de graves carences, un manque de corrélation avec les besoins des entreprises, et une participation sociale nulle ou

(1) *La alfabetización de adultos*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1963, p. 5.

(2) Décret du 31 mai 1967.

presque (1). Les champs d'action et les initiatives menées ont pourtant été nombreux.

En ce qui concerne le système éducatif, on peut citer les lois sur la formation professionnelle industrielle (1955) et les enseignements techniques (1957). La première mesure justifiait ainsi le choix fait par l'État :

« La transformation industrielle de l'Espagne a besoin impérativement des fondements éducatifs capables de produire un nombre élevé de spécialistes et de cadres moyens sans lesquels elle ne serait pas viable ».

Il était fait allusion en même temps à « la participation directe de l'industrie » dans l'orientation et le soutien donnés à un niveau de formation qui « pour la première fois s'appuie sur un important support économique, résultat de l'industrialisation progressive du pays ».

La seconde disposition législative mettait en avant la nécessité d'adapter l'organisation et les méthodes de l'enseignement technique au nouvel ordre économique et social et au programme industriel afin de pouvoir mettre sur le marché du travail un nombre toujours plus élevé de techniciens : « Une structure conçue pour la meilleure utilisation du précieux potentiel humain, qui aspire à participer dans une tâche si importante et avec la flexibilité suffisante pour pouvoir s'adapter à l'évolution rapide et incessante de la technique ».

Dans d'autres domaines administratifs, on relève des initiatives du même type, envisagées par exemple par le « Programme de promotion professionnelle ouvrière » établi par le ministère du Travail en 1964. Il s'agissait de répondre aux besoins de qualification professionnelle exigée par le Plan de Développement, mais en même temps on « promettait » un autre avantage aux travailleurs : « les libérer de leur condition de manœuvre et les intégrer dans la communauté nationale sur des postes de travail qualifié et spécialisé (...) en reliant ainsi le sens social avec l'ouverture de nouveaux niveaux économiques et sociaux » (2).

(1) Voir Javier Bascañán : *Educación y Trabajo. Análisis histórico-comparado de las Políticas de Formación de los Trabajadores en España (1949-1969)*, Thèse de doctorat, Valencia, Universitat de València, 1992.

(2) Décret du 8 avril 1964, *Boletín Oficial del Estado*, n° 28, 23 avril 1964.

A la recherche également de l'« efficacité » pédagogique

L'autre demande, l'autre urgence, c'était la qualité de l'éducation. À partir de 1953 commencent à se produire quelques faits qui allaient témoigner des préoccupations et des changements didactiques, timidement certes, mais en essayant de trouver des solutions aux dysfonctionnements du système et de répondre, par de nouveaux contenus pédagogiques, au nouveau contexte politique.

En 1953, les nouveaux « Questionnaires nationaux pour l'enseignement primaire », en combinant tradition et innovation, se proposaient une meilleure adéquation aux « postulats actuels de la science pédagogique ». Ils représentaient, selon l'un de ses auteurs, un désir de donner aux tâches scolaires « un sens didactiquement efficace » (1). Cette même année-là, la loi sur l'enseignement secondaire justifiait dans son préambule la réorganisation de ce niveau d'enseignement « par l'application de méthodes pédagogiques visant à perfectionner les procédés d'ordre technique ».

En 1954, fut créé le « Centre d'Orientation didactique » chargé de la recherche en didactique aux niveaux primaire et secondaire, puis, en 1958, le « Centre d'Orientation et de Documentation didactique de l'Enseignement primaire » (C.E.D.O.D.E.P.) qui allait produire un travail actif, en particulier pour les changements apportés aux nouveaux questionnaires de 1965. Ceux-ci reconnaissent expressément qu'il faut prêter autant d'attention aux indications de la psychopédagogie moderne qu'au besoin d'une nouvelle rationalité technique basée sur la recherche expérimentale et les études d'éducation comparée. L'on y tente de formuler à de nombreuses reprises les fondements réels et suffisants pour « assurer à tous les enfants espagnols une formation de base » et pour « couvrir avec succès toute l'étendue de la formation intégrale de l'élève, en fonction des besoins de la société espagnole actuelle ». Ils offrent, dans ce sens-là, une conception éloignée de la classique liste de matières à étudier, et indiquent les finalités, les rendements à atteindre ainsi que les conditions requises pour réaliser les tâches éducatives » (2). Toujours en 1965, la loi qui réformait l'enseignement primaire créait deux autres organismes afin de « collaborer le plus efficacement possible à l'organisation de l'enseignement primaire » : le « Service de recherche et

(1) Adolfo Mañllo : *Historia crítica de la Inspección escolar en España*, Madrid, Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación, 1989.

(2) « Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria », *Vida escolar*, n° 70-71, 1965.

d'expérimentation pédagogique » et le « Service de psychologie scolaire et d'orientation professionnelle ».

Les tendances pédagogiques vont progressivement changer pendant cette période, en passant de l'antérieure « superstition du didactisme » à la volonté de rationaliser les activités scolaires. La revue *Vie scolaire*, publiée par le ministère par l'intermédiaire du C.E.D.O.D.E.P., et distribuée dans toutes les écoles, s'exprime amplement sur les bases de cette nouvelle orientation avec force explications, rappels, souvenirs, conseils, etc. Elle revient souvent, par exemple, sur la nécessité d'un plus grand souci de l'organisation et d'une plus forte préoccupation didactique pour pouvoir atteindre les objectifs signalés. La question d'un contrôle sérieux et efficace du rendement scolaire y est alors posée ; il y est même envisagé de faire le point sur l'état de l'enseignement, d'évaluer l'« efficacité » et le rendement de tout le système scolaire espagnol. La revue diffuse par ailleurs une série d'instructions didactiques préconisant une école qui ne se base pas uniquement sur la mémorisation, mais qui soit vraiment éducative et active. On y trouve enfin résumés les fondements psychologiques du processus d'apprentissage.

En commentant le décret ministériel du 22 avril 1963 qui établissait les modalités de passage d'une classe à l'autre, le directeur du C.E.D.O.D.E.P. insistait sur l'importance d'une telle mesure. En fonction de cette disposition, les activités dans l'enseignement primaire devaient s'organiser autour de l'année scolaire comme unité fondamentale du travail scolaire, dont le rendement pour chaque enfant devait être convenablement vérifié en utilisant les instruments et les procédés signalés par la Direction Générale correspondante. Les niveaux que devraient atteindre les élèves pour pouvoir passer dans la classe suivante, tant du point de vue des connaissances que celui des savoir-faire, seraient postérieurement précisés.

Si on lit attentivement tous ces textes, on s'aperçoit qu'ils utilisent bien souvent des schémas de modernisation, d'efficacité, d'homologation. Le directeur du C.E.D.O.D.E.P., Maíllo, y affirme par exemple que, pour que le travail des écoles espagnoles puisse être comparable sur le plan international, il lui faut remplir certaines conditions : les programmes doivent déterminer les connaissances qu'enseignent les écoles et qu'apprennent et comprennent réellement les enfants ; la distribution du travail scolaire doit être rationalisée en temps et en activités ; le passage dans la classe supérieure se doit d'exiger un niveau minimum d'acquisitions, et les épreuves normalisées doivent être pertinentes afin de contrôler rapidement et

sûrement les résultats... (1). Maïllo fait également remarquer que cette orientation globale avait pour effet de rectifier « le vieil intellectualisme de l'école traditionnelle », et d'encourager des approches méthodologiques « qui évitent de retomber dans les travers de l'école livresque et de la pratique de la mémorisation à outrance »; il faut pour cela, ajoute-t-il, s'inspirer de « l'école active ». Le travail scolaire doit être réalisé en relation avec « un postulat général d'efficacité, de rendement optimal ». Maïllo montre que deux facteurs nouveaux se sont introduits dans la réflexion pédagogique : la rationalité dans les travaux, et le critère « économique » dans l'obtention et la qualité des rendements :

« Un signe commun à toutes les activités humaines, lorsque la société a atteint un certain point de développement social et culturel, est le changement du caractère de ces activités, qui, intuitives, artisanales et solitaires à l'origine, deviennent rationnelles, coordonnées et prennent place dans un ensemble d'autant plus vaste et contraignant qu'est élevé le degré d'évolution du pays en question. (...) Il s'agit d'un mouvement irréversible de rationalisation qui soumet les facteurs de temps, d'effort et de rendement à la norme économique qui régit le déploiement de toutes les activités humaines jusqu'à leur fin et leurs limites ».

Les impératifs de la rationalité technique avaient peu à peu triomphé, dans le discours pédagogique de l'époque, des vieilles priorités idéologiques qui avaient tellement marqué les modalités du système; dans le contexte du « développement », recherche de l'efficacité et technicité étaient de mise dans le système éducatif.

5. De 1969 à 1975. Une loi de l'avenir pour la fin d'un régime du passé

Au début de 1969, le ministère de l'Éducation (désormais ministère de l'Éducation et de la Science) présentait un document qui se voulait de référence en vue d'une future réorganisation du système éducatif espagnol. Ce texte, connu en tant que *Livre Blanc* (2), dénonçait et analysait de façon très critique la réalité scolaire, et offrait des perspectives de changements importants, jugées par la suite idéa-

(1) Adolfo Maïllo : « Comprobación de los resultados del trabajo escolar y promociones de curso », *Vida escolar*, n° 51-52, 1963, pp. 2-5.

(2) *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

listes, et qualifiées par le *Livre Blanc* lui-même de « révolution pacifique et silencieuse ». Il reconnaissait en effet les problèmes qui demeureraient malgré les discours et les efforts : dotation insuffisante, échec scolaire, absence d'orientation professionnelle, manque d'efficacité des méthodes didactiques, incapacité à faire face à la demande sociale d'éducation. Comme solutions possibles, il proposait, entre autres, de créer une structure éducative directement reliée à celle du monde du travail, de fixer une scolarité de base solide et suffisante, d'encourager un enseignement supérieur et une recherche capables d'entraîner le développement social et culturel, et d'appliquer le principe de l'éducation permanente. La prestigieuse revue *Cahiers pour le dialogue* (*Cuadernos para el diálogo*) faisait remarquer, en commentant la signification de ce *Livre Blanc*, que sa véritable valeur était de mettre en évidence la nécessité et l'urgence de « la réforme intégrale du système éducatif, qui doit reposer sur des bases radicalement différentes de celles existantes aujourd'hui » (1). Elle ajoutait aussi qu'il était souhaitable de faire participer la société espagnole à l'élaboration d'une nouvelle politique éducative.

Mais ce n'était pas le moment. Les dernières années du Franquisme connaissent en effet une augmentation des mobilisations ouvrières et des conflits universitaires. L'Église elle-même abandonne progressivement sa traditionnelle politique de « collaboration » et montre une volonté d'indépendance. L'amiral Carrero Blanco, président du gouvernement, est victime d'un attentat en 1973. Dans l'attente de l'après-franquisme, la sensation d'insécurité s'accroît, ainsi que les craintes devant les difficultés à venir et la question de la succession du dictateur. Des tensions importantes se manifestent en effet au sein du gouvernement d'Arias Navarro, entre les secteurs les plus durs et les secteurs les plus ouverts à un certain pluralisme, alors que l'opposition commence à s'organiser. Beaucoup trop de difficultés, donc, pour un projet pédagogique de cette importance.

La loi de 1970, sens politique et modernisation pédagogique

La réorganisation légale du système éducatif espagnol, indiquée dans le *Livre Blanc*, a lieu peu après. La Loi Générale d'Éducation (L.G.E.), présentée par le ministre Villar Palasí, représentait un chantier fondamental de la politique espagnole à ce moment-là et fait date dans l'histoire de l'éducation espagnole (2). L'introduction se réfère

(1) « En torno al Libro Blanco », *Cuadernos para el Diálogo*, n° 66, 1969, p. 7.

(2) Loi n° 14/1970 du 4 août 1970, *Boletín Oficial del Estado*, 6 août 1970.

ainsi à la profonde nécessité d'une réforme intégrale du système et à la volonté populaire de « doter le pays d'un système éducatif plus juste, plus efficace, plus en concordance avec les aspirations et le rythme dynamique et créateur de l'Espagne actuelle.

Plusieurs questions se posent toutefois. Manuel de Puelles s'est demandé, par exemple, si cette réforme était seulement le fruit d'une mentalité technocratique uniquement intéressée par le rapport éducation/développement économique, ou si elle contenait dans ses orientations d'autres aspects (1). On peut aussi interpréter la réforme de Villar Palasí comme une tentative de « réponse politique » ou de « réadaptation » des fonctions sociales du système éducatif, une prétention à légitimer l'ordre social à partir de différentes bases culturelles, depuis l'acceptation de principes libéraux qui pourraient montrer les possibilités de changement dont le Franquisme était capable (2). L'un des acteurs de la réforme, Díez Holchleitner, a même affirmé qu'elle était tournée vers le futur et qu'elle contenait des décisions qui reposaient sur les principes de démocratisation, d'égalité des chances, d'éducation permanente et de qualité. Dans un texte postérieur de 1983, il en définira ainsi la stratégie :

« Les réformes éducatives correspondent à des changements profonds dans la politique éducative d'un pays, qui doivent être envisagés par-delà les intérêts politiques d'un gouvernement, dans la continuité et dans le cadre d'une vision prospective (...). Les réformes authentiques et profondes forment la seule alternative à la révolution en période de rupture sociale, et elles exigent une volonté politique claire et précise; sans rompre avec l'héritage culturel et historique, elles requièrent une grande dose d'innovation afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et sa généralisation » (3).

Par ailleurs, le discours prononcé par le ministre devant les *Cortes* éclaire cette signification. Il parle alors d'une « loi de paix », destinée à « intégrer les Espagnols depuis la base, dès l'école », loi qui est le résultat, le couronnement de plus de trente ans de « convivialité,

(1) Manuel de Puelles : « Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970 », *Revista de Educación*, Madrid, n° spécial (*La Ley General de Educación veinte años después*), 1992, pp. 13-29.

(2) Carlos Lerena : *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*, Madrid, Ariel, 1976; Félix Ortega : « Las ideologías de la reforma educativa de 1970 », *Revista de Educación*, *ibid.*, pp. 31-46.

(3) Ricardo Díez Holchleitner : « La reforma educativa de la L.G.E. de 1970. Datos para una crónica », *Revista de Educación*, *ibid.*, p. 268.

d'unité et de travail ». mais qui est marquée, dit-il, par un « esprit de futur ». Mais à la fin de son intervention, Villar Palasí insiste surtout sur les continuités : « Vous verrez dans cette réforme la projection et la continuité dans le futur d'un régime qui vit le jour un 18 juillet en quête non seulement de justice et de paix, mais aussi de culture et de progrès social » (1).

L'objectif principal de la L.G.E. est d'intégrer tous les Espagnols dans le réseau éducatif qui « fonde son orientation sur les vertus patriotiques les plus authentiques et véritables », en complétant l'éducation générale par une préparation professionnelle, en introduisant de façon pondérée méthodes et techniques nouvelles, en veillant à évaluer soigneusement le rendement scolaire pour améliorer la qualité du système éducatif, en rationalisant de multiples aspects du processus éducatif. Toutes les dispositions prises reconnaissent le droit de tous à l'éducation, le principe de l'égalité des chances, le rôle de l'éducation comme service public fondamental, la volonté d'atteindre une éducation élémentaire apte à donner à tous une « formation intégrale », la nécessité d'une formation professionnelle en rapport avec la structure de l'emploi, l'adoption de mesures pour l'éducation des adultes, la rénovation des programmes et des orientations pédagogiques, le développement de l'autonomie des universités, la formation initiale et continue du corps enseignant.

Il allait falloir à tout prix mener de front orientation méthodologique et expérimentation sur le terrain si bien que les nouvelles orientations furent approuvées rapidement. Parmi les innovations les plus significatives, signalons l'éducation personnalisée, qui impliquait, entre autres choses, un rapport éducatif plus individualisé ; la programmation des contenus, mêlant matières d'expression et d'expérience ; la fidélité, au niveau du contenu comme des méthodes, aux progrès scientifiques ; l'innovation didactique par l'introduction de méthodes, de techniques et de moyens ayant fait leurs preuves ; la connaissance du milieu ambiant et l'ouverture de l'école vers l'extérieur ; le tutorat permanent ; la collaboration avec les familles et l'établissement ; le contrôle continu, pour évaluer le niveau de l'élève, mais aussi pour l'aider si besoin était ; la coordination entre enseignants ; la création d'un style propre à chaque établissement ; la réorientation permanente du système et des établissements d'enseignement.

(1) *Vida escolar*, n° 121-122, 1970, pp. 3-9.

Ces nouvelles orientations se voulaient l'expression d'une « humanisation du système et des relations entre les membres des divers établissements », afin que chacun se sente motivé et stimulé dans la communauté éducative. Pour « une plus grande efficacité de la tâche éducative », il fallait donc informer et former en permanence les professeurs, actualiser les contenus et les méthodes d'enseignement, modifier de façon rationnelle les emplois du temps, organiser les infirmeries, les centres d'orientation..., en un mot, obtenir une école plus vivante, plus active (1).

Contradictions, problèmes, alternatives

Il s'agissait, nous l'avons dit, d'un moment critique de l'histoire d'Espagne où interféraient passé, présent et futur. Il y avait ainsi une profonde discordance entre un discours novateur d'une part et une organisation administrative totalement inadaptée de l'autre (2). Il y avait aussi des changements purement apparents, des incohérences évidentes entre les concepts avancés et leur mise en pratique, qui vont mettre en question la cohérence épistémologique de l'ensemble et le caractère d'orientation de la réforme (3). La réalité politique du moment – presque un régime de transition – va en empêcher la mise en œuvre. Les moyens financiers ne sont pas à la hauteur du projet et les décrets d'application reviennent sur la réforme, comme le souligne Díez Hochleitner : « Ceux-ci interprètent la réforme, et traduisent en termes juridiques et techniques, mais précis et contraignants, une certaine option politique parmi toutes celles qui seraient possibles à partir des formules plus ou moins larges du texte légal. (...) Toutes les résistances politiques, les intérêts corporatifs et autres se manifestent plus clairement jusqu'à tendre à partir de 1972 vers une véritable contre-réforme et un retour en arrière avec les ministres Julio Rodríguez et Cruz Martínez Esteruelas » (4).

Une nouvelle étape difficile de transition avait alors commencé avec la disparition de l'amiral Carrero Blanco, la fin du gouverne-

(1) « Educación General Básica. Nuevas orientaciones », *Vida Escolar*, n° 124-126, 1970-1971.

(2) Antonio Viñao Frago : « La Educación General Básica entre la realidad y el mito », *Revista de Educación*, n° spécial, *op. cit.*, p. 59.

(3) Francisco Beltrán Llavador : « La reforma del currículo », *Revista de Educación*, *ibid.*, pp. 193-207.

(4) Ricardo Díez Hochleitner : « La reforma educativa de 1970. Su pequeña historia », in *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 497.

ment des technocrates catholiques, l'arrivée d'Arias Navarro à la présidence du gouvernement, l'échec des timides tentatives de libéralisation et le départ des ministres favorables à une ouverture, sans oublier la maladie de Franco.

Mais avant même que la réforme ne soit affectée par l'effondrement du régime franquiste, la loi de 1970 avait rencontré de fortes résistances à l'intérieur du système lui-même. La loi de Villar Palasí considérait en effet que l'éducation était « un service public fondamental », ce qui allait susciter des réticences de la part de l'Église et de l'école privée, et provoquer de graves conflits.

Rappelons deux paramètres essentiels pour mieux comprendre la situation. D'abord, la configuration même de la population scolaire : les élèves inscrits dans l'enseignement privé pendant l'année 1970-1971 représentaient 55,7 % du total dans les écoles maternelles (*preescolar*), 36,6 % en primaire et en collèges (*Educación General Básica* – E.G.B.), 64,6 % en lycées (*Bachillerato Unificado Polivalente* – B.U.P. – et *Curso de Orientación Universitaria* – C.O.U.), et 66,1 % en formation professionnelle (F.P.) (1). D'autre part, une disposition de la loi stipulait que les efforts financiers de l'État portaient en priorité sur l'E.G.B. et la F.P. en ce qui concernait le nombre de postes à pourvoir dans les établissements publics. L'épiscopat avait déjà exprimé son malaise sur ce point, et surtout sur le « flou » autour des moyens, estimant pour sa part que, si l'on devait établir des priorités, celles-ci ne devaient pas s'appliquer en raison du type ou de la catégorie d'établissement, mais toujours en rapport avec les zones ou les secteurs les plus défavorisés, que les établissements soient publics ou privés (2). Peu de temps après l'approbation de la loi, un décret d'août 1970, qui ordonnait l'implantation de la gratuité, déclencha une forte réaction de la part de l'épiscopat et de la Fédération espagnole des religieux de l'enseignement (F.E.R.E.) qui accusèrent la politique éducative officielle d'étatisme. Pour l'Église, la question ne résidait pas dans le droit de base à la scolarisation mais dans la liberté de choisir son établissement.

(1) La loi de 1970 avait redessiné la scolarité en trois niveaux, correspondant à des établissements distincts (école, collège, lycée général, lycée professionnel) : éducation « pré-scolaire » (de 2 à 6 ans), « générale de base » (de 7 à 14 ans, en 3 cycles), « baccalauréat unifié polyvalent » (de 15 à 17 ans) suivi du « Cours d'orientation universitaire » (18 ans) ou « Formation professionnelle » (2 niveaux : de 15 à 16 ans et de 17 à 18).

(2) *Ecclesia*, n° 1501, 1970.

En réalité, même au sein de l'Église, les réactions sont complexes. Déjà à la fin de 1967, le dixième Congrès de la F.E.R.E. optait pour une démocratisation de l'enseignement, en critiquant la nature de classe du système éducatif espagnol :

« Les élèves doivent être éduqués dans la liberté de telle sorte qu'ils puissent intervenir le moment venu, de façon responsable et active, dans les sociétés civiles et religieuses qui sont les leurs » (1).

Plus tard, Joaquín Ruiz Giménez, qui avait été ministre de l'Éducation entre 1951 et 1956, proposait de son côté une socialisation de l'enseignement comme moyen de parvenir à une « authentique coexistence politique », en évitant que l'éducation ne se transforme en une « guerre idéologique », en évitant les préjugés et les sentiments qui considèrent « l'autre » comme l'ennemi, en aidant « à construire ensemble une communauté radicalement humaine », en formant « une Espagne plus libre, plus juste, plus égalitaire » (2).

L'héritage laissé par le Franquisme en matière d'éducation allait se résumer à d'importantes déficiences dans le processus de scolarisation, dans la qualité de l'enseignement dispensé et dans les résultats obtenus, ainsi que dans l'absence d'une authentique démocratisation. Signalons cependant que cet état de choses retenait de plus en plus l'attention d'une Espagne parallèle à l'officielle, et où critique et changement étaient à l'honneur ; attente et critique, certes, mais aussi création. Dans le climat de l'époque, ces revendications s'exprimèrent dans le contexte de la lutte pour les libertés démocratiques et pour le pluralisme idéologique ; la préoccupation purement professionnelle se doublait d'une préoccupation politique et civique, particulièrement en Catalogne (3). Le défi était triple : faire de l'éducation un vrai service public, avec une politique d'État garantissant à tous le droit à l'éducation ; donner à ce service la qualité qui lui revenait, en modifiant les contenus et les méthodes, en encourageant ce qui se pratiquait déjà, à petite échelle, sur le plan de la rénovation pédagogique ; démocratiser enfin la politique éducative, en organisant un vaste débat public, entre les professionnels de l'enseignement et toute la communauté éducative, sur son avenir et sa gestion, sur le refus des

(1) *Educadores*, n° 47, 1968.

(2) Joaquín Ruiz Giménez : « Educación y socialización », *Cuadernos para el Diálogo*, Madrid, n° 79, 1970, p. 18.

(3) Voir Jordi Monés i Pujol-Busquets : *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981.

monopoles idéologiques ou confessionnels, sur la reconnaissance effective de la liberté d'expression et du droit à la syndicalisation, sur la disparition de la discrimination entre les diverses langues et cultures nationales de l'État, sur la suppression de pratiques autoritaires dans le parcours scolaire. Il y avait donc, dans certains secteurs, un discours alternatif.

Comme le rappelle Pamela O'Malley, on a appelé précisément « Alternative », à partir des années 1969-1970, une série de principes et de propositions progressistes émanant d'horizons divers et élaborant « une théorie destinée à remplacer la dure réalité de l'école franquiste » (1). Pendant les années agitées et difficiles de 1974 et de 1975, le *Bulletin officiel du Collège des docteurs et des licenciés de Madrid* se fit ainsi peu à peu l'écho des nouvelles positions des enseignants sur la crise aiguë du système, les problèmes et les aspirations des professeurs, la politique universitaire... On y rencontre des textes faisant état d'une volonté d'étatisation et de socialisation de l'enseignement, d'une véritable « école publique ». De même, le séminaire de pédagogie qui fonctionnait au sein du Collège des docteurs et des licenciés de Valence organisa un débat – dont les actes furent ensuite édités – sur l'apprentissage actif et la signification de l'institution scolaire dans une société démocratique.

Lorsque Franco meurt en novembre 1975, la voie vers un nouveau modèle éducatif avait donc déjà été ouverte, en partie grâce à l'action conjuguée de tous ces groupes. Tout de suite après, un nouveau débat, quoique déjà vieux sur certains points, allait faire de la politique éducative un enjeu fondamental pour la coexistence des Espagnols. On voit ainsi le chemin parcouru de 1936 à 1975, où les temps forts de cette période intéressante et exceptionnelle de l'histoire de l'éducation espagnole apparaissent clairement : récupération de la tradition d'une pédagogie espagnole et catholique, dans un premier temps ; utilisation de l'éducation comme agent de développement et de promotion sociale, dans un deuxième temps ; et, pour finir, évolution vers une école plus efficace et cohérente par rapport aux besoins du pays.

Alejandro MAYORDOMO
Université de Valence

(1) Pamela O'Malley : « La Alternativa », *Revista de Educación*, n° spécial, *op. cit.*, p. 328.

ORIENTATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

par Jean-Louis GUEREÑA

Histoire de l'éducation a publié :

Jean-Louis Guereña : « L'enseignement pour adultes en Espagne. Législation, projets et réalités (1838-1874) », *Histoire de l'éducation*, Paris, n° 49, janvier 1991, pp. 49-88.

Agustín Escolano : « La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire », *Histoire de l'éducation*, Paris, n° 58, mai 1993, pp. 27-45.

Adeline Rucquoi : « Éducation et société dans la Péninsule ibérique médiévale », *Histoire de l'éducation*, n° 69, 1996, pp. 3-36.

EN FRANÇAIS (ou comprenant un pourcentage important de textes en français)

Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell et Jean-Louis Guereña (éds.) : *École et Société en Espagne et en Amérique latine (XVIII^e-XX^e siècles)*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », V), 1985.

Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell et Jean-Louis Guereña (éds.) : *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII^e siècle à nos jours - Politiques éducatives et Réalités scolaires*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », VI-VII), 1986.

Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell et Jean-Louis Guereña (éds.) : *École et Église en Espagne et en Amérique latine - Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », VIII-IX), 1988.

De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne XVI^e-XIX^e siècles, Paris, Éditions du CNRS, 1987.

Jean-François Botrel : « Naissance et essor d'une maison d'édition scolaire : la Casa Hernando de Madrid (I. 1828-1883) », *Livres et libraires en Espagne et au Portugal (XVI^e-XX^e siècles). Actes du Colloque international de Bordeaux (25-27 avril 1986)*, Paris, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique (Collection de la Maison des Pays Ibériques 38), 1989, pp. 111-144.

La Culture des Élités Espagnoles à l'Époque Moderne, *Bulletin Hispanique*, Bordeaux, t. 97, n° 1, janvier-juin 1995.

Rose Duroux (éd.) : *Les traités de savoir-vivre en Espagne et au Portugal du Moyen Âge à nos jours*, Clermont-Ferrand, Association des Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Clermont-Ferrand (Collection Littératures), 1995.

Angeles Galino : « L'éducation en Espagne et en Amérique latine » (1492-1808), dans Gaston Mialaret et Jean Vial (éds.) : *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, t. 2 (*De 1515 à 1815*), pp. 123-145.

André Gallego : *Juan Lorenzo Palmireno. Contribution à l'histoire de l'Université de Valencia*, Toulouse, 1979.

Jean-Louis Guereña : « Pour une histoire de la statistique scolaire en Espagne au XIX^e siècle », *Mélanges de la Casa de Velázquez*, Madrid, t. XXIII, 1987, pp. 431-454, t. XXIV, 1988, pp. 235-254, et t. XXIX-3, 1993, pp. 29-62.

Jean-Louis Guereña : « La transmission des codes sociaux dans l'espace scolaire en Espagne au XIX^e siècle », *Romantisme*, Paris, n^o 96 (*Le nouveau savoir-vivre*), 1997, pp. 51-58.

Jean-Louis Guereña et Ève-Marie Fell (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen-Âge à nos jours. II.-Enjeux, contenus, images*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », vol. XIII-XIV), 1998.

Jean-Louis Guereña, Ève-Marie Fell et Jean-René Aymes (éds.) : *Matériaux pour une Histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine (XVIII^e-XX^e siècles)*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », vol. X), 1990.

Jean-Louis Guereña, Ève-Marie Fell et Jean-René Aymes (éds.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen-Âge à nos jours. I.- Structures et Acteurs*, Édition et Introduction en collaboration avec Ève-Marie Fell et Jean-René Aymes, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », XI-XII), 1991.

Claude Larqué : « L'alphabétisation à Madrid en 1650 », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, Paris, t. XXVIII, 1981, pp. 132-157.

Jean-Marc Pelorson : *Les « letrados » juristes castillans sous Philippe III. Recherches sur leur place dans la société, la culture et l'État*, Poitiers, 1980.

Augustin Redondo (éd.) : *La formation de l'enfant en Espagne aux XVI^e et XVII^e siècles*, Paris, Presses de la Sorbonne-Publications de la Sorbonne Nouvelle (Travaux du « Centre de recherche sur l'Espagne des XVI^e et XVII^e siècles », XI), 1996.

Julio Ruiz Berrio et Angeles Galino : « L'éducation en Espagne » (1808-1939), dans Gaston Mialaret et Jean Vial (éds.) : *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, t. 3 (*De 1815 à 1945*), pp. 197-215.

Carlos Serrano et Serge Salauin (éds.) : *1900 en Espagne (Essai d'histoire culturelle)*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux (Collection de la Maison des Pays Ibériques, 36), 1988.

Jacques Soubeyroux : « L'alphabétisation à Madrid aux XVIII^e et XIX^e siècles », *Bulletin Hispanique*, Bordeaux, t. XXXIX, 1987, n^o 1-2, pp. 227-265.

Yvonne Turin : *L'Éducation et l'École en Espagne de 1874 à 1902. Libéralisme et tradition*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963.

EN ESPAGNOL

José María Borrás Llop (éd.) : *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

Horacio Capel (éd.) : *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857)*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1983.

José Antonio Cieza García : *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1989.

Narciso De Gabriel : *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada, Ediciós do Castro, 1990.

Emilio Díaz de La Guardia Bueno : *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, CIDE, 1988.

Buenaventura Delgado (éd.) : *Historia de la Educación en España y América, Volumen 1. La educación en la Hispania antigua y medieval, Volumen 2. La Educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII)*, et *Volumen 3. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM-Ediciones Morata, 1994, 3 vols.

María Rosa Domínguez Cabrejas : *Sociedad y Educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza (Cuadernos de Zaragoza, 58), 1989, 2 vols.

Agustín Escolano (éd.) : *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

Agustín Escolano Benito (éd.) : *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República et De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997 et 1998, 2 vols.

Vicente Faubell Zapata : *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Fundación Santa María-Instituto Domingo Lázaro (Universidad Pontificia de Comillas), 1987.

Raimundo Fernández Cuesta : *Sociogénesis de una disciplina escolar : la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor (Colección Educación y Conocimiento), 1997.

Encarnación González Rodríguez : *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988.

Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E. (Investigación, 92), 1994.

Jean-Louis Guereña et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés (Casa de Velázquez, Madrid, 15-17 junio de 1987)*, Madrid, Casa de Velázquez-U.N.E.D., 1989.

Jean-Louis Guereña et Antonio Viñao Frago : *Estadística escolar, Proceso de escolarización y Sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, E.U.B. (Psicología y Educación, 26), 1996.

Historia de la Educación en España. Textos y documentos, Madrid, Ministerio de Educación, 5 vols., 1979-1990.

Richard L. Kagan : *Universidad y Sociedad en la España moderna*, Madrid, Editorial Tecnos, 1981.

Francisco Javier Laspalas Pérez : *La « reinvencción » de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*, Pamplona, EUNSA (Colección Ciencias de la Educación), 1993.

Ramón López Martín : *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*, Valencia, Universidad de Valencia, 1995, 2 vols.

Constancio Mínguez Álvarez : *La vida del niño entre la familia y la escuela (Imágenes de familia, escuela e infancia, reflejadas en las novelas españolas, publicadas entre 1875-1900)*, Málaga, Ediciones Edinford, 1992.

Antonio Molero Pintado : *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977.

Antonio Moreno González : *Una ciencia en cuarentena. Sobre la Física en la Universidad y otras instituciones académicas desde la Ilustración hasta la crisis finisecular del XIX*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Estudios sobre la Ciencia 6), 1988.

Jordi Monés i Pujol-Busquets : *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977.

Clara Engenia Núñez : *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

Pedro Luis Moreno Martínez : *Alfabetización y cultura impresa en Lorca (1760-1860)*, Murcia, Universidad de Murcia-Academia Alfonso X el Sabio-CajaMurcia, 1989.

José Luis et Mariano Peset : *La Universidad española (Siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y Revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974.

Mariano Peset (éd.) : *Claustros y estudiantes*, Valencia, Universidad de Valencia, 1989, 2 vols.

Mariano Peset (éd.) : *Doctores y Escolares. II Congreso internacional de Historia de las Universidades hispánicas (Valencia, 1995)*, Valencia, Universitat de València (Col. lecció Cinc Segles), 1998, 2 vols.

Manuel de Puelles Benítez : *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Editorial Labor, 1980.

Julio Ruiz Berrio : *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970.

Federico Sanz Díaz : *La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

María del Carmen Simón Palmer : *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868)*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños (Biblioteca de Estudios Madrileños, XV), 1972.

Pere Solà : *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets Editor (Serie Les Libertarios), 1976.

Alejandro Tiana Ferre: *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, CIDE, 1992.

Julia Varela, Fernando Alvarez-Uría : *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

Antonio Viñao Frago : *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982.

Antonio Viñao Frago : *Innovaciones pedagógicas y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990.

Ana Yetanó : *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Barcelona, Anthropos, 1988.

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

LA SOCIÉTÉ ESPAGNOLE D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

par Agustín ESCOLANO

Le dynamisme dont font preuve les historiens de l'éducation en Espagne se doit sans doute à la structuration universitaire de ce secteur (dans le cadre de départements d'éducation comparée et d'histoire de l'éducation présents dans la majeure partie des universités) et aussi à leur capacité de mobilisation collective. L'Espagne d'après Franco a su en effet – tout au moins dans ce domaine – dépasser ses divisions et se doter d'espaces collectifs de discussion et d'expression, parmi lesquels figure la Société espagnole d'histoire de l'éducation.

Les origines de la Société

La Société espagnole d'histoire de l'éducation (S.E.D.H.E.) a été fondée comme telle en 1989, mais ses antécédents remontent en fait à 1979, à l'initiative d'un groupe d'historiens de l'éducation membres de la vénérable Société espagnole de pédagogie. Travaillant dans le cadre de l'histoire de l'éducation, ces derniers décidèrent en effet dans un premier temps de constituer une section spécifique au sein de l'ancienne association pédagogique (la Section d'histoire de l'éducation de la Société espagnole de pédagogie). Une cinquantaine de membres, pour la plupart professeurs dans différentes universités espagnoles, formèrent ce premier noyau (1).

Il fallut attendre toutefois quelques années pour que ce groupe parvienne à acquérir une certaine autonomie en organisant en 1982 le

(1) Voir Julio Ruiz Berrio : « La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía », *1^o Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 153-174, et « La Sociedad Española de Historia de la Educación », dans Antonio Nóvoa et Julio Ruiz Berrio (éds.) : *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, pp. 23-33.

premier colloque national d'histoire de l'éducation à Alcalá de Henares (près de Madrid) (1), et en se dotant en même temps d'un comité de direction élu, et de statuts qui allaient être formellement approuvés un an plus tard à Valence, lors du second colloque d'histoire de l'éducation. C'est à cette époque-là que fut prise également l'initiative d'éditer en commun la revue interuniversitaire *Historia de la Educación*, sous l'égide de l'Université de Salamanque, à laquelle allaient s'associer rapidement la plupart des départements universitaires espagnols, consacrés à l'enseignement et à la recherche de la discipline (2).

L'année 1982, date de l'organisation du premier colloque d'histoire de l'éducation et de la publication du premier numéro de la revue disciplinaire, marque donc la véritable naissance de la société ainsi que l'émergence scientifique de la discipline (3). C'était aussi l'anniversaire d'une date symbolique pour toute la communauté scientifique travaillant sur l'éducation. Cela faisait en effet un siècle qu'avait été créé le Musée d'instruction primaire – appelé ensuite Musée pédagogique national – institution qui témoigne du processus entamé en Espagne à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle pour moderniser son système d'instruction publique. C'est aussi en 1882 qu'avait eu lieu le premier congrès national de pédagogie, qui rassembla les forces novatrices du moment, représentées principalement par les hommes de l'Institution Libre d'Enseignement et le mouvement « régénérationniste » de la fin du XIX^e siècle, ainsi que de nombreux instituteurs, qui commençaient alors à s'organiser dans des associations de défense de leurs intérêts professionnels (4). Enfin, on célébrait également en 1982 le cinquantenaire de l'incorporation des études de pédagogie dans l'enseignement universitaire.

Ces célébrations n'étaient pas le seul fait d'une volonté rituelle de la part des historiens espagnols de l'éducation, même si elles furent

(1) Ce fut le siège de l'une des plus prestigieuses universités espagnoles, fondée au début du XVI^e siècle par le cardinal Cisneros, et transférée à Madrid en 1836.

(2) Voir l'article de Leoncio Vega Gil dans ce même numéro, et Agustín Escolano : « La revista interuniversitaria *Historia de la Educación*. Primera década (1982-1991) », in *Educación y europeísmo. De Vives a Comenius. VII Coloquio nacional de historia de la educación. Málaga, 1993*, Málaga, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Málaga, 1993, pp. 313-319.

(3) C'est la date initiale choisie par Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer dans leur bilan collectif de la recherche : *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994, pp. 9-10.

(4) Voir dans ce même numéro l'article d'Aida Terrón Bañuelos.

particulièrement nombreuses en ces années de transition vers la vie démocratique, quand il s'agissait de récupérer la mémoire et de renforcer une tradition de progrès. Sans doute y avait-il à la fois la recherche d'une identité perdue ou à définir, et un désir de se projeter vers un futur qu'il fallait construire ensemble. De toutes manières, les racines de ce mouvement étaient directement liées à l'introduction en Espagne des nouveaux courants historiographiques, au développement des études universitaires des sciences de l'éducation, à l'augmentation consécutive du nombre de chercheurs, aux changements de mentalité qui s'opéraient peu à peu dans la société des dernières années du franquisme, y compris par rapport à la question des nationalismes, et aux attentes nouvelles des élèves inscrits à la Faculté de Pédagogie.

Tous ces facteurs allaient dans le sens d'un changement dans l'orientation des études pédagogiques traditionnelles, et demandaient un consensus certain, ainsi que de nouvelles formes de coopération. Il fallait rompre avec les schémas habituels qui enfermaient la communauté des historiens de l'éducation dans de vieilles associations qui ne pouvaient que difficilement répondre aux nouvelles questions à l'ordre du jour. Il fallait à cet effet se rapprocher des historiens « généralistes » (travaillant dans des départements d'histoire) et des historiens d'autres disciplines (historiens du droit par exemple) (1), et se détacher par conséquent des anciennes tutelles pédagogiques qui corsetaient l'histoire de l'éducation, influencée par des schémas traditionnels hérités du néo-idéalisme et du culturalisme.

Quelques professeurs, dont Angeles Galino à l'Université de Madrid (2), avaient déjà commencé à changer cet état d'esprit en entreprenant des travaux qui mettaient en relation l'histoire de l'éducation avec l'histoire économique et sociale et l'histoire moderne de la culture (3). En 1978, ce professeur entra en contact, lors de la réunion d'Oxford, avec le groupe qui fonda l'Association

(1) C'est en Faculté de Droit (Départements d'Histoire du Droit) que s'est développée par exemple en Espagne l'histoire des universités (sous l'égide en particulier de Mariano Peset à Valence).

(2) Voir Angeles Galino : « L'éducation en Espagne et en Amérique latine » (1492-1808), et Julio Ruiz Berrio et Angeles Galino : « L'éducation en Espagne » (1808-1939), in Gaston Mialaret et Jean Vial (éds.) : *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, t. 2 (*De 1515 à 1815*), pp. 123-145, et t. 3 (*De 1815 à 1945*), pp. 197-215.

(3) Voir l'introduction de Julio Ruiz Berrio aux mélanges en l'honneur d'Angeles Galino : *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Libro homenaje a Angeles Galino*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 9-14.

internationale pour l'histoire de l'éducation (*International Standing Conference for the History of Education – I.S.C.H.E.*) (1). Cette rencontre favorisa l'ouverture vers des formes et des espaces nouveaux de communication scientifique.

Ces changements qui ont précédé la fondation de la S.E.D.H.E. ne constituaient que le début d'une réorientation de l'historiographie de l'éducation, qui allait s'affirmer avec force après 1975. Avec la fin du franquisme se termine en effet la longue nuit de l'isolement : la recherche historique s'affirme avec plus de force, de nouvelles approches sont mises en œuvre, les contacts interuniversitaires se développent, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, les équipes enseignantes se renouvellent, les valeurs des cultures nationales et régionales sont valorisées... L'accès à l'enseignement supérieur d'un nombre important de jeunes professeurs, qui vont contribuer à implanter les études d'histoire de l'éducation là où elles n'existaient pas, a également favorisé le renouvellement des thèmes et des méthodes de travail de la discipline.

Il faut en effet souligner l'augmentation substantielle des chaires et des départements d'histoire de l'éducation, auxquels on peut associer des disciplines connexes, comme l'éducation comparée, la théorie de l'éducation et les études socio-pédagogiques. Le développement universitaire des sciences de l'éducation, prévu par la réforme de 1970, signifia l'implantation d'enseignements d'histoire de l'éducation dans la plupart des universités espagnoles. Présente simplement jusque-là dans quatre universités, celle-ci devint rapidement une matière d'enseignement et de recherche dans une vingtaine de centres universitaires. Cette expansion sans précédent entraîna un essor considérable de la recherche scientifique dans ce domaine (thèses de doctorat, séminaires et réunions de travail, publications diverses). Ces réalisations conduisirent à l'apparition de nouveaux cercles scientifiques, sans tradition réelle, mais assez flexibles pour pouvoir s'adapter sans de grandes résistances aux changements historiographiques. L'introduction de ces innovations, souvent accueillies sans esprit critique, ne se fit pas sans sacrifier quelquefois aux effets de mode, mais elle favorisa de nouvelles orientations qui ont transformé l'enseignement de l'histoire de l'éducation et la recherche dans ce secteur, en activités plus motivantes pour les enseignants-chercheurs, plus attractives pour les destinataires et plus adaptées aux attentes socioculturelles.

(1) Marie-Madeleine Compère : *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Bern-Paris, Peter Lang-Institut national de recherche pédagogique, 1995, pp. 71-75.

Bien que l'on n'ait pas encore procédé à une estimation bibliométrique de la production scientifique de cette période, on peut affirmer sans risque majeur qu'elle a été largement supérieure à celle des trois décennies précédentes (1). Cette réactivation a entraîné en même temps de nombreuses interactions (colloques, séminaires, groupes de travail, publications collectives...) qui ont créé un processus de maturation corporative de l'importance de ceux que la sociologie historique a décrits en étudiant l'évolution d'autres communautés scientifiques. L'émergence de la S.E.D.H.E. est tout naturellement la conséquence de ce processus de forte croissance et de diversification complexe du secteur. Les membres inscrits à la Société y ont trouvé non seulement un espace de communication et d'échange pour leurs travaux et leurs préoccupations scientifiques, mais aussi un mode d'identification professionnelle des historiens de l'éducation en tant que groupe et une façon de marquer leur différence par rapport aux autres associations pédagogiques et professionnelles.

Il ne faut d'ailleurs pas oublier que la S.E.D.H.E. n'est pas la seule association existant en Espagne dans le domaine de l'histoire de l'éducation, et que dès 1977, la Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane (*Societat d'Història de l'Educació dels països de Llengua Catalana*) a commencé à rassembler les historiens de l'éducation dans l'espace culturel catalan (2). La fondation de cette société, formalisée en 1982 mais qui publie à partir de 1980 un bulletin de liaison, est certes liée au processus précédemment évoqué mais aussi, bien évidemment, à la renaissance particulièrement vive du sentiment nationaliste catalan.

Activités et publications

La S.E.D.H.E. a eu une activité, notamment éditoriale, très dynamique. Elle a, d'abord, organisé des colloques nationaux d'histoire de l'éducation. Le premier a eu lieu, nous l'avons vu, à Alcalá de

(1) Sur la période 1940-1976, voir Agustín Escolano Benito, Joaquín García Carasco et José María Pineda Arroyo : *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental (1940-1976)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1980. Une liste des mémoires de maîtrise en histoire de l'éducation soutenus de 1977 à 1981 a été publiée dans *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 1, 1982, pp. 296-301.

(2) Voir dans ce même numéro la présentation de Jordi Monés, ainsi que l'article de Pere Solà i Gussinyer : « La Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua catalana », dans Antonio Nóvoa et Julio Ruiz Berrio (éds.) : *A História da Educação em Espanha e Portugal, op. cit.*, pp. 35-38.

Henares en 1982, lorsque la société était encore en période de gestation. L'organisation en fut confiée aux départements d'histoire de l'éducation de l'Université Complutense de Madrid et de l'U.N.E.D. Plus d'une centaine de chercheurs y participèrent, ce qui représentait un bel encouragement. Le dixième colloque vient d'avoir lieu à l'Université de Murcie en septembre 1998. Ces rencontres ont lieu tous les deux ans, sauf lorsque cette date coïncide avec un congrès international en Espagne (1). Le dernier colloque a enregistré la participation de plus de cent cinquante personnes, pour la plupart membres de la S.E.D.H.E. Il faut également constater la présence de quelques historiens généralistes, de pédagogues non historiens et d'autres chercheurs, ainsi que la participation de collègues européens et une représentation chaque fois plus importante de chercheurs latino-américains.

Dans chacun des colloques – tous édités sous une forme ou une autre – est abordée une thématique spécifique, annoncée suffisamment à l'avance. L'organisation prévoit différentes sections qui regroupent les diverses orientations de travail des participants. Quelques conférences plénières par des spécialistes reconnus sont également prévues. La liste des thèmes abordés dans les colloques donne une idée des intérêts scientifiques prioritaires de la Société où prime une orientation très largement contemporanéiste : I, 1982, Alcalá de Henares (Madrid) : « Innovations éducatives dans l'Espagne du XIX^e siècle » (2); II, 1983, Valence : « Scolarisation et société dans l'Espagne contemporaine (1808-1970) » (3); III, 1984, Barcelone : « Éducation et Lumières en Espagne » (4); IV, 1986, Palma de Majorque : « Église et éducation en Espagne. Perspectives historiques » (5); V, 1988, Séville : « Les relations éducatives entre

(1) Ce fut par exemple le cas en 1992 lorsque fut organisé à Barcelone le 14^e congrès de l'I.S.C.H.E. (*Éducation, activités physiques et sport dans une perspective historique*). Ce sera le cas de nouveau le cas en 1990 avec le congrès de l'I.S.C.H.E. à Alcalá de Henares.

(2) Les actes en furent publiés dans *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 2, 1983, pp. 7-244.

(3) *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)*. II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, Ediciones Rubio Esteban, 1983.

(4) *Educación e Ilustración en España*. III Coloquio nacional de Historia de la Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984.

(5) *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1986, 2 vols.

l'Espagne et l'Amérique » (1); VI, 1990, Saint Jacques de Compostelle : « Femme et éducation en Espagne (1868-1975) » (2); II, 1993, Malaga : « Éducation et Européanisation. De Vivès à Comenius » (3); VIII, 1994, Ténérife : « L'Éducation populaire » (4); IX, 1996, Grenade : « Le Curriculum. Histoire d'une médiation sociale et culturelle » (5); X, 1998, Murcie : « L'Université au XX^e siècle » (6).

La S.E.D.H.E. a également participé à la célébration du septième congrès de l'I.S.C.H.E. à Salamanque en 1985 sur le thème « Éducation supérieure et société. Perspectives historiques » (7). Celui de l'an 2000 sera aussi placé sous les auspices de la Société : il aura lieu à l'Université d'Alcalá, avec le concours des quatre universités madrilènes, et portera sur « Manuels scolaires, curriculum et société ». En outre, la S.E.D.H.E. a collaboré à l'organisation de plusieurs événements nationaux en rapport avec sa problématique (8).

En dehors des actes de ses colloques, la S.E.D.H.E. dispose de deux publications régulières : un bulletin interne (28 numéros parus) et une revue (16 numéros). Le *Boletín de Historia de la Educación* (*Bulletin d'histoire de l'éducation*), dirigé par Antonio Viñao Frago, est édité à l'Université de Murcie deux fois par an. C'est un organe de communication, entre la Société et ses membres, et entre ceux-ci et

(1) *Historia de las relaciones educativas entre España y América. V Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Sevilla, Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1988.

(2) *Mujer y Educación en España (1868-1975). VI Coloquio nacional de Historia de la Educación*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1990.

(3) *Educación y Europeísmo. De Vives a Comenio. Actas del VII Coloquio nacional de Historia de la Educación*, Málaga, Universidad de Málaga, 1993, 2 vols.

(4) *Educación popular*, La Laguna, Universidad de La Laguna, 1998, 3 vols.

(5) *IX Coloquio de Historia de la Educación Granada, 23-26 de Septiembre de 1996. El currículum : historia de una mediación social y cultural*, Granada, Universidad de Granada-Ediciones Osuna, 1996, 2 vols.

(6) *X Coloquio de Historia de la Educación. La Universidad en el siglo XIX (España e Iberoamérica)*. Murcia, 21-24 de septiembre de 1998, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación-Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia, 1998.

(7) *Higher Education and Society. Historical Perspectives. 7th International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985, 2 vols.

(8) Citons ainsi G. Ossenbach et M. de Puelles (éds.) : *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, U.N.E.D.- U.C.M., et J. Ruiz Berrio, A. Tiana Ferrer, O. Negrín Fajardo (éds.) : *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, U.N.E.D., 1987.

d'autres sociétés et institutions. Il reflète la vie scientifique de l'association, publiant des informations provenant des départements des universités espagnoles, des informations relatives à des publications et activités nationales et internationales, ainsi que de brefs comptes rendus d'ouvrages récemment parus. Le n° 27, édité en février 1997 comporte en outre un utile annuaire des membres de la société.

Avec ses 16 numéros annuels publiés à ce jour, la revue *Historia de la Educación*, évoquée par ailleurs dans ce numéro, a su s'imposer tant en Espagne qu'au dehors. Structurée en trois parties (monographies, mélanges, informations et documentation), la revue, éditée à Salamanque avec la collaboration de l'ensemble des départements espagnols d'histoire de l'éducation, joue la carte des numéros spéciaux, relativement nourris, ce qui ne l'empêche pas de publier également des articles divers sans lien avec le thème central du numéro, ainsi qu'une riche partie documentaire et informative.

Les perspectives

Actuellement, la S.E.D.H.E. regroupe plus de deux cents chercheurs en provenance de toute l'Espagne, nombre d'ailleurs en constante augmentation.

Ses statuts, approuvés en 1989, stipulent que la finalité de la Société est d'encourager et de diffuser la recherche en histoire de l'éducation, de participer aux projets de la I.S.C.H.E., de collaborer avec toutes les personnes et institutions qui travaillent dans ce domaine, d'impulser les relations internationales, et de promouvoir l'histoire de l'éducation comme discipline dans le cursus de formation des professeurs et dans les enseignements pédagogiques. Le domicile social de la S.E.D.H.E. se trouve au siège du département d'Histoire de l'Éducation de l'Université nationale d'éducation à distance (U.N.E.D.) à Madrid.

La vie de la S.E.D.H.E. est encore relativement brève, mais son bilan semble encourageant. Les quelque deux cents membres qui la composent constituent un noyau dense, apprécié par les observateurs appartenant à d'autres milieux nationaux. La diversité sociogéographique des membres est aussi un signe de la pluralité et de la richesse de l'association. L'interaction scientifique entre les personnes qui font partie de la Société est fréquente et intense, et la production universitaire atteint un niveau d'activité assez élevé. Les thèmes, les orientations et les méthodes de travail répondent depuis longtemps à

des préoccupations novatrices, et la projection sociale et culturelle des recherches est toujours plus étendue et diversifiée.

Dans les prochaines années, la S.E.D.H.E. devra mener une réflexion sur ce qu'a signifié un tel processus d'expansion, sur ses caractéristiques et ses conséquences, sur ses points forts et ses lacunes. Le regard des historiens facilitera certainement cette auto-analyse, mais il faudra également recourir à l'évaluation externe.

De toute façon, quel que soit le verdict, la conclusion mettra en évidence l'écart qui existe entre ce phénomène à la hausse des études d'histoire de l'éducation en Espagne dans les dernières décennies, et la crise dont souffre la discipline dans une bonne partie des pays proches de nous culturellement. L'avenir de l'histoire de l'éducation en Espagne est naturellement ouvert à de nouvelles perspectives, mais il devra affronter aussi un ensemble de menaces qui pourraient bien l'affecter, comme ses voisins.

Agustín ESCOLANO
Université de Valladolid
Président de la S.E.D.H.E.

**LA SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION
DES PAYS DE LANGUE CATALANE**

par Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS

C'est dans les années de la transition démocratique (1977-1982), après la mort de Franco, que s'est concrétisée la volonté collective de travailler dans le cadre de l'histoire de l'éducation, même si les origines peuvent en être repérées antérieurement. Structurée formellement en 1982, la Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane vise à promouvoir la documentation, la recherche, l'information et la diffusion de la connaissance du passé éducatif dans l'aire culturelle catalane. Nous nous proposons de présenter rapidement ses origines et finalités, ses activités et, en particulier, ses Journées d'histoire de l'éducation.

Origines et finalités de la Société

À partir des années 1960, une timide ouverture du franquisme s'est fait sentir dans le domaine éducatif. Cette période coïncidait avec l'arrivée d'une jeune génération qui n'avait pas connu la guerre civile. La situation était nouvelle, elle permettait d'entrer en contact avec la réalité existant au-delà des Pyrénées et facilitait ainsi la réactualisation de la riche tradition pédagogique de la période 1900-1939. C'est dans ce contexte qu'est apparue la première génération de professionnels de l'histoire de l'éducation. En 1965, était ainsi créée l'institution pédagogique *Rosa Sensat* (1), qui devait récupérer dès l'année suivante la tradition des « Écoles d'Été » (*Escolas d'Estiu*), instaurées en 1914 et célébrées jusqu'en 1936, avec la parenthèse de la dictature de Primo de Rivera où elles furent supprimées, tout comme sous la dictature de Franco.

C'est dans ces nouvelles « Écoles d'Été » que les historiens de l'éducation de la nouvelle génération ont fait leurs premiers pas et donné les premiers cours de la discipline, si bien qu'un groupe d'une dizaine de personnes, professeurs et élèves confondus, a commencé à se former. Ce noyau allait finir par fonder dès 1973 le *séminaire d'histoire de l'enseignement* (*Seminari d'Història de l'Ensenyament*), pour pouvoir échanger des informations et de la bibliographie, inventorier des sources d'étude, planifier les travaux respectifs, organiser des séminaires et des conférences, chercher des solutions afin de publier les travaux en cours, etc. (2).

Quelques années plus tard, furent organisées en décembre 1977 à Barcelone, sous l'impulsion du *Seminari d'Història*, les premières Journées d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane (*Jornades d'Història de l'educació dels Països catalans*), qui s'inséraient dans une tradition bien établie d'études locales. Il s'agissait donc avant tout de regrouper tous ceux qui s'intéressaient à l'histoire de l'éducation dans l'espace culturel catalan, et aussi de récupérer une tradition perdue. La grande surprise de ces premières Journées fut la participation d'un groupe de professeurs majorquins qui s'intéressaient aussi à leur passé, mais autrement que leurs collègues catalans,

(1) Nom de la pédagogue catalane (1873-1961), grande partisane de la rénovation pédagogique.

(2) Pere Solà i Gussinyer : « La Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua catalana », dans Antonio Nóvoa et Julio Ruiz Berrio (éds.) : *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, pp. 35-38.

en centrant leurs études sur les XVIII^e et XIX^e siècles. Les Journées suivantes eurent donc lieu à Palma de Majorque, en 1978 (1). Un peu après, eut lieu en Belgique le premier congrès sur l'histoire de l'éducation, de caractère fondamentalement européen (2), ce qui permit d'entrer en contact avec des professionnels d'autres horizons.

Une tradition commençait à s'instaurer, et les villes de Gérone et de Tarragone virent se dérouler respectivement les troisièmes et quatrièmes Journées (3). C'est pendant ces dernières, célébrées en 1980, que les participants s'engagèrent à créer une société qui fût porteuse de tous les efforts déployés jusqu'alors. Les cinquièmes Journées, organisées à Vich au printemps 1982, ouvrirent par conséquent une étape décisive, avec un changement d'orientation. Tout d'abord, étaient approuvés les statuts de la nouvelle société, la *Societat d'història de l'educació dels països catalans* (*Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane*), légalisée le 30 janvier 1983, et, à partir de ce moment-là, les communications aux Journées cessèrent d'être libres pour porter sur le ou les thèmes choisis par les organisateurs (4).

L'article 3 des statuts précisait que les objectifs de la société visent la promotion, la documentation et la recherche, l'information et la diffusion des connaissances sur l'éducation, présente et passée, dans les pays de langue catalane, et leurs liens avec l'histoire de l'éducation en Espagne et dans le monde. L'article 4 précise les moyens mis en œuvre pour mener à bien ces objectifs, qui, d'une certaine façon, sont la réalisation, avec des moyens supérieurs, de ce que se proposaient les fondateurs du Séminaire d'histoire de l'enseignement dix ans plus tôt, c'est-à-dire la célébration de journées spécifiques, avec la collaboration des pouvoirs publics et d'autres associations intéressées par l'histoire de l'éducation.

(1) *II Jornades d'Història de l'educació als països catalans*, Palma, 1978.

(2) Sur le colloque de Louvain en 1979 et les perspectives ouvertes alors à la recherche en histoire de l'éducation, voir le compte rendu de Maurits de Vroede dans *Histoire de l'éducation*, n° 6, avril 1980, pp. 35-46.

(3) *III Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Girona, 1979. L'intervention de M. de Vroede (« Tendances actuelle en Histoire de l'Éducation ») fut publiée dans le *Full Informatiu de la Coordinadora de las Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, n° 1, 1980, pp. 7-23.

(4) *Actes de les 5enes. Jornades d'Història de l'educació als països catalans. Vic, del 31 de març al 2 d'abril de 1982*, Vic, Eumo, 1984, 3 vols. (*Elements per a la història de l'educació a Osona, Llengua i educació en una perspectiva històrica, Materials per a una història de l'educació de la primera infància als països catalans i altres temes*).

Les activités de la Société. Les Journées d'histoire de l'éducation

Une fois la société légalisée, les Journées ont continué d'être son activité principale. Après celles de Vich, se sont ainsi succédé les Journées de Lérida en 1984 portant sur la méthodologie dans la recherche en histoire de l'éducation et sur l'histoire locale (1), de Perpignan en 1985 (2), de Minorque en 1986 (3), de Barcelone en 1987 (4), et de Palma en 1989 sur le thème de la formation des maîtres. À partir de ce moment, une étape spécifique a commencé avec la responsabilité de l'organisation de la 14^e session de l'Association internationale d'histoire de l'éducation (*International Standing Conference for the History of Education*) à Barcelone. C'est pour préparer cet événement qu'ont été décidées les 11^e Journées à Reus (Tarragone) en 1991 (5). Le Congrès international de 1992, dans le cadre des Jeux olympiques, a réuni quelque 200 congressistes qui ont présenté une centaine de communications de presque tous les pays européens, de plusieurs pays asiatiques, des États-Unis, d'Amérique latine et d'Australie (6). Les 12^e Journées se sont tenues à Barcelone en 1995 avec deux thèmes à l'ordre du jour : 150 ans de baccalauréat et éducation et construction nationale (7). Enfin, les 13^e Journées de Vich ont porté sur la formation des maîtres.

Outre l'échange d'informations à travers la présentation de communications, les Journées d'histoire de l'éducation se sont caractérisées par la relation d'expériences personnelles, et la présentation de conférences générales à caractère méthodologique. Pour l'ensemble des Journées, le nombre de communications présentées est de l'ordre

(1) *Sisenen Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Comunicacions*, Lleida, 1984. L'intervention de Pierre Caspard (« L'Histoire de l'Éducation en France : remarques sur le dynamisme social d'un champ disciplinaire ») est publiée dans le *Full Informatiu*, n° 3, 1984, pp. 5-23.

(2) *Escola i Estat. Actes de les 7enes. Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo, 1985.

(3) *Moviment obrer i educació popular. Actes de les VIIIenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1986.

(4) *IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. L'educació en el món urbà*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1987.

(5) *Aspectes físics de l'educació : visió històrica*, Reus, Edicions del Centre de Lectura, 1992.

(6) *Education. Physical Activities and Sport in a historical perspective. XIV ISCHE Conference 1992. Conference Working Papers*, Barcelona, Impremta Barcelona, 1992, 2 vols.

(7) Les Actes ont été publiés dans les numéros 2 (1995) et 3 (1997-1998) d'*Educació i Història*.

des 500, et la participation avoisine le double. La qualité des communications, très souvent des études locales, est certes assez inégale. Pour l'essentiel, les communications ne s'intéressent que très peu à l'Antiquité, modérément au Moyen Âge, un peu à l'époque moderne, et s'attachent particulièrement à la période contemporaine, des Lumières à nos jours. Presque toutes les communications ont été éditées dans les actes des Journées, ou dans les huit numéros du bulletin de liaison et d'information (*Full informatiu de la Coordinadora de las Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*) qui publie, en dehors d'autres informations, les communications arrivées tardivement. Les trois numéros de la revue *Éducation et Histoire*, qui prend le relais du *Full informatiu*, ont adopté le même parti. Le nombre de publications, émanant directement ou indirectement de la Société, représente une trentaine de volumes environ.

Les moyens financiers étant assez restreints, il a fallu faire appel à des aides extérieures, en particulier celles du gouvernement autonome (la *Generalitat* de Catalogne), du Conseil insulaire de Majorque, des *Diputaciones provinciales* (1), des différentes mairies, du ministère de l'Éducation et de la Science, du Comité international olympique, des associations de professeurs et de divers organismes de crédit. Toutes ces activités, Journées incluses, ont également été possibles grâce à la collaboration de presque toutes les universités, des collègues universitaires, des écoles de formation des maîtres, des instituts des Sciences de l'éducation, de l'Institut d'études historiques internationales de l'Université de Barcelone (I.E.H.C.), du Centre de documentation et d'animation de la culture catalane (C.D.A.C.C.), de la Fondation Jaume-Bofill, de la Section des Sciences de l'éducation du Centre de lecture de Reus, de la Société espagnole de l'histoire de l'éducation, des collèges d'ingénieurs industriels, d'architectes, de docteurs et licenciés, des mouvements de rénovation pédagogique (surtout dans le cadre du premier congrès de la rénovation pédagogique en 1995-1996), etc.

Outre l'organisation des Journées, la Société a aussi participé à des conférences, symposiums, et expositions consacrées à des pédagogues comme Francesco Ferrer i Guardia, Alexandre Galí, Eladi Homs, Pere Vergès, Montessori, Decroly, Freinet, Piaget, etc. À titre personnel ou au nom de la Société, les membres du Conseil de direction ont fait des interventions au cours de plusieurs congrès internationaux, de congrès et colloques espagnols (dont ceux de la Société espagnole d'histoire de l'éducation), des Rencontres ibériques de

(1) L'équivalent des conseils généraux en France.

l'histoire de l'éducation (1); ils se sont aussi intégrés dans la plupart des comités d'organisation d'activités en rapport avec l'histoire de l'éducation dans l'aire catalane. De 1991 à 1995, le secrétaire Pere Solà (aujourd'hui professeur à l'Université autonome de Barcelone) a également fait partie de la direction de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (*International Standing Conference for the History of Education*).

Le conseil de direction de la Société a été restructuré en 1995, et compte actuellement des représentants des universités de Barcelone, de l'Université autonome de Barcelone (Bellaterra), des universités de Valence, Palma, Gérone, Tarragone, Vich, et Ramon Llull de Barcelone. Signalons enfin que la Société compte actuellement 90 membres, et qu'elle est ouverte à tous ceux qui travaillent sur l'éducation, surtout dans une perspective historique. Comme le soulignait déjà Pere Solà, les colloques de la Société ont intéressé toute « une série de personnes travaillant dans les champs professionnels de l'action éducative et culturelle non directement connectés avec le monde universitaire » (2). Nous sommes en effet convaincus que l'histoire de l'éducation est un outil indispensable pour comprendre le présent et agir sur le futur.

Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS
Président de la S.H.E.P.L.C.

LA REVUE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (1982-1997)

par Leoncio VEGA GIL

Les revues jouent un rôle irremplaçable dans la diffusion des connaissances et l'échange d'informations scientifiques (3). Dans le secteur de l'histoire de l'éducation, la revue espagnole *Historia de la*

(1) Organisées tantôt au Portugal, tantôt en Espagne, avec le concours de la Société portugaise des sciences de l'éducation et de la Société espagnole d'histoire de l'éducation.

(2) Pere Solà, *op. cit.*, p. 36.

(3) Marie-Madeleine Compère : *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Bern-Paris, Peter Lang-Institut national de recherche pédagogique, 1995, pp. 62-70 (« L'histoire de l'éducation dans les revues »).

Educación (Histoire de l'Éducation) occupe sans aucun doute une place centrale, en liaison avec le développement relativement récent et rapide ainsi qu'avec la structuration universitaire de la discipline (1).

C'est en effet en 1982 que son premier numéro voit le jour, dans le cadre de l'intense renouvellement que connaît alors l'histoire de l'éducation. Parcourir le sommaire des quatorze numéros parus depuis équivaut d'une certaine façon à dresser un bilan de la recherche espagnole en la matière (2). Certes, de prestigieuses revues pédagogiques consacraient auparavant une partie (relativement mince) de leurs articles à des sujets intéressant l'histoire de l'éducation, mais il n'existait pas jusque-là de revue spécifique pour la discipline (3). Citons notamment la *Revista de Educación (Revue d'Éducation)*, publiée par le ministère de l'Éducation depuis 1951 (4), ou *Bordón (Bourdon)*, l'organe de la Société espagnole de pédagogie (5).

Après une présentation rapide des origines et des conditions de publication de la revue, nous tenterons d'examiner, à partir d'une approche quantitative (6), les espaces géographiques couverts, les époques traitées et les thèmes retenus par les auteurs.

L'auteur, qui souligne « la capacité de mobilisation que toute initiative collective est susceptible de déployer auprès des chercheurs espagnols », y aborde les revues espagnoles, dont *Historia de la Educación* (pp. 67-69).

(1) Un premier bilan de la revue, sur lequel nous nous sommes appuyés, a été tenté à l'occasion de ses dix premières années par Agustín Escolano : « La revista interuniversitaria « *Historia de la Educación* ». Primera década (1982-1991) », in *Educación y europeísmo. De Vives a Comenius. VII Coloquio nacional de historia de la educación. Málaga, 1993*, Málaga, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Málaga, 1993, pp. 313-319.

(2) Comme nous le verrons plus loin, la revue obéit parfois à une logique propre. Voir le bilan collectif dressé par Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E. (Investigación, n° 92), 1994.

(3) Il faut toutefois signaler la publication à Barcelone en 1980 du Bulletin de liaison et d'information de la Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane (*Full information de la Coordinadora de las Jornadas d'Historia de l'Educació dels Països Catalans*), et en 1981 de *Tempora. Passé et Présent de l'Éducation*, publiée aux Canaries par l'Université de La Laguna.

(4) Plus de 180 articles sont ainsi référencés dans l'index de ses 300 premiers numéros : *Revista de Educación. N° extraordinario conmemorativo de los primeros trescientos números de la revista*, Madrid, 1996.

(5) Voir José María Pinedo Arroyo : « Historia de la educación. Estudio bibliométrico de las publicaciones periódicas en España (1949-1976) », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 5, 1986, pp. 423-430.

(6) Celle-ci ne porte en fait que sur les 13 premiers numéros. Le n° 16 (1997) n'a pu en effet être pris en compte en raison de sa publication tardive.

Origines et présentation générale

La publication d'*Historia de la Educación*, qui comportait dès son premier numéro le sous-titre de « revue interuniversitaire », témoigne de l'effort collectif des chercheurs intéressés pour se doter d'un organe scientifique annuel de bon niveau pour toute l'Espagne (1). La revue prétendait en effet rendre compte de la production scientifique du groupe d'enseignants-chercheurs travaillant en Espagne dans le domaine de l'histoire de l'éducation (2), regroupés dans le cadre de la section d'histoire de l'éducation de la Société espagnole de pédagogie, devenue ensuite la Société espagnole d'histoire de l'éducation (S.E.D.H.E.) (3). Le secrétariat de la revue s'installait dès le début à Salamanque (Département d'Éducation comparée et d'Histoire de l'éducation), et sa direction en incombait au professeur Agustín Escolano Benito, qui la dirige encore actuellement.

La revue est apparue dans un contexte universitaire particulier, où les études pédagogiques avaient bien besoin d'être actualisées et modernisées, ainsi que d'acquérir une plus grande implication professionnelle. Dans la présentation du premier numéro, Agustín Escolano reconnaissait ainsi « l'influence forte et généralisée, bien que peut-être tardive, que les orientations et les méthodes de l'histoire générale, ainsi que toutes les sciences sociales, exercent sur les modes de construction de l'histoire de l'éducation et de la science pédagogique » (4).

La structure de la revue présente, dès sa création, trois sections clairement différenciées. La première, la partie dite « monographique », regroupe des travaux autour d'une période historique ou d'un thème particulier, en offrant un ensemble cohérent et substantiel de

(1) À deux reprises, la revue a dû publier un numéro double comprenant deux années : n° 12-13 (1993-1994) et n° 14-15 (1995-1996).

(2) La revue a également publié la traduction de quelques articles de chercheurs étrangers, ainsi que des contributions d'hispanistes.

(3) À partir du n° 2 (1983), une note placée en bas de la page de titre indique ainsi que « la revue *Histoire de l'éducation*, fruit de la collaboration entre les départements universitaires mentionnés plus haut, est en même temps l'organe de communication de la Section d'Histoire de l'éducation de la Société espagnole de pédagogie » (et à partir du n° 7, 1988, « de la Société espagnole d'histoire de l'éducation »). La S.E.D.H.E. dispose en outre d'un bulletin bisannuel de liaison, le *Boletín de Historia de la Educación* (*Bulletin d'histoire de l'éducation*), dont le n° 28-29 est paru en janvier 1998.

(4) Agustín Escolano Benito : « Presentación », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 1, 1982, p. 6.

recherches sur la question (1). À partir du n° 9 (1990), cette section est coordonnée par un enseignant-chercheur spécialiste de la question, alors qu'elle était placée jusque-là sous la seule responsabilité du conseil de rédaction. Une planification pluriannuelle de la revue, fruit de la collaboration entre le conseil de rédaction et le comité de direction de la Société espagnole d'histoire de l'éducation, permet une meilleure coordination et l'information des chercheurs intéressés. Les thèmes retenus au fil des années ont été : « L'Espagne de la Restauration (1875-1900) » (1982); « Les innovations éducatives en Espagne au XIX^e siècle » (1983) (2); « Histoire des universités et de l'enseignement supérieur » (1984); « Influences étrangères en Espagne » (1985); « Histoire des universités » (1986) (3); « Histoire de l'enfance » (1987); « Les Lumières et la Révolution » (1988); « L'éducation en Espagne sous le franquisme (1939-1975) » (1989); « Franc-maçonnerie et Éducation dans l'histoire » (1990); « Histoire de l'éducation enfantine » (1991); « Histoire de l'éducation ibéro-américaine » (1992); « L'espace scolaire dans l'histoire » (1993-1994); « Histoire de l'éducation physique » (1995-1996); « Histoire de l'École » (1997) (4).

La deuxième section de la revue est consacrée à la publication de travaux divers, sans rapport direct avec la partie monographique. La troisième section, qui occupe un bon tiers des pages de chaque numéro, est réservée à l'information et à la documentation bibliographiques. Son rôle sur le plan de la circulation de l'information au sein de la communauté scientifique est fondamental (5). L'on y trouve en

(1) Plus de 100 pages, voire 200 pages.

(2) Il s'agit en fait des actes du premier colloque d'Histoire de l'éducation, organisé à Alcalá de Henares en octobre 1982 par ce qui était alors la section d'Histoire de l'éducation de la Société espagnole de pédagogie.

(3) Ce numéro inclut les trois conférences plénières prononcées lors du VII^e congrès international tenu à Salamanque en 1985 (*Higher Education and Society. Historical perspectives*).

(4) Le n° 17, correspondant à l'année 1998, portera sur l'enseignement secondaire, sous la direction de Nieves Gómez García.

(5) Indiquons à titre d'exemple les travaux figurant dans cette section dans le n° 14-15 (1995-1996), dont la partie monographique porte sur l'« Histoire de l'éducation physique » : Rocío Pajarón Sotomayor : « L'éducation physique dans la législation scolaire franquiste » (pp. 469-480), Bernabé Bartolomé Martínez : « Dossiers traités dans la *Sala de Gobierno* des Archives nationales (1778-1784) » (pp. 481-500), Anastasio Martínez Navarro et Conrado Vilanou Torrano : « Bibliographie sélective sur l'histoire de l'éducation physique » (pp. 501-509), F. Simon, H. Van Daele et N. Decroly : « Les publications scientifiques d'Ovide Decroly » (pp. 511-539), Fernando Jiménez Mier y Terán : « La revue *Colaboración*, organe du mouvement Freinet en Espagne » (pp. 541-557).

effet la transcription et l'analyse détaillée de documents inédits, des bibliographies qui complètent les études monographiques, des comptes rendus d'ouvrages parus récemment (entre 25 et 30 dans chaque numéro), des résumés de thèses de doctorat et de mémoires de maîtrise soutenus au cours de l'année antérieure, une chronique d'information sur les congrès, colloques et séminaires déjà tenus ou à venir.

Après une longue période de gestation, la revue apparaît donc en 1982 grâce à l'effort financier conjugué de neuf départements d'Éducation comparée et d'Histoire de l'éducation de différentes universités espagnoles, et grâce également au Service des publications de l'Université de Salamanque. Actuellement, l'Université de Salamanque continue d'apporter son soutien technique et économique, effort auquel s'ajoute celui de vingt-deux départements universitaires de Théorie et Histoire de l'éducation d'universités publiques et privées espagnoles qui se sont associés dans ce but (1). La revue occupe maintenant une place de choix, tant sur le plan national qu'international, et est devenue une référence incontournable pour les chercheurs en matière d'histoire de l'éducation. Nous en voulons pour preuve, d'une part, le nombre croissant de ses abonnés, et de l'autre, l'importance des échanges scientifiques maintenus avec les revues les plus prestigieuses dans ce domaine, particulièrement en Amérique latine et en Europe.

Les espaces géographiques couverts

À partir d'une étude statistique de la fréquence des références géographiques, l'on peut d'abord constater que la moitié ou presque des travaux publiés dans *Historia de la Educación* de 1982 à 1996 porte sur l'espace national espagnol, principalement pendant les cinq premières années.

On s'aperçoit également que les travaux à caractère local présentent une fréquence relativement homogène tout au long de la période.

(1) Universités d'Alcalá, Barcelone, La Corogne, Complutense (Madrid), Gérone, Grenade, La Laguna, Malaga, Murcie, Navarre, Oviedo, Pays Basque, Palma de Majorque, Pontificale de Comillas, Pontificale (Salamanque), Salamanque, Saint-Jacques de Compostelle, Séville, U.N.E.D. (Madrid), Valence, Valladolid, Vigo. Il faut ajouter la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lisbonne. Un représentant de chaque département siège au conseil de rédaction de la revue.

Ceux-ci ont parfois été conçus dans une optique légèrement positiviste; néanmoins, un bon nombre d'entre eux témoignent d'une perspective plus vaste ou comparée, reflet d'un courant historiographique amorcé dans les années quatre-vingt et animé par de jeunes chercheurs ainsi que par un groupe de professeurs consacrés. Ces études mettent en évidence la nécessité d'orienter la recherche dans le cadre de l'histoire de l'éducation, et de laisser au second plan la voie traditionnelle de l'histoire de la pédagogie. Cette réorientation s'est effectuée grâce à l'intérêt et à l'appui manifesté par plusieurs institutions locales, provinciales ou régionales en faveur d'études locales. Malgré tout, il semble que les études régionales n'aient pas encore suscité un grand intérêt dans la production des chercheurs espagnols (1), ce qui contraste avec le processus accéléré de décentralisation politique et administrative mis en place pendant les années quatre-vingt. Le déroulement du processus d'autonomie n'ayant toutefois pas été uniforme, ceci explique peut-être cela.

Enfin, un certain nombre de travaux de chercheurs espagnols abordent l'espace européen, que ce soit à propos de l'accueil réservé en Espagne aux courants pédagogiques européens (voir le n° 4, 1985), de l'histoire des universités ou de la modernisation de l'éducation. Ce qui fait défaut dans ce type de travaux, c'est une tradition historiographique basée sur des études comparatives sur la géographie européenne. Trop peu de travaux sont en outre consacrés à l'histoire de l'éducation hors d'Europe, ou même à l'Amérique latine (voir toutefois le n° 11, 1992, qui lui était spécifiquement consacré).

Les époques abordées

À partir d'une autre étude statistique, menée cette fois sur les périodes qui ont fait l'objet d'études dans la revue, plusieurs constatations se dégagent. On observe ainsi que la très grande majorité des contributions (80 %) portent sur la période contemporaine (essentiellement le XIX^e siècle), tandis que le reste se répartit de la façon suivante : un petit nombre sur la Renaissance et le Moyen Âge, et un bloc plus important sur le XVIII^e siècle (voir le n° 7, 1988). L'essentiel des articles publiés dans *Historia de la Educación* concerne donc

(1) Nous nous référons bien entendu aux articles publiés dans *Historia de la Educación*, et non pas à l'ensemble de la production scientifique dans le champ de l'histoire de l'éducation. Il faut tenir compte en outre de l'existence d'une revue catalane d'histoire de l'éducation, à laquelle il est fait allusion plus loin, ainsi que de la publication en 1997 du premier numéro d'une revue galicienne d'histoire de l'éducation.

la période allant de 1808 à 1936, étape de configuration, d'émergence et de consolidation libérale du système politique, économique et administratif espagnol, et naturellement de son système éducatif. La monarchie d'Isabelle II (1833-1868) et la Restauration (1875-1930) sont plus particulièrement étudiées, alors que la période intermédiaire allant de 1868 à 1874 et la Seconde République (1931-1939) occupent un espace plutôt symbolique.

L'ère d'Isabelle II apparaît clairement comme une phase de construction bourgeoise du système éducatif espagnol, pendant laquelle le courant modéré met en place, avec l'appui des pouvoirs traditionnels, à savoir l'aristocratie et l'église, la sécularisation du système éducatif, en échange de concessions politiques, économiques et pédagogiques. La période de la Restauration peut être interprétée, quant à elle, comme une étape de consolidation, dans le système éducatif, de la tendance à l'abandon de l'enseignement par les pouvoirs publics, au profit du secteur privé confessionnel ; cependant, même dans ce cadre, un nombre important de travaux ne traitent pas de l'atonie du système public, mais font état de plates-formes critiques qui émergent et deviennent des éléments de référence incontournables, et qui, avec des approches idéologiques diverses, seront ceux de la modernisation pédagogique de l'enseignement public. Le petit nombre d'articles portant sur l'époque médiévale et les XVI^e et XVII^e siècles s'explique en partie par la difficulté à manier les sources, des perspectives professionnelles pas toujours évidentes, les exigences d'une formation spécifique, ainsi que par la nature de la demande étudiante.

Il est significatif de constater que les phases historiques les plus proches dans le temps, comme le franquisme et la restauration de la démocratie, ont été à peine abordées (en dehors du n° 9, 1989), alors que ces périodes autorisent une plus grande disponibilité au niveau des sources et de leur variété (les sources orales, par exemple, sont presque totalement négligées). Il est vrai également que l'abondance de sources est aussi un obstacle, dans la mesure où celles-ci ne sont souvent ni cataloguées ni archivées correctement. Y accéder devient souvent problématique pour de simples raisons administratives. Il est clair, en tout cas, que les chercheurs espagnols se sont appliqués pendant ces quinze années d'existence de la revue à dresser une généalogie de l'école en Espagne, en centrant leur travail sur la configuration et la mise en route d'un système national d'éducation.

Les thèmes traités

Pour examiner la nature des contenus abordés dans les articles publiés dans *Historia de la Educación*, il nous a fallu, pour commencer, procéder à une catégorisation des articles. Par exemple, les travaux qui se rapportent à des questions de scolarisation et d'alphabétisation (école primaire, maîtres, institutions municipales et éducation, etc.) ont été rangés dans la catégorie « éducation primaire », envisagée dans une perspective institutionnelle. La catégorie « mouvements de rénovation pédagogique » regroupe par ailleurs des travaux portant sur le « régénérationisme » (1), les écoles rationalistes, le catholicisme social, le musée pédagogique, et les apports de l'I.L.E. (*Institución Libre de Enseñamiento*). La catégorie « théories » réunit, enfin, des études relatives aux grands pédagogues (Pestalozzi, Drapper, Rousseau, socialistes utopiques...). On peut donc répartir la matière de la revue en quatre grandes sections : les institutions éducatives (écoles, lycées, universités, etc.), les acteurs et les éléments de ces institutions (élèves, professeurs, méthodes, espaces, cursus), les populations intéressées (enfants, femmes, adultes), les modalités éducatives (éducation physique, populaire, spéciale, sociale).

Les deux premières sections réunies regroupent 75 % des articles (la section correspondant aux institutions éducatives enregistrant 27 %, et celle des acteurs et des éléments 47 %). Dans cette seconde section, la plupart des articles se concentrent sur trois thèmes : politique éducative, rénovation pédagogique, et théories éducatives. D'autres éléments importants de l'histoire de l'éducation, comme les méthodes, les espaces et les temps (2), les contenus, les manuels scolaires ou les moyens de communication professionnelle, n'ont retenu jusqu'à présent que fort peu l'attention des chercheurs. Ceci semble indiquer que les modèles historiographiques prédominants sont encore ceux qui s'orientent vers l'approche institutionnelle de la pédagogie, ce qui explique l'importance de travaux sur les théories, la pensée et les auteurs pédagogiques. Signalons, malgré tout, l'introduction récente de quelques articles novateurs (3).

(1) Après la perte des dernières colonies et la crise de 1898, naquit un courant politique et intellectuel baptisé de « Régénérationisme » (*Regeneracionismo*), et qui prétendait trouver dans les valeurs propres à l'Espagne les conditions d'un redressement économique et culturel, d'une véritable « régénération » du pays.

(2) À part le numéro spécial consacré à cette question (n° 12-13, 1993-1994).

(3) Voir notamment le n° 12-13 (1993-1994) sur « L'espace scolaire dans l'histoire », et le n° 16 (1997) sur l'« Histoire de l'École ».

Les articles consacrés à analyser différents niveaux du système éducatif montrent que l'intérêt des chercheurs s'est surtout orienté vers l'éducation primaire et universitaire, en laissant de côté l'enseignement secondaire, la formation professionnelle ou technique et les centres de formation des maîtres c'est-à-dire les écoles normales. En ce qui concerne ces dernières, le constat peut sembler paradoxal alors que les années quatre-vingt ont vu émerger au contraire une abondante production historiographique sur ce sujet (1). En fait, il s'agit pour l'essentiel de monographies consacrées à des institutions concrètes, dans une perspective nettement descriptive, et publiées par des institutions à caractère local, régional ou universitaire. Ces études sont le fait, pour la plupart, d'enseignants de ces centres qui profitent de la disponibilité des sources pour combler une parcelle historiographique. Pour cette raison, les articles qui figurent dans la revue se rapportent davantage aux éléments institutionnels qu'à l'institution considérée dans son ensemble. De toute façon, leur nombre reste insignifiant : l'intérêt pour les institutions éducatives, particulièrement net dans les années quatre-vingt, semble diminuer, car les années quatre-vingt-dix expriment une plus grande diversification des thèmes abordés dans la revue.

Les deux sections restantes ne représentent qu'une part toute symbolique de la revue. Dans celle relative aux « secteurs de population », seule la variable « enfance » est quelque peu représentée, et ce grâce à la partie monographique du numéro de 1991. Les autres secteurs (femmes, jeunes, adultes et ouvriers) n'ont pour l'instant suscité aucun intérêt dans *Historia de la Educación*, alors que les travaux relatifs à l'éducation des femmes et des adultes sont relativement nombreux en Espagne (2). On peut dresser le même constat pour les « modalités éducatives ». En effet, seule l'éducation physique, grâce à la partie monographique du numéro double des années 1995 et 1996, est abordée de manière quelque peu significative (3).

(1) Voir Narciso de Gabriel : « La formación des maîtres », dans Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación en la España contemporánea*, op. cit., pp. 215-265.

(2) Voir Pilar Ballarín Domingo : « L'éducation contemporaine des femmes », dans Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la Educación*, op. cit., pp. 173-190, et Jean-Louis Guereña et Alejandro Tiana Ferrer : « L'éducation populaire », *Ibid.*, pp. 141-171. Notons par ailleurs que le VI^e congrès de la S.E.D.H.E. portait sur « Femme et Éducation en Espagne (1868-1975) », et que le VIII^e fut consacré à « L'éducation populaire ».

(3) N'oublions pas que le 14^e congrès international de l'I.S.C.H.E. tenu à Barcelone en 1992 fut consacré à « Éducation, activités physiques et sport dans une perspective historique », avec la participation de nombreux Espagnols.

La revue *Historia de la Educación* a donc réussi à occuper une place à part entière au sein de la communauté scientifique consacrée à étudier l'histoire de l'éducation et de la pédagogie. Depuis quelques années, la revue est d'ailleurs systématiquement indexée dans la base de données de l'I.S.O.C. (C.S.I.C.) (1).

Si l'essentiel des travaux publiés porte sur l'Espagne, l'Europe et l'espace ibéro-américain ne sont pas pour autant totalement délaissés. De leur côté, les paramètres temporels font ressortir une nette propension pour l'étude du XIX^e siècle, étape historique de la construction du système national d'éducation. Quant à l'approche thématique, elle rend compte d'une tendance de l'historiographie de l'éducation espagnole à privilégier des modèles de travaux de type institutionnel, surtout dans les années quatre-vingt. Néanmoins, dans ce même contexte, apparaissent des courants novateurs qui abordent des questions comme la rénovation pédagogique, la place de l'enfance, l'étude du cursus scolaire (manuels, méthodes, espaces, temps, contenus, disciplines).

Historia de la Educación n'est plus aujourd'hui la seule revue d'histoire de l'éducation en Espagne même si elle demeure la plus ancienne et la plus importante. En dehors de numéros spéciaux de revues (2), ou d'articles publiés dans des publications éducatives (3), signalons l'existence de la revue *Educació i Història* (*Éducation et Histoire*) (4), la réapparition en 1998 de *Tempora. Revue d'histoire et de sociologie de l'éducation* (5), ainsi que la publication toute récente du premier numéro de *Sarmiento* (6), preuve incontestable du dynamisme de la recherche espagnole en matière d'histoire de l'éducation.

Leoncio VEGA GIL
Université de Salamanque

(1) Conseil national de la recherche scientifique.

(2) Voir par exemple le n° 11 (1997) de *Vela Mayor*, consacré à la « Mémoire de l'École ».

(3) Comme *Revista de Educación* (Madrid) – qui a consacré plusieurs numéros spéciaux à des questions intéressant l'histoire de l'éducation, *Bordón* (Madrid), *Anales de Educación* (Murcie), *Temps d'Educació* (Barcelone), *Revista Complutense de Educación* (Madrid)...

(4) Trois numéros à ce jour. Il s'agit de la suite du *Full informatiu* (*Bulletin d'information*), l'organe de la Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane (8 numéros parus).

(5) 22 numéros furent publiés au cours de la première phase de parution de la revue (1981-1993).

(6) Il s'agit d'un « Annuaire galicien d'histoire de l'éducation », publié à Vigo par les départements d'histoire de l'éducation des trois universités existant en Galice

LE PROGRAMME MANES :
Les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine
 (1808-1990)

par Federico GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO

Jusqu'à une date relativement récente, le manuel scolaire était un véritable inconnu, pratiquement absent des bibliothèques publiques (1). En tenter une bibliographie et une chronologie représentait une tâche plus que difficile, et ce pour plusieurs raisons : déficience de la conservation et du classement du patrimoine bibliographique, en particulier pour les XIX^e et XX^e siècles (2), et encore plus pour les manuels scolaires, longtemps considérés comme des imprimés mineurs sans intérêt ; absence de répertoires bibliographiques adéquats (3) et d'études sur l'édition espagnole, et particulièrement l'édition scolaire ; existence de nombreuses rééditions sans date. Seul, un projet collectif et cohérent pouvait espérer venir à bout de ces nombreuses difficultés et permettre d'aborder l'étude scientifique des manuels scolaires en Espagne dans de bonnes conditions.

Antécédents

C'est en 1992 que le Département d'histoire de l'éducation et d'éducation comparée de l'U.N.E.D. (Université nationale d'éducation à distance, Madrid) a pris la décision d'engager un vaste

(Saint-Jacques, Vigo et La Corogne). Le titre se veut un hommage au père Sarmiento qui aborda au XVIII^e siècle l'analyse des problèmes éducatifs de la Galice. La quasi-totalité des articles du n° 1 (1997) est publiée en langue galicienne.

(1) Il faut toutefois signaler une importante collection de manuels, en voie de classement, dans le fonds de l'ancienne bibliothèque du Musée pédagogique fondé en 1882 (voir l'article d'Anastasio Martínez Navarro sur le Musée d'histoire de l'éducation).

(2) La tentative de publication du *Catálogo colectivo del patrimonio bibliográfico español* (malheureusement limité aux seules bibliothèques madrilènes) ne semble pas résoudre ou atténuer ces déficiences (seuls, quatre volumes sont parus à ce jour pour le XIX^e siècle).

(3) La bibliographie encore irremplaçable de Palau peut rendre des services grâce à ses volumes d'index (Antonio Palau y Dulcet : *Manual del librero hispanoamericano. Bibliografía general española e hispanoamericana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos descritos*, 28 vols., 1948-1977, et 7 vols. d'index, 1981-1987). La bibliographie de Rufino Blanco n'offre en revanche que peu d'utilité (*Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas en este idioma*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 5 vols., 1905-1907).

programme de recherche portant sur les manuels scolaires espagnols publiés entre 1808 et 1990, appelé Programme MANES (Manuels scolaires espagnols), et placé actuellement sous la responsabilité de Manuel de Puelles Benítez et d'Alejandro Tiana Ferrer.

Même s'il existait précédemment des travaux de recherche partiels (1), l'étude globale des textes scolaires restait encore à faire (2). S'attaquer à ce type de travail supposait donc de pénétrer dans un champ thématique relativement peu connu, et encore peu traité dans d'autres pays. L'une des difficultés majeures de ce projet résidait précisément dans l'inexistence d'un recensement quelque peu satisfaisant des manuels scolaires de l'époque contemporaine (3). C'est pourquoi l'un des premiers objectifs du programme MANES a été d'inclure la réalisation de ce recensement, et d'ouvrir en même temps plusieurs directions de travail et de recherche sur l'histoire des manuels scolaires.

Pour réaliser ce recensement, nous nous sommes basés sur l'expérience acquise par le programme EMMANUELLE, commencé il y a près d'une vingtaine d'années par le Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de recherche pédagogique (4), avec lequel l'U.N.E.D. a signé un accord de collaboration. Pour les mêmes raisons, nous sommes entrés en contact en 1994 avec l'Institut Georg-Eckert de Braunschweig en Allemagne (5).

(1) Voir José M^a Hernández Díaz : « Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza », dans Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (éds.) : *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE-MEC, 1994, pp. 191-213, et Agustín Escolano (éd.) : *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2 vols., 1997 et 1998.

(2) Agustín Escolano : « La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire », *Histoire de l'éducation*, Paris, n° 58, mai 1993, pp. 27-45.

(3) Signalons toutefois le travail pionnier de Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soler et Elies Altes Pons, qui recensent et localisent un total de 631 ouvrages scolaires publiés dans les Îles Baléares : *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1975)*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1992.

(4) Alain Choppin (éd.) : *Le Thesaurus Emmanuelle sur les manuels scolaires*, Paris, INRP, 1991, et *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 7. Bilan des études et recherches*, Paris, INRP, 1995.

(5) Le Centre international de recherches sur les manuels scolaires de l'Institut Georg Eckert (*Georg-Ecker Institut für Internationale Schulbuchforschung*) publie un bulletin en collaboration avec l'UNESCO (7 numéros parus à ce jour).

Le programme MANES est conçu comme une recherche interdisciplinaire et interuniversitaire, à laquelle collaborent des professeurs d'université de plusieurs disciplines ainsi que d'autres enseignants qui travaillent dans des lycées, des collèges et des centres de formation des maîtres. L'Université Complutense de Madrid, les universités de Murcie et de Valladolid ont été partie prenante du projet dès le début, tandis que celles de Séville, de Malaga, de Salamanque, d'Alcalá, de Valence, de Vigo et d'Extrémadure, ainsi que l'université publique de Navarre, s'y sont jointes par la suite. Le projet est également ouvert à des professeurs étrangers, en particulier d'Europe et d'Amérique latine; pour l'heure, en font officiellement partie le Centre de recherche sur l'éducation et la culture dans le Monde ibérique et ibéro-américain (CIREMIA) de l'université François-Rabelais de Tours, l'Université nouvelle de Lisbonne, l'université nationale autonome de Mexico (UNAM), l'Université d'Antioquia en Colombie, les universités nationales de Cuyo, Luján, Comahue, La Pampa et l'université du Nord-Est en Argentine, et l'université de la République à Montevideo.

Les groupes de chercheurs des universités latino-américaines ayant adhéré au programme MANES sont en train de développer leurs propres projets de catalogage et d'étude des manuels scolaires de différents niveaux, matières et époques. Ils ont constitué en 1997 un réseau de chercheurs sur les textes scolaires en Amérique latine (RITEI), dont les membres échangent en permanence leurs bases de données et leurs résultats. Un de leurs objectifs est d'introduire une perspective comparée dans les recherches sur les manuels scolaires. L'intérêt du programme MANES pour l'Amérique latine a été officiellement reconnu par l'Organisation des États ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI), qui lui apporte son soutien et lui a communiqué sa propre base de données et sa documentation.

Objectifs

L'objectif principal du programme MANES est donc la recherche sur les manuels scolaires produits en Espagne, au Portugal et en Amérique latine pendant la période s'étendant de 1808 à 1990. Cela suppose de réaliser plusieurs types de travaux : rassembler toute l'information disponible sur l'édition des manuels scolaires pendant la période étudiée; élaborer un recensement, le plus complet possible, de la production des manuels scolaires; rassembler et analyser toute la législation portant sur les manuels scolaires; reconstruire l'histoire

des principales maisons d'édition scolaire ; réaliser l'étude bibliométrique de cette production éditoriale ; examiner les caractéristiques pédagogiques, politiques et idéologiques de ces manuels, en fonction de divers découpages thématiques et chronologiques.

En accord avec cette ligne de travail, les objectifs spécifiques à court et à moyen termes du programme sont les suivants :

1. Ouvrir une piste de recherche sur l'histoire des manuels scolaires, dans les universités qui participent au projet. Le Département d'histoire de l'éducation et d'éducation comparée de l'UNED a établi, à ce propos, un programme de troisième cycle qui fonctionne depuis l'année universitaire 1993-1994, et dans le cadre duquel plusieurs thèses de doctorat sur des points concrets en liaison avec l'objectif principal du programme MANES sont en cours. Ce programme (« Histoire du cursus scolaire : le livre scolaire, reflet d'influences pédagogiques et intentions politiques, XIX^e et XX^e siècles ») s'articule sur les cours suivants : Méthodes et approches en histoire du cursus ; Politique et idéologie dans le texte scolaire ; Histoire du cursus ; Le nationalisme en Amérique latine à travers les manuels scolaires ; Les genres didactiques dans les manuels ; Cursus officiel et cursus officieux ; Les livres scolaires d'initiation à la lecture et à l'écriture ; Les manuels de civilité au XIX^e et dans le premier tiers du XX^e siècle ; Les manuels de rhétorique et de littérature dans l'enseignement secondaire ; L'éducation civique et l'enseignement du droit élémentaire ; Textes et matériaux pour l'éducation des adultes ; Les illustrations dans les manuels scolaires ;
2. Cataloguer tous les manuels scolaires publiés en Espagne pendant l'époque de référence quel qu'en soit la langue (espagnol, catalan, basque...), en élaborant une fiche bibliographique pour chacun d'eux et en l'incluant dans la base de données MANES, confectionnée à partir du programme CDS/ISIS de l'UNESCO. Plusieurs milliers de fiches ont ainsi été confectionnées, à partir des ressources de nombreuses bibliothèques publiques et privées de toute l'Espagne ;
3. Aborder l'étude bibliométrique de la production éditoriale ainsi cataloguée, en utilisant comme variables possibles les niveaux éducatifs, les aires disciplinaires et les genres didactiques et textuels ;
4. Réunir toute la législation existante sur les manuels scolaires afin de procéder à l'édition critique des normes établies en matière de livres scolaires, de plans d'étude, de questionnaires et de programmes, d'effectuer une analyse du contexte idéologique et d'examiner les diverses politiques scolaires ;
5. Promouvoir la réalisation d'études sur l'évolution historique du cursus scolaire dans les enseignements primaire et secondaire ;

6. Publier tous les travaux jugés intéressants pour la recherche en cours et pour l'histoire de l'éducation espagnole et latino-américaine ;
7. Constituer et mettre à la disposition des chercheurs un fonds de manuels scolaires, au sein de la bibliothèque centrale de l'UNED, par une politique d'achat, de donations, de legs, etc.

Orientations des recherches

Le programme MANES présente donc deux volets, l'un de nature documentaire, l'autre davantage tourné vers la recherche proprement dite. Le premier consiste à élaborer en priorité un recensement de tous les manuels, à les fichier et à rassembler systématiquement divers documents qui serviront d'outils de travaux aux chercheurs. Le second consiste à réaliser un ensemble de recherches et d'analyses historiographiques autour des caractéristiques bibliométriques, éditoriales, politico-pédagogiques des manuels, en suivant plusieurs lignes de recherche en rapport avec l'histoire de l'éducation, l'histoire culturelle et l'histoire du cursus scolaire. Il est évident que les deux volets se recoupent mutuellement et sont en fait inséparables.

En ce qui concerne le premier volet, le programme mène son action dans une triple orientation :

- a) Recherche et localisation des principales bibliothèques publiques et privées et des centres de documentation qui sont susceptibles de conserver des fonds intéressants de livres scolaires ;
- b) Réalisation du recensement et confection des fiches pour la base de données ;
- c) Réunion de tous les textes officiels relatifs aux plans d'études, aux programmes et aux questionnaires relatifs aux enseignements primaire et secondaire à partir de 1808. Une première publication rend compte de ce travail jusqu'en 1939 (1).

En ce qui concerne le volet de la recherche, le programme s'oriente vers plusieurs directions complémentaires :

- a) Étude des relations existant entre les orientations pédagogiques des différents plans d'études, programmes, questionnaires et les manuels scolaires correspondants ;
- b) Sélection des manuels scolaires les plus significatifs et analyse de leur contenu ;

(1) José Luis Villaláin Benito (éd.) : *Manuales escolares en España*. Tomo I : *Legislación (1812-1939)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie « Proyecto Manes »), 1997.

- c) Étude de l'évolution des grandes tendances didactiques et scientifiques présentes dans les manuels ;
- d) Étude des correspondances entre les contenus des manuels scolaires et les différents axes de la politique éducative et de la politique générale pendant chaque période considérée ;
- e) Étude des influences que subissent les manuels dans plusieurs perspectives (politique, sociologique, religieuse, culturelle, etc.).

La réalisation du programme MANES est prévue sur une période de dix années au minimum. Elle s'effectuera en trois phases, soit successivement, soit simultanément :

Première phase : 1. Mise au point du modèle informatique pour le recueil des données ; 2. Réunion des textes officiels relatifs aux manuels scolaires ;

Seconde phase : 3. Répertoire des bibliothèques, des centres de documentation ; 4. Élaboration du recensement des manuels ;

Troisième phase : 5. Réalisation des premières analyses bibliométriques ; 6. Publication des recherches sectorielles et globales.

Actuellement, la première phase s'est déroulée presque complètement et la seconde est bien avancée. Ont été également entreprises diverses recherches sectorielles à caractère spécifique, dont quelques-unes sont presque terminées (1). Quelques ouvrages importants ont également été publiés ou sont en voie de l'être tout prochainement : ils sont cités dans l'étude d'A. Tiana et M. Puelles dans ce même numéro. Quoi qu'il en soit, le travail qui reste à faire est considérable, et il faudra attendre encore plusieurs années avant de voir les résultats définitifs.

Federico GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO
Université nationale d'enseignement à distance (Madrid)

(1) Deux colloques ont déjà eu lieu, le premier à Madrid en juin 1996, en voie de publication et le second à Séville en décembre 1997.

LES ARCHIVES CENTRALES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

par Joaquín DÍAZ MARTÍN

Malgré les guerres et les nombreuses destructions qui ont affecté le patrimoine documentaire en Espagne, et en particulier les archives de l'administration centrale (par exemple celles du ministère de l'Intérieur dont il ne subsiste que des bribes, et surtout les Archives Générales Centrales, détruites par un incendie en 1939), les archives du ministère de l'Éducation (1), conservées aujourd'hui à Alcalá de Henares, près de Madrid, ont été relativement bien préservées et offrent au chercheur en histoire de l'éducation de nombreux matériaux pour mener à bien ses recherches, tout au moins à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle.

Origines et évolution des archives

La création du ministère du Commerce, de l'Instruction et des Travaux publics (*Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas*) en janvier 1847 (2), auquel fut tout naturellement rattachée la Direction générale de l'Instruction publique mise en place auparavant au sein du ministère de l'Intérieur (*Ministerio de la Gobernación*) (3), va entraîner quelques mois plus tard la formation des archives correspondantes. C'est en effet par décret pris le 12 septembre 1847 que vont être créées les archives générales du nouveau ministère (4). Le décret mettait à leur disposition un personnel composé d'un archiviste et de cinq employés, en dehors des secrétaires et des gardiens, et précisait la nature des fonds qui allaient en faire partie, pour l'essentiel issus du ministère de l'Intérieur : documents en provenance « des diverses branches de l'Instruction publique », archives de l'ancienne

(1) Le nom actuel du ministère est celui de ministère de l'Éducation et de la Culture, après la dernière réorganisation ministérielle de 1996.

(2) Décret du 28 janvier 1847, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 7^e année, n^o 2, 30 janvier 1847, pp. 33-37.

(3) Décret du 13 mai 1846, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, t. IX, n^o 9, 15 mai 1846, pp. 257-260. La Direction sera confiée à Antonio Gil de Zárate qui dirigeait déjà la section d'Instruction publique du ministère de l'Intérieur. Voir Jean-Louis Guereña : « Pour une histoire de la statistique scolaire en Espagne au XIX^e siècle (III. 1843-1850) », *Mélanges de la Casa de Velázquez*, Madrid, t. XXIX-3, 1993, pp. 30-34.

(4) *Colección Legislativa de España*, Madrid, t. 42, 3^e trimestre 1847, p. 108.

Direction des routes (*Dirección de Caminos*) et de l'Inquisition. La réorganisation ministérielle entreprise en octobre 1851 (transformation du ministère du Commerce, de l'Instruction et des Travaux publics en ministère du Développement (*Ministerio de Fomento*) et le passage de l'Instruction publique dans le ministère de la Justice (*Ministerio de Gracia y Justicia*) (1) supposaient une réorganisation des archives et un classement des documents selon leur nouvelle destination. En 1855, la Direction générale de l'Instruction publique rejoignait à son tour le ministère du Développement, jusqu'à la création du ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, en 1900 (2).

Une partie des archives du ministère du Développement, dont la gestion fut confiée en 1887 au corps des archivistes, bibliothécaires et archéologues, fonctionnaires dépendant de la Direction générale de l'Instruction publique, fut transférée aux Archives générales centrales où elle fut malheureusement détruite par un incendie à la fin de la Guerre civile (3).

Installées dans les sous-sols du ministère du Développement, après la construction en 1893 de l'imposant bâtiment qui abrite aujourd'hui le ministère de l'Agriculture, les archives éducatives y sont restées même après la partition du ministère et la création de celui de l'Instruction publique. Mais si le bâtiment était resté commun aux deux archives, les fonds étaient complètement indépendants. Les archives ont ensuite déménagé au n° 34 de la rue d'Alcalá en 1931 (4), et en 1959 elles rejoignirent les dépôts des Archives nationales (*Archivo Histórico Nacional*), rue Serrano, pour finir enfin là

(1) Décret du 20 octobre 1851, *Colección Legislativa de España*, Madrid, t. 54, 3^e trimestre 1851, p. 342.

(2) Sur les « péripéties » administratives de l'éducation, voir Jean-Louis Guereña : « Les institutions du culturel. Politiques éducatives », in C. Serrano et S. Salaün (éds) : *1900 en Espagne (Essai d'histoire culturelle)*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux (Collection de la Maison des Pays Ibériques, 36), 1988, p. 54.

(3) Selon José Torre Revelló, les fonds du ministère du Développement y conservaient une importante documentation relative à l'Instruction publique et portant sur les années 1509-1873 (*Archivo General Central de Alcalá de Henares. Reseña histórica y clasificación de sus fondos*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad (Facultad de Filosofía y Letras. Publicaciones del Instituto de Investigaciones Históricas, n° XXX, 1926, pp. 12-13). Une partie de cette documentation fut par exemple utilisée et reproduite par Lorenzo Luzuriaga : *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, 2 vols., 1916 et 1917.

(4) Plus de 30 000 liasses en composaient alors les fonds.

où elles se trouvent actuellement, dans l'aile droite du huitième étage du bâtiment des Archives générales de l'administration (*Archivo General de la Administración*), à Alcalá de Henares. Elles y occupent depuis 1975 – à titre provisoire ! – une surface de 1 547 m² et 8 415 mètres linéaires d'étagères. Actuellement, les archives sont rattachées au Secrétariat Général de l'Éducation et de la Formation professionnelle, plus précisément à une unité de la sous-direction générale appelée Centre d'information et de documentation éducative (C.I.D.E.).

La fonction spécifique actuelle des archives centrales du ministère de l'Éducation et de la Culture est double : d'une part, il faut veiller sur les documents eux-mêmes (réception, conservation, rangement), et de l'autre, il faut assurer un service d'information et de diffusion de ses fonds auprès des organismes de l'administration éducative producteurs de documents, des particuliers et des chercheurs.

Les fonds

Les fonds actuels des archives se composent de 109 340 unités archivistiques (cartons et liasses) et de 11 972 registres. Les séries de documents correspondent au cadre de classement des fonds effectué par Carlos Ruiz Ramos, directeur des archives de 1941 à 1961 : Universités, Enseignement secondaire, Enseignement primaire, Écoles spéciales, Beaux-Arts, Archives et Bibliothèques, Instruction publique en général, Sous-secrétariat (1).

Les organismes fournisseurs de documents (Directions générales ou autres unités administratives) sont donc les suivants (2) : les archives, les bibliothèques et les musées (3) ; les beaux arts ; l'enseignement secondaire (législation, lycées, dossiers personnels,

(1) *Guía de los Archivos de Madrid*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1952, pp. 309-312, et María Carmona de Los Santos : *Guía del Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia*, Alcalá de Henares, Ministerio de Educación y Ciencia, 1975, pp. 19-21.

(2) María Carmona de Los Santos, *op. cit.*, pp. 33-44.

(3) Ces fonds relatifs aux archives, aux bibliothèques et aux musées ont été catalogués avec précision par Carlos Ruiz Ramos : *Catálogo de la documentación referente a los archivos, bibliotecas y museos arqueológicos que se custodia en el Archivo del Ministerio de Educación Nacional*, Madrid, Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, 1950, et *Nuevo catálogo de la documentación no incluida en el anterior y de la recibida con posterioridad, referente a la actuación general del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos y de la Sección correspondiente del Ministerio de Educación Nacional*, Madrid, Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, 1963.

manuels...) ; l'enseignement primaire (dossiers personnels (1), construction d'écoles...) ; l'enseignement professionnel (écoles industrielles, centres de formation professionnelle...) ; les enseignements spécialisés et techniques (écoles d'ingénieurs, écoles de Commerce...) ; l'enseignement universitaire (et en particulier les dossiers personnels des professeurs) ; le personnel ; la recherche ; les bourses (1932-1962) ; la promotion éducative ; la rénovation pédagogique ; l'Inspection technique de l'éducation ; le Secrétariat général technique ; le Conseil d'Instruction publique (1855-1931), puis le Conseil national d'éducation ; la Direction générale de l'Instruction publique ; le Conseil supérieur des sports et le Conseil de constructions civiles, installations et équipements scolaires, bâtiments et travaux. L'ensemble de cette documentation va du début du XIX^e siècle jusqu'à nos jours. À noter qu'une partie de la documentation antérieure se trouve aux archives de Simancas (2) ; il faut déplorer en outre les destructions relativement importantes effectuées entre autres en 1911 et en 1941 au sein même des archives (3).

Parmi les séries de documents les plus importantes figurent les projets de restauration architecturale et d'urbanisme, les dossiers personnels des professeurs d'université, des écoles techniques, des lycées et des écoles normales, les dossiers des concours pour l'accès aux différents corps (lycées, universités et écoles techniques), les bourses d'étude, les thèses doctorales, les fouilles archéologiques, les expositions des Beaux-Arts, les projets de constructions scolaires, les écoles rurales, les règlements et programmes des matières, les plans d'études, les congrès internationaux, les dispositions légales, les recours, les titres et la comptabilité.

Les séries les plus consultées concernent tout d'abord les projets de constructions civiles et de monuments, suivies des documents du Conseil des constructions, installations et équipements scolaires, portant surtout sur la période du milieu du XIX^e siècle. Voici quelques-uns des thèmes de l'inventaire : abbayes, « alcazabas » (4), « alcazars », amphithéâtres, basiliques, bibliothèques, chartreuses, châteaux, collégiales, couvents, écoles, églises, hôpitaux, lycées,

(1) Il faut signaler en particulier les dossiers d'épuration des maîtres suite à la Guerre civile. Voir dans ce numéro l'article d'Alejandro Mayordomo.

(2) Angel de La Plaza Boreas : *Archivo General de Simancas. Guía del investigador*, 3^e éd., Madrid, Ministerio de Cultura, 1986, p. 163.

(3) María Carmona de Los Santos, *op. cit.*, p. 27.

(4) Forteresses.

jardins, mosquées, monastères, murailles, musées, nécropoles, observatoires, palais, places, ponts, portes, ruines, synagogues, théâtres, tours, universités, viaducs, etc. Parmi les thèmes relatifs à l'urbanisme, on remarque l'importance des eaux, des alignements, des quartiers neufs, des rues, des réformes, des urbanisations. L'on peut noter tout particulièrement le projet d'agrandissement de Barcelone d'Ildefonso Cerdà (*eixample*). Une autre des séries documentaires les plus consultées est celle des dossiers personnels des enseignants et des concours d'entrée (à l'université et dans les lycées), et, pour l'enseignement primaire, la série des constructions scolaires et celle qui a trait à l'épuration du corps des instituteurs.

Il s'agit donc d'un fonds important, constamment alimenté par les divers organismes administratifs du ministère, relativement bien classé, et maintenant bien connu des chercheurs en histoire de l'éducation, que ce soit pour des travaux généraux ou des études locales.

Joaquín DÍAZ MARTÍN

Directeur de la Section des archives du ministère de l'Éducation

LA BIBLIOTHÈQUE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

par Ernesto CALBET ROSELLÓ

Même si elle ne peut être comparée avec les plus grandes bibliothèques européennes dans le secteur de l'éducation, comme celle de l'INRP (1), la bibliothèque actuelle du ministère espagnol de l'Éducation (dans le cadre du C.I.D.E.) (2), qui a regroupé plusieurs collections auparavant dispersées sur plusieurs sites, offre de nombreuses ressources aux chercheurs en histoire de l'éducation. Il ne faut pas oublier par ailleurs l'existence des fonds de l'ancienne bibliothèque

(1) Voir dans ce même numéro la présentation du fonds hispanique de la bibliothèque de l'INRP par Pura Fernández.

(2) *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (Centre de recherche et de documentation éducative), dépendant du Secrétariat général à l'Éducation de l'actuel ministère de l'Éducation et de la Culture.

du Musée pédagogique national, qui n'ont malheureusement pas pu être réunis au sein de la nouvelle bibliothèque du C.I.D.E. (1).

Histoire et structure administrative

La suppression en 1900 du ministère de « Fomento » – gigantesque structure administrative quelque peu « fourre-tout » (2) – va entraîner la création tardive de deux nouveaux départements ministériels bien distincts, le ministère de l'Instruction publique et des Beaux Arts d'une part, et le ministère de l'Agriculture, de l'Industrie, du Commerce et des Travaux publics de l'autre (3). Mais il fallut attendre douze années pour que le ministre Santiago Alba Bonifaz crée la bibliothèque du ministère de l'Instruction publique, directement placée sous son autorité (4). Le décret correspondant établit en effet que la bibliothèque s'installera dans « les armoires et étagères, disponibles ou à prévoir, dans les bureaux du ministre, les salons adjacents et autres endroits attenants », et qu'elle disposera d'un budget en conséquence; elle recevra du dépôt légal un exemplaire des ouvrages qui « ont un rapport avec l'enseignement et les beaux arts » (5).

Dès sa création, la bibliothèque constitue une entité administrative propre, dotée de moyens de fonctionnement adéquats (et notamment un personnel bibliothécaire d'État et un budget indépendant) qui constituent une base solide, garantie de sa stabilité et de son développement. Mais cette nouvelle bibliothèque n'était pas alors conçue comme une bibliothèque de recherche et de prêt, seulement comme

(1) Après avoir fait partie de l'Institut de Pédagogie du C.S.I.C. (*Conseil supérieur de la recherche scientifique*), l'ancienne bibliothèque du Musée Pédagogique National est aujourd'hui conservée, avec d'autres fonds, dans le cadre de la Bibliothèque de la Résidence des Étudiants, institution nouvellement reconstituée.

(2) Le ministère du Développement (*Fomento*), créé en 1832, avait des compétences fort étendues en matière administrative, économique, sanitaire et éducative. Après la création du ministère de l'Intérieur, et tout au long de la deuxième moitié du XIX^e siècle, le ministère de *Fomento* comprendra entre autres la Direction générale de l'Instruction publique.

(3) Jean-Louis Guereña : « Les institutions du culturel. Politiques éducatives », in C. Serrano et S. Salaün (éds) : *1900 en Espagne (Essai d'histoire culturelle)*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux (Collection de la Maison des Pays Ibériques, 36), 1988, pp. 47-66.

(4) Santiago Alba Bonifaz fut ministre à deux reprises, la première fois en 1912, et la seconde en 1918.

(5) Décret du 18 avril 1912 (*Gaceta de Madrid*, n° 111, 20 avril 1912).

un outil administratif au service du ministre et de ses services immédiats. Il est vrai que, fondée en 1882 dans le cadre du Musée de l'Instruction primaire (1), la bibliothèque du Musée pédagogique national, dirigée pendant de longues années par Manuel Bartolomé Cossío, jouait ce rôle-là (2).

Six ans après la fondation de la bibliothèque ministérielle, la complexité croissante du ministère entraîna l'inclusion de la bibliothèque dans la quatrième section (« Information et publications ») du Sous-Secrétariat du ministère (3). Installée dans les dépendances du ministère rue d'Alcalá, au centre de Madrid, la bibliothèque fut réorganisée en 1941, après la Guerre civile (4).

L'arrivée au ministère de Joaquín Ruiz-Jiménez Cortés, de 1951 à 1956, va insuffler un courant rénovateur, quelque peu contrarié toutefois par les circonstances politiques. La bibliothèque est alors rattachée en 1953 au Secrétariat général technique du ministère, nouvellement créé et chargé de rassembler « rapports et documents » (5), dans le cadre de la Section d'études et de documentation, considérée en 1955 comme un « organisme d'étude et de documentation » (6). C'est à cette période que la politique d'achats de la bibliothèque s'oriente vers l'acquisition de livres étrangers et, en particulier, vers la production anglo-saxonne. En 1968, en compagnie des archives et de la documentation, la bibliothèque devient la 8^e section du Secrétariat du nouveau ministère de l'Éducation et de la Science (7).

(1) Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo provisional*, Madrid, Fortanet, 1890.

(2) Angel García del Dujo : *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1985, pp. 119-132. Notons qu'en 1895, le Musée Pédagogique prenait en charge la collection de manuels scolaires formée par la Direction générale de l'Instruction publique.

(3) Décret du 30 décembre 1918 (*Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública*, Madrid, n° 1, 1919).

(4) *Guía de las Bibliotecas de Madrid*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953, pp. 335-336.

(5) Décret du 10 juin 1953, disposition n° 5, *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional*, Madrid, 29 juin 1953.

(6) Loi du 14 avril 1955, art. 11, *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 15 avril 1955.

(7) Décret n° 83/1968, 18 janvier 1968. Peu après, la Section devient le Cabinet de documentation. Bibliothèque et Archives (décret n° 2105/1968, 27 juillet 1968). Le règlement de la bibliothèque est adopté en 1979 (Décret du Secrétariat Général Technique du 14 novembre 1979 (*Boletín del Ministerio de Educación y Ciencia*, 17 décembre 1979).

La dernière grande restructuration survient en 1985 (1), et rattaché la bibliothèque au Secrétariat général de l'Éducation (2), actuellement Secrétariat général de l'Éducation et de la Formation professionnelle, après la fusion entre le ministère de l'Éducation et celui de la Culture (3). La bibliothèque dépend alors directement du C.I.D.E., organisme responsable de la recherche et de la documentation éducatives (4). C'est une période féconde pour la bibliothèque, car non seulement elle s'installe dans un nouvel édifice, mais elle enrichit notablement ses collections et améliore ses services.

Les ressources offertes

En 1991, grâce à la ténacité de l'ancien directeur du C.I.D.E., Alejandro Tiana Ferrer, la bibliothèque déménage dans un nouveau bâtiment de 2 760 mètres carrés, répartis sur six niveaux. Si, en 1979, elle comptabilisait un peu moins de 42 000 ouvrages et 700 titres de revues (5), elle compte aujourd'hui un total de 80 000 volumes, 25 000 brochures, 1 500 dossiers de recherches en éducation, 1 700 titres de revues (dont 700 périodiques vivants), 9 000 microfilms, plus 50 cassettes et 170 programmes pour ordinateurs.

La bibliothèque, constituée par « des fonds bibliographiques en matière éducative et par des ouvrages fondamentaux dans d'autres secteurs des sciences et des humanités », n'offre certes pas d'intérêt majeur du point de vue historique. La plupart des 817 livres décrits en 1981 dans le catalogue des fonds anciens remontent en effet seulement aux XIX^e (642 titres) et XX^e siècles (170) (6), et cinq seulement au XVIII^e (7). La pauvreté du fonds ancien est compensée d'une

(1) Décret n° 504/1985, *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 17 avril 1985.

(2) Décret n° 790/1988 du 20 juillet 1988 (*Boletín Oficial del Estado*, 23 juillet 1988).

(3) Décret n° 1887/1996 du 2 août 1996 (*Boletín Oficial del Estado*, 6 août 1996).

(4) Le C.I.D.E. a la catégorie d'une sous-direction générale du ministère.

(5) M^{re} Isabel Morales Vallespín, Alicia Girón García, Elena M^{re} Santiago Páez : *Nueva Guía de las Bibliotecas de Madrid*, Madrid, Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios, Arqueólogos y Documentalistas, 1979, p. 222.

(6) Il faut signaler l'intérêt d'un petit fonds de manuels scolaires en catalan de l'époque de la II^e République donné par la municipalité de Barcelone.

(7) María Concepción Contel Barea et María Begoña Ibáñez Ortega : *Catálogo de obras antiguas sobre educación 1759-1940*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1981. Voir aussi: Luis de la Cuadra Escrivá de Romaní: *Catálogo de la sección de educación y enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional (Guías de Archivos y Bibliotecas), 1955-1966, 5 vols.

certaine façon par l'acquisition, à partir de 1990, de la collection de microfiches sur l'histoire de l'éducation publiée par *Research Publications*, soit 12476 ouvrages en provenance de plusieurs bibliothèques universitaires des États-Unis.

Le fonds est structuré en six sections : ouvrages de référence, recherches éducatives, revues (1), monographies, littérature grise, matériaux audiovisuels et informatiques. Le fonds de référence comprend des bibliographies, des dictionnaires, des guides et des annuaires, des directoires, des collections législatives et statistiques (2), et des ouvrages de bibliothéconomie et de documentation pour la formation du personnel. Le fonds des recherches éducatives est particulièrement riche : ses 1693 titres regroupent en effet toute la recherche éducative entreprise par l'administration centrale ces trente dernières années. Lorsque le C.I.D.E. assumait une partie des fonctions des organismes qui l'ont précédé (C.E.N.I.D.E. (3), et I.N.C.I.E. (4)), il hérita de leurs bibliothèques, et entre autres choses, des recherches que ces centres avaient coordonnées. Les principaux services de la bibliothèque ont été informatisés en 1986 et 1987. Il importait tout d'abord d'informatiser le catalogage afin d'unifier en un seul catalogue les fonds éparpillés dans plusieurs locaux du ministère de l'Éducation. Le programme retenu a été le programme SABINI, mis au point par le Centre de calcul de l'Université Complutense de Madrid. En 1993, après l'installation dans les locaux de la rue Saint Augustin, a commencé la conversion des catalogues manuels sur un support informatique (5). Le catalogue informatisé comptait déjà, en 1996, 100 000 titres, et en 1997, il est prévu d'y incorporer les 8 000

(1) *Publicaciones periódicas en la Biblioteca del MEC*, Madrid, Ministerio de Educacion y Ciencia, CIDE, 1993.

(2) Les principaux répertoires administratifs (dont la *Colección Legislativa de España* depuis le début du XIX^e siècle) sont disponibles en libre accès.

(3) Le Centre national de recherche pour le développement de l'éducation (*Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación*) fut créé par le décret n° 1678/1969 du 24 juillet 1969 (*Boletín Oficial del Estado*, 5 août 1969), avec comme tâches principales la coordination de la recherche réalisée dans les instituts des sciences de l'éducation dépendant des universités, ainsi que la formation initiale et continue des professeurs de ces instituts.

(4) L'Institut national des sciences de l'éducation (*Instituto Nacional de Ciencias de la Educación*) créé en 1974 (décret n° 750/1974 du 7 mars 1974, *Boletín Oficial del Estado*, 23 mars 1974), prend la suite du C.E.N.I.D.E., avec la particularité d'être un organisme autonome.

(5) Le catalogage suit les normes anglo-américaines et la description du n° ISBD se fait en format MARC.

titres qui manquent encore, ce qui bouclera le travail d'informatisation des fonds. Le catalogue informatisé, connu comme base de données sous le nom de BIBLIOMECA, est disponible sur Internet à partir du serveur du ministère de l'Éducation.

La bibliothèque collabore à la base de données éducatives REDINET, dont le C.I.D.E. assure la coordination, et participe également à des programmes en rapport avec la documentation et l'information éducatives rattachés au Conseil de l'Europe, et en particulier l'EUDISED (*Système Européen de Documentation et d'Information Éducative*). Enfin, la bibliothèque publie régulièrement un *Bulletin de sommaires*, comprenant une sélection de sommaires des revues entrées dans la bibliothèque (mensuel) et un *Bulletin d'acquisitions*, recensant les ouvrages et les articles catalogués dans le mois en cours.

L'historien de l'éducation trouvera donc dans la bibliothèque du ministère un fonds cohérent de travaux actuels et de revues susceptibles de l'intéresser, ainsi que l'ensemble de la législation (générale et éducative) depuis le XIX^e siècle. Bien entendu, pour localiser des ouvrages plus anciens, et en particulier des manuels scolaires, dont le recensement est en train d'être mené à bien (1), il lui faudra utiliser les ressources d'autres bibliothèques, et en premier lieu à Madrid la Bibliothèque nationale et l'ancienne bibliothèque du Musée pédagogique national, sans oublier la Bibliothèque de la faculté des lettres de l'Université Complutense de Madrid qui conserve un fonds important d'ouvrages éducatifs (2).

Ernesto CALBET ROSELLÓ

Directeur du Service de documentation
et des bibliothèques du ministère de l'Éducation

(1) Voir dans ce numéro la présentation du projet MANES.

(2) Agustín Velloso de Santisteban : *Catálogo crítico de obras antiguas de educación (ss. XVI-XIX) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1989.

LE MUSÉE D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ COMPLUTENSE DE MADRID

par Anastasio MARTÍNEZ NAVARRO

Bien qu'il ne soit pas le seul de ce type en Espagne (1), le Musée d'histoire de l'éducation de l'Université Complutense de Madrid représente sans aucun doute une initiative digne d'intérêt puisque sa mission est, depuis près de dix ans, de rassembler, classer et analyser tout un ensemble matériel et documentaire relatif à l'école en Espagne.

Sept années de vie du Musée d'histoire de l'éducation

L'idée de créer un musée d'histoire de l'éducation remonte à 1989, lorsqu'un groupe de professeurs de la Faculté de philosophie et des sciences de l'éducation de l'Université Complutense de Madrid fut contacté par des fonctionnaires de la mairie de Madrid pour prendre connaissance d'un fonds ancien de matériels scolaires conservés dans de mauvaises conditions dans les greniers de l'école de La Paloma. L'édifice où elle se trouvait allait être totalement rénové, et il fallait donc le vider entièrement de son contenu. Cette visite put convaincre ces professeurs du bien-fondé et de l'intérêt de conserver ces matériels, en témoignage du passé scolaire de Madrid. Un projet de collaboration fut établi à cette occasion entre la mairie et l'université, dans le cadre plus large de la convention qui lie les deux institutions. Ce projet s'est concrétisé par un document signé à la fin de 1989, et renouvelé par la suite à plusieurs reprises.

La mairie de Madrid procéda en conséquence au déménagement de ces matériels à la Faculté de philosophie et des sciences de l'éducation, où ils ont été conservés en qualité de « dépôt » dans des locaux fournis et aménagés par la faculté. Le document signé entre la mairie et l'université définissait les objectifs suivants :

a) classer, cataloguer et conserver les documents et matériels scolaires anciens des écoles dépendant de l'administration municipale de Madrid ;

(1) Citons le *Musée de l'enfant et Centre de documentation historique de l'école* à Albacete, installé dans les locaux d'une école primaire et la *Bibliothèque-Musée* scolaire de Valence, dans le cadre de son Musée d'ethnologie. D'autres projets, sur lesquels nous reviendrons, n'ont pas encore abouti.

- b) offrir la possibilité aux étudiants d'histoire de l'éducation de participer effectivement à des campagnes de récupération de fonds documentaires ;
- c) offrir aux élèves des écoles publiques dépendant de la municipalité l'occasion de réaliser des expériences pratiques dans le cadre des sciences sociales, grâce à des visites ou des travaux au musée.

Il était donc prévu d'encourager la récupération et la conservation de matériels scolaires, en offrant aux étudiants l'occasion de pratiques réelles et, au public scolaire, la possibilité d'expériences basées sur le contact avec des sources historiques de l'enseignement primaire. Ces objectifs ont orienté les activités du Musée pendant les sept années qui ont suivi sa création en 1990.

Le Musée dépend directement du doyen de la faculté, et sa direction, depuis le début, en a été confiée au professeur Julio Ruiz Berrio, titulaire d'une chaire d'histoire de l'éducation à l'Université Complutense de Madrid. Celui-ci a pu compter sur la collaboration de professeurs de plusieurs départements, en particulier de celui de Théorie et d'histoire de l'éducation. Le directeur, ainsi que tous les collaborateurs, se sont toujours acquittés de ce travail bénévolement.

Les fonds du Musée ont d'abord été constitués par le dépôt confié par la mairie de Madrid, et composé de manuels scolaires, d'ouvrages de pédagogie, de matériel didactique, de quelques mobiliers scolaires, de documents administratifs, de cahiers et d'exercices d'élèves. Au fil des années, le fonds s'est augmenté et enrichi par l'incorporation de donations faites par différents particuliers, de dépôts nouveaux venant d'autres départements de la faculté, et par quelques achats réalisés grâce à des fonds destinés à la recherche.

Entre temps, la structure de la faculté a considérablement changé. Les études de Sciences de l'éducation (qui s'appellent de nouveau « de Pédagogie ») sont devenues autonomes. La nouvelle « Faculté de l'éducation » créée en 1990 intègre les deux anciennes écoles normales qui dépendaient de l'Université Complutense (l'ancienne « Université Centrale » de Madrid). Tout cet ensemble d'études pédagogiques et de formation des professeurs s'est installé dans un nouvel édifice, prévu à cet effet (Centre de formation des maîtres). Les doyens qui ont dirigé la nouvelle faculté depuis sa constitution, ont toujours fait preuve de la bienveillance envers le Musée et ses activités. De leur côté, les départements qui étaient plus particulièrement responsables de la formation du professorat de l'enseignement primaire, ont apporté un important matériel didactique ancien qui était

en leur possession, ce qui a eu pour effet d'augmenter considérablement la valeur et l'intérêt des fonds du Musée.

Les locaux du Musée se composent d'un laboratoire-magasin, où sont réalisés les travaux de nettoyage, de classification, de catalogage et de première restauration du matériel, et d'une petite salle prévue pour installer des expositions temporaires. Il manque, par conséquent, la possibilité de monter une exposition permanente des meilleures pièces de la collection : c'est un problème à la fois d'espace et de personnel qualifié, qui, malgré les années passées et l'intérêt manifesté par les autorités universitaires, reste entier, le Musée n'ayant pas encore trouvé un statut pleinement institutionnel.

La nature du Musée et ses activités

Julio Ruiz Berrio a élaboré une typologie des musées d'éducation à l'intérieur de laquelle il distingue quelques modèles, comme l'« École-Musée », le « Musée historique scolaire » et le « Musée d'histoire de l'éducation ». Pour établir cette distinction, il a utilisé divers critères tels que la nature des installations, la structure des collections, les objectifs visés et l'orientation des activités (1).

Le musée de l'Université Complutense se veut pour sa part, depuis sa fondation, un « Musée d'histoire de l'éducation », d'esprit universitaire. Il faut reconnaître que sa principale source d'inspiration a été, toutes proportions gardées, le Musée national de l'Éducation, ouvert à Rouen en 1980 (2). Mais, comme le Musée madrilène est installé dans une faculté, il lui fallait s'orienter en priorité vers des travaux de recherche. Les fonctions de vulgarisation, tout aussi importantes, ont été privilégiées, moins sur le principe d'une exposition fixe, que sur celui d'expositions et d'activités thématiques autour de questions en rapport avec les recherches menées dans le cadre du musée.

(1) Julio Ruiz Berrio : « Museos, exposiciones y escuelas », in *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, s.d. (1996), pp. 5-14. Voir aussi Anastasio Martínez Navarro : « Los museos de Historia de la Educación », *Bordón*, Madrid, vol. 45, n° 4, 1993, pp. 391-399, et José María Hernández Díaz : « La etnografía escolar entre el corazón y la razón », *Vela Mayor, Madrid*, IV^e année, n° 11 (*Memoria de la Escuela*), 1997, pp. 43-51.

(2) Serge Chassagne : *Le Musée national de l'Éducation*, Rennes, Éditions Ouest-France, 1984.

Depuis le début, se sont ainsi tenus chaque année, deux, trois ou quatre séminaires, d'environ quarante heures chacun, dirigés par un professeur, avec la participation d'une dizaine d'étudiants, développant divers projets d'étude, tels que l'installation de l'école rurale publique ou la politique éducative franquiste (1). Deux expositions thématiques ont eu lieu également, la première en 1995 sur « L'Homme et la Terre dans l'École madrilène du début du siècle », dont nous avons réalisé le catalogue (2) ; la seconde, « Autour de Pestalozzi », a coïncidé en 1997 avec le 250^e anniversaire de la naissance du pédagogue (3). En ce moment, le musée en prépare une troisième dont le thème sera « Lire et écrire à Madrid ».

Les fonds du musée ont également servi à des travaux de recherche de nature variée, allant de la thèse de doctorat à des interventions lors de congrès (4). Le musée a aussi participé à des projets de recherche de plus grande ampleur, financés par l'Université ou par le ministère, comme « Enseignement et éducation dans la communauté de Madrid au XIX^e siècle » (5), qui a été l'occasion de constituer une phonothèque historico-éducative, ou bien encore comme « Incidences d'une maison d'édition sur les processus d'innovation éducative et de modernisation sociale. Le cas de Calleja dans l'Espagne de la Restauration », deux projets encadrés par J. Ruiz Berrio. Toujours sous la direction de ce dernier, et avec l'aide financière de l'Université, un voyage d'étude de quatre professeurs a été réalisé en 1995 dans divers musées d'Éducation, en France (Rouen), en

(1) Anastasio Martínez Navarro et alii : « Un seminario sobre fuentes históricas en el Museo de Historia de la Educación de la Complutense : la instalación de la escuela rural pública y la política educativa franquista », *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. 8, n° 1, 1997, pp. 301-314.

(2) *El hombre y la escuela*, op. cit. Trois sections structuraient l'exposition : « L'être humain et la société », « La terre », « L'homme et la terre ».

(3) Juan Antonio Lorenzo Vicente et Francisco Canes Garrido : « Exposición *En torno a Pestalozzi* », *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. 8, n° 1, 1997, pp. 321-325. Un colloque a été organisé à cette occasion : J. Ruiz Berrio, A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile, T. Rabazas (éds.) : *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Ediciones Endymion, 1998.

(4) Carmen Monzón Rivilla et Anastasio Martínez Navarro : « Los textos escolares de Ciencias de la Naturaleza para la enseñanza primaria (1857-1970) », in *El libro de texto y materiales didácticos (5^o Congreso)*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1997.

(5) Anastasio Martínez Navarro et Myriam Carreño Rivero : « La escolarización rural madrileña en el primer tercio del siglo XX. Los casos de Torreledones y Hoyo de Manzanares », *Bordón*, Madrid, vol. 47, n° 3, 1995, pp. 267-293.

Belgique (Gand) et aux Pays-Bas (Rotterdam). Enfin, le musée a été présenté dans différents congrès internationaux spécialisés (1).

Le contexte des musées d'éducation en Espagne

Il convient de replacer le musée de l'Université Complutense dans le contexte plus général des musées et des expositions d'éducation en Espagne.

Rappelons tout d'abord l'importance du *Musée pédagogique national*, créé à Madrid en 1882 sous le nom de *Musée de l'Instruction primaire* (2), et longtemps dirigé par Manuel Bartolomé Cossío, disciple de Francisco Giner de los Ríos et membre de l'*Institution libre d'Enseignement* (3). Le fonctionnement du musée s'est détérioré après la Guerre civile, et, bien que la dictature de Franco ait prétendu le remplacer, ni la qualité, ni l'esprit, ni l'organisation n'ont correspondu à ce qu'il avait été au départ, c'est-à-dire un centre de recherche et d'innovation pédagogique important. Il a cessé d'exister en même temps que le régime franquiste, en 1975 (4). Nous devons toutefois nous y référer, bien que la nature de l'actuel Musée d'histoire de l'éducation soit bien différente de celle du Musée pédagogique national, qui avait inspiré autrefois la création d'autres centres semblables dans de nombreux pays d'Europe.

En dehors du Musée de l'enfance d'Albacete, au sein duquel fonctionne, grâce aux efforts de Juan Peralta Juárez, une section d'ethnographie scolaire aux côtés d'autres consacrées aux jouets, aux bandes dessinées, etc., il faut signaler quelques musées-écoles, telles que ceux d'Otones (Ségovie) ou de Bordecorex (Soria), qui se

(1) Anastasio Martínez Navarro : « Konzepte für die Realisierung eines Schulmuseums in Madrid », *Mitteilungen und Materialien*, n° 41, 1994, pp. 46-54, et « The Image of Spanish Rural Schools in Franco's Age through School History Collection of the U.C. of Madrid », *ibid.*, n° 46, 1996, pp. 39-47.

(2) Ferdinand Buisson (éd.) : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, première partie, t. II, 1887, pp. 1986-1987; Angel García del Dujo : *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1985.

(3) Eugenio Otero Urtaza : *Manuel Bartolomé Cossío : Trayectoria vital de un educador*, Madrid, Residencia de Estudiantes - C.S.I.C., 1994.

(4) Après avoir fait partie de l'Institut de pédagogie du C.S.I.C. (*Conseil supérieur de la recherche scientifique*), l'ancienne bibliothèque du Musée pédagogique national est aujourd'hui conservée, avec d'autres fonds, dans le cadre de la Bibliothèque de la Résidence des Étudiants, institution nouvellement reconstituée.

limitent pour l'instant à reproduire une salle de classe, ainsi que deux Bibliothèques-musées scolaires, à Burgos grâce aux fonds donnés par le libraire Andrés Ortega del Alams, et à Valence dans le cadre du musée d'Ethnologie (1). Nous devons enfin signaler une autre tentative pour créer un musée du même ordre que celui de l'Université Complutense, mais qui n'a pas encore abouti : le projet du professeur Agustín Escolano, qui a réussi à réunir l'une des meilleures collections de manuels scolaires et de matériel didactique qui soient en Espagne, à l'Université de Salamanque.

Notons aussi qu'au cours de ces dernières années, s'est manifesté un intérêt croissant pour l'organisation d'expositions de matériel et de manuels scolaires, sans que ces expositions débouchent, malheureusement, sur la conservation définitive des collections présentées. Citons tout particulièrement les expositions qui ont donné lieu à la publication d'intéressants catalogues, généralement illustrés : « L'école d'hier en Cantabrie », réalisée en 1988 à Santillana del Mar (2), « Cent ans d'école en Espagne (1875-1975) », tenue à Salamanque en 1990 (3) ; « Plus de 100 ans d'école à Huesca » (en 1990) (4) ; « Le livre et l'école », organisée en 1992 par le ministère de l'Éducation à la Bibliothèque nationale de Madrid en collaboration avec l'Association nationale des éditeurs de livres scolaires (5) ; « L'école d'hier », exposition itinérante organisée en 1993 par les syndicats d'enseignants de Castille et Léon (6) ; « L'École et les maîtres » (Valence, en 1994) (7) ; « Le livre scolaire », organisée à Madrid en 1996 par l'Association des éditeurs de livres scolaires (8) ; « Souvenirs d'un oublié. Les livres où nous avons appris », organisée

(1) *El món escolar z través de la cól. lecció de León Esteban*, Valenciz, Museu d'Etnologiz de la Diputació de Valenciz, 1998.

(2) Juan González Ruíz : *La Escuela de ayer en Cantabria*, Madrid, Fundación Santillana, 1988.

(3) *Cien años de escuela en España (1875-1975)*, Salamanca, Diputación de Salamanca, 1990.

(4) *Más de 100 años de escuela en Huesca*, Huesca, Diputación de Huesca, 1990.

(5) *El Libro y la Escuela. Libro conmemorativo de la exposición*, Madrid, ANELE-Ministerio de Educación y Ciencia-Ministerio de Cultura, 1992.

(6) *La Escuela del ayer. Libro para una exposición*, Valladolid, Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León, 1993.

(7) *L'Escola i els mestres 1857-1970*, Alicante, Generalitat Valenciana-CAM-Institut Juan Gil-Albert, 1994.

(8) *El libro escolar*, Madrid, ANELE, 1996.

en 1997 par le Conseil de Castille et Léon avec les fonds de l'importante collection de Javier Carbonero Domingo (1).

Tout cet ensemble d'expositions traduit notamment la volonté d'évoquer la vie et les coutumes scolaires au temps de Franco, époque où se sont formées les générations adultes actuelles, et exprime une disposition d'esprit se situant à mi-chemin entre le souvenir romantique et l'attitude critique. En témoigne, par exemple, l'exposition « Pour l'Empire vers Dieu ! », organisée à Albacete, en 1994, ou encore l'apparition de livres à succès, écrits à partir de la bibliographie scolaire franquiste, et dont l'un a même fait l'objet d'une pièce de théâtre (2).

Il reste toutefois du chemin à parcourir pour doter l'Espagne d'un véritable Musée d'histoire de l'éducation. Malgré ses modestes moyens, le musée de l'Université Complutense représente, avec celui de Valence, la première réalisation de ce type dans l'Université espagnole, qui permette de mettre à disposition ses possibilités documentaires pour la recherche en histoire de l'éducation.

Anastasio MARTÍNEZ NAVARRO
Université Complutense de Madrid

**LE FONDS HISPANIQUE DE LA BIBLIOTHÈQUE
DE L'INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (PARIS)**

par Pura FERNÁNDEZ

La bibliothèque de l'Institut national de recherche pédagogique de Paris – héritier des fonds de l'ancien Musée pédagogique créé en 1879 par Jules Ferry et Ferdinand Buisson (3) – conserve parmi ses

(1) *Recuerdos de un olvido. Los libros en que aprendimos. Fondo bibliográfico, documental y material de Javier Carbonero Domingo. Monasterio de Prado. Valladolid, 2 al 29 de abril de 1997, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1997.*

(2) Andrés Sopeña Monsalve : *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional católica*, Barcelona, Crítica, 1994 ; L. Otero : *Al paso alegre de la paz*, Barcelona, Plaza y Janés, 1996.

(3) Ferdinand Buisson (éd.) : *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Hachette, Première partie, t. II, 1887, pp. 1982-1985 ; J. Majault : *Le*

importantes collections un fonds bibliographique représentatif de la production publiée en langue espagnole pendant les XIX^e et XX^e siècles. Il inclut également quelques publications éditées en Espagne mais écrites en espéranto, et d'autres de nature pédagogique publiées en catalan dans les premières décennies du XX^e siècle par diverses institutions (comme la *Mancomunitat* de Catalogne (1), l'Institut d'études catalanes et la *Diputació* de Barcelone (2)). La présente note ne vise qu'à attirer l'attention sur ce fonds et à en présenter les principales caractéristiques (3).

Aperçu d'ensemble

La description de ce corpus hispanique se fonde sur le « catalogue noir » de la bibliothèque, ou catalogue manuscrit de ses fonds jusqu'en 1950, date à laquelle les exemplaires reçus ont été catalogués dans des fichiers alphabétiques et thématiques, toujours en vigueur et donc complémentaires du répertoire manuscrit du fonds ancien. Ce fonds ancien, classé par matière et par pays, se compose soit de livres, de tirés à part et de brochures, soit de publications périodiques en majorité hispano-américaines, recensées pour la plupart dans le tome 135/2 du catalogue, mais qu'il a été impossible de localiser dans les magasins de la bibliothèque. Après plusieurs recherches infructueuses, le personnel en a conclu qu'elles avaient dû être transférées au CRDP de Poitiers, ce que nous n'avons pu vérifier.

D'après le catalogue manuscrit, le total des titres édités en Espagne et catalogués jusqu'en 1936 (date limite de ce travail) est d'environ 240. Certains se composent de plusieurs volumes, comme les six tomes de la *Théorie et pratique de l'éducation et de l'enseignement* de P. de A. García Navarro (1879-1887). Il faut ajouter à ce

Musée pédagogique. Origines et fondation (1872-1879), Paris, CNDP, 1978 ; R. Guillemoteau : *Du Musée pédagogique à l'IPN (1879-1956)*, Paris, CNDP, 1979.

(1) Créée en 1914 et présidée par Enric Prat de la Riba, elle regroupait jusqu'à sa dissolution en 1923 les *diputaciones provinciales* des quatre provinces catalanes, avec des compétences essentiellement économiques.

(2) Dans l'Espagne contemporaine, après l'organisation administrative de 1833, la *diputación provincial* est une assemblée locale, élue dans chacune des 50 provinces et aux attributions comparables à celles que possède le conseil général dans les départements français.

(3) Cet article s'inscrit dans le cadre d'un travail plus vaste réalisé grâce à une bourse du ministère espagnol de l'Éducation. Nous tenons à remercier l'aide que nous avons reçue du directeur d'alors de l'INRP, Jean-François Botrel, de la directrice de la bibliothèque, M. L. Soula, et de tout son personnel (D. Blanc, P. Caristan...).

chiffre environ 400 ouvrages en espagnol publiés en Amérique latine et en France, en majorité des manuels scolaires, pour la plupart déjà recensés grâce à la banque de données Emmanuelle (1). Ces manuels s'adressent soit aux étudiants français, soit aux lecteurs des jeunes républiques américaines, souhaitant adopter de nouveaux plans pédagogiques soucieux de la formation d'une conscience nationale et de la reconstruction du passé historique. Le fonds américain montre d'ailleurs clairement l'étroitesse des liens qui ont uni les pédagogues latino-américains au Musée pédagogique et à la *Revue pédagogique*, organe officiel du Musée depuis 1882. Outre les manuels figurant dans le répertoire dirigé par A. Choppin, on trouve des ouvrages qui n'y sont pas cités, comme la *Grammaire de la langue castillane. Cours élémentaire théorique et pratique. Prononciation et analogie* (2), ou la *Petite Grammaire enfantine théorique et pratique de la langue castillane* de G. M. Bruño (3).

La provenance du fonds

L'analyse de ce fonds permet également de comprendre le mode d'acquisition des volumes. Certains exemplaires incluent ainsi des dédicaces de leurs auteurs au Musée pédagogique ou à la Bibliothèque centrale, ce qui laisse supposer qu'il existait des liens étroits entre les auteurs et quelques-uns des membres de ces institutions. C'est le cas de P. Lapique, dont un fonds spécial porte le nom, incluant des œuvres de Pedro Chico, qui dédicace, lui aussi, des exemplaires de ses œuvres au Musée, tout comme Francisco Giner de los Ríos, le fondateur de l'*Institution libre d'Enseignement* (I.L.E.). D'autres intellectuels proches de l'I.L.E. sont représentés à la bibliothèque de l'INRP. Certains ont pris soin d'envoyer eux-mêmes leurs livres, comme Rafael M. de Labra, d'autres ont même collaboré à des ouvrages collectifs, comme *L'éducation populaire des adultes en Angleterre*, dont le prologue est de Ferdinand Buisson et la préface d'Adolfo Posada ; la Bibliothèque en conserve trois exemplaires.

Les *ex-libris* et les envois permettent souvent, non seulement de retracer le cheminement physique d'un exemplaire, mais aussi de

(1) Alain Choppin (éd.) : *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 6. Les manuels d'espagnol*, Paris, INRP, 1995.

(2) *Gramática de la lengua castellana. Curso elemental teórico-práctico. Ortología y analogía*, 4^e éd., Paris, s.d. (c. 1914).

(3) G. M. Bruño : *Gramatiquilla infantil teórico-práctico de la lengua castellana*, Paris, s.d.

rendre compte des relations et des affinités idéologiques entre les auteurs et les destinataires de leurs envois. La présence dans la bibliothèque d'ouvrages comme le *Procès contre Francisco Ferrer* (1), ou les *Événements de Barcelone en juillet 1909. Procès pour délit de rébellion militaire* (2), avec des *ex-libris* de J. R. Slaterry, attire ainsi l'attention (*Le procès Ferrer et l'opinion publique de L. Simarro*, également conservé dans la bibliothèque, ne semble pas avoir la même provenance) (3). Signalons également les nombreux ouvrages adressés avec dédicace par Luis Morote à Slaterry : *La conquête du Maghreb; Sagasta, Melilla, Cuba; Le pouls de l'Espagne* (Interviews politiques publiées dans *El Heraldo de Madrid* et *El Mundo de La Havane*) ; *La morale de la défaite*.

La bibliothèque a réussi à enrichir ses fonds grâce à un système d'échange bibliographique avec le Musée pédagogique d'Éducation primaire de Madrid, devenu ensuite le Musée pédagogique national. Il semble que les projets rénovateurs de la *Junta para ampliación de estudios* (Conseil pour l'extension des études et de la recherche scientifique), créée en 1907, en accordant une aide financière aux enseignants pour favoriser des séjours dans des centres de recherche européens se situant dans le cadre du mouvement de l'École nouvelle, aient donné des résultats fructueux. Cela a été l'occasion pour les bénéficiaires de ces bourses de nouer des relations personnelles avec les chercheurs du Musée pédagogique. Ce fut le cas par exemple de Lorenzo Luzuriaga, Rodolfo Llopis, F. Martí Alpera, Hermenegildo Giner ou Pedro Chico, qui ont contribué en retour à l'enrichissement du Musée, comme aussi de A. Ares de Parga, Manuel Bartolomé Cossío, J. Marín, R. Rubio ou E. Solana, intéressés dans l'organisation et la rénovation pédagogiques de différents pays.

L'un des principaux objectifs du Musée pédagogique était le développement des relations scientifiques et bibliographiques internationales, à travers l'organisation d'expositions et de congrès pédagogiques, et la création d'organismes nouveaux (l'Office d'information et d'études en 1901, la Commission d'examen du ministère de l'Instruction publique), principales sources des envois espagnols si l'on en croit les cachets et les indications portés sur les ouvrages, sans

(1) *Causa contra Francisco Ferrer Guardia. Año 1909*, Madrid, 1911.

(2) *Sucesos de Barcelona en julio de 1909. Causa por el delito de rebelión militar 1909-1910*, Madrid, 1911.

(3) L. Simarro : *El proceso Ferrer y la opinión europea*, Madrid, 1910. Il existe une édition belge en français également de 1910.

oublier le service d'échanges de la *Revue pédagogique* avec des revues comme *El Magisterio Español* (*Le Maître espagnol*), dirigé par V. Ascarra, V. et E. Solana, ou *El Año Pedagógico Hispanoamericano* (*L'Année pédagogique hispano-américaine*) de Rufino Blanco y Sánchez.

Périodisation, auteurs, sujets

La périodisation du fonds est proportionnelle au rythme de croissance de la production bibliographique pédagogique, elle-même liée au processus, lent mais régulier, d'alphabétisation de l'Espagne du XIX^e siècle. La moitié des livres hispaniques de la Bibliothèque datent du siècle passé, mais seulement 5 % sont publiés dans la première moitié du siècle ; le reste, en majorité des éditions des années 1880 (36 %) et dans une moindre mesure des années 1890 (22 %), représente un total d'une centaine de livres, chiffre à peu près analogue à celui des ouvrages publiés au XX^e siècle, entre 1901 et 1936, dont 60 % édités dans les années 1910, et 30 % dans les années 1920. Environ 3 % des ouvrages n'ont pas de date.

En dehors de traductions en espagnol d'ouvrages de Moritz Pasch, de l'abbé Carton ou de Maria Montessori (une dizaine au total), le corpus offre un ensemble de textes contemporains d'auteurs espagnols, dont quelques anonymes et d'autres portant un pseudonyme. L'on y trouve également des recueils de textes officiels : *Legislación* (1882-1905, 1906), *Colección de decretos referentes a Instrucción Pública* (1891-1895, 3 vols.), *Colección de Reales Decretos, órdenes y reglamentos relativos a la Instrucción Primaria, Elemental y Superior* (1850), les huit titres indépendants reliés dans le volume *Miscelánea legislativa* des années 1840. Certains, comme l'utile *Colección legislativa de Primera Enseñanza de M. Pimentel y Donaire*, arborent fièrement le nom de l'auteur.

Il semble que l'expérience personnelle soit particulièrement appréciée, si l'on en juge par la longueur de la liste des charges officielles qui suivent le nom de l'auteur, telles que professeur d'école normale, ministre et conseiller, inspecteur et professeur de lycée. À côté d'auteurs d'un seul ouvrage, nous trouvons des professionnels célèbres, à la production abondante, ayant publié, par exemple, une vingtaine de livres pour R. Blanco y Sánchez, sept pour R. Altamira, cinq pour P. de A. García y Navarro, quatre pour L. Luzuriaga, cinq et trois respectivement pour Francisco et Hermenegildo Giner de los Ríos, quatre pour R. Rubio. Par ailleurs, il existe un bel ensemble d'ouvrages collectifs, sans attributions particulières, publiés par des

institutions réputées comme l'École normale centrale d'institutrices (*Dispositions officielles sur la réorganisation de l'École normale centrale et la création du Musée de l'Instruction primaire*, 1882), le Musée pédagogique national (*Notes sur la construction scolaire*, 1911 ; *Notes sur le matériel d'enseignement*, 1915, ou la série *Bibliographie et matériel éducatif*), ou l'École d'études supérieures (*Notes bibliographiques sur l'histoire de la pédagogie*, 1922).

La matière pédagogique (législation, hygiène, réforme, mémoires et rapports officiels) forme l'essentiel du fonds espagnol, soit un peu plus de 63 % du corpus total. Les manuels scolaires, les grammaires et les dictionnaires dépassent à peine 6 %. Les œuvres littéraires, presque toutes d'origine espagnole, atteignent 10 %. Le reste se compose d'ouvrages variés, de dissertations historiques ou juridiques, de monographies de botanique ou d'archéologie, souvent éditées par le Centre d'Études historiques ou le Musée de Sciences physiques et naturelles de la *Junta para Ampliación de Estudios*, qui envoie régulièrement ses productions au Musée.

C'est donc un ensemble relativement important qui est conservé dans la bibliothèque de l'INRP, susceptible d'attirer non seulement les chercheurs français intéressés par l'Espagne et l'Amérique latine mais également les chercheurs espagnols et latino-américains dans le domaine de l'histoire de l'éducation (1).

Pura FERNÁNDEZ
Institut de Philologie du C.S.I.C., Madrid

(1) Une publication complète de l'inventaire est prévue.



RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

Luis E. RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES : **Les universités espagnoles à l'époque moderne**

L'article présente un bilan général des dix dernières années de recherche sur les universités espagnoles de la période moderne (1474-1800). L'étude porte particulièrement sur les universités espagnoles et portugaises de la péninsule tout en livrant quelques informations sur les caractéristiques communes aux territoires colonisés américains. Cette période est favorisée par l'historiographie, mais ses divers aspects sont étudiés de façon assez inégale : direction et pouvoirs, finances, pédagogie et façon d'enseigner, disciplines académiques, livres et bibliothèques, population scolaire, prosopographie, vie quotidienne étudiante, cérémonies, fêtes et célébrations. Il manque, cependant, des études comparées entre des universités, ainsi que des synthèses.

Luis E. RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES: **Spanish universities in the early modern period**

This article offers a general survey of the past ten years of research on Spanish universities in the early modern period (1474-1800). It focuses on the Spanish and Portuguese universities of the Peninsula, but provides as well some information about common characteristics with the territories in colonized America. Historiography has favored this period but its different aspects have not all received the same attention. Management and authority, finances, pedagogy and educational practices, academic curriculums, books and libraries, the population in schools, prosopography, students' everyday life, ceremonies, feasts and celebrations have all been studied, but there is a lack of comparative studies on specific universities and of general systematic overviews.

Luis E. RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES: **Die spanischen Universitäten in der frühen Neuzeit**

Der Aufsatz untersucht den Gang der Forschung auf dem Gebiet der spanischen Universitätsgeschichte für den Zeitraum zwischen 1474 und 1800 während den letzten zehn Jahren. Betont werden die verschiedenen Merkmale der spanischen und portugiesischen Universitäten der iberischen Halbinsel. Es werden aber auch die

besonderen Eigenschaften der kolonisierten Territorien Amerikas berücksichtigt. Wir befinden uns hier in einem von der Geschichtsschreibung privilegierten Zeitalter, dessen verschiedene Aspekte aber nicht mit gleichem Interesse studiert wurden; Leitung und Befugnisse, Finanzen, Pädagogik und Unterrichtspraxis, Unterrichtsfächer, Bücher und Bibliotheken, Studierende, Prosopographie, Studienalltag, Zeremonien, Feier- und Festlichkeiten. Es fehlen aber immer noch vergleichende Fallstudien über einzelne Universitäten sowie zusammenhängende Synthesen.



José María HERNÁNDEZ DÍAZ : L'Université dans l'Espagne contemporaine (1812-1983)

Cette étude aborde les étapes fondamentales de l'Université dans l'Espagne contemporaine, de 1812 à 1983. À partir de la réforme libérale de l'université, qui s'amorce dès la promulgation du décret Pidal de 1845, l'article analyse son développement ultérieur, ses limitations et ses virtualités, ainsi que les réponses apportées et les tentatives de réforme qui verront le jour dans les secteurs proches de l'Institution Libre d'Enseignement. La période de la dictature de Franco (1936-1975) mérite une attention particulière : c'est en effet, dans les années 1970, que s'opèrent des changements d'une importance capitale qui expliquent la situation dans laquelle se trouvait l'Université avant la loi de Réforme universitaire de 1983.

José María HERNÁNDEZ DÍAZ: Universities in contemporary Spain (1812-1983)

This study examines the main developments in the history of Spanish universities from 1812 until 1983. The author examines in particular how universities evolved after the promulgation of the Pidal decree (1845) which initiated a period of liberal reform. Amongst other topics, the article considers the limits of this reform, as well as efforts to reform which emerged in the circles of the Free Institution for Education and general reformism during the Second Republic. Particular attention is given to the period of Franco's dictatorship (1936-1975) since the 1970s were a period of great economic and social change for Spain; consideration of this change is essential to explain the new position of universities prior to the University Reform Law of 1983.

José María HERNÁNDEZ DÍAZ: Die Universitäten im modernen Spanien (1812-1983)

Diese Studie untersucht die wichtigsten Etappen in der Geschichte der Universitäten im modernen Spanien von 1812 bis 1983. Aus der liberalen Reform, die mit dem Pidal-Erlaß von 1845 begann, wird hier die spätere Entwicklung gedeutet, mit ihren Grenzen und Möglichkeiten, den Lösungen und Reformversuchen, von dem Umfeld der "Freien Bildungsgesellschaft" ausgehend, sowie die Reformbewegung im allgemein, u.a. während der Epoche der Zweiten Republik. Der Zeit der Franco-Diktatur (1936-1975) gilt ein besonderes Interesse, weil sich nämlich während der 70er Jahre große wirtschaftliche und soziale Änderungen in Spanien vollzogen, die grundlegend sind, um die neue Lage der Universitäten vor dem Universitätsgesetz von 1983 zu verstehen.



Jean-Louis GUEREÑA : La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX^e siècle

L'histoire de la construction et de la structuration des disciplines scolaires (l'histoire du « curriculum »), en liaison avec l'approche des manuels, a permis de renouveler l'histoire de la scolarisation et de la politique scolaire qui avait monopolisé jusque-là l'attention des chercheurs. Dès sa consolidation comme niveau éducatif autonomisé en Espagne au milieu du XIX^e siècle, l'enseignement secondaire va être doté de programmes détaillés, qui orienteront le contenu des manuels correspondants. Législation, programmes et manuels sont donc utilisés pour cette première approche centrée sur la littérature.

Jean-Louis GUEREÑA: The development of educational disciplines in nineteenth-century Spanish secondary education

The history of the formation and development of educational disciplines (or the history of curriculums), together with the study of schoolbooks has offered a fruitful way to reconceptualize the more traditional approaches to the history of schooling and educational policy which have dominated scholars' attention. Once secondary education in Spain emerged as an autonomous level of education in the mid-nineteenth century, it developed detailed syllabi, which shaped the contents of schoolbooks. This article offers an initial approach to the study of literature through an examination of legislation, syllabi and schoolbooks.

Jean-Louis GUEREÑA: Die Strukturierung der Unterrichtsfächer der spanischen Sekundarschule im 19. Jahrhundert

Die Darstellung der Entstehung und der Strukturierung der Schulfächer (Geschichte der Curricula), und deren Bezug zu den Fibeln, führt zu einem neuen Ansatz in der Geschichte des Schulbesuchs und der Bildungspolitik, die bis jetzt die Forschung beherrschte. Seit ihrer Festigung als unabhängige Bildungsstufe in Spanien in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde die Sekundarschule mit ausführlichen Curricula versorgt, die den Inhalt der Fibeln prägten. Die Gesetzgebung, die Curricula und die Fibeln werden in diesem auf die Literatur gerichteten Ansatz dargelegt.



Antonio VIÑAO FRAGO : L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire

La place marginale et descriptive accordée à l'espace et au temps scolaires dans l'historiographie de l'éducation s'est vue modifier ces dernières années. La configuration du cursus scolaire, de la culture scolaire, de la réalité quotidienne des institutions éducatives, est devenue un objet central de l'analyse historique. Cet article rend compte des travaux réalisés en Espagne en rapport avec ces deux aspects, espace et temps, et analyse, en même temps, la façon dont ils ont évolué dans l'Espagne contemporaine, ainsi que quelques-uns des problèmes méthodologiques que pose leur étude.

Antonio VIÑAO FRAGO: School Space and Time as an historical object

Over the past few years, studies in the history of education have considerably changed their approach to school space and time, moving beyond the merely descriptive or marginal. The outline of school programmes, academic cultures and the daily reality of educational institutions have become central objects for historical analysis. This article examines a number of studies concerned with both space and time, notes changes in the way these studies have been conceived in contemporary Spain and raises as well the methodological problems that they pose.

Antonio VIÑAO FRAGO: Schulraum und Schulzeit als Geschichtsobjekte

Die marginale Rolle, die die Bildungsgeschichtsschreibung der Betrachtung des Schulraums und der Schulzeit lange Zeit zubilligte, hat sich in den letzten Jahren geändert. Die Strukturierung der Curricula, der schulischen Kultur und der alltäglichen Realität der Bildungseinrichtungen wurde zum zentralen Objekt der historischen Analyse. Dieser Aufsatz stellt den Stand der Forschung in Bezug auf die Aspekte "Raum" und "Zeit" vor und untersucht gleichzeitig deren Entwicklung im modernen Spanien sowie verschiedene sich daraus ergebende methodologische Probleme.



Manuel de PUELLES BENÍTEZ et Alejandro TIANA FERRER : Les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine

Ce travail s'organise en deux parties, dont chacune permet d'analyser diverses dimensions de la réalité complexe de cet objet particulier qu'est le livre scolaire. La première présente les grandes lignes du contrôle légal des manuels scolaires pendant les XIX^e et XX^e siècles, en distinguant quatre grandes périodes : la genèse et la naissance du système éducatif libéral (1813-1868), son développement et la crise du système libéral (1868-1939), sa disparition et son remplacement par un autre à caractère autoritaire (1939-1975) et le cycle actuel, qui commence avec la Restauration de la démocratie, sous la monarchie de Juan Carlos I. La seconde partie analyse la réalité du livre scolaire en tant qu'instrument pédagogique d'usage commun dans les établissements et en tant que produit de maisons d'édition en expansion croissante pendant la période étudiée, en insistant pour cela sur les types et les caractéristiques des manuels existants et leurs modes d'utilisation, ainsi que sur la production et les processus de l'offre et de la demande dans ce domaine.

Manuel de PUELLES BENÍTEZ et Alejandro TIANA FERRER: Schoolbooks in contemporary Spain

This work is divided into two parts, each one analysing from different angles the complex reality of this special object: the schoolbook. The first part introduces a general outline of the legal control on schoolbooks during the nineteenth and twentieth centuries, and distinguishes four main periods: the genesis and rise of the liberal

educational system (1813-1868), the development and crisis of the liberal system (1868-1939), its disappearance and replacement by an authoritarian system (1939-1975) and the present moment, which begins with the restoration of democracy under the Juan Carlos I monarchy. The second part analyses the contours of the schoolbook as a pedagogical tool in common use in schools, and as a product of the ever expanding publishing market during this period. The types and characteristics of existing schoolbooks and the ways of using them, as well as the production and the supply and demand process in this field.

**Manuel de PUELLES BENÍTEZ et Alejandro TIANA FERRER:
Lesebücher im modernen Spanien**

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Teile, die jeweils verschiedene Dimensionen der vielfältigen Realität dieses besonderen Objekts, der Fibel, darstellen. Der erste Teil zeichnet die Hauptetappen der Staatskontrolle der Fibeln im 19. und 20. Jahrhundert nach, wobei zwischen vier große Perioden unterschieden wird: der Entstehung des liberalen Bildungssystems (1813-1868), der Weiterentwicklung und anschließender Krise dieses liberalen Systems (1868-1939), seinem Verschwinden und seiner Ersetzung durch ein autoritäres System (1939-1975). Es folgt schließlich die aktuelle Epoche, die mit der Restauration der Demokratie unter Juan Carlos I. beginnt. Der zweite Teil untersucht die Realität der Fibel während der ganzen Periode, sowohl als pädagogisches Gebrauchsobjekt in den Schulen, als auch als wirtschaftliches Produkt expandierender Verleger. Dabei werden auch die Typen und Merkmale der existierenden Fibeln, ihre Gebrauchsfunktion, sowie die Herstellung und Angebot- und Nachfrageprozesse in diesem Bereich betont.



Julio RUIZ BERRIO : La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX^e siècle à 1939

Dans les années 1880, l'enseignement primaire public espagnol traverse une phase critique de stagnation et de lente détérioration. Mais pendant la transition entre les deux siècles, se produit une série de faits qui vont entraîner des changements dans plusieurs domaines, y compris dans celui de l'éducation et des théories pédagogiques. Ce travail se propose d'analyser les divers agents qui ont rendu possible

cette rénovation pédagogique, ainsi que les modalités de son déroulement et ses principales manifestations, en insistant sur les difficultés rencontrées et la fin brutale qu'elle a connue sous le Franquisme.

Julio RUIZ BERRIO: The Pedagogical Revival from the end of the XIXth century to 1939

In the 1880s Spanish public primary education experienced a period of stagnation and slow deterioration. But at the turn of the century a variety of new factors introduced changes in several areas, including education and pedagogical theory. This article seeks to analyse the different factors that made this pedagogical revival possible, to explore the characteristics of its development, while noting the difficulties it encountered that ultimately help to explain its tragic end.

Julio RUIZ BERRIO: Die Erneuerung der Pädagogik

In den 1880er Jahre, machte die öffentliche Volksschule Spaniens eine kritische Phase der Stagnation und der langsamen Verschlechterung durch. Während dieses um die Jahrhundertwende sich vollziehenden Übergangskam es zu einer Reihe von Veränderungen in diversen Bereichen, u.a. in der Erziehung und in der Pädagogik. Dieser Aufsatz versucht, die verschiedenen Faktoren, die diese pädagogische Erneuerung ermöglichten, zu untersuchen, sowie die Modalitäten ihres Ablaufes und die wichtigsten Resultate, mit besonderer Berücksichtigung der hervortretenden Schwierigkeiten und ihres tragischen Endes.



Aida TERRÓN BAÑUELOS : Associations professionnelles et syndicats dans l'enseignement

L'article présente les grandes étapes que traverse l'organisation du mouvement associatif et syndical du corps enseignant espagnol des instituteurs, calqué sur les prises de position politiques et administratives des pouvoirs publics qui, dès la seconde moitié du XIX^e siècle, le transforment progressivement en un corps professionnel de fonctionnaires. Il insiste sur trois moments de ce processus : l'implantation d'organisations d'envergure nationale au début du siècle, l'expansion du syndicalisme de classe dans la période républicaine et la reconstruction d'un mouvement d'enseignants à caractère politique et social pendant les dernières années du Franquisme.

Aida TERRÓN BAÑUELOS: Professional associations and syndicalism in education

This article outlines the main stages in the development of associations and syndicates within the Spanish elementary teaching corporation. The political and administrative position of authorities largely influenced this development as they gradually, from the second half of the nineteenth century on, transformed this corporation into a profession of civil servants. The author emphasizes three specific moments in this evolution: the emergence of important national organizations at the beginning of this century, the expansion of a class-based syndicalism during the Republican period and the rebuilding of a political and social teacher's movement during the last years of Franco's reign.

Aida TERRÓN BAÑUELOS: Skizzen zur Studie der Lehrerberufsvereinigungen und Lehrgewerkschaften

Dieser Aufsatz skizziert die großen Etappen in der Geschichte der Berufsvereinigungen und Gewerkschaften der spanischen Volksschullehrer, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, den politischen und verwaltungsmäßigen Strukturen entsprechend, sich schrittweise in eine Beamtenkörperschaft umwandeln. Dabei müssen drei Höhepunkte betont werden: die Durchsetzung von großen Gewerkschaften auf nationaler Ebene am Beginn des Jahrhunderts, die Ausdehnung einer Klassengewerkschaft während der Republik und der Neuaufbau einer Lehrerbewegung mit politischen und sozialen Merkmalen in den letzten Jahren des Franco Regimes.



Alejandro MAYORDOMO : Société et politique éducative dans l'Espagne franquiste

L'article analyse les principales caractéristiques qui ont progressivement défini la politique éducative du Franquisme pendant quarante années. Il en considère les étapes, les significations et les modalités, depuis les premières orientations de l'après-guerre, les plus autoritaires et les plus marquées sur le plan idéologique, jusqu'aux derniers moments où se fait sentir la nécessité d'un réajustement aux impératifs de la modernisation sociale et économique. Récupérer la tradition d'une pédagogie espagnole et catholique, dans un premier temps ; utiliser l'éducation comme agent de développement et de promotion

sociale, dans un deuxième temps ; et, pour finir, tendre vers une école efficace et cohérente par rapport aux besoins du pays, tels sont les temps forts de cette période exceptionnelle de l'histoire de l'éducation espagnole.

Alejandro MAYORDOMO: Society and educational policy in Franco's Spain

This article analyses the principal characteristics that came to define Franco's educational policy over a period of forty years. In particular, it considers the significance of the different stages one can trace after the war as an initially authoritarian and ideological policy was forced to adjust in later years to the requirements of social and economic modernization. The article highlights this interesting and exceptional period in Spanish history of education through a study of three moments: an initial period that sought to recover traditional Spanish and Catholic pedagogy; a second stage when education was used as a means of development and social promotion; and finally, the shift toward a more efficient school, consistent with the country's needs.

Alejandro MAYORDOMO: Gesellschaft und Bildungspolitik in Spanien während der Ära Franco

Dieser Aufsatz untersucht die wichtigsten Merkmale, die schrittweise die Bildungspolitik der 40 Jahre der Franco-Ära bestimmten. Es geht darum, die verschiedenen Etappen, Bedeutungen und Modalitäten zu beobachten, von den sehr autoritären, ideologisch geprägten Orientierungen der Nachkriegszeit bis zu den letzten Momenten, als sich, den Forderungen nach sozialer und wirtschaftlicher Modernisierung entsprechend, die Notwendigkeit einer Neugestaltung durchsetzte. Das Bestreben, erstens die traditionelle spanische katholische Pädagogik wiederaufzuwerten, zweitens die Bildung als Entwicklungs- und sozialen Aufstiegfaktor zu nutzen, und endlich eine leistungsfähige und kohärente, den Bedürfnissen des Landes entsprechende Schule anzustreben, kennzeichnet die Höhepunkte dieser interessanten und "außergewöhnlichen" Epoche der spanischen Bildungsgeschichte.

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 ^{er} /08/98 au 31/07/99
France (TVA 2,1 %)	135,00 F ttc
Corse	135,00 F ttc
DOM	133,61 F
Guyane, TOM	132,22 F
Étranger	192,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	45,00 F
- spécial	73,00 F
- double	77,00 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

☎ 01 46 34 90 04

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.



service d'histoire de l'éducation

Page de l'*ABC* de l'éditeur R. Sopena (Barcelone, 1931). Fondation Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

En Espagne comme dans la plupart des pays, le manuel scolaire devient progressivement un instrument pédagogique essentiel, qui est aussi témoin et symbole des avancées de la scolarisation. L'abécédaire, notamment, représente un genre spécifique qui ne cesse d'évoluer dans ses modes d'expression, son iconographie et sa structure didactique. Celui que publie l'éditeur Sopena, en 1931, est remarquable par la qualité de son graphisme.



service d'histoire de l'éducation

ISSN : 0221-6280 - ISBN : 2-7342-0619-6
maquette SACHS-INRP expo

